



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EDSON MORAIS ARAÚJO

**UM OLHAR SOBRE AS PROFESSORAS DAS CRECHES DE LAGUNA: PERFIL E
CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Tubarão
2017

EDSON MORAIS ARAÚJO

**UM OLHAR SOBRE AS PROFESSORAS DAS CRECHES DE LAGUNA: PERFIL E
CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Educação da Universidade do
Sul de Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Chacon Valença.

Tubarão

2017

Araújo, Edson Morais, 1964-

A71 Um olhar sobre as professoras das creches de Laguna : perfil e condições de trabalho / Edson Morais Araújo ; -- 2017.
102 f. : il. ; 30 cm

Orientadora : Vera Lúcia Chacon Valença.
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Educação infantil. 2. Professores de creches. 3. Creches - Laguna (SC). 4. Ambiente de trabalho. I. Valença, Vera Lúcia Chacon. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 372

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

EDSON MORAIS ARAÚJO

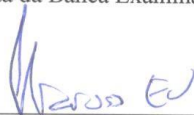
**UM OLHAR SOBRE AS PROFESSORAS DE CRECHES DE LAGUNA: QUEM SÃO,
QUE OPINIÕES EXPRESSAM, O QUE FAZEM, EM QUAIS CONDIÇÕES
TRABALHAM**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 31 de agosto de 2017.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.



Professor Marcos Edgar Bassi, Dr.

Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Catarina



Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Luciane Pandini Simiano, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

À Cristiane e Giovani, que construímos uma família.

Aos meus pais, Dilceu e Maria Odécia; e aos meus irmãos, Fábio e Sandra, pela doce sintonia familiar que sempre tivemos.

AGRADECIMENTOS

O físico e matemático *Albert Einstein* disse que "a mente que se abre a uma nova *ideia*, *já* jamais voltará ao seu *tamanho original*".

Foi com esta frase em mente que me inscrevi em um processo seletivo de Mestrado em Educação. A caminhada desde o início da preparação para as etapas classificatórias não foi fácil. Imagine chegar ao final. Ou melhor, vencer esta etapa, porque não sei se será final. Aulas, leituras, mais leituras, escritas, trabalhos, obstáculos, desvios, momentos de reflexão, mas, com olhar na meta proposta e traçada por mim. Nos momentos em que as coisas pareciam que não iriam andar, busquei forças na relação criatura-Criador. Ali era o meu refúgio seguro. A mensagem *Pegadas na Areia*, em muitos momentos, refletiu isso. Então, meu primeiro agradecimento será para Deus, criador de todas as coisas.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Vera Lúcia Chacon Valença, pelo acolhimento carinhoso que me dispensou nesta empreitada. Pela atenção, pelo entendimento de algumas dificuldades que tive, pelas sugestões, pelas cobranças mais do que necessárias, que nada mais me fizeram do que aprender e crescer. Meu muito obrigado Professora.

Agradeço aos professores Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr. Marcos Edgar Bassi e Dra. Luciane Pandini Simiano, que compuseram a banca examinadora de qualificação, que tanto acrescentou para a lapidação final deste trabalho.

Aos demais professores que, ao longo de dois anos, tive o prazer de conhecê-los e aprender muito com eles. Professora Dra. Letícia Carneiro, Dr. Clovis Nicanor Kassick, Dr. Gilvan Luiz Machado Costa e Dra. Vera Lúcia Chacon Valença, meu eterno agradecimento.

Agradeço a Daniela Leandro Eufrázio, secretária competentíssima, atenciosa, que nos ajudou muito perante nossas dúvidas. Meu também eterno agradecimento, Dani.

Aos meus familiares, meu pai, Dilceu Araújo; minha mãe, Maria Odécia; meu irmão, Fábio; minha irmã, Sandra, que me incentivaram muito para que esse sonho se concretizasse. Seus pensamentos positivos foram fundamentais para que não desistisse. Meu muitíssimo obrigado. Depois desta bagunça de papeis, agora, poderemos retomar os encontros gastronômicos em família, aqui em casa.

Aos meus amores, Cristiane e Giovani pelo incentivo, pela força e compreensão nos momentos de mau humor, de irritação, mas, também, de alegrias. Nada mais foram que devido às barreiras que tínhamos que transpor. Abriam mão de muitas coisas para que o êxito desejado fosse alcançado. Amo muito vocês, e serei grato eternamente por isso e por fazerem parte da minha vida.

Agradeço aos meus amigos, que sempre me incentivaram a fazer o mestrado, em especial ao professor Marcelo Mendes pelas primeiras orientações. Obrigado a todos vocês.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pela acolhida, pela amizade e pela atenção dispensada a minha pessoa. Meu muito obrigado. Os momentos do nosso cafezinho estarão sempre em nossas boas lembranças.

Aos meus colegas Emerson, Rúbia e Alexandra, por dividirem as caronas, meu muito obrigado por fazerem parte dessa jornada.

Meu muitíssimo obrigado às professoras e as diretoras que se dispuseram a colaborar comigo com a pesquisa realizada neste trabalho, que servirá muito a elas também. Foi pensando nelas é que cada etapa foi realizada. Meu muito obrigado.

As minhas colegas, professoras e direção do C.E.I. Professora Laurení Vieira de Souza, à Secretaria Municipal de Educação e Esportes, que entenderam o desejo de buscar conhecimento e crescimento profissional. A todos vocês, meu muito obrigado pelo incentivo!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, Graças a Deus, não sou o que era antes” (MARTIN LUTHER KING).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar o perfil das professoras das creches e as condições em que realizam seu trabalho. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo exploratória. Os sujeitos foram professoras de dois dos quatro maiores centros de Educação Infantil - CEI de Laguna, compondo-se a amostra por dez (10) profissionais. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário constituído por perguntas abertas. Da análise dos dados emergiram duas categorias: perfil e formação das professoras da creche e as condições de trabalho das professoras da creche. Os resultados foram interpretados tomando como suporte as contribuições de autores da Educação Infantil. Os dados, principalmente, apontam que: as professoras das creches são formalmente qualificadas para o exercício da função; elas prezam as relações afetivas com as crianças; desejam mais diálogos entre pares; e necessitam de cursos de formação mais relacionados as suas dificuldades cotidianas. Entendem que seus pontos de vista *não são considerados pelos gestores* e, em algumas ocasiões, sentem-se subvalorizadas. Aos limites atribuídos às relações, sobretudo à falta de diálogo, somam-se alguns problemas de ordem material, relacionados à precariedade de espaços de higienização das crianças, às reformas estruturais, limitadas ao pouco recurso financeiro. Sua participação na elaboração das atividades pedagógicas é muito reduzida, inclusive pelo fato de ser utilizado o *Sistema Positivo*, que recebem pronto. O estudo sugere a necessidade de uma gestão democrática que busque mais diálogo e participação de todos os envolvidos na creche.

Palavras-chave: Educação Básica. Creche. Professoras. Condições de trabalho.

ABSTRACT

This dissertation had as general aim to analyze the daycare teachers profile and the conditions that they perform their work. An exploratory research was performed, a case study type. The subjects were teachers from two of the four biggest Kindergarten Centers of Laguna, and the sample was composed by ten (10) professionals. Data collection instrument used was a questionnaire with open questions. From the data analysis, two categories emerged: profile and formation of Kindergarten teachers, and their work conditions. The results were interpreted taking the professions contributions as support. The data point mainly to: the daycare teachers are formally qualified to exercise their functions; they appreciate affective relationships with children; they wish more dialogue with their pairs; and they wish training courses regarding to their daily difficulties. They understand their viewpoints *are not considered by managers*, and sometimes they feel undervalued. To the limitations attributed to the relationships, mostly regarding to the lack of dialogue, some problems from material field are added, such as precarious spaces for children hygiene, limited by little financial resources. Their participation to elaborate pedagogical activities is much reduced, including because the use of *Sistema Positivo*, which they received *ready*. The study suggests a democratic management to search for more dialogue and participation for all involved with the daycare.

Keywords: Basic education. Nursery Teachers. Work conditions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instituições de Educação Infantil do Município de Laguna.....	30
Figura 2 – Percentual de crianças matriculadas na Educação Infantil	33
Figura 3 – Identificação das professoras	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula em Creche (0 a 3 anos) por Dependência Administrativa de 2007 a 2014	31
Tabela 2 – Matrícula na Pré-escola (4 a 5 anos) por Dependência Administrativa de 2007 a 2014	31
Tabela 3 – Projeções da população por faixa etária: 2013-2024	42
Tabela 4 – Nº de matrículas a serem efetivadas nas creches para atingir a Meta 1	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICO, CONSTITUTIVOS E LEGAIS	16
2.1	SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
2.2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	21
2.3	O PLANO NACIONAL E O PLANO MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.4	NOTA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA CRECHE.....	33
2.5	GESTÃO E RECURSO FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3	A PESQUISA DE CAMPO.....	45
3.1	PROCEDIMENTOS, LÓCUS, METODOLOGIA, SUJEITOS, QUESTIONÁRIOS ...	45
3.2	A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	47
3.2.1	Perfil e formação das professoras da creche.....	48
3.2.2	Condições de trabalho das professoras da creche.....	59
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	95
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS.....	96
	APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO	98
	APÊNDICE C – CARTA DE ESCLARECIMENTO/CONSENTIMENTO	99
	APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO	100

1 INTRODUÇÃO

Meu contato com a Educação Infantil¹ iniciou em março de 2008, após aprovação em concurso público municipal para a função de Secretário de Escola em um Centro de Educação Infantil. Até então apenas trabalhava com esportes na Secretaria Municipal de Educação e Esporte e, de quando em quando, substituía um ou outro professor de Educação Física em alguma escola, pois, na época, era acadêmico de Educação Física.

Após a efetivação no cargo de Secretário de Escola, optei pelo trancamento da matrícula em Educação Física e matriculei-me no curso de Pedagogia. A opção foi em virtude da possibilidade de, no futuro, atuar em outras funções da Educação, tais como Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Gestão Escolar, pois a habilitação em Pedagogia proporcionava, também, atuar nestas áreas da educação, o que acabou acontecendo.

Após a conclusão da graduação, matriculei-me em um curso de Especialização em Psicopedagogia, e em 8 (oito) anos já ocupava cargos em um CEI: primeiro como Secretário, posteriormente como diretor; e na Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) fui coordenador de projetos.

Na universidade aprendi algumas teorias e procurei colocá-las em prática no dia-a-dia, no exercício das funções que exerci. A importância da teoria é dar um norte à prática: é a teoria que nos faz entender a dinâmica de um Centro de Educação, no meu caso, o Centro de Educação Infantil (CEI).

Durante o período em que atuei no Centro de Educação Infantil, observei com interesse o que acontecia no seu cotidiano: as dificuldades de professoras para desenvolver seus trabalhos, as relações entre gestão e comunidade, gestão e pais, outras questões relacionadas à gestão, e muito mais. Quando exerci a função de gestor de um CEI busquei, nos estudos, o embasamento teórico necessário para exercer minha função com qualidade. Também a participação nos Conselhos da Merenda Escolar, no Conselho da Infância e Adolescência, e nas capacitações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mesmo ficando apenas 4 (quatro) meses como Diretor, foi uma experiência enriquecedora em todos os sentidos: no administrativo, no pedagógico e no relacional, quando realizei diálogos com toda a comunidade educacional; e na gestão, em que tentei escutar as

¹ Os documentos pesquisados não são uniformes na grafia da expressão, que aparece tanto iniciando em maiúsculas quanto minúsculas. Nesta dissertação foi mantida a grafia original dos documentos, mas optei por utilizá-la iniciando com maiúsculas por se referir a um nível da Educação Básica.

professoras, assim como com as crianças, que nos dão amor, carinho, respeito, riso solto, e por tudo isto e mais algumas coisas, merecem também o nosso olhar respeitoso.

A Educação Infantil (EI) tem como função educar e cuidar de modo indissociável e complementar à família. É a primeira etapa da Educação Básica (EB), sendo extremamente importante no desenvolvimento do ser humano. As experiências vividas na Educação Infantil foram e são de grande importância, tanto para a minha vida pessoal quanto profissional. As observações assistemáticas que realizei justificam meu interesse em aprofundar os estudos em um curso de pós-graduação, durante o qual passei a me interessar, em especial, pelas professoras das creches e pelas suas condições de trabalho. Submeti-me à seleção no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e, a partir da minha aprovação, ingressei no referido curso, cumprindo os créditos obrigatórios, restando apenas a realização de uma pesquisa para defender uma dissertação e, assim, obter o título de Mestre.

Optei em pesquisar a Educação Infantil (EI), cujo tema não se esgota. Fiz um recorte escolhendo investigar a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos.

É inegável a importância da educação de crianças de desta faixa etária, e não se pode desconsiderar que esta etapa da vida constitui uma fase muito importante para o pleno desenvolvimento das crianças. Neste sentido, é necessário conhecer as especificidades infantis, sua visão de mundo, suas culturas, o que é muito significativo na construção de suas identidades.

Segundo Mello (2000), os 3 (três) primeiros anos da vida da criança constituem um período de desenvolvimento intenso, tanto físico como psíquico e que, para que esse desenvolvimento ocorra de forma apropriada, é necessário planejar intervenções educacionais adequadas desde o início da vida.

Na idade de 0 (zero) a 3 (três) anos, tais intervenções são muito importantes para a formação humana por que

Os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formarão mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos do ambiente. Acreditava-se que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora, os cientistas comprovaram que ela é altamente dependente das infantis (FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, *apud* GOMES; FERREIRA, 2006, p. 648).

Esse período educacional apresenta-se como uma fase importante para as crianças receberem uma educação de qualidade. Ele deve ser contemplado pelos resultados de

pesquisas científicas que abordem o desenvolvimento na primeira infância. Shore (2000) afirma que

O cérebro de uma criança de 3 anos é duas vezes mais ativo que o de um adulto: já formou cerca de um quadrilhão de conexões. Ficam e se fortalecem as conexões que foram repetidamente usadas nos primeiros anos e que tem um impacto decisivo na arquitetura do cérebro (SHORE, 2000, *apud* CORREA, 2001, p. 62).

Ao reportar-me à abordagem sociológica, destaco Pinto e Sarmiento (1997, p. 190), sociólogos da infância que consideram a criança “como ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência, produtor de saberes e sujeito constituinte de culturas infantis”. Kohan (2007) lembra que “os termos infância e criança no sentido semântico da palavra estão relacionado a um estatuto de menor idade. Esse estatuto remete à dependência e à inferioridade das crianças em relação ao adulto, reunindo as crianças aos incapacitados”.

Na minha pesquisa, as crianças são compreendidas como sujeitos competentes e protagonistas, assim como as define a sociologia da infância representada por autores, tais como Sarmiento e Pinto, já mencionados acima, entre outros.

Além disso, existe, atualmente no Brasil, uma preocupação em ampliar o atendimento das crianças desta faixa etária. Defini, então, como tema da minha investigação, *a creche*.

Várias interrogações passaram a me inquietar, tais como: quem são as professoras das creches? Qual é a sua formação; regime e tempo de trabalho; tempo de exercício da profissão; quais as facilidades e dificuldades encontradas no exercício da profissão; quais suas opiniões sobre educação de 0 (zero) a 3 (três) anos; como trabalham; quais suas participações nos trabalhos pedagógicos; o que pensam sobre a gestão; qual sua opinião sobre o financiamento.

Considerando estas inquietações, defini o seguinte problema para a pesquisa: qual o perfil das professoras de creche e em que condições realizam seu trabalho no município de Laguna? Para responder a este problema, o objetivo geral é: analisar quem são as professoras das creches e em que condições realizam seu trabalho no município pesquisado.

Para alcançar este objetivo geral, tracei os seguintes objetivos específicos:

- 1) identificar quem são as professoras: formação, tempo de atuação, estado civil, regime de trabalho, entre outras informações relevantes;
- 2) analisar as condições de sua participação na organização do trabalho pedagógico nas creches; e
- 3) conhecer as condições físicas, materiais e humanas que as professoras realizam seu trabalho.

A pesquisa de campo é exploratória e, segundo Gil (2006, p. 43) busca “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Trata-se de um estudo de caso, que é definido por Yan (1981, p. 83 *apud* Gil 2006, p. 73) como “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Os sujeitos que dela fizeram parte são professoras de dois dos quatro maiores centros de Educação Infantil - CEI de Laguna. Considerei que, selecionando os grandes centros, onde naturalmente trabalha um maior número de professoras, teria mais chances de ter seu aceite para participar da pesquisa. O fato de trabalhar com dois CEI justifica-se pela suposição de poder existir diferenças com relação ao corpo docente e à gestão financiamento entre eles.

Como instrumento de coleta de dados, utilizei um questionário constituído por perguntas abertas (Apêndice A), elaborado especialmente para a pesquisa. As respostas dadas ao questionário foram transcritas e suscitaram duas categorias: [perfil e formação das professoras da creche](#) e [condições de trabalho das professoras da creche](#). Portanto, correspondem aos objetivos específicos, interpretados com base nos documentos oficiais e em autores especialistas na área, nacionais e estrangeiros. Foi possível traçar qualitativamente um perfil do grupo estudado, utilizando como referência, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com apenas 10 (dez) professoras, um estudo de caso, as sugestões dadas por Mantondon (1997): o uso dos termos a maioria, a metade ou a minoria dos sujeitos respondeu de tal ou tal forma às questões.

Esta dissertação está composta por três capítulos, além desta Introdução. O capítulo 2 (dois) versa sobre a Educação Infantil, seus aspectos históricos, constitutivos e legais, e enfoca a especificidade do trabalho docente na creche. Nele também disserto sobre a Educação Infantil na legislação brasileira, envolvendo o PNE - Plano Nacional de Educação para Educação Infantil; e a gestão e financiamento da Educação Infantil. O capítulo 3 (tres) traz a pesquisa de campo: procedimentos, sujeitos, resultados, interpretação. O quarto 4(quatro) capítulo encerra com as considerações finais após o estudo, seguido pelas referências e apêndices.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICO, CONSTITUTIVOS E LEGAIS

Na sociedade em que vivemos, é imprescindível considerar a Educação Infantil e, para tanto, iniciamos por conhecer sua trajetória em nosso país. Este capítulo tem o objetivo de demonstrar a importância da Educação Infantil e como ocorrem as políticas públicas para sua manutenção, que preconizam garantir certa universalização e manutenção. Para tanto, discorro brevemente sobre o histórico da Educação Infantil no país e em Santa Catarina. Abordo, também, o PNE – Plano Nacional de Educação e o PMEL – Plano Municipal da Educação de Laguna, no intuito de caracterizar o nível de ensino em que a pesquisa é realizada.

2.1 SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A(s) infância(s) e a(s) criança(s) são alvos de pesquisas e debates de estudiosos de diversos campos teóricos, tais como antropologia, sociologia, história, medicina, psicologia, pedagogia, entre tantos outros.

Os sociólogos da infância Pinto e Sarmiento (1997, p. 33) afirmam que

[...] quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem que ao discurso comum quer a produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo, outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Ao buscar compreender o conceito de infância, diversos questionamentos surgem. O que é infância? Quando a infância começa e quando acaba? Quem é uma criança? Como vivem as crianças? O que elas pensam? O que vem a ser um bebê? Há uma definição aceita ou há uma complexidade para conceituar esta fase tão importante do desenvolvimento humano? Aparentemente, pode-se pensar que é fácil encontrar respostas para as questões; porém, somente por meio de olhares mais agudos e profundos será possível acrescentar, de forma mais segura, respostas aos questionamentos feitos.

O termo infância foi utilizado pela primeira vez há mais de duzentos anos. Segundo Kohan (2007, p. 100, grifos da autora), o indivíduo de pouco idade

é denominado *infans*. Este termo está formado por um prefixo privativo *in efari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, incapaz de falar. Tão forte é o seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia*, com sentido

de incapacidade de falar. Porém, logo *infans* (substantivo) e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. De fato é esse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, com *infantilis*, ‘infantil’ *infanticidium* ‘infanticídio’ etc.

Já o senso comum considera a infância como o período inicial da vida humana e etapa na constituição do futuro adulto. A infância caracteriza-se pela relação social estabelecida com adultos de diferentes faixas etárias. Por outro lado, o vocábulo *criança* identifica uma faixa etária específica.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que a infância é marco inicial da significação como sujeito. Assim, a infância é a fase da palavra inarticulada, momento da apropriação de um sistema de comunicação composto por signos e sinais destinados a produzir fala, que deverá ser ouvida diante de um mundo desconhecido e novo para essa criança.

O vocábulo *bebê* é originário do francês *bébé*, e surgiu para denominar o anão da corte do rei da Polônia, Estanislau Lesczyczynski, no século XVI. Devido à influência da cultura francesa na inglesa, na Idade Moderna, surgiu o termo *baby*. Em português, além da palavra *bebê*, há outros termos para designar esses sujeitos, entre eles destacam-se: recém-nascidos, de pouca idade e neném (INFOPÉDIA [s.d.], p. 01²).

Bebê é uma palavra de simples pronúncia, a qual desperta a imagem de uma figura indefesa e frágil. Por isso, tem-se a impressão de ser um ser estritamente dependente. Larrosa (2000, p. 184) afirma que “as palavras simples são as mais difíceis de escutar”. Logo, continua o autor, é necessário dar voz e vez para aqueles que sempre foram tidos como incapazes, carentes, dependentes, desimportantes, imaturos e menores.

Ainda conforme Larrosa (2000), o nascimento de um bebê é um acontecimento de aparência habitual e normal, mas envolve questões complexas. Antes mesmo de nascer, o bebê é previsto, antecipado e referido no discurso de seus pais. Eles o desejam, imaginam, pensam, projetam e antecipam-lhe um lugar determinado segundo suas expectativas. O psiquismo do bebê já está em constituição, mesmo antes de se fazer sua presença física, pois ele já se faz presente simbolicamente. É importante ressaltar que um bebê, por ser dependente, encontra-se vulnerável e frágil e, nesta fase, precisa do amparo e da ajuda de um adulto. Por isso é preciso oferecer-lhe condições favoráveis as suas necessidades (higiene, fome, carinho, acolhimento, etc.).

² Informação eletrônica.

Trabalhos recentes como, por exemplo, os realizados por Rosseti-Ferreira (1988), Schmitt (2009) e Pandini-Simiano (2010) mostram que a riqueza dos gestos e expressões dos bebês confirma uma interação nas relações com outro, mesmo na ausência da linguagem oral.

De acordo com Wallon (1981, p. 157), o bebê “é um ser cuja totalidade de relações necessita ser completada, compensada, interpretada”. Essa complementação é realizada por meio de trocas e relações significativas com os adultos, em especial com a figura materna. Isto significa que, dentre todas as figuras de espelhamento do recém-nascido, destaca-se a figura da mãe, com quem o bebê tem uma relação de subordinação, pois sua dependência ocorre desde a vida intrauterina, na qual recebia dela alimentação e os demais nutrientes para o seu desenvolvimento.

Conforme Pandini-Simiano (2010, p. 28), “devido à grande importância do meio no processo de constituição da criança, o bebê se desenvolve e se constitui, cabe-nos pensar o meio a eles destinado”. Para a autora, esse meio deve ser estudado de melhor forma, pois há carência de pesquisas com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, em especial, menores de um ano.

Para Wallon (1979, p. 151), o recém-nascido é “um ser incapaz de nada efetuar [sic] por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos de outrem que tomarão formas suas primeiras atitudes”. Em outras palavras, é no outro que a relação de comunicação se faz. Larrosa (2000, p. 187) afirma que, ao nascer,

a criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente a nossas mãos e se submete sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e delírios. Dir-se-ia que o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele.

Assim, as crianças representam tudo aquilo que os familiares desejam. Heywood (2004) questiona como se cuidava de bebês antigamente, em especial nos séculos XVIII e XIX. Pelas circunstâncias históricas de abandono e descaso em larga escala perpetradas contra bebês, esta pergunta gera desconforto. Este desconforto é justificável, pois havia longos períodos nos quais os bebês ficavam sem trocas de fraldas e sem a presença das mães. A amamentação ficava ao cargo das amas de leite, as quais, na maioria das vezes, substituíam o leite materno pelas papas de farinha com leite animal. Para Heymond (2004), isto fez surgir profícuos estudos para conhecer mais sobre como lidar com a alimentação dos bebês e crianças. Por conta do pouco conhecimento sobre o colostro (primeiro leite materno), ele não era oferecido aos bebês e esta falta era suprida por uma mistura de vinho doce ou o leite de outra mulher.

Diante do que foi exposto, constato que a falta de conhecimento fez as sociedades negligenciarem os bebês, considerando-os somente seres que estão em um período que antecede a vida adulta. A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada em 1968, houve o reconhecimento social dos seus direitos. Atualmente, novas representações das crianças são discutidas no sentido de que elas são seres ativos, atores sociais, seres completos.

Outro campo de estudo e pesquisa que vem ocupando importante espaço no cenário internacional é o da Sociologia da Infância, propondo desafios teórico-metodológicos, considerando as crianças como atores sociais plenos. E falar das crianças como atores sociais é um conceito de socialização no campo da sociologia. A representação da criança proposta por sociólogos da infância, como a do americano Corsaro (1997, p. 5), afirma que elas “são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. O autor ainda pontua que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças (CORSARO, 1997).

Ainda para Corsaro (2011, p. 95), as “crianças estão merecendo estudos como crianças”.

Entretanto, para que isso aconteça, o pesquisador não deverá ter um olhar adultocêntrico. Assim, poderá enxergar a partir do olhar da criança, para poder percebê-la em sua singularidade e na forma como ela atribui sentido ao que vivencia. As crianças, como os adultos, produzem cultura e interagem com os outros por meio das suas significações e representações simbólicas, para atribuir sentido à realidade em que estão inseridas.

Do ponto de vista antropológico não haveria passividade em um bebê: desde o nascimento, os bebês *movimentam* os adultos no sentido de servirem aos seus apelos diários, embora nem sempre ocorra, por parte dos adultos, um olhar mais sensível com relação aos bebês (GOTTSLIEB, 2009). Por outro lado, segundo Gottlieb (2009), a dificuldade de entender os bebês está no fato de eles não terem uma linguagem oral compreensível e pronta, ou seja, são *não lingüísticos*. Então, os bebês seriam como *textos a serem lidos* (GOTTSLIEB, 2009). Conforme Rizzato (1998, p. 227), no entanto,

ousaríamos dizer que ele é o bebê que sempre foi: um ser com um potencial determinado por sua carga genética e dotado de capacidades inerentes capaz de coloca-las em jogo desde o primeiro momento. O que o faz diferente é que ele começou a ser olhado e percebido como um ser em condições de expressar toda sua espontaneidade, que é capaz de trocas, e que veio para ocupar seu lugar no mundo.

Reforça-se, assim, a necessidade de pesquisas constantes sobre o universo dos bebês e daqueles que estão a sua volta, cuidando deles. É fundamental a realização de “debates sociais e filosóficos sobre o papel da educação na formatação da vida humana” (GOTTLIEB, 2009, p. 328).

Considero que se deve buscar um entendimento amplo e profundo para compreender esse mundo de infinitas possibilidades, face à complexidade que encerra a compreensão bebê/criança, que foi tão ignorada ao longo dos séculos.

No início do século XX, a antropologia e a sociologia passaram a ver a infância como uma construção histórica, social e cultural, e não somente como um ser biológico. Conforme Pinto e Sarmiento (1997, p. 19), considera-se a criança como um “sujeito de direitos, ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido, de competência, produtor de saberes e sujeito constituinte de culturas infantis”.

Portanto, ainda para Pinto e Sarmiento (1997), é preciso compreender as crianças como atores sociais plenos de direito. Para isso, é imprescindível recriar a visão reducionista das crianças como componentes acessórios no meio da sociedade dos adultos. Isto implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e na construção de representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas que vejam, na criança, um sujeito em formação.

Diante disso, compreende-se que os primeiros anos de vida de uma criança são muito ricos e plenos de descobertas, já que anunciam um novo mundo. Desde que nascem, as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos, que são apresentados por meio de sons, formas, sabores, aromas, cores, texturas, gestos, além de variadas manifestações culturais e expressivas.

Cada sociedade cria, a partir de sua própria imagem, o que são as crianças, visto que a infância é reinventada, constantemente, pelos indivíduos que fazem parte de cada organização social. A imagem do que é uma criança nada mais é que uma convenção cultural; logo, diferentes culturas produzem diversas possibilidades e, portanto, existem várias infâncias.

Por exemplo, crianças de 10 (dez) ou 12 (doze) meses não têm desenvolvida a fala: diante deste fato, algumas pessoas acreditam que elas não podem se comunicar. Esta compreensão errônea advém de uma interpretação sociopolítica e cultural, a qual permite, ou não, reconhecer qualidades, potenciais, expectativas positivas e negativas que valorizem, ou não, o limite cognitivo das crianças dessa faixa etária. Assim, a imagem criada a respeito da criança é fator determinante na construção da identidade social/ética do sujeito.

Para profissionais de Reggio Emília, como Edwards, Gandini e Forman (2002), a imagem da criança deve ser a de alguém que experimenta o mundo, um sujeito que se sente parte dele desde o momento do nascimento. Por isso, a imagem possível de representação pedagógica é a de uma criança repleta de curiosidade, desejo de viver e grande capacidade de se comunicar (mesmo na aurora de sua existência). Visto desta forma, deve-se compreender esse sujeito como alguém capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por isso, essa criança deve ser aceita como um sujeito em formação, o qual já demonstra a intenção de se comunicar para saciar sua curiosidade e desejo de compreender o mundo a sua volta.

Considerando esses requisitos identitários da criança, é importante organizar um espaço adequado para contemplar todas as necessidades expostas acima. Logo, é preciso produzir creches adequadas, que levem em conta o desenvolvimento e o contexto social e cultural do sujeito nela inserido, com a valorização de suas aprendizagens e experiências.

Para a viabilização da produção desses espaços adequados se faz necessária a construção de uma imagem realista da criança, do professor e da escola. Por isso, é importante que as creches transmitam segurança, de modo que a criança se sinta aceita e bem-vinda. Além disso, é necessário, também, criar espaços para os familiares e os professores, pois esses locais devem acolher todos os sujeitos envolvidos na Educação Infantil, conforme propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI/MEC (BRASIL, 2010).

A infância é uma importante etapa do desenvolvimento humano e tem características peculiares em relação aos outros estágios do desenvolvimento. Se levarmos em conta aspectos biológicos, sociais e psíquicos, é necessário considerar a criança como um sujeito pleno de desejos e potencialidades. Também devem ser considerados os aspectos étnicos e os gêneros.

2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

As primeiras instituições de Educação Infantil, no Brasil, tiveram um caráter assistencialista e filantrópico com ênfase aos seus aspectos físicos, o que significava que as crianças precisavam estar bem alimentadas e abrigadas.

No período escravocrata, as crianças negras entre 6 (seis) e 12 (doze) anos já trabalhavam, exercendo pequenas atividades nas casas do seus senhores, assim como nas senzalas. No entanto, as crianças brancas iniciavam seus estudos logo cedo, com aulas de gramática, matemática, de língua e de boas maneiras.

Naquele período, os senhores mantinham escravas com o único fim de explorá-las sexualmente. Diante disso, era inevitável o nascimento de crianças *indesejáveis*, que eram rejeitadas e abandonadas. O padre Romão Mattos Duarte criou, em 1738, no Rio de Janeiro, a *Casa dos Expostos*, também conhecida como *Casa dos Enjeitados* ou *Casa da Roda*. Nela eram abrigadas as crianças abandonadas. O termo *Casa da Roda* surgiu de um mecanismo que era montado nos muros dos conventos, que consistia em um eixo colocado na horizontal, composto por um cilindro oco de madeira, que servia para colocar correspondências, alimentos e mantimentos para as freiras e os frades. Tal mecanismo passou a servir, também, para acolher bebês abandonados. Há registros dessas casas de acolhimento de bebês em vários lugares, como em Salvador (1726) e em Florianópolis (1828), junto ao Hospital de Caridade (OLIVEIRA, 1990).

Como havia um alto índice de mortalidade infantil pelas condições precárias em que viviam, os cuidados com as crianças enfatizavam sua higiene. Esses trabalhos de acolhimento eram, também, realizados por mulheres que faziam caridade para com os filhos de uniões entre escravas e senhores, auxiliadas por médicos higienistas. Essas *damas da caridade* ainda ofereciam orientação moral e intelectual para as mães escravas.

Mesmo em condições desfavoráveis, importa salientar que a Casa da roda ou a Casa dos expostos foi um tipo de *acolhimento* para crianças. Ela foi a precursora daquilo que passou a se chamar de creche, mais tarde.

No Brasil Império havia um jornal chamado *A mãe de família*. A publicação era destinada às senhoras do Rio de Janeiro, em 1879. Ostetto (2000) afirma que o jornal trazia um discurso moralizante, defendendo o aleitamento materno, contra o comércio das criadeiras/amas de leite, e defendia, ao mesmo tempo, a necessidade da creche para os filhos das mães que trabalhavam fora do lar. O mesmo autor ainda considera contraditória a posição do jornal, que defendia a *maternidade* para as senhoras, e ao mesmo tempo permitia a *separação* das crianças de suas mães trabalhadoras.

No mesmo jornal, também em 1879, encontra-se um artigo que discorria sobre as creches, afirmando que elas eram uma necessidade que se impunha e que obrigava as **mães** a uma separação temporária dos filhos, por necessidade. A creche foi feita exclusivamente para aquelas mães que não podiam conservar junto delas os filhinhos, pressionadas pela necessidade que tinham de trabalhar para ganhar o pão (OSTETTO, 2000). O referido jornal definiu a creche como um estabelecimento de beneficência, que atendia crianças até 2 (dois) anos de idade de mães pobres, trabalhadoras e de boa conduta.

Civiletti (1991, p. 37), por sua vez, afirma que “a creche é, pois um meio de conciliar os santos deveres da maternidade com as exigências do trabalho”.

Ao final do século XIX surge, no Brasil, a primeira creche de que se tem notícia: é a Cia. Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), que atendia os filhos de seus operários. Isto em 1899, já dentro de um contexto Republicano, período em que se destacava a industrialização que, com a chegada dos imigrantes, passou a apresentar mão de obra mais qualificada.

No Período Republicano, após a Abolição da Escravidão, o país começou a viver os ideais capitalistas. Foi um período, também, onde se iniciaram algumas manifestações em favor das crianças. Naquele íterim, buscava-se atrair o olhar do governo para a infância, sobretudo no que diz respeito à saúde, ao amparo às crianças mais necessitadas física e intelectualmente, e abandonadas.

Para Kramer, (1992, p. 23), no período supramencionado, o objetivo era “[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância”.

A história das creches brasileiras nasceu de uma proposta francesa. A palavra *creche* vem do francês *crèche*, que significa *manjedoura*. Atribui-se a Jean Baptiste Firmin Marbeau a implantação da primeira creche, em 14 de novembro de 1844, na França. O regulamento francês afirmava que, para cada grupo de 5 ou 6 crianças, deveria ser designada uma ama para educá-las.

Antes mesmo da implantação da primeira creche, os Jardins de Infância já existiam no Brasil. No Rio de Janeiro, em 1875, existia o Jardim de Infância Menezes Vieira; em São Paulo, em 1877, o Jardim de Infância da Escola Americana; ainda em São Paulo, em 1896, o Jardim de Infância Caetano de Campos, junto à escola normal de mesmo nome.

As creches que foram criadas no Brasil não foram somente para atender às mães que trabalhavam nas indústrias. Os filhos das empregadas domésticas também tinham esse direito. Os atendimentos ali ofertados dirigiam-se à higiene, alimentação e cuidados físicos. Como não havia um atendimento pedagógico e as creches não eram amparadas pelo estado, elas se restringiam ao acolhimento e à proteção das crianças. É possível afirmar que a omissão do estado em assumir as creches gerou um conceito de assistencialismo, impossibilitando que adquirissem uma identidade própria. Esse atendimento, que durou um longo período, era feito, geralmente, pela igreja católica. Essas entidades surgiram com o intuito de ganhar dinheiro, explorando comercialmente as mulheres que trabalhavam. As creches não eram bem

vistas pelo governo e acabavam não sendo fiscalizadas. Havia preconceito contra as creches. Proclamava-se que elas eram uma imoralidade, e que não substituíam a família, sendo esta considerada a cuidadora dos filhos. Esse pensamento é fruto de um passado não muito distante, predominante do Período Colonial (OSTETTO, 1997).

No Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, que assumiu a Educação Infantil ou o atendimento infantil. As entidades filantrópicas que assistiam as crianças, nos estados e nos municípios, passaram a receber verbas do governo para manter suas entidades assistenciais. No entanto, esse apoio não atendia às crianças vindas das camadas sociais mais necessitadas. O apoio governamental era para determinado número de crianças. “Inicialmente, a ajuda pública era restrita. Em 1962, por exemplo, era subvencionada a manutenção pelo governo municipal de apenas cem crianças” (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p. 39). No mesmo período e posteriormente também foram criados o Departamento Nacional da Criança (1940); o Serviço de Assistência a Menores (1941); o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), em 1946; a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1948; o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), em 1972; Projeto Casulo (1974) e a Coordenação de Educação Pré-Escolar (1975).

Segundo Nunes (2009, p. 86),

A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós.

Em **Santa Catarina**, Batista e Schmidt (2016) pesquisaram sobre como ocorria o atendimento à infância, utilizando dados da Cia. Hering de Blumenau. De acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas, “percebe-se que o atendimento na creche está em estreita relação com o horário de funcionamento da indústria, sendo autorizado às mães fazerem a amamentação durante sua jornada de trabalho, atendendo aos preceitos da Consolidação das Leis Trabalhistas” (BRASIL, 1943, p. 129).

Batista e Schmidt (2016) apresentam, em seu trabalho, as primeiras experiências de Jardins de Infância em Santa Catarina, mencionando aqueles que se situavam na região Sul de Santa Catarina, em período que compreende 1945/1960.

Continuando no Sul do Estado, as autoras supramencionadas citam as pesquisas de Costa (1999) e Alves (2009) como referência para conhecer a história da Educação Infantil na região carbonífera. Próximo a Criciúma, na cidade de Urussanga, há registro do

funcionamento do *Jardim de Infância Paraíso da Criança*, que foi fundado em 15 de agosto de 1948. Também em Criciúma há registro de Jardim de Infância fundado na cidade em 1945, pelo Círculo Operário São José. Depois, este Jardim de Infância ficou sob responsabilidade da *Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima*, que foi inaugurada em 19 de março de 1947, com direção das Irmãs Beneditinas da Divina Providência.

Em Florianópolis, as mesmas autoras localizaram os Relatórios dos anos de 1943/45 e 48 da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Neles existem dados do *Centro de Puericultura Beatriz Ramos*, localizado na Capital, que atendia Pré-escolar e Creche. Os relatórios contábeis de auxílio financeiro para a *Creche Conde Modesto Leal*, de Joinville, e *Casa da Criança*, de Criciúma, que atendiam crianças de Creche e Jardim de Infância, foram ali publicados. Ainda na região da Grande Florianópolis, as mesmas autoras identificaram, em São José, um Jardim de Infância que era dirigido pelas Irmãs Franciscanas, do Educandário Santa Catarina, mencionado nos relatórios da *Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra em Santa Catarina*, entre 1941 e 1944 (BATISTA; SCHMIDT, 2016).

Em um relatório de 1938, do Arquivo Público do Estado, Batista e Schmidt (2016) localizaram dados de matrícula e frequência referentes aos anos de 1935/38 do *Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus*, mantido pelas Irmãs da Divina Providência, em Florianópolis. O Jardim de Infância do Colégio foi inaugurado em 1956, e o relatório foi entregue, à época, pelo então Governador de Santa Catarina, Nereu Ramos, à Presidência da República. Em 1939, outro relatório com a mesma finalidade menciona dois Decretos, o de nº 88 e o de nº 142, com orientações à nacionalização da educação pré-primária e primária. Há, também, referência ao Decreto nº 244, que destaca a finalidade e a estrutura organizacional dos institutos de educação, bem como determina que o curso pré-primário venha a constituir o Jardim de Infância (BATISTA; SCHMIDT, 2016).

Em Joinville, através do *Círculo Operário Católico de Joinville (COCJ)*, foi criada uma Creche em 1936. Há um relato, segundo as autoras supramencionadas, de uma ex-aluna chamada Jutta Hagemann, de que antes de 1930, em 1917, já funcionava um Jardim de Infância ligado à Igreja Evangélica Luterana, também em Joinville que, em virtude da guerra, teve suas portas fechadas, reabrindo-as, no entanto, em 1920.

Isotton (2004; 2005) pesquisou sobre Jardim de Infância na região do Alto Vale do Itajaí, mais precisamente na cidade de Rio do Sul, nas décadas de 30 e 40. Os autores Hoff, Longhi e Cardoso (2010) citam o primeiro Jardim de Infância na cidade de Canoinhas, cidade que está situada na região do Planalto Norte de Santa Catarina, em 1928. Citam, ainda, que Pieri (2011), em pesquisa realizada, refere a existência, em 1908, na cidade de Tubarão, de

um Jardim de Infância criado pelas Irmãs da Congregação da Divina Providência. Tal instituição, por falta de matrículas, teve suas atividades suspensas.

Seguindo a linha religiosa, em 1935, em Blumenau, foi fundado um Jardim de Infância pela *Ordem Auxiliadora de Senhoras de Itoupava Seca* (OASIS), da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana de Itoupava Seca.

No que diz respeito à região Oeste do Estado, mais precisamente nas cidades de Ipira e Piratuba, encontram-se dados sobre o Jardim de Infância organizado pela *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* (OASE), com registros fotográficos datados de 1949, atribuídos a Hedwig Alzira Matte Werner, que era professora nas duas cidades (BATISTA; SCHMIDT, 2016).

Como o campo de pesquisa desta dissertação é o município de Laguna, é pertinente conhecer a trajetória deste nível de educação no referido município.

Em **Laguna**, sul do Estado, segundo registros da Secretaria Municipal de Educação, o marco inicial da Educação Infantil ocorreu através do Decreto nº 12 de maio de 1992 (LAGUNA, 1992a), com a criação dos CEBEM (Centros do Bem Estar do Menor), que eram vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social. Ainda no mesmo ano, o Decreto nº 188 (LAGUNA, 1992b) instituiu a Pré-escola na rede municipal de ensino.

A partir de meados do século XX houve ações mais contundentes em favor da infância no Brasil: foi o período de criação de leis e estatutos dando direitos às crianças.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no art. 208, inciso IV, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no art. 4º, inciso IV garantem, como dever do estado, o atendimento às crianças em creche e pré-escola. A Constituição Federal (CF) também afirma, no art. 211, parágrafo 2º, que os municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 (BRASIL, 1990), em seus artigos 53 e 54, consagra crianças a partir de 0 (zero) ano como sujeitos de direito. Ainda, a Emenda Constitucional nº 14, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias faz parte do conjunto de leis que garantem direito às crianças.

A LDBEN, na Seção II, da Educação Infantil, artigos 29, 30 e 31, estabelece este nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica, define as faixas etárias e o processo de avaliação. Destaca, em seu artigo 11, inciso V, dentre as incumbências dos municípios está

“oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996).

Art. 29 – A Educação Infantil, 1ª etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – Creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade;

II – Pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A LDBEN, em seu art. 89 (BRASIL, 1996), assevera que as creches e pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de 3 (três) anos, a contar da publicação da Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), e pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL, 1998), instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Posteriormente, afirmou-se que as Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem respeitar os

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Apesar do reconhecimento de que houve avanços em relação à legislação, a oferta de vagas nas instituições pré-escolares, em especial, nas creches, tema desta pesquisa, ainda está longe do ideal.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2010 (BRASIL, 2001), já tinha como meta atender 50% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Como não foi cumprida a referida meta, ela foi postergada para 2024 (BRASIL, 2014), quando finda a vigência do plano atual. Mesmo calculado em 2,5 milhões o déficit de vagas em creches no Brasil, ainda assim carecemos de dados mais precisos para efetivar um planejamento mais detalhado e ampliar o atendimento a esse público. Não é suficiente, porém, apenas aumentar o número de matrículas, também é imprescindível garantir qualidade no atendimento de crianças na creche.

De acordo com o IBGE/PNAD (2014), naquele ano eram atendidas apenas 29,6% de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, e a meta para 2024 é de 50%, segundo a mesma fonte (Todos Pela Educação).

Segundo dados do Censo Escolar de 2014, a EI (creches) da rede municipal atendeu 88,35% de 0 (zero) a 3 (três) anos, e a rede privada 11,65% da mesma faixa etária. Na pré-escola, de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, a rede pública municipal atendeu 78,62%; e a rede privada atendeu 21,38% do mesmo público.

Diminuir o tempo de espera nas creches, penso, deve ser o desafio da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, a única estratégia para que isto ocorra é por meio da ampliação dos CEI que têm espaços para ampliação, e pela construção de novos CEI.

Aqui faço uma ressalva na diminuição do número de matrículas na EI, no período de 2013 e 2014, pelo fato da emancipação do Município de Pescaria Brava. A emancipação do referido município levou 9,85% das matrículas de 0 (zero) a 3 (três) anos, e 16,5% das de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.

Em 1999, o Decreto nº 0596, de 05 de setembro (LAGUNA, 1999b), criou as creches no município, vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Um pouco antes, mas no mesmo ano, entra em vigor a Resolução nº 001 de 30 de abril de 1999 (LAGUNA, 1999a), fixando as normas para a Educação Infantil no sistema municipal, extinguindo-se, assim, os CEBEM. A partir daquele momento, o município passou a dar atenção especial à Educação Infantil, reativando, reformando, ampliando e municipalizando pré-escolas que pertenciam à rede estadual de ensino. Além disso, também aumentou a oferta de vagas para a comunidade.

No que diz respeito ao PMEL, ele foi elaborado democraticamente, de forma participativa e contemplando todas as modalidades de ensino. O documento pretende tornar realidade muitas das necessidades educacionais do município. Diante disso, o planejamento feito para elaborar o PMEL implicou em um esforço em que todos se comprometeram a enfrentar as barreiras existentes, quando o assunto é educação. O PMEL procurou respeitar os princípios dos Direitos Humanos, o exercício da cidadania, o atendimento das especificidades da população, visou a minimizar as desigualdades sociais na educação, o respeito à diversidade e a inclusão, e a valorização dos profissionais que atuam na educação.

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Laguna participou dos movimentos que ocorreram em Santa Catarina para implantar o Plano Estadual de Educação (PEE) e, paralelamente, organizou o seu.

Esse planejamento iniciou no ano de 2005, contando com o apoio do Poder Executivo e do Conselho Municipal de Educação (COMED), a partir dos diálogos da necessidade e da importância do plano para definir as políticas públicas para a Educação do município de Laguna.

Ao serem iniciados os trabalhos voltados para confecção do PMEL, em 2005, já foi pensado em instituí-lo como Projeto de Lei Municipal. No percurso dos trabalhos foi encontrado um documento, uma síntese, com o título de Plano Municipal de Educação/Laguna-Decênio 2001 a 2010. Nele consta uma relação de metas que, a partir de 2005, foram reconsideradas diante da nova proposta. A aprovação da Lei Municipal nº 1.338, de 12 agosto de 2009, consolidou a proposta (LAGUNA, 2009). No ano de 2013 foi criado o Decreto nº 3.704, de 15 de maio, que constituiu a Comissão de Avaliação e Acompanhamento do PMEL (LAGUNA, 2013).

No ano seguinte, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) supramencionado, surgiram outras metas, mais desafiadoras, como mencionado no artigo 8º da referida Lei:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Ainda no ano de 2014 foi necessário que o PMEL sofresse uma adequação para ficar em consonância com as 20 Metas estipuladas do Plano Nacional de Educação. Diante desta nova fase, foram realizados estudos do PMEL para as implantações necessárias.

Esse estudo revelou que o PMEL, em suas metas, não estava em sintonia com as 20 Metas do PNE. Com isso, o município, sob orientação da Assessoria Técnica da Secretaria de Educação do Município e dos Avaliadores Educacionais do MEC/SASE/SED/UNDIME elaborou um novo plano. Através do Decreto nº 4.105, de 10 de julho de 2014 (LAGUNA, 2014), criou-se a Comissão para Elaboração do Novo Plano Municipal de Educação.

Nesta etapa foram chamados para participar vários segmentos da sociedade civil organizada do município. Entre eles estavam membros do legislativo e executivo municipal, entidades educacionais públicas, privadas e filantrópicas, que formaram os novos grupos para dialogar sobre o PMEL. O trabalho encerrou com as 20 metas municipais alinhadas com o PNE, e a Lei nº 1.811, de 11 de junho de 2015, aprovou o Novo PMEL (LAGUNA, 2015).

Tirar o Plano do papel para a prática e tentar romper as desigualdades sociais e educacionais nos municípios, estados e no país é uma busca incessante que envolve setores públicos, privados, movimentos sociais e da sociedade civil organizada. O documento representa um avanço na educação no município de Laguna, que somente terá seu efeito comprovado com acompanhamento, análise de resultados e avaliação constante.

Atualmente, a rede municipal conta com 11 instituições que oferecem atendimento de creches (0 a 3 anos), e pré-escolas (4 a 6 anos), e apenas uma (1) que oferece exclusivamente atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três).

Figura 1 – Instituições de Educação Infantil do Município de Laguna

Nº	Unidade Escolar/Centro de Educação Infantil	Localidade	Atendimento	Nº de Alunos
01	CEI Tio Patinhas	Morro Grande	Creche/Pré Escola	018
02	CEI Peixinho Dourado	Estreito	Creche/Pré Escola	038
03	CEI Professora Laurení Vieira de Souza	Vila Vitória	Creche/Pré Escola	220
04	CEI Pequeno Príncipe	Cabeçuda	Creche/Pré Escola	167
05	CEI Mickey Mouse	Caputera	Creche/Pré Escola	061
06	CEI Irmã Vera	Ponta das Pedras	Creche/Pré Escola	033
07	CEI Pica Pau Amarelo	Farol	Creche/Pré Escola	029
08	CEI Padre Augustinho	Progresso	Creche/Pré Escola	193
09	CEI Centro Social Urbano	Progresso	Creche/Pré Escola	102
10	CEI Pequeno Cisne	Progresso	Creche/Pré Escola	208
11	CEI Meu Primeiro Passo	Ponta da Barra	Creche	016
			TOTAL	1.085

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2014, as EI (creches) da rede municipal atenderam 88,35% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, e a rede privada, 11,65% da mesma faixa etária. Na pré-escola, de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, a rede pública municipal atendeu 78,62%, e a rede privada atendeu 21,38% do mesmo público (BRASIL, 2014).

Percebe-se, pelos dados, que a rede pública municipal abarca uma demanda maior do que a da rede particular na EI. Aqui se faz uma ressalva na diminuição do número de matrículas na EI, no período de 2013 e 2014, pelo fato da emancipação do Município de Pescaria Brava que, conforme mencionado anteriormente, levou com ele 9,85% das matrículas de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 16,5% das de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.

A rede municipal trabalha com lista de espera para crianças de creche, que representa 11% do total das matrículas na Educação Infantil. Já em relação à pré-escola, a matrícula é imediata.

A Meta 01 do Plano Municipal de Educação é

Universalizar a Educação (sic), até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50%(cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste plano (LAGUNA, 2015, p. 56).

O desafio do Município para esta meta é, de acordo com os dados levantados através do mini censo realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, ampliar o

atendimento para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e diminuir o tempo de espera por vaga. Para que isto ocorra, será necessário investir na construção e/ou ampliação dos Centros de Educação Infantil. Seguem dados da Educação Infantil no Município de Laguna, de 2007 a 2014.

Tabela 1 – Matrícula em Creche (0 a 3 anos) por Dependência Administrativa de 2007 a 2014

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	0	505	92	597
2008	0	510	109	619
2009	0	706	75	781
2010	0	795	83	878
2011	0	596	72	668
2012	0	670	83	753
2013	0	604	64	668
2014	0	584	77	661

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Tabela 2 – Matrícula na Pré-escola (4 a 5 anos) por Dependência Administrativa de 2007 a 2014

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	306	597	95	998
2008	294	472	94	860
2009	0	848	126	974
2010	0	753	122	875
2011	0	827	113	940
2012	0	849	126	975
2013	0	709	132	841
2014	0	577	157	734

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

2.3 O PLANO NACIONAL E O PLANO MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre o Plano de Educação, seguindo a lógica que venho desenvolvendo neste texto, apresento, inicialmente, o PNE, embora tenha conhecimento que o PMEL antecedeu, em algumas ocasiões, o PNE, na forma em que ele se apresenta a partir do ano 2014. Entretanto, o PMEL precisou se adaptar, posteriormente, a algumas determinações do PNE, como pode ser constatado neste texto.

No que diz respeito ao PNE que vigora atualmente, ele foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014, sem vetos à versão que foi aprovada pelo Congresso Nacional, e publicado pelo Diário Oficial da União (DOU) em 26 de junho de 2014, sendo

aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com validade de 10 (dez) anos. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias norteando as iniciativas na área da educação. Todavia, para alcançar esses objetivos, estados e municípios também devem construir seus planejamentos para trabalhar as realidades e demandas locais.

A cada dois anos o plano deve ser revisto, analisado através de relatórios para análise de dados. Das metas propostas pelo Plano, até o momento, nenhuma foi cumprida integralmente.

O PNE é composto por 20 metas, e abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e com atenção especial em questões importantes, tais como a educação inclusiva; o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros; a capacitação e o plano de carreira dos professores; focando, também, aspectos de gestão e no financiamento desse plano, podendo chegar, em até dez anos, a 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Uma das estratégias do Plano para atingir essa meta é garantir fontes de financiamento, e algumas delas envolvem a exploração de petróleo e gás natural; aumentar o acompanhamento da arrecadação do salário-educação e instituir um Custo Aluno-Qualidade, que visa a alcançar um padrão mínimo de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, multiplicando esse valor pelo número de alunos registrados pelo Censo Escolar.

Concernente à Educação Infantil, o Plano destaca que todas as crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos devem estar matriculadas na pré-escola até 2016. A oferta de vagas nas creches ainda deve ser ampliada, em 10 (dez) anos, para que 50% das crianças até 3 (três) anos possam ser atendidas (BRASIL, 2014).

De acordo com o observatório do PNE, a matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que foi de 72,1% em 2005, alcançou 89,1% em 2014³. Já nas creches, o atendimento foi de 29,6% em 2014, em relação à oferta de vagas. Mas há crescente desigualdade, segundo o mesmo Observatório do PNE, quanto ao acesso nos últimos anos, indicando a necessidade de políticas específicas.

³ Informações eletrônicas disponíveis em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>.

Figura 2 – Percentual de crianças matriculadas na Educação Infantil



Fonte: Observatório do PNE (2016).

2.4 NOTA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA CRECHE

A respeito da especificidade da Educação Infantil, percebo que este é um diálogo que não começou agora. Já é antiga, esta discussão, no cenário da educação brasileira. Geralmente, o cuidar está ligado a alguma coisa que você fez para alguém, no sentido de oferecer entendimento, de dar atenção, respeito, carinho, proteção, amparo, caridade, bondade, piedade, ou estar comprometido com a comunidade em que você vive. Pode estar inserido no contexto público ou privado, familiar, e até mesmo no ambiente de trabalho. Há, sobretudo, também, uma articulação entre *feminilidade, mulheres e cuidado* (CHODOROW, 2000; CARVALHO, 1999). Significa que o cuidado está ligado, dentro de um processo histórico-cultural, à relação mulheres-criança.

Kramer (2005, p. 54, grifos meus) afirma, a respeito do educar e cuidar, o seguinte:

Ora, o tema **educar e cuidar** vem gerando muita polêmica na área da educação infantil e é de grande interesse para as políticas públicas e para a pesquisa. As creches passaram a ser vistas não só como um lugar onde as mães que precisam trabalhar deixam os filhos e tiveram a sua importância educativa reconhecida.

Crady (2002, p. 61) acredita “ser equivocado afirmar que, só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educa-las”. A autora postula que as leis criadas, mais os referenciais e a formação com propostas pedagógicas melhoraram muito o trabalho dos professores.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 54), por sua vez, lembra que o processo histórico-assistencialista de construção das creches e pré-escolas configurou-se como “uma proposta

educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só de famílias, mas também das crianças das classes populares”.

Durante muito tempo, pesquisadores, estudiosos, entidades civis e sindicatos debruçaram-se sobre propostas e documentos com o objetivo de reconhecer e valorizar os profissionais da Educação Infantil. Um dos pontos discutidos foi sobre a denominação, ou seja, como chamá-los? Como propostas foram sugeridas os seguintes termos: educador, professor de Educação Infantil e técnico de educação (BRASIL, 1994). Uns defendiam o termo docente, outros preferiam chamá-los de professor de Educação Infantil, que compreende o atendimento da creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96 – BRASIL, 1996) definir o termo: ficou estabelecido que o termo mais adequado fosse *professor*. Tal termo cobriria todos os profissionais que desempenhassem a função de docente na Educação Básica, estendendo-se, também, àqueles que trabalham nas creches e na Educação Infantil. Eles trabalham com uma faixa etária importante da Educação, e é evidente que precisariam ser como os que atendem outras faixas etárias, profissionais qualificados.

Cerisara (2002, p. 106) pesquisou as “habilidades invisíveis”, concluindo que

há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a ideia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização.

O grande desafio da Educação Infantil foi, e é, ainda, o de criar uma base ou estrutura de um fazer pedagógico que olhe para os cuidados essenciais ao desenvolvimento das crianças quanto à aquisição de saberes que elas devem adquirir. Cerisara (2000) também alerta para o fato de que os profissionais da Educação Infantil ainda estão enfrentando o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a sua intencionalidade educativa.

Rocha (2001) destaca que creche, pré-escola e escola têm funções diferentes, e estas funções de organização educacional e da legislação são bem definidas. A escola é um espaço onde se obtém conhecimentos básicos, A Educação Infantil é de complementariedade à educação da família. Na escola, o sujeito é o aluno, e tem como objetivo o ensino nas diferentes áreas, através das aulas. O objeto da creche e pré-escola são as relações educativas que se apresentam em um espaço de convívio coletivo, onde o sujeito é a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Estabeleceu-se, portanto, um diferencial entre escola, creche e pré-escola pela função que exercem, sem estabelecer uma hierarquia e um valor qualitativo.

Junqueira Filho (2000) faz um relato de que, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram contempladas com uma parcela significativa de propostas e referenciais curriculares, de caráter pedagógico, em resposta às propostas de caráter exclusivamente assistencialistas e recreacionistas. Conclui o autor que esse fato desencadeou uma multiplicidade e diversidade de critérios para a seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Nos documentos analisados, o mesmo autor percebeu que havia propostas que davam direcionamento na organização do trabalho pedagógico em torno de linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. O movimento corporal é descrito como uma linguagem, que permite à criança conhecer e se expressar no ambiente em que está inserida.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a, p. 44), a docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares, mas diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino. A referida autora esclarece:

- 1-As crianças pequenas apresentam: “vulnerabilidade e dependência da família”; o professor precisa considerá-la como um ser indissociável em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico.
- 2-O professor se encontra diante de multiplicidade de funções, tendo atividades vinculadas ao âmbito alargado/ampliado, isto é precisa ter um conceito sobre a criança que leve em consideração os diversos aspectos; além disso, necessita atravessar várias fronteiras, trabalhar com crianças de contextos socioeconômicos diversos.
- 3-. O professor de educação infantil deve observar e não descartar a vulnerabilidade social das crianças, levando em consideração suas “competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade” (DAVID, 1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46, grifos da autora).

O papel do professor de creche é educar e cuidar, abraçando a responsabilidade de zelar pela criança na sua integralidade, tanto na área educacional quanto em suas necessidades, que incluem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, às questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado” (DAVID, 1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46).

Há, assim, na educação da infância, uma interligação profunda entre “educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47, grifos da autora).

Oliveira-Formosinho menciona, também, a importância de constituir uma *rede de interações alargada*, entre crianças e diferentes profissionais de outras áreas como, por exemplo, a da saúde, assim como as famílias, incorporando “desde o interior do microsistema, que é a sala de educação e infância, até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48).

Outros pontos destacados pela autora referem-se à integração e à interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, como centrais da docência na Educação Infantil para uma profissão que se sustenta na “integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48-49).

Como observa Kishimoto (2002, p. 108), o desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, em relação à linguagem, ocorre nas “situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinha, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”.

No que se refere ao tripé creche-família-comunidade, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que estabelecer essas relações é uma das dimensões, sendo a interação com as famílias das crianças uma característica constitutiva da profissão do professor.

Segundo Rocha (2000, p. 233), “estão em jogo na educação infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem estar, à expressão, ao momento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento”. Os conteúdos dos documentos referidos nem sempre enfatizam a especificidade da Educação Infantil.

Observei que os documentos mencionam a Educação Básica sem especificidades, sem ênfase a como os conteúdos devem ser transmitidos.

Parece ser fundamental que se avance mais, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho e à necessidade de diálogo entre professores-alunos, e entre os professores e seus pares a respeito de suas práticas.

Neste sentido, esta pesquisa debruça-se sobre a especificidade da Educação Infantil, diretamente no campo de trabalho escolhido para desenvolvê-la.

A existência de um rico material pedagógico para realizar atividades com as crianças nem sempre garante um bom trabalho. Em muitas situações, o material pode não ser bem explorado, por razões diversas, para essa fase tão importante do desenvolvimento infantil.

Em um ambiente de creche, os professores ali permanecem pelo menos 6 (seis) horas diárias com as crianças. Nesse período há reações e situações de toda ordem como, por exemplo, um choro, a fome, a necessidade de tomar banho, que são situações naturais e que poderiam ser trabalhadas em uma perspectiva de ações pedagógicas.

Coelho (2009, p. 14) menciona a importância do “acompanhamento estreito do professor nas ações dos bebês”. O autor enfatiza que “observar e acompanhar a ação da criança é essencial para que o professor possa identificar e verificar cuidadosamente as aprendizagens em processo” (COELHO, 2009, p. 34).

2.5 GESTÃO E RECURSO FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso dos termos *administração escolar* ou *gestão escolar* ainda sofrem grande influência capitalista por esta ideologia estar extremamente arraigada na sociedade e que, em muitos momentos, tratam alunos como um produto ou clientes.

Paro (2000, p. 305) afirma que

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer os fins humanos que aí se buscam.

Ainda segundo Paro (1991, p. 160, grifos do autor),

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Para Lück *et al.* (2000, p. 11), gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Lück *et al.* (2000) preocupam-se em explicar o reconhecimento do termo *gestão* em superação à *administração escolar*. A referida autora postula que a dinâmica *gestão* supõe uma transformação na forma de compreender a organização do trabalho na escola e o seu papel na sociedade, superando os limites da administração estática, centralizadora e tecnicista.

A mesma autora refere-se às relações que se estabelecem no interior da escola, que deixam de ser hierarquizadas e centralizadoras, e a comunidade escolar submissa às decisões provenientes de órgãos centrais, cuja função se limita em supervisionar e controlar o fazer na escola. No modelo de gestão, a comunidade escolar, composta por pais, alunos, professores e equipe pedagógica, passa a ser corresponsável pela elaboração e implementação do projeto, constituindo a identidade da escola e seu papel naquele contexto.

Lück *et al.* (2000) ainda afirmam que o conceito de gestão democrática supera o de administração porque abrange aspectos que a administração não abarca, como a

democratização da tomada de decisões, a compreensão de que as relações que se estabelecem no interior da escola são dinâmicas e passíveis de conflitos, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, além do entendimento de que as lideranças no interior da escola devem atuar no sentido de coordenar os esforços de todos os sujeitos envolvidos na tentativa de alcançar os objetivos construídos conjuntamente.

No Brasil, lá pelos idos da década de 1930 é que se começou a escrever alguma teoria sobre administração escolar. Muito embora houvesse algo escrito, também existia o descaso de quem estava no poder e a falta de um sistema de ensino voltado para a população. O que existe, até a Primeira República, nada mais é do que “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007a, p. 21).

A partir de 1930, com o movimento Escola Nova ou Escolanovismo, tendo Anísio Teixeira como grande idealizador, a Administração Escolar começou a dar um direcionamento de se contrapor à educação tradicional, tecnicista, em um período de grandes avanços industriais. Nesse período “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (SANDER, 2007b, p. 425).

Nessa fase encontra-se, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de que não havia espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar (MANIFESTO..., 1932).

Pautado nesses escritos é que começaram a surgir os primeiros estudos sobre Administração Escolar no Brasil. Destacam-se as produções histórico-bibliográficas de Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961; 1964; 1997), mencionados nos trabalhos de Sander (2007a; 2007b). Seus trabalhos são considerados os primeiros traços conceituais sobre Administração Escolar, favorecendo as bases iniciais para a consolidação deste campo de estudos no meio educacional brasileiro (SANDER, 2007b).

Hoje, nos ambientes escolares, o termo mais usual é *gestão*. Não se ouve o termo administração escolar. Ao conversarmos com diretores da rede estadual e municipal, alguns acreditam que não há diferença nos termos utilizados, e que *tanto faz gestão ou administração*.

Ao longo dos anos, sempre se ouviu o termo *administração*, principalmente relacionado a empresas.

Usar os princípios da administração embasados nas teorias de Taylor e Fayol gerou críticas por se tratar de uma educação tecnicista. Ainda, que administração escolar e administração empresarial andam por caminhos distintos. Paro (2000) é um dos críticos ao

modelo empresarial na escola. Pensamos que, por possuírem objetivos opostos, empresa e escola devem ser conduzidas com suas respectivas atribuições.

Antes da instituição do regime democrático na escola, nos idos da década de 1970 e início da década de 1980, já para o fim do regime ditatorial do presidente Figueiredo, a escola seguia orientações de políticas centralizadoras, verticalizadas, hierarquizadas e burocráticas.

De meados da década de 1980 para década de 1990, a educação foi amplamente debatida, problematizada na construção das propostas colocadas na constituição de 1988, e em assuntos, como direito social obrigatório, direito público subjetivo e a gestão democrática ganharam destaques, já que haviam sido desprezados pelo regime ditatorial, e passaram a ser o grande foco na construção de uma sociedade democrática.

Deixar permanecer esse processo de gestão centralizada, de administração empresarial, é o grande desafio a superar, no sentido da implantação de uma gestão democrática escolar.

Ledesma (2008, p. 21) pontua que *gestão democrática* significa

Desligar-se dos pressupostos da administração de empresas transplantados para a escola; compartilhar o poder, pela gestão colegiada e participação de todos no processo decisório das questões educacionais e dar início à construção de uma instituição escolar autônoma em todas as instâncias: didático-pedagógica, administrativa e financeira.

A educação anda lentamente, e suas transformações demandam esforço grande, e não se pode esmorecer. A luta por uma educação de qualidade e uma gestão escolar democrática acompanha a lentidão desse processo. As mudanças ou as transformações no processo de implantação de uma gestão democrática são muito pequenas, e ainda há forte influência centralizadora e verticalizada de poder.

Nesse processo de dar autonomia e descentralizar o poder na escola, a LDB, em seu artigo 15º, traz que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Ainda segundo a LDB, a autonomia da escola possui três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira.

- Na dimensão administrativa: autonomia com descentralização das decisões. “A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão” (PARO, 2001, p. 57). O autor alerta para que não se confunda descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e afirma:

“É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva” (PARO, 2001 p. 57).

- A dimensão pedagógica “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (PARO, 2001, p. 113).
- Na dimensão financeira da autonomia, é preciso não confundir autonomia com abandono ou privatização. A autonomia financeira da escola está em fazer uso dos recursos financeiros da forma mais adequada aos fins educativos. E os recursos financeiros para suprir as necessidades mais fundamentais da escola devem ser providos pelo Estado (PARO, 2007; 2001).

No que diz respeito à Gestão Escolar, a legislação brasileira refere-se a uma gestão democrática, na Meta 19, para “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014a, p. 35).

O artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, afirma que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a legislação e os sistemas de ensino. O artigo 14 desta mesma lei estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público, na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Também às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas, além do reforço da autogestão escolar nos planos financeiro,

administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da Educação Básica.

Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de Ensino Fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a Educação Básica, passando a abranger as escolas de Ensino Médio e da Educação Infantil (BRASIL, s.d., p. 01)⁴.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a Educação Básica da rede pública, o FNDE tornou-se o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira (BRASIL, s.d., p. 01)⁵.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 para o decênio (2014-2024),

estabelece metas para expandir o quantitativo de matrículas na Educação Básica, objetivando melhorar a aprendizagem, a alfabetização na idade certa, diminuir o analfabetismo funcional, oferecer educação integral, elevar a qualificação e os salários dos professores, incluir crianças e jovens com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aumentar a escolaridade média da população (no campo, entre os pobres e negros), aumentar a titulação dos professores em nível de mestrado ou doutorado, ofertar um plano de carreira e efetivar a gestão democrática (BRASIL, 2014).

⁴ Para mais informações, ver <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>.

⁵ Mais informações em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>.

O Plano estipula 20 metas, entre as quais selecionei as metas 1, 19 e 20, pelo fato de elas estarem relacionadas ao tema estudado.

A Meta 1 pretendeu universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, e ampliar a oferta no mesmo nível de educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do plano.

Ainda dentro da Meta 1, a tabela 1 apresenta as projeções da população por faixa etária, de 2013 a 2034.

Tabela 3 – Projeções da população por faixa etária: 2013-2024.

Nível/etapa educacional	Faixa etária (anos)	2013	2024	2034	2054
Creche	0 a 3	12.035.305	10.525.848	9.504.707	7.587.874
Ed. Infantil	4 e 5	6.268.537	5.434.160	4.873.177	3.922.748
Total		18.303.842	15.960.008	14.377.884	11.510.622

Fonte: IBGE (2014a).

Percebo que houve um discreto aumento da população de 0 (zero) a 3 (três) anos atendida entre os anos 2013 e 2014. No entanto, ele apresenta, para os anos consecutivos até 2054, uma previsão de atendimento de 0 (zero) a 3 (três) anos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mostrou que, em 2013, 3.834.000 crianças frequentavam creches; dessas, 2.609.000 (68,0%) estavam matriculadas no ensino público; e 1.225.000 (35,0%) estavam no ensino privado. Do total de crianças, 2.437.00 (63,6%) tinham idade de 0 (zero) a 3 (três) anos, e 1.397.000 (36,4%) estavam com 4 (quatro) anos de idade (IBGE, 2014b).

O IBGE (2014a) concluiu que o quantitativo de crianças de até 3 (três) anos de idade, em 2013, seria de 12.035.305; e em 2024, de 10.525.848. Sendo assim, infere-se que as 2.437.000 crianças que frequentavam a creche em 2013 representavam 20,2% das crianças de até 3 (três) naquele ano. Para atingir a meta de 50% das crianças de até 3 anos em 2024, deverá haver, nesse anos, 5.262.924 crianças matriculadas em creches. Portanto, para cumprir com a Meta 1, são estimadas, até 2024, novas crianças com idade de até 3 (três) anos, e que um total de 2.825.924 estarão matriculadas e frequentando a Educação Infantil.

Essas informações relativas à Meta 1 estão distribuídas na Tabela 4, na página seguinte.

Tabela 4 – Nº de matrículas a serem efetivadas nas creches para atingir a Meta 1

Creche	2013			2024			Acréscimo
	População com idade de 0 a 3 anos	Nº de matrículas com idade de 0 a 3 anos	%	População com idade de 0 a 3 anos	Nº de matrículas com idade de 0 a 3 anos	%	Nº de matrículas com idade de 0 a 3 anos
	12.035.305	2.437.00	20,2	10.525.848	5.262.924	50,0	2.825.924

Fonte: IBGE (2014a, 2014b).

O investimento aplicado para cada criança matriculada na Educação Infantil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi de R\$ 4.364,00 em 2011, com a correção feita para janeiro de 2014, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo-IPCA (INEP, 2013). Utilizando esse mesmo valor por criança, para atender as novas matrículas, seria necessário um aporte na ordem de R\$ 29 bilhões, somente para o segmento público.

No que se refere à meta 20, sobre o financiamento do PNE 2014-2024, a meta 20 prevê “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014a).

A mesma meta ainda preconiza “investimento público em educação público”, e o artigo 5º, parágrafo 4º do PNE acabou colocando os recursos previstos na meta, aqueles

[...] aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidos no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches e de educação especial [...] (BRASIL, 2014a, p. 35).

Assim, ocorre uma redução nos recursos aplicados na educação pública.

Uma nota divulgada pela Associação de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA, 2014, p. 21) afirma que “levantamentos iniciais indicam que essa contabilização já significa uma redução para cerca de 8% do PIB em investimentos no setor público de ensino”. Na avaliação da Fineduca, este não é um bom sinal, pois diversos estudos realizados ao longo da tramitação da lei que resultou no PNE 2014-2024 indicaram a necessidade de substancial elevação dos recursos públicos aplicados em escolas/instituições públicas, sem contar os recursos públicos aplicados no segmento privado, aproximando-se do

equivalente a 10% do PIB (CASTRO, 2005; PINTO, 2011; AMARAL, 2011; CARA, 2011; ARAÚJO, 2012).

Em 2011, o investimento público total em educação, tanto no segmento público quanto no privado, foi de 6,1% do PIB (INEP, 2014b). Esse PIB foi na ordem de R\$ 4.143.013.338.000,00, e o montante aplicado em todos os níveis educacionais totalizou R\$ 253 bilhões. Contudo, para se atingir 10% do PIB seriam necessários R\$ 414 bilhões. Em outras palavras, teria que se acrescentar R\$ 162 bilhões de recursos públicos em educação (FINEDUCA, 2014).

3 A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo versa sobre a pesquisa de campo, envolvendo os procedimentos adotados, discorrendo sobre o local. Também estão abordados a metodologia, os sujeitos participantes e a interpretação das respostas obtidas através dos questionários.

3.1 PROCEDIMENTOS, LÓCUS, METODOLOGIA, SUJEITOS, QUESTIONÁRIOS

Para esta dissertação, foi realizada uma pesquisa exploratória. Para Gil (2006, p. 43), ela busca “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Uma dissertação é, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 162), um “estudo teórico, de natureza reflexiva, [que] requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados”. Esta pesquisa caracteriza-se como de campo. De acordo com Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Dadas as características da pesquisa e o pequeno número de sujeitos, foram desenvolvidas algumas reflexões com relação aos resultados, considerando que “a maioria, a metade ou a minoria dos sujeitos” respondeu de tal forma às questões, seguindo as sugestões de Cléopâtre Montandon (1997, p. 26), quando se trata de um número de sujeitos menor que cem. A rigor, na utilização de tratamento estatístico, o uso de percentual deve ser realizado quando o número de sujeitos for 100 (cem) ou maior do que 100 (cem). Tal situação não corresponde ao caso da pesquisa realizada, pois uma amostra de 10 (dez) professoras não caracteriza, de acordo com Montandon (1997), uma pesquisa quantitativa.

A interpretação dos resultados realizada neste capítulo está fundamentada, além dos documentos oficiais da Educação Infantil, em teóricos tais como Kramer (1992), Oliveira (1994), Lück (2001, 2006), Paro (2000), e outros autores da Reggio Emília, por serem referências internacionais para esse nível de educação. Os documentos oficiais sobre a Educação Infantil, em especial aqueles que dizem respeito à Educação de 0 (zero) a 3 (três) anos, que correspondem às creches, permeiam todo o trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida em Laguna. Trata-se de uma de uma cidade histórica com encantos e belezas naturais, com 340 anos de fundação, com registros de comunidades pré-

históricas, os sambaquis⁶ que remontam 6.000 anos. Sua colonização é Açoriana e foi tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional em 1985.

Laguna⁷ nasceu em terras de disputa colonial, durante os séculos XVII e XVIII. O Rei de Portugal, D. João II, em 1494, assinou o Tratado de Tordesilhas, que estabelecia as terras de Espanha ao oeste, e as de Portugal a leste. A linha imaginária no Brasil situa-se entre Belém (Pará) e Laguna (SC).

O município possui uma área de 441,565 km², com população estimada em 44.316 mil habitantes, e extensão de faixa litorânea de 28,7 km, situando-se na Região Sul do Estado de Santa Catarina, 120 km ao sul da capital, Florianópolis. Seus limites são: com os municípios de Imbituba e Imaruí ao norte, ao sul com Jaguaruna, a oeste com Capivari de Baixo, Tubarão e Pescaria Brava e ao leste com o Oceano Atlântico (LAGUNA, [s.d.], p. 01).

Sua economia baseia-se no comércio e na pesca. Um dos pontos fortes é a pesca da Tainha, que acontece como o auxílio dos Botos; da Anchova, do Camarão; do Siri e outros. A agropecuária desenvolve-se mais no interior do município. Sua renda melhora um pouco mais no verão pelo fluxo de turistas que aportam em Laguna (LAGUNA, 2012, p. 11).

Na rede municipal de educação há 11 (onze) Centros de Educação Infantil, 09 (nove) atendem em período integral, 3 (três) de 0 (zero) a 3 (três) anos (creche), 1 (um) com crianças de 1,5 (um ano e meio) a 3 (três) anos, sem atendimento de berçário (vide figura 1, no item 1.2).

Nos Centros de Educação Infantil com atendimento integral, cada professora atua em uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais, durante 6 (seis) horas diárias. Isso equivale a 2/3 (dois terços) de 40 (quarenta) horas, pois o município cumpre com a Lei nº 11.738/08, que é a lei do Piso do Magistério, em que um professor deverá cumprir 1/3 (um terço) de sua jornada com atividade extraclasse.

Antes de iniciar a pesquisa, contatei a Coordenadora Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte para solicitar a permissão para sua realização. Neste encontro foi entregue uma Carta de Solicitação (Apêndice B).

O primeiro contato ocorreu por meio de agendamento de um encontro com as duas gestoras dos CEI para explicar os objetivos da pesquisa e o uso que faria dos seus resultados: a Dissertação. No primeiro encontro foi entregue uma Carta de Solicitação (Apêndice C).

⁶ São geralmente encontrados na orla marítima, nas margens das lagoas ou nos vales dos rios litorâneos. São construções humanas formadas por restos de moluscos, peixes, répteis, mamíferos, artefatos de pedra, e outros indícios de ocupação do homem. Hoje, no município, há 43 desses sítios arqueológicos.

⁷ Para maiores informações, vide <<http://www.laguna.sc.gov.br/historia.php>>.

Autorizado a proceder à pesquisa, convidei as professoras para fazerem parte do meu trabalho, primeiro entregando uma Carta de Apresentação (Apêndice D). Em cada um dos CEI trabalhei com todas as professoras de determinado turno: 5 (cinco) professoras de cada, totalizando 10 (dez) profissionais das duas creches.

Os nomes dos CEI e os das professoras serão mantidos em sigilo para assegurar o anonimato dos mesmos, obedecendo questões éticas.

As professoras foram submetidas a um questionário elaborado especialmente para a investigação (Apêndice A), contendo 20 questões abertas, que foram preenchidos nas próprias instituições, em função do tempo de disponibilidade delas, tendo sido dado um prazo para devolução de 15 (quinze) dias.

De posse dos questionários respondidos, transcrevi todas as questões, item por item, enumeradas de modo a que fosse possível identificar as respostas de cada uma delas, em função do CEI a que pertencem. Isso facilitou a compreensão das respostas na busca de atingir os objetivos propostos.

Foi realizada uma leitura dos questionários respondidos pelas 10 (dez) professoras e, posteriormente, foi feita uma verificação a respeito da existência, ou não, de diferença nas respostas dos dois grupos: professoras do CEI A e Professoras do CEI B.

Conforme mencionado no início deste capítulo, como o número de sujeitos é de apenas 10 (dez) professoras, utilizei a orientação proposta por Cléopâtre Montandon (1997), que indica os termos: *a maioria, a metade ou a minoria dos sujeitos* respondeu de tal maneira, tal item.

3.2 A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do questionário (Apêndice A) foram agrupados por categorias, compostas pela análise das respostas às questões relacionadas aos três objetivos específicos. A primeira categoria *Perfil e formação das professoras da creche*, corresponde às questões relacionadas ao objetivo específico 1: *Identificar quem são as professoras* (formação, tempo de atuação, regime de trabalho, estado civil ,etc.), correspondendo ao perfil das profissionais que trabalham com Educação Infantil no município. Problematisa também as *opiniões sobre questões relevantes a respeito da Educação Infantil* (objetivo da Educação Infantil, sua especificidade, o que consideram fácil/difícil no desenvolvimento do seu trabalho, direito da criança à Educação; a rotina da creche; os saberes a serem construídos, a participação das crianças, etc.). Esta categoria também agrupa as questões relacionadas ao objetivo específico

2: *Analisar as condições de sua participação na organização do trabalho pedagógico nas creches*, além daquelas questões relacionadas à gestão e à possibilidade de participação nas atividades. A segunda categoria, condições de trabalho das professoras da creche emergiu das respostas para as questões que correspondem ao terceiro objetivo específico: *compreender a importância das condições físicas, materiais e humanas para a realização das atividades profissionais*.

3.2.1 Perfil e formação das professoras da creche

Com relação à primeira categoria, que diz respeito à identificação, *quem são as professoras*, os dados coletados apontaram para o seguinte: seis delas possuem especialização, e 4 (quatro) somente a graduação. Portanto, todas as respondentes possuem a qualificação exigida para o desempenho da função. Além disso, a maioria tem curso de pós-graduação. Concernente ao estado civil, a maioria é casada. Quanto à idade, esta varia de 28 (vinte e oito) a 39 (trinta e nove) anos. No que concerne à experiência na docência, a média do tempo delas é de 12 (doze) anos, o que significa uma experiência considerável no atendimento de crianças de creches. No item sobre a formação continuada, elas mencionaram que são oferecidas, pelo município, duas capacitações anuais. Dentre as 10 (dez) professoras entrevistadas, 9 (nove) são efetivas no município e uma é Admitida em Caráter Temporário (ACT) mas, sempre atuando na Educação Infantil da Rede. Portanto, a maioria é de Professoras efetivas. O quadro da página seguinte (Figura 3) apresenta a caracterização das professoras entrevistadas, no que diz respeito aos dados de identificação, que correspondem ao perfil.

Conforme pode ser observado através da Figura 3, as professoras são casadas, possuem um tempo de serviço expressivo e são efetivas (maioria). Portanto, pode-se inferir que elas estão em situação de estabilidade profissional e que já têm muita experiência com as crianças, o que, em princípio, é um dado positivo para a Educação Infantil do município.

Como ainda pode ser observado através da Figura 3, na identificação das professoras, utilizei números de 1 (um) a 10 (dez). As professoras do CEI A estão caracterizadas nos itens de 1 (um) a 5 (cinco) do quadro; e de 6 (seis) a 10 (dez) para o CEI B. Neste primeiro momento foquei a análise na idade, tempo de docência e vínculo trabalhista.

Figura 3 – Identificação das professoras

Nº ord.		Idade	Naturalidade	Estado Civil	Formação	Turno	C. horária	Tempo/trabalho	Vínculo
01	Centro de Educação Infantil “A”	28	Laguna	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	7 anos	Efetivo
02		35	São Paulo	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	9 anos	Efetivo
03		30	Laguna	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	9 anos	Efetivo
04		38	Laguna	Casada	Graduação	Mat/vesp.	40 horas	5 anos	Efetivo
05		39	Laguna	Casada	Graduação	Mat/vesp.	40 horas	20 anos	Efetivo
06	Centro de Educação Infantil “B”	33	Urussanga	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	14 anos	Efetivo
07		37	Laguna	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	16 anos	Efetivo
08		36	Laguna	Casada	Graduação	Mat/vesp.	30 horas	16 anos	Efetivo
09		34	Laguna	Casada	Especialização	Mat/vesp.	40 horas	14 anos	Efetivo
10		28	Laguna	Solteira	Graduação	Mat/vesp.	40 horas	10 anos	ACT

Fonte: Desenvolvido pelo autor com dados da pesquisa (2017).

O CEI A foi inaugurado em 15 de abril de 1985 e, portanto, tem 32 (trinta e dois) anos de existência. Este CEI nasceu em um momento de grande necessidade no atendimento de 0 (zero) a 6 (seis) anos que havia no município de Laguna. Ele foi criado em um bairro carente. Na região há muitas fábricas de roupas que empregam inúmeras mulheres, que não tinham onde deixar seus filhos para trabalharem. Logo, o CEI era fundamental para acolher as crianças. Tal instituição funcionou em forma de Associação Filantrópica desde o seu início, como associação sem fins lucrativos, constituída de sócios, colaboradores e com um Presidente eleito. Esse modelo funcionou até o ano de 2008, quando foi feito um termo de Comodato entre a Administração Municipal e a Associação que administrava a creche. A validade do Comodato tem uma duração de 10 anos, com possibilidade de renovação por igual ou maior período. No período anterior ao Comodato, as professoras eram contratadas pela Associação e a Administração Municipal designava algumas professoras para atuarem na creche, via processo seletivo para ACT. Formalizado o processo de Comodato, a Administração Municipal de Laguna passou a organizar a forma de atendimento e de gestão desta entidade. Assim, no ano de 2009, foi designada uma diretora para exercer a função de gestora. As professoras que ali trabalhavam eram somente ACT e, a partir do ano de 2013 começaram a chegar ao local as primeiras professoras efetivas, que foram admitidas no concurso público do ano de 2012.

O CEI B foi inaugurado no ano de 1995, tendo 22 (vinte e dois) anos de existência, e já foi construído dentro dos *padrões* estipulados pelo *Projeto Minha Gente*. Tal projeto atendia à Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos, tendo sido necessária, então, a contratação de professoras para atender ao público desta faixa etária.

O *Projeto Minha Gente*, integrado ao sistema *Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente* (PRONAICA)⁸, foi elaborado no governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990/1992), subdividido em creches de 0 (zero) a 4 (quatro) anos e Educação Infantil de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. O Projeto contemplava três Programas: o Programa 01 era de Proteção Especial à Criança e à Família, que ficava a cargo do *Núcleo Especial de Proteção à Criança, ao Adolescente e à Família*; o Programa 02 era da *Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente*, a cargo do *Núcleo de Atenção a Saúde*, que teria como subprograma educação para a saúde o *Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher e da Criança*; o Programa 03 era *Creche e Educação Pré-escolar*, a cargo do *Núcleo de Atenção Integral à Criança*, que deveria atender 533 (quinhentas e trinta e três) crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos com as funções de guarda, cuidados de higiene, alimentação, estimulação Psicopedagógica, desenvolvimento físico-sensório-motor-intelectual e afetivo (BRASIL, 1992).

Em análise aos dados que correspondem ainda à primeira categoria, no que diz respeito à primeira questão, esta solicita a opinião das professoras sobre *O que você considera ser fácil no desempenho de sua função na Educação Infantil (Todas as funções)? Por quê?*

Elas responderam, tanto no CEI A quanto no CEI B, por unanimidade, que o trabalho é facilitado por que há comprometimento, amor/carinho e dedicação. Esta é a opinião das professoras, visando ao desenvolvimento da criança. Ele é facilitado pela confiança que a criança deposita nas professoras. Nas suas respostas prevaleceu o **amor** à profissão.

A questão seguinte foi: *O que você considera ser difícil no desempenho de seu trabalho? Quais os principais obstáculos encontrados? Para você, o objetivo da Educação Infantil é:*

As respostas para estas duas questões incidem sobre: o que precisa é o amor, porque isso facilita; porém, elas têm que educar, cuidar, ajudar no desenvolvimento. Então, surge o

⁸ - O PRONAICA foi instituído pela Lei nº. 8.642, de 31 de março de 1993 e regulamentado pelo Decreto nº. 1.056 em 11 de fevereiro de 1994. Tinha como objetivo integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente, garantindo a estes os seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral preparando-os, também, para o exercício da cidadania dentro de Unidades de Serviços mantidas pelo governo Federal, Estadual, Municipal e comunidade (FREITAS, 1999).

questionamento: Educar é amar, apenas? É claro que ajuda muito. Entretanto, questiono-me se é suficiente para ajudar a desenvolver As crianças como cidadãs.

Quando as professoras dos CEI A e B responderam *comprometimento/dedicação, amor/carinho* como o seu fazer pedagógico, não significa que somente davam amor, carinho, atenção, dedicação, dando a impressão mais de cuidado e atenção do que educação. Elas possuem formação e a maioria tem especialização, portanto, entende-se que o amor/carinho, comprometimento/dedicação significam que há um desenvolvimento, que elas trabalham a motricidade, realizam brincadeiras, trabalham a musicalidade, e tudo o mais que permeia o desenvolvimento infantil.

E o que isto significa? Elas têm formação para exercer tal função, não desconhecem seu ofício. Entendo que aliaram o sentimento pela profissão de docente dentro do universo infantil apoiadas no sentimento de proteção, de atenção, de segurança, de maternidade, de educação e de desenvolvimento. Talvez, na profundidade do conhecimento científico que envolve o termo *Educação*, e as novas concepções pedagógicas que estão surgindo estejam à margem dessas informações que são novas, e algumas, inclusive, contraditórias. Elas já estão no ofício da Educação Infantil bem antes das mudanças na legislação, e também de literaturas que são mais recentes. Somando-se a isso as capacitações e as formações continuadas - que são escassas - e, quando existem, são direcionadas pelo *Sistema Positivo*⁹ para a sua visão pedagógica, que é um modelo já pronto e determinado, tirando a capacidade de planejamento das atividades por parte das docentes, percebo que o *amor* à profissão justifica-se porque fazem o que gostam e com conhecimento. Ademais, aplica, os conhecimentos adquiridos em durante os períodos em que frequentaram os cursos, e isto contribui para a *consolidação* de tais conhecimentos, o que se traduz em sua real *formação*.

Em outras respostas, elas falaram sobre o desenvolvimento integral da criança e das atividades que desenvolvem com elas, que se aprende na formação acadêmica do professor.

Volto, então, a Reggio Emília, região que possui um dos melhores sistemas de educação no mundo para a primeira infância, ou Educação Infantil. Malaguzzi, como gostava de ser chamado, foi o inspirador e organizador da proposta pedagógica em Reggio Emilia, já mencionada nesta dissertação. Segundo Hoyuelos (2004), trabalha com duas variáveis: projetar e ter confiança no futuro.

Em Reggio Emília, as crianças são desafiadas a explorarem o ambiente, a manifestarem suas linguagens verbais e não verbais no uso de palavras, dos gestos, dos

⁹ Material apostilado.

movimentos, nas brincadeiras, na música, nas artes cênicas ou visuais. É através destas manifestações que elas desenvolvem uma série de habilidades e competências usando da criatividade, do espírito investigativo e da curiosidade.

Malaguzzi desejava uma escola que rompesse com o modelo anterior, imposto pelo regime fascista. Uma escola que rompesse com o tédio e acomodação e que, acima de tudo, contribuísse com a formação humana. Seu lema era: *Para as crianças, é preciso oferecer o melhor*. Mas, o que seria este melhor?

O professor Malaguzzi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) afirmava que esse melhor era ter um espaço onde as crianças fossem acolhidas, ouvidas, desafiadas, estimuladas em todas as formas e nas mais diferentes linguagens, levando-as a se tornarem autônomas em todos os sentidos. Penso que vai ao encontro da afetividade que as professoras manifestaram nas respostas, pois, por meio da afetividade, na experiência escolar, alunos e professores *alcançam* este desenvolvimento.

Candal Rocha (2001) destaca que creche, pré-escola e escola têm funções diferentes, e essas funções de organização educacional e da legislação são bem definidas. A escola é um espaço onde se obtém conhecimentos básicos, a Educação Infantil é de complementariedade à educação da família, conforme mencionado anteriormente. Na escola, o sujeito é o aluno, e ela tem como objetivo o ensino nas diferentes áreas, através das aulas. O objeto da creche e pré-escola são as relações educativas, que se apresentam em um espaço de convívio coletivo, onde o sujeito é a criança de 0 a 6 anos de idade. Ficou, portanto, estabelecido um diferencial entre escola, creche e pré-escola pela função que exercem, sem estabelecer uma hierarquia e um valor qualitativo, como já destacado nesta dissertação.

A diferença que já afirmei no capítulo 2, e agora reafirmo, é de que o conhecimento didático não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares. A dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas está vinculada aos processos de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja, as suas *cem linguagens*, conforme mencionado anteriormente.

Em relação aos conhecimentos específicos, não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos à vista da formação dos professores de creche e pré-escolas. Já foi visto que a multiplicidade de saberes e experiências exigidas pelas crianças colocam em questão quais domínios devem fazer parte da formação do professor de Educação Infantil (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2001).

Com a promulgação de leis importantes na década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Educação Infantil passa a ser entendida com um ramo educacional fazendo parte do Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como as creches e a pré-escola. Assim, a criança passa a ser entendida com um sujeito de direitos.

Os profissionais da Educação Infantil assumem o status de professores de Educação Infantil, conforme preconiza as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde em seu artigo 61, item I diz: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Na fase em que as instituições tinham um caráter assistencialista, a responsabilidade pelo atendimento às crianças, nas creches e pré-escolas, não precisava *ser professor*. Não era pré-requisito ter ensino superior para exercer o trabalho. Aquela história da *mãe como cuidadora nata*, onde cuidar de criança é algo *natural*, tido com um *dom*, onde *toda mulher pode ser mãe* (ANGELO, 2013). Este pensamento está na origem do professor de Educação Infantil. Basta olharmos para a quantidade de mulheres que exercem o ofício de professoras da EI no Brasil. Elas respondem por 97% do corpo docente na Educação Infantil, sendo 97,9% nas creches e 96,1% na pré-escola (BRASIL, 2009).

A ideia de que qualquer mulher, sem ter um conhecimento específico, técnico, pode e tem condições de cuidar de uma criança, tem como impacto negativo a não valorização profissional, mesmo com a exigência de curso de nível superior para o exercício da docência em EI. Ainda encontramos muitos profissionais sem formação superior trabalhando na Educação Infantil, principalmente no atendimento ao público de 0 a 3 anos nas creches (ÂNGELO, 2013).

Silva (2012, p. 1) apresenta ideias desenvolvidas por Pimenta, que retratam a preocupação com a formação inicial do professor e sua vida profissional, assim comentado:

[...] a autora ressalta uma discussão interessante que é sobre a disparidade existente entre formação inicial do educador e a realidade em prática do educador. Sabemos que é mais do que veracidade o fato dos professores vivenciarem e executarem tarefas ou atividades totalmente diferentes das aprendidas na formação inicial. Tal motivo pode ser acarretado pela falta de associação entre o ensino superior e a realidade existente no campo da prática escolar, onde é muito mais conveniente estudar teóricos na casta universitária alegando ser tudo aquilo um modelo ideal, do que conhecer de perto a realidade escolar nacional e tentar construir uma teoria prática para mudar tal realidade, ou pelo menos habituar e preparar o “noviço professor” a tal realidade. Dessa forma haveria uma considerável suavização do impacto vivenciado pelos professores ao adentrar as portas da educação pública atual, campo do magistério da maioria dos professores que terminaram sua formação inicial.

O que se observa é que a formação do professor deve romper com as paredes da universidade, *considerando* o meio em que se encontra, que há vida em seu entorno, que deve ser observada e levada para dentro das salas de aulas. E que, na formação acadêmica que se constrói, possa haver maior interação entre teoria e prática.

Para compreender melhor, busquei em Nóvoa (1995, p. 34), o conceito de identidade, que é um “espaço de lutas e de conflitos, um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. No diálogo com as professoras pesquisadas percebi que elas se identificam com as funções dos seus trabalhos, mas observei que, ao se referirem ao seu local de trabalho, elas mencionaram que *trabalhavam em uma creche*, e não em um Centro de Educação Infantil. Colocavam-se como professoras de creche. Parece que há uma dicotomia: ser professora de creche não é o mesmo que professora de educação infantil. Se desenvolvem atividades com crianças de faixa etária de 4 a 6, anos afirmam que são professoras de creche, e não de Educação Infantil. Pensam como se fossem atividades distintas, porque atuam em uma creche.

É preciso que haja um autorreflexão por parte do professor sobre como sua formação está sendo ativa para seu trabalho em sala de aula. Como afirma Nóvoa (2001, p. 1), em entrevista concedida a Paola Gentile:

Historicamente, os docentes desenvolvem identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso, ainda, participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

As dificuldades apresentadas pelas professoras durante as entrevistas levam a acreditar que a formação recebida na universidade está aquém da necessidade para a realização dos trabalhos cotidianos com a Educação Infantil. Recorro novamente a Nóvoa (2001), quando o autor afirma que falta uma *dimensão de grupo*, até mesmo para uma *renovação do ensino*. Talvez essa renovação seja capaz de instrumentalizar as professoras para enfrentar as dificuldades, já que aquelas que dizem respeito às questões materiais são mais difíceis de se resolverem em curto prazo, pois necessitam de investimentos e de iniciativas políticas.

Também é importante reforçar o caráter *subjetivo da formação*, ancorado em Silva (2012), quando a autora menciona Pimenta para fundamentar a inexistência de correlação entre *formação, prática e a realidade* nas escolas.

Talvez a situação seja agravada pelo fato de as professoras receberem capacitação que fica ao encargo do *Sistema Positivo*, adotado pela Secretaria Municipal de Educação, sobre o qual discorro mais adiante, ainda na interpretação das respostas. Como *Sistema*, não é possível considerar as particularidades locais, o que pode ser uma das causas de agravo da situação.

Nesta perspectiva, cabe ao professor buscar dentro de si a mudança, construir o conhecimento que auxilie em sua vida pessoal e profissional. O professor que busca formar-se é um ser em transformação. Afirma Freire (2002, p. 29) que “[...] a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Para Dubar (2005), é importante discutir o processo identitário, entendendo que a identidade é relacional, construída nas interações, nos mais variados contextos e instituições. Vamos considerar que o “homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social” (OLIVEIRA, 1976, p. 33).

De acordo com Costa (1995, p. 16), “são poucos os estudos que têm penetrado o interior do mundo dos docentes e lidado com suas idiossincrasias, com suas incongruências e contingências, com as condições concretas em que esse processo se verifica”.

Ao questionar sobre o desempenho na função na Educação Infantil, percebo que cada uma tinha uma visão sobre sua atividade na vida diária. Falaram ou pontuaram que para ser professora de creche é preciso ter comprometimento, dedicação, amor, carinho, paciência e prazer pelo que faz.

Para o que pontuaram, Veiga-Neto (2002, p. 36) afirma que há

Símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar e ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo. É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, diferente, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal costume, tradição, território, classe social, etc.

Percebo que há uma lógica nos seus trabalhos, que não é determinada pelo seu diploma, mas delimita formas identitárias e sentidos do trabalho para essas mulheres (DUBAR, 1997a). O trabalho com Educação Infantil pressupõe forte envolvimento, um vínculo no gostar e no cuidar de criança.

Segundo Dubar (1997a, p.13), “*o indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho e a identidade é produto de sucessivas socializações*”. Este vínculo, portanto, influencia na construção identitária dos indivíduos.

Para as 10 (dez) professoras, aquelas qualidades ressurgem com a formação, tanto no magistério quanto na academia. E são essas qualidades que determinam o ritmo do atendimento e do trabalho com os pequenos.

As professoras afirmaram que essas qualidades podem ser adquiridas, aprendidas em cursos de capacitações, formações. Que o amor é a base ou um pré-requisito para se alcançar as demais qualidades.

A maioria respondeu que deve haver comprometimento, amor à profissão e que o salário não deveria ser a *desculpa única* para não se dedicar à profissão. Temos, então, o amor e o comprometimento como marcas que identificam as educadoras das creches pesquisadas.

É preciso gostar muito de crianças, ter uma formação e estar comprometido com a profissão, ser paciente, carinhoso, atencioso, tudo isso amparado pelo amor nas ações de cuidar e educar as crianças.

É de conhecimento comum que a afetividade não se separa do desenvolvimento biológico e do cognitivo. É isso que compõe as relações das pessoas da infância à velhice.

Segundo Wallon (1975), muito cedo na vida da criança estabelecem-se laços afetivos que são tão importantes para sua sobrevivência quanto o são os alimentos para a vida material. Os primeiros contatos das crianças em suas relações humanas já são de compreensão e de participação com o meio onde se encontram. É através dessas relações que acontece o crescimento, seu desenvolvimento, a apropriação de conhecimentos, conceitos, valores, hábitos, atitudes. As relações com o meio despertam sentimentos como dúvida, apreensão, medo, desconfiança, indecisão, confiança, compreensão, alegria, segurança. Por isso é muito importante que as professoras desenvolvam “um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças” (PORTUGAL, 2001, p. 164). Isto favorecerá que as crianças tenham relações afetivas e uma autoestima positiva dentro de um desenvolvimento pessoal e social.

As professoras precisam sentir-se bem no e com o trabalho, construindo uma atividade profissional em se identificar com ela, que é uma das condições para uma educação de qualidade, principalmente em Educação Infantil, caracterizada por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional entre elas e os educandos.

A amorosidade é destacada por Paulo Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência que, aliás, é uma condição de sua realização. Freire (1996, p. 159) afirma que é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”.

A afetividade do professor é a forma natural de marcar seu comprometimento com os educandos, onde transforma a realidade e deve constituir o perfil do professor de Educação Infantil, também de todo o profissional da educação.

Fica, portanto, fundamentada a resposta da maioria das professoras nas ideias de Freire (1996) e Dubar (1997a), para quem a afetividade é imprescindível ao educador, além de Walon (1975).

Isto posto, passo à questão seguinte: *Haveria uma diferença fundamental de conteúdo/organização/rotina/formação entre crianças da creche de zero a três anos e aquelas maiores de quatro e cinco anos? Quais?*

Como resultado, a maioria das professoras dos dois CEI respondeu que *sim*. Para elas, as atividades são adaptadas, organizadas e desenvolvidas de acordo com a faixa etária. Duas professoras responderam que não há uma diferença fundamental, mas que todos têm necessidades de adaptação e a organização ocorre de acordo com cada faixa etária.

Então há uma diferença, se a organização ocorre de acordo para cada faixa etária, a resposta seria afirmativa. Ter necessidade de adaptação não significa que, na prática, ela ocorra efetivamente. Também não informaram de que forma essa adaptação ocorre. Outra professora respondeu que as crianças de 0 a 3 anos não passam por adaptações, e as de 4 e 5 anos passam porque requerem mais atenção. Será que as de 4 e 5 anos sentem mais a separação dos pais e o novo ambiente que se apresenta? De 0 a 3 não sentem? É mais fácil de convencer crianças de 0 a 3 anos do que as de quatro e cinco anos dos motivos pelos quais estão frequentando um Centro de Educação Infantil? Estes foram questionamentos que emergiram quando da análise. Em último caso fica a interrogação: o que se entende por adaptação: a que, de quem, por que as crianças teriam que se adaptar?

Outra professora respondeu exatamente o contrário: que as crianças de 0 a 3 anos passam por um período de adaptação, e as de 4 e 5 anos já estão adaptadas ao ambiente. Também, aqui, não ficou claro como ocorre a adaptação da criança *miúda*. Na sequência, as de 4 e 5 anos *já estão adaptadas* ao ambiente. Ora, se já estão adaptadas, não carecem de períodos para adaptação. Outra professora informou que cada fase tem um objetivo a ser alcançado, uma meta, e a aprendizagem acontece conforme a criança se desenvolve.

A adaptação na EI, algumas vezes, é vista com um período de tempo e espaço na escola que tem como objetivo que crianças parem de chorar. Isto leva a questionar a razão de, um processo de adaptação, a principal proposta seja fazer com que uma criança *pare de chorar*. Esse é apenas um das reações à dificuldade de adaptação.

Segundo Borges (1998, p. 32), “os sintomas que as crianças apresentam como doenças, regressões, alterações de comportamento, etc., estão aí para comprovar que elas não falam e que as coisas não vão bem somente chorando” .

A adaptação da criança em um novo ambiente, como em creche e pré-escolas, deve ser de forma lúdica, prazerosa, atrativa, segura, utilizando a música, brincadeiras, a socialização, as histórias, a arte visando a dar início a um processo de aprendizagem. Segundo Davini e Freire (1999, p. 45),

A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma com vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos.

Sua chegada à creche ou no *prezinho* é, também, um momento muito delicado, e o acolhimento deve envolver toda a comunidade escolar, abrangendo pais, professores, gestores e demais funcionários da instituição. O momento da separação mexe com pais e crianças. Esse momento deve ser de acolhimento, com sentimento de amor pelo professor, que é o que a situação requer.

Segundo Balaban (1988, p. 24)

O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião agradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem iniciando sua vida escolar, existem frequentemente outras crianças chorando ou pais tensos e nervosos.

Separação sempre é um momento de desconforto sentimental, principalmente para a criança, por ser tão vulnerável, precisa sentir-se segura. O fato de separar-se dos pais e do convívio familiar, mesmo por algumas horas, para adentrar em um mundo novo, desconhecido, para encarar novos desafios, pode gerar ansiedade, medo e insegurança. Para professores e estudiosos da primeira infância, isso é considerado normal.

Balaban (1988, p. 25) ainda orienta que

Antes do início das aulas, sejam organizadas reuniões coletivas e individuais com os pais, para a escola expor aos mesmos a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes com se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.

É um momento muito importante para estreitar uma relação de amizade, de afetividade, de segurança entre escola e família, bem como sanar dúvidas quanto ao

funcionamento da instituição. Essa é uma proposta muito bem trabalhada em Reggio Emilia, já relatada nesta dissertação.

Aqui ainda cabe lembrar os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009), de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, além, é claro, do que determinam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 3º O Currículo da Educação Infantil [...]* (BRASIL, 2009), que oferecem caminhos para a atuação neste nível de ensino.

Mais uma vez, a afetividade mostra sua importância nos espaços educativos para crianças, justificando a menção das professoras nas primeiras respostas.

3.2.2 Condições de trabalho das professoras da creche

Aspectos relacionados à formação inicial e continuada em articulação com as condições de trabalho emergiram quando as professoras foram questionadas: *Qual a sua opinião a respeito da expansão da Educação Infantil para o atendimento de zero a três anos?* A maioria das professoras respondeu que é preciso haver mais oferta de vaga e maior campo de trabalho para professores qualificados. Entendo, aqui, que *qualificado* seja aquele profissional que tenha nível superior; e o ensino de qualidade perpassa menor número de crianças por sala. Mas, qual o tamanho da sala? Qual o número de crianças por sala. Qual o espaço que cada criança ocupa? Diminuir o número de crianças garantirá melhor qualidade no aprendizado? A não ser que haja mais crianças que o espaço pode comportar.

Outras professoras responderam ser uma ótima oportunidade para estarem em um ambiente acolhedor, socializando e se desenvolvendo. Uma delas respondeu que essa é a faixa etária que mais a encanta, e que deveriam ser ampliadas ideias e ações na formação continuada e na rotina dos professores dos berçários e maternais.

As respostas levam a acreditar que a intenção é poderem atuar com mais qualidade no atendimento. Outra professora citou que a Educação Infantil deveria receber crianças a partir de 2 (dois) anos de idade, pois a criança necessita do convívio com a família. Ainda hoje o público que procura as creches e pré-escolas pertence, na sua maioria, à classe C. A lei não obriga a matrícula de zero a três anos, mas, é um dever do estado, e, o município deve oferecer esta modalidade de ensino como opção de educação na primeira infância.

Outra professora respondeu ser primordial, pois é a primeira etapa da educação do sujeito, e a criança precisa estar inserida no contexto da Educação Infantil. Outra professora informou *não ser legal* esta divisão, que deveria ser de 0 a 6 anos. Então, surgiram mais

questionamentos: como seria a composição das salas? Haveria uma organização específica? Haveria, no mesmo espaço, crianças de alguns meses e crianças de 2, 3 ou 5 anos? Não houve resposta para estes questionamentos, que surgiram durante a análise das respostas. O fato de as professoras responderem a questionário e não ter sido possível, pelo limite de tempo, submetê-las a entrevistas, apresenta limitações do recurso utilizado para a coleta de dados.

O texto da Lei, em seu art. 4, item II, traz que seja a “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013), mas não menciona separação. O art. 6º da mesma Lei informa que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, e mais uma vez não há menção da separação. A inferência na *separação* por idade aparece no item II do art. 29: “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Isto posto, é pertinente avançar ainda no Bloco A abordando, agora, a Declaração dos Direitos das crianças.

A questão inquiriu: *Quais, entre os Direitos das Crianças, você destacaria?*

A maioria das professoras mencionou educação, saúde e alimentação. Tais respostas coadunam aos princípios IV e VII da Declaração dos Direitos da Criança, descritos a seguir.

Quando se fala em Direitos da Criança, devemos nos reportar a 20 de novembro 1959, ano em que ocorreu a Assembleia Geral das Nações Unidas. Ali, representantes de vários países aprovaram *A Declaração dos Direitos da Criança*. O referido texto foi uma adaptação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), mas com foco na criança. Lembro, ainda, que o tema *proteção à criança* já havia sido enunciado na Declaração de Genebra, em 1924. Na Declaração de 1959 foram elencados dez princípios que devem ser respeitados por todos, que estão contidos na Ata da criação da Declaração dos Direitos da Criança, pois meninos e meninas têm o direito e merecem ser felizes.

Princípio I – À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.

Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade.

A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio IV - Direito a alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe.

A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Princípio V - Direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe.

Princípio VII - Direito a educação gratuita e ao lazer infantil.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Princípio VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

Princípio IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.

Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes¹⁰.

É um esforço mundial para que as crianças tenham acesso à escola, à saúde, à segurança, à alimentação, e que tenham condições de viver em paz.

A declaração surgiu com o intuito de elas pudessem sonhar com um futuro melhor, com um mundo sem violência, sem exploração e com mais respeito. A partir de então, os direitos das crianças começaram a *crescer, evoluir*, a ser mais protegidas por leis, a terem

¹⁰ Disponível na íntegra na página do Ministério Público do Rio Grande do Sul.

condições mais desejáveis, embora haja muito por se fazer, ainda. Em 1989, a ONU publicou outro acordo sobre o tema, que seria assinado por 193 países. Ele também serviu de inspiração para a criação do livro *Eu Tenho Direito de Ser Criança*, da editora Pequena Zahar.

Esses princípios, ou o conceito de proteção integral proposto pela Organização das Nações Unidas, estão presentes em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que reflete o avanço mundial em favor da criança e orienta as gerações futuras sobre as responsabilidades no trato com as crianças.

Vejamos o referido artigo:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No Brasil, em 13 de julho de 1990 foi instituído, pela Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que completará 27 anos em 2017. Esta Lei, vez por outra, passa por alterações, visando sempre ao bem estar dos mais jovens.

O Estatuto da Criança e do Adolescente está dividido em duas partes: a primeira determina os princípios norteadores do Estatuto; e a segunda parte dá sustentação à política de atendimento, conselho tutelar, medidas, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

Não acredito que caberia perguntar nas entrevistas, se alguém já havia lido a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição ou o Estatuto da Criança. Não é possível saber se iriam me responder. Se não leram, então, basearam-se em quê? Ou apenas estão cumprindo com o que aprenderam na formação? Ou a experiência fala mais alto nas práticas adquiridas ao longo dos anos?

Conforme mencionei, a análise suscitou ainda mais questionamentos, na medida em que avancei nas leituras e nas reflexões.

Passo, então, à questão seguinte: *Que dificuldades você encontra, no cotidiano do seu trabalho, com relação aos Direitos das Crianças da Educação Infantil?*

A maioria fez menção à falta de compromisso dos pais e responsáveis. Também ao que chamaram de negligência dos gestores municipais e do conselho tutelar. Em quê? Quanto as suas presenças na creche? De não irem de vez em quando conversar com a professora? De não participarem das atividades onde seus filhos são protagonistas? Mas, quantos pais e responsáveis demonstram falta de comprometimento? É um número considerável? Se é, o que a gestão está fazendo para minimizar este problema? E a professora, envia comunicados para

os pais ausentes comparecerem à instituição? Questiono se este é um problema de grande monta. Pais ausentes sempre haverá, e suas justificativas também.

Outras duas professoras responderam que os direitos não cumpridos tornam o trabalho docente difícil. Que direitos não cumpridos são esses? Que dificuldade de trabalhar é essa? Ora, as crianças têm o direito de estar matriculadas, que é garantido por lei, e os demais direitos são cumpridos dentro da instituição, na forma como *as coisas* são conduzidas. Direito à educação, à alimentação, à aprendizagem, a ter carinho, atenção, à higiene e tantos outros que são garantidos por lei. Mas, as creches cumprem com isso, do contrário, estariam fechadas por falta de condições mínimas de funcionamento, porque a fiscalização é rigorosa quanto às condições de mínimas para abertura de uma creche. Há parâmetros, leis, e no município de Laguna há o Conselho Municipal de Educação (COMEd), que exerce uma ótima fiscalização nos ambientes. Parece, mais uma vez, que falta um conhecimento mais aprofundado do que são esses direitos, conforme os questionamentos que surgiram e foram expostos anteriormente. Uma professora afirmou não encontrar dificuldade para trabalhar.

Nas respostas dadas pelas professoras foi percebida certa reticência com relação à gestão: algumas preferiram se omitir de responder, outras fizeram algumas considerações a respeito da pouca participação efetiva nas reuniões. É importante lembrar que algumas delas, em suas opiniões, *não são levadas adiante*, sentem-se subestimadas. Há, ainda, quem tenha mencionado que existe negligência por parte dos gestores e do Conselho Tutelar. Entendo que a opinião desta última mencionada foi um referência mais ampla, e não específica ao seu ambiente de trabalho. Esse tema será mais explorado no Bloco B de respostas ao questionário.

“A **gestão educacional** está sendo entendida como a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal” (BRASIL, 2000/01, p. 3). Constatou-se que talvez, mesmo em função do Sistema Positivo adotado, a participação das professoras ficou muito limitada.

Quanto ao Conselho Tutelar (CT), este cumpre seu papel ao se manifestar quando há denuncia de maus tratos, abusos ou algo que não está sendo respeitado nos ambientes escolares. Duas das professoras não responderam.

Ao refletir sobre a dificuldade, é pertinente pensar na qualidade do atendimento às crianças. Assim, passo à questão seguinte: *O que você entende como um “atendimento de qualidade” para crianças de zero a três anos?*

A maior parte das professoras respondeu que, para que o atendimento seja de qualidade, de zero a três anos, é necessário que ele seja focado no desenvolvimento integral

da criança. Para que isso venha a acontecer, elas destacam a necessidade de espaços adequados/seguros e de materiais pedagógicos específicas para a faixa etária. Ainda lembraram a necessidade de uma alimentação de qualidade e, finalmente, mencionaram que os profissionais devem ser qualificados.

Aqui é pertinente refletir sobre o percurso que pais e responsáveis fazem na busca de uma vaga em alguma instituição de Educação Infantil do município em análise. A primeira visita é na Secretaria de Educação, que é onde a solicitação e inscrição da vaga são feitas. E é na secretaria da escola que se efetivam as matrículas. São duas visitas obrigatórias na estrutura de educação no município de Laguna. Nesses locais, o atendimento já deve ser de qualidade, pois ali se estabelece o primeiro contato entre o município, gestor político/administrativo, na figura da coordenadora da Educação Infantil, a secretaria escolar, onde as primeiras informações a respeito do funcionamento da creche são repassadas. Esse atendimento já deverá ser de qualidade, com um bom acolhimento, mostrando uma imagem positiva das creches, dos professores, dos gestores e demais funcionários. Pelas respostas obtidas das professoras, isto não ocorre. A qualidade almejada no atendimento não acontece. Não há um período de transição, de adaptação, onde a criança possa adquirir confiança nos professores nesse novo mundo que se abre a ela. E isto está previsto nos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009).

Volto, mais uma vez, a mencionar Reggio Emília. As boas-vindas para as crianças e seus pais, na creche, são dadas pela secretaria das creches e pré-escolas municipais, onde são feitas as inscrições. Após matrículas há uma seleção que obedece a critérios para sua efetivação. O primeiro critério é o de família que tem um filho com necessidades especiais terá prioridade na efetivação da matrícula. Depois vêm as famílias de pais separados ou aquelas em que ambos trabalham fora de casa, e as famílias que não têm a ajuda dos avós, e assim por diante. Gandini e Edwards (2002) afirmam que esse é o primeiro contato que as famílias têm com as creches. Os autores ainda mencionam que, no mês de agosto, há uma reunião com os pais e crianças que ingressarão em setembro nas creches. Aqui é importante destacar que, no hemisfério norte, o ano letivo inicia em setembro, em razão de coincidir com o início do verão.

Gandini e Edwards (2002, p 81-82) complementam:

Essa reunião é organizada pelos educadores da creche e pela coordenadora pedagógica, constituindo-se no primeiro momento de interação entre as crianças e as famílias com o ambiente da creche. Então, são organizadas reuniões especiais com as famílias a fim de estabelecer um diálogo entre os pais e o

professor de cada criança. Os pais compartilham informações sobre os desejos, as preferências e os hábitos diários de seus filhos. Além de saber sobre as crianças, os professores desejam informar aos pais sobre o funcionamento da creche para que se sintam bem nela. Este é um encontro muito importante, pois é a primeira vez que pais e professores têm um diálogo verdadeiro e começam juntos sua história.

Passo, agora, à análise do que diz respeito à Gestão e financiamento: *Segundo o seu ponto de vista o que é mais precário na gestão da Educação Infantil?*

A maioria das professoras respondeu que o mais precário está relacionado à desvalorização dos profissionais, e três comentaram sobre os espaços inadequados das salas e dos ambientes em um todo, como sala, parque, pátio, banheiro e refeitório. Ainda, em razão da estrutura que existe hoje, seria melhor se tivesse menos crianças. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) pontuam que cada criança deve ocupar um espaço de $1,50\text{m}^2$, considerando a organização e a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. A Resolução nº 001/99 do Conselho Municipal de Educação de Laguna (COMEd – LAGUNA, 1999) determina, no Capítulo V, art. 15, item VII, que a área coberta mínima para salas de atividades das crianças não será inferior a $1,30\text{m}^2$, por criança atendida, respectivamente, excluídas as áreas de circulação interna e as ocupações por equipamento didáticos. Atentando, ainda, para que as salas tenham o mesmo tamanho para todas as faixas etárias. Como as creches pesquisadas foram adaptadas para atenderem as crianças de 0 a 6 anos, e as mesmas surgiram antes de o governo criar leis específicas para o público infantil, esses parâmetros aplicam-se às creches novas ofertadas pelo governo, que já são construídas atendendo o padrão estipulado pelo Ministério da Educação.

Segundo o professor espanhol Antônio Viñao Frago (1995, p. 69), o espaço escolar não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas “uma forma silenciosa de ensino”.

Será inviável adequar um ambiente às exigências das propostas, em razão das circunstâncias em que as creches nasceram. Elas foram criadas voluntariamente, como um espaço em um ambiente que especificamente não era para uma creche, e que foi sendo adequado às necessidades daqueles que iam chegando para ali ficar. A creche do CEI A nasceu em um bairro e atendia crianças de outros bairros das proximidades, e as ampliações foram acontecendo ao longo dos anos, sem que houvesse uma legislação que orientasse.

Já o outro ambiente pesquisado, o CEI B, foi em uma escola grande, ofertada pelo governo federal no início dos anos 90, e que, aos poucos, foi tendo uma evasão escolar, onde começaram a surgir salas vazias e decidiu-se ofertar Educação Infantil para a população

daquele bairro, por ter uma demanda muito grande, ser uma área de risco social alto e um índice de gravidez precoce considerável. Saliento, ainda, que a construção mais nova que aconteceu no município foi no ano de 2000, ofertada pelo governo federal, e que, ainda assim, deixou a desejar no quesito espaço, pois não havia padrão.

Quanto à desvalorização profissional dos educadores por parte da gestão escolar, repito, é preciso que fique clara a competência e os limites dos gestores de escola. Quando a referência é financeira, no que diz respeito aos salários dos professores, isso foge às competências dos gestores escolares, que fica com a Prefeitura Municipal de fazer os pagamentos. No entanto, se as questões referem-se ao desempenho da função, da organização, das habilidades em lidar com as crianças, quanto ao conhecimento que têm e quanto ao desempenho no dia-a-dia na lida com a criança *miúda*, com uma gestão exercida verticalmente, quando o ideal é que ocorresse de modo horizontal, com a participação das professoras, com base no diálogo, valorizando suas necessidades, opiniões, propostas, então é, de fato, algo a ser visto como competência atribuída aos gestores. No entanto, reconheço que este tema poderia ter sido focado com mais profundidade no questionário.

Em relação à gestão escolar, houve sugestão de cursos especificamente para formar gestores. A maioria deixou evidenciada a dificuldade de diálogo entre professoras e gestores.

A lei que preceitua que é um direito da criança, e esta matrícula faz parte da Meta 1 do PNE: matricular crianças de 4 a 6 anos em creches e ofertar creches de 0 a 3. E, quanto a permanência em período integral faz parte da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), onde oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica. A Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) poderia fazer um levantamento das famílias que realmente necessitam de um período integral para poder abrir mais vagas nas creches. No município de Laguna, as matrículas acontecem na Secretaria, e não nas creches. Todo final de ano é enviado um mapa para a Secretaria relatando quantas crianças foram para o primeiro ano, quantas foram transferidas, quantas saíram e a quantidade que está na lista de espera, obedecendo a um zoneamento.

Houve quem opinasse que o papel do gestor deveria ser restrito à melhoria das precariedades dos ambientes da instituição. O desconforto na relação professora-gestora foi explicitado de várias maneiras: às vezes mais disfarçado, noutras mais explícito.

Uma quinta professora afirmou que deve haver qualidade e foco no atendimento das crianças, bem como no seu desenvolvimento. Então, justifica-se a supervisão de um gestor no acompanhamento de como as práticas pedagógicas ocorrem. Na Educação Infantil do

município há, em cada uma das instituições, professores de Educação Física e professores com especialização para exercerem funções específicas na Educação Infantil. Estas informações foram abordadas no item 3.2.1, que diz respeito ao perfil das professoras.

Nenhuma das dez professoras pesquisadas deu uma resposta direta a esse questionamento. Talvez por desconhecimento do que pode vir ser uma gestão escolar; ou talvez por receio de se expor. Seguindo adiante foi-lhes perguntado o que seria uma boa gestão para elas.

A maioria respondeu mantendo seus posicionamentos anteriores. Duas respostas chamaram a atenção: uma afirmou que deveria haver oportunidade de o professor se aprofundar seus estudos na área da Educação Infantil. Bem, se uma pessoa conclui uma graduação, é de se esperar que ela busque se aperfeiçoar para melhor desempenhar sua função. Poderia se informar se o poder público municipal, oferece algo além da capacitação. As instituições recebem livros do MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e materiais pedagógicos que ficam à disposição dos docentes para leitura e pesquisa. Não classifico isso como função de gestor escolar, mas como *obrigação* de um professor buscar aperfeiçoar-se.

Passo, então, à questão seguinte: *Os professores participam da gestão da creche?*

Percebi outra contradição nas respostas: a maioria afirmou participar da gestão da creche. Se participam da gestão é porque são ouvidas suas ideias, suas propostas, suas colocações. Bem diferente do que opinaram nas questões anteriores, ocasião em que citaram que ficavam de lado nas reuniões. Três responderam que não participam da gestão da creche.

Com relação à forma de participação, a maioria das professoras respondeu que sua participação refere-se a suas presenças nas reuniões pedagógicas, portanto a maior parte delas; e uma minoria reforçou o que algumas haviam respondido a uma questão associada a essa, da categoria referente ao perfil, descrito no item 3.2.1 desta dissertação, que suas opiniões não são ouvidas.

Passo, então, à questão seguinte, para complementar a parte de recursos financeiros/materiais: *Que avaliação você faz sobre os recursos financeiros (materiais) disponibilizados para a creche onde você trabalha? São suficientes? Escassos?*

Houve unanimidade nas respostas dadas: os recursos são insuficientes, escassos. Como chegaram a esta conclusão também não está claro, pois as professoras afirmaram não acompanhar a gestão financeira da escola. Haveria, na escola, uma planilha que evidencia as necessidades estruturais e materiais da instituição, com o respectivo valor dos custos? Qual o valor necessário para suprir a demanda existente? É para se adquirir o quê, especificamente?

Brinquedos, ampliação dos espaços externos, internos, salas, banheiros e mais alguma coisa? Mais questionamentos vão surgindo ao longo da análise.

Não parece haver consenso quanto às reais necessidades dos CEI. O dinheiro do PDDE, que cai anualmente na conta da APP, é justamente para suprir carências materiais que creches e escolas apresentam. Se o gestor da instituição não chama as professoras para se inteirarem do que se passa na creche, fica caracterizado um limite no desempenho das funções. A maioria das professoras participa das reuniões pedagógicas; isto é, vão às reuniões, estão presentes fisicamente, o que não significa uma forma mais ativa de participação. No entanto, algumas mencionaram serem informadas, nas referidas reuniões, a respeito das necessidades da creche. O mesmo número de professoras terminou por admitir que elas são escutadas quanto às necessidades da Creche. Neste particular, fica difícil concluir algo a respeito da participação mais efetiva delas, porque se contradisseram: ora são informadas, ora são escutadas.

Refletindo sobre a estrutura física da creche, já que questionei a aplicação de recursos em sua melhoria, é importante frisar, mesmo que já citado anteriormente, que as instituições do município foram adquiridas, alocadas e construídas antes do Ministério da Educação lançar os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil em 2006. A creche mais recente do município é do ano de 2000, conforme também mencionado. Ao visitar uma das instituições pesquisadas, observei que a sala utilizada para as atividades pedagógicas é muito pequena. Se o tamanho da sala é pequeno, o número de alunos deve ser compatível ao espaço. Isto é preconizado pelos Parâmetros: área total pelo espaço que uma criança deve ocupar individualmente é de $1,50\text{m}^2$. A lei, no município de Laguna, afirma que esse espaço não pode ser inferior a $1,30\text{m}^2$, descontado o mobiliário. Se em uma sala, por esses Parâmetros, cabem dez crianças, então que ofereçam as dez vagas, e não mais que isso. Pelo que observei, essa recomendação não foi obedecida em um dos CEI, apesar do preconiza a Legislação Federal e a Municipal.

Penso que o importante é garantir que todos esses espaços, grandes ou pequenos, sendo salas, banheiros, refeitórios ou brinquedoteca, promovam o desenvolvimento global da criança, sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade. Com os bebês, ainda acrescento, a estes itens citados, a segurança apropriada.

No berçário deve-se atentar para a disposição dos berços das crianças, para a forma como estão dispostos. Mesmo em um berçário, a colocação dos berços deve proporcionar interação entre os bebês, dispondo-os lado-a-lado para que se olhem, se escutem, se descubram e que se imitem.

Mesmo que um espaço seja inadequado, é possível, com criatividade, torná-lo melhor. Por exemplo: pintar as paredes com cores diferentes, instalar espelhos, barras para que os bebês possam se segurar e dar os primeiros passos. Para as crianças de 2 e 3 anos, organizar os espaços em cantinhos onde cada um deles possa proporcionar o desenvolvimento de atividades variadas, tais como o cantinho com brinquedos, com livros, jogos com peças de construção, com fantoches, e que fiquem à mão da criança, dando-lhes autonomia para manipulá-los. Ainda dentro do espaço, como importante instrumento para o desenvolvimento da criança, Zabalza (1998, p. 236) menciona que

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

O mesmo autor (1998, p.28) ainda acrescenta que

Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores depende da qualidade dos espaços. Estes se transformam nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico, além de que passarão ali, cercados de crianças pequenas, grande parte de sua vida.

Muitas das creches que tem uma boa área poderiam ser ampliadas, mas pouco ou quase nenhum investimento é feito. Enquanto isso não acontece, a fila por vagas aumenta cada vez mais.

Finalmente, chego ao que diz respeito às questões relacionadas ao objetivo específico 3.

O primeiro questionamento foi: *Considerando a importância da relação família/creche, como você acha que ela poderia ser estimulada?*

Aqui as professoras foram unânimes em responderem que há dificuldade e falta de vontade para encontrar uma solução mais próxima do ideal para o bom relacionamento entre os três segmentos, considerando também a Secretaria Municipal de Educação de Laguna/SC (SEDUC).

Ao abordar a identidade das professoras neste trabalho, anteriormente, mencionei algumas designações que se davam às pessoas que cuidavam de crianças, babás, amas de leite, tias, cuidadoras. Isto é comum se observar, ainda nos dias de hoje, na forma como algumas

relações se estabelecem, especialmente aquelas entre pais e professores. Ao colocarem seus filhos na creche porque precisam trabalhar, será que eles têm o discernimento de que a creche vai além do cuidar? Há que esclarecer a eles sobre a função da creche, enfatizando a indissociabilidade entre as dimensões cuidar/educar da Educação Infantil. E, que o direito a creche é das crianças.

Segundo Lopes (2009, p. 1),

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança.

Eis onde se estabelece uma parte do conflito citado por elas, falta de entendimento do que se desenvolve dentro da instituição. Contudo, entre os pais e a professora está a criança, que merece toda atenção e respeito. O que se percebe na resposta é que elas querem que haja mais sintonia entre pais, professores, gestores e a secretaria de educação na superação de problemas. Que não fiquem pontas soltas na hora de encontrar soluções, onde apenas o professor fica na chamada *linha de frente*. Querem mais proteção diante dos conflitos e desafios com que se deparam no dia-a-dia.

Seria desejável que o entendimento das situações do cotidiano das creches partisse das professoras. Elas, com sua formação e conhecimento poderiam tomar a iniciativa de ir ao encontro das situações que se apresentam no cotidiano da escola. Para irem, aos poucos, desconstruindo um conhecimento adquirido ao longo dos anos, de que matricular o filho na creche era um direito de quem trabalha. Hoje, a Educação Infantil é um direito da criança, não mais dos pais. Preceitos como o da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, determinam que o dever do Estado, para com a educação da criança de 0 a 6 anos, será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas, apontando o caráter educacional desses estabelecimentos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, reafirma o dever do Estado em assegurar atendimento, em creche e pré-escola, às crianças de 0 a 6 anos de idade. E no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) reitera o dever constitucional do Estado com a Educação Infantil (art. 4º), definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade (art. 30).

Ao tratar da Organização da Educação Nacional (art. 11), a LDB define que a Educação Infantil é atribuição do município, e que a ele compete autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Dentro dessa linha, segundo Paro (1997, p. 30),

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Não é possível cobrar a presença dos pais somente nas reuniões de pais, mas incentivar que sua participação seja mais constante no ambiente escolar, para estreitar mais a relação pais – creches, e que seja de uma forma mais consciente.

Na relação com a secretaria de educação, as respondentes percebem que há uma relação hierarquizada, verticalizada, no sentido secretaria, gestão, professores e demais funcionários. Assim, a secretaria cria, determina e repassa aos gestores que acatam; e repassam aos professores e demais funcionários, que devem cumprir. Não há uma construção coletiva de ações.

Bordignon e Gracindo (2000, p.170), quando se referem à participação, afirmam:

tem-se falado muito em participação e compromisso, sem definir claramente o sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção. Subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso.

Por isso é preciso entender que creches, escolas, ambientes públicos (aqui, a secretaria) são ambientes de diversidades, onde há contradições; também de decisões políticas equivocadas, que é o que gera diálogos e reflexões destoantes a respeito da educação.

Para melhor compreensão sobre essa relação, tomemos como guia o sucesso italiano na busca das soluções que encontraram para superar as barreiras dos relacionamentos familiares, comunitários e com a administração pública.

Gandini *at al.* (2002) pontuam que o cuidado e a educação de crianças pequenas implicam em uma combinação dinâmica de relacionamentos humanos e organização cuidadosamente planejada.

As autoras (2002) ainda afirmam que os sistemas públicos funcionam melhor quando estão enraizados na comunidade local. Foi onde os administradores públicos estabeleceram um diálogo mais participativo e mais próximo com a comunidade, na experiência de Gandini

et al. (2002). Há uma eficácia maior dos professores no papel de produzirem inovações em nível local.

Os governos municipais italianos planejaram e estimularam mudanças inovadoras, que foram introduzidas na legislação nacional. Esse trabalho desenvolvido na Itália despertou interesse de países da Europa, principalmente nos sistemas de creches integradas, eficiente e culturalmente apropriado.

Na comuna italiana de Pistóia, região da Toscana, seu trabalho tem por base um estreito relacionamento, bastante significativo dentro das creches.

É esta falta de eficiência, no município em estudo, que impede a criação de relacionamentos significativos entre professores, creches, pais e responsáveis e o poder público. Isto foi observado nas respostas dadas pelas professoras, quando todas foram unânimes em afirmar o problema da relação não existente entre creche/família/secretaria de educação.

Na Itália, em Reggio Emília, olham-se as necessidades das famílias e, a partir de então, se estabelece uma relação de mão dupla entre elas e os serviços oferecidos, que é de alta qualidade, sempre se aprimora e está em contínua transformação.

As duas questões seguintes complementam a anterior: - *Você observa problemas nessa relação? Quais? - Como é estabelecida a relação creche com a Secretaria de Educação? É satisfatória do seu ponto de vista? Por quê?*

Assim, optei por analisar as respostas conjuntamente.

As professoras foram unânimes em afirmar que existem dificuldades, acrescentando que não observam um movimento favorável no sentido de solucionar o problema. Nesta questão, todas as respondentes identificam problemas nas relações. No entanto, a maior parte considera que os pais se apresentam desinteressados, que eles acreditam que a creche é um local para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalham. Há pais que desejam que, entre as atribuições das professoras, seja acrescentada a de dar medicamentos a seus filhos. Algumas das professoras sentem-se desvalorizadas e desmotivadas para desenvolver seus trabalhos. Elas acreditam, no que diz respeito à relação creche - secretaria de educação, que as comunicações ocorrem diretamente com os diretores, e a maioria não considera que isso seja satisfatório, uma vez que não há espaço para se expressarem. Em suma, elas recebem as orientações de um repasse da diretora, e isto não as satisfaz porque inexiste, de acordo com suas respostas, um espaço para serem ouvidas e suas opiniões consideradas.

Neste ponto, é pertinente avançar para a questão seguinte, que foi construída para compreender o que se propõe neste *bloco*: a creche e seu cotidiano.

- No que diz respeito à rotina da creche como ela é pensada/organizada/decidida? (Relação gestor(a)/professores): Comente a rotina da creche onde você trabalha. Você faria alguma modificação nela? Brincadeira; Descanso e/ou sono; Alimentação; Higiene; Construção de conhecimento.

A maioria mencionou que é realizada uma reunião no início do ano letivo entre professoras e gestoras da creche, com o objetivo de realizar o planejamento anual. Posteriormente ocorrem reuniões periódicas; porém, não mencionaram os objetivos, nem comentaram sobre a periodicidade. Neste item elas mencionaram que o material que deve ser seguido como roteiro é o do *Sistema Positivo de Ensino*.

A contratação do grupo Positivo para atuar na Educação Infantil, na gestão e na supervisão escolar ocorreu no ano de 2015, com o intuito de *melhorar* a qualidade do ensino na Educação Infantil.

Com a entrada do grupo na Educação Infantil, professores e gestores dividiram-se nas opiniões, com prós e contra o método apresentado. Alguns criticaram que o método apresentado tira a capacidade do professor planejar o seu conteúdo, de fazer o seu portfólio. Quanto à criança, afirmaram que inibiria a capacidade criativa de explorar seu potencial, porque as atividades já estavam prontas, e caberia apenas a função de executar o que já estava proposto nos *kits*.

No início do ano, cada criança e os professores recebe um material pedagógico, *um kit* para desenvolverem as atividades. Os gestores recebem capacitação para a função. Ocorre o mesmo com a supervisão pedagógica.

Referindo-se à rotina da creche, a maioria das professoras afirmou que as brincadeiras são planejadas e realizadas diariamente, e direcionadas às faixas etárias. Duas professoras responderam que não há espaços internos e externos para desenvolver brincadeiras.

Sugerem os Parâmetros Básicos de Infraestrutura que estes espaços contemplem, dentro das possibilidades:

[...] duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidades, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006, p. 26).

Retomando o tema rotina, ou melhor, a organização do tempo e da rotina na Educação Infantil e nas creches, as professoras responderam com relação às brincadeiras, ao descanso/sono, alimentação e a higiene. Aliás, o que acontece na Educação Infantil faz parte

da rotina: a hora da entrada, da saída, a hora do lanche, da higiene, da brincadeira, dos brinquedos, dos cantinhos específicos e de outras atividades que compõem o ritual deste nível educacional. Aliás, as atividades são pensadas e organizadas na forma de como serão executadas. Isto está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). As referidas Diretrizes pontuam que, para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

Quando falamos em necessidades básicas, como alimentação, sono/descanso e higiene, devemos considerar que são tão importantes quanto as necessidades de interação, afetividade e cognição.

Segundo Barbosa (2010, p. 35),

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, com o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional.

Dentro da rotina da creche, a maioria das professoras afirmou que as brincadeiras são planejadas e direcionadas para cada faixa etária, conforme mencionado anteriormente. Ao refletir sobre o planejamento, é importante destacar que ele é indispensável. É o momento de pensar detalhes, pois momentos diferentes formam a proposta pedagógica da Educação Infantil, que não pode ser mais encarada de maneira assistencialista, onde as crianças recebem apenas cuidados, desprezando a educação, o desenvolvimento cognitivo da criança.

Por isso, Muntañola (1980, *apud* ARRIBAS, 2004, p. 364, grifos do autor) destaca que:

Considerando a quantidade de horas que as crianças passam no cenário “escola”, é fácil pensar que este ambiente será de significação relevante na história e na vida delas e que, portanto, deve ser devidamente pensado e planejado em função dos objetivos, dos sujeitos. Trata-se de utilizar a escola como uma ferramenta pedagógica.

Segundo Ostetto (2004), o (a) educador(a) deve assumir o planejamento educativo com um momento reflexivo, pois ele não é apenas um papel que preencherá, é atitude, e envolve todas as ações e situações cotidianas presentes em seu trabalho pedagógico.

A professora¹¹ deve conhecer as etapas do seu desenvolvimento, conhece-la na sua integralidade, e estabelecer laços afetivos.

¹¹ A professora de Educação Infantil, e uso o feminino porque as entrevistadas são todas mulheres.

Aliás, é extremamente importante o respeito às especificidades, como as brincadeiras, o movimento, a autonomia, a identidade, a linguagem oral, as artes em geral. Para Ostetto (2004, p. 190, grifos da autora),

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento da Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

No que diz respeito ao descanso, sono, alimentação e higiene, a maioria respondeu que o sono vai depender da necessidade de cada um; e que a alimentação segue o cardápio e o horário estipulado. Porém, uma delas considerou necessário haver maior variedade de frutas e verduras.

Algumas crianças ficam apenas meio período na instituição e não necessitam daquela *horinha do sono*; e outras, que não querem dormir, ficam apenas deitadas, segurando um brinquedo ou um livro, ou sentadas assistindo a um vídeo que a professora coloca para distração.

Isto não acontece no berçário, onde os bebês têm o seu ritmo próprio e dificilmente, entre uma mamadeira e outra, não há um cochilo da criança. Aliás, isto faz parte da rotina deles.

Sobre a higiene, a maior parte informou que a rotina normal de troca de fraldas, banhos e higiene bucal ocorre sem problemas. No entanto, algumas mencionaram a falta de higiene externa, referindo-se à ausência de um espaço específico para higienizar as crianças. A maioria das professoras ainda afirmou que executa a rotina normal, nas trocas de fraldas, nos banhos, em outras necessidades, mas não especificaram quais são essas necessidades, nem a higiene bucal.

Acredito que esses momentos não podem ser apenas *momentos normais* em uma instituição. Rotineiras, como as respondentes citaram. Aqui, parece que *caiu no automático*, e não conseguem enxergar mais momentos prazerosos, de educação, de liberdade, e porque não de autonomia, que a higiene corporal e bucal proporciona. Para Gutierrez (*apud* ARRIBAS, 2004, p. 36),

Os hábitos relacionados à higiene têm duas vertentes: uma de relação, outra de educação. No aspecto de relação, a limpeza se apresenta para criar uma imagem positiva do próprio corpo. Este modelo vem dos adultos. No aspecto da educação, é necessário perceber a riqueza dos prazeres que a higiene proporciona ao corpo, a abundância de sensações que ativa e seu significado para a saúde

psicofísica, assim como a quantidade de valores e diretrizes que transmite nos hábitos que estão relacionados a ela.

Aqui nasce uma inquietação sobre os saberes dos professores. Não foi uma resposta fundamentada em algum referencial. Foi algo como: é da função; dos afazeres do dia-a-dia, ou apenas dou continuidade ao que já vinha se fazendo. Quero deixar claro, aqui, que não é intenção *culpar* o(a) professor(a) de Educação Infantil pela forma como atua no cotidiano com as crianças, tampouco pelo desconhecimento dos vários conceitos que existem a respeito do tema Educação Infantil e suas especificidades.

Contudo, concordo com Batista (2013), quando o autor afirma que o momento atual exige que a EI redimensione seu papel, também amplie seu campo de pesquisa de forma a melhor atender, e com Cerisara (1997, p. 1), pois se deve “[...] delimitar as funções e objetivos destas instituições de caráter educativo que partilham com as famílias a responsabilidade de educar as crianças de zero a seis anos”.

Batista (1998) ainda pontua que os tempos e os espaços estão organizados para vivências únicas: todas as crianças devem descansar ao mesmo tempo e no mesmo local, cansadas ou não; todas devem comer ao mesmo tempo; todas devem participar das atividades dirigidas ao mesmo tempo; todas devem ir ao parque ao mesmo tempo; entre outros. Todas ao mesmo tempo, mesmo espaço em uma atividade única e do mesmo jeito. Terminam e começam do mesmo jeito e devem seguir o que é proposto por um adulto, que é uma prática cristalizada na creche, quando se propõe tempo e espaço iguais, mas a atuação das crianças no mundo é bem diferente.

Basta analisarmos a história do curso de pedagogia no Brasil, e a complexidade que é o trabalho na Educação Infantil. Cabe, aqui, portanto, abordar a formação do docente.

A história do curso de Pedagogia tem seu começo, em nosso país, no início do século XX, mas a formação do professor de Educação Infantil, tema que move este trabalho, passa a ser reconhecido há pouco mais de 10 anos, através do Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005), aprovado em 13 de dezembro de 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A identidade, a instalação de escola pública no Brasil, e o processo de constituição de uma profissão estão na base da formação profissional do pedagogo.

Segundo Nóvoa (1995, p. 19, grifos do autor),

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são

os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente.

É importante observar que, ao longo das análises até agora empreendidas nas respostas das questões dadas pelas professoras, parece necessário um *maior conhecimento sobre a gestão. Também maior familiaridade* acerca do conhecimento sobre documentos que garantem direitos às crianças. Ao observar a intensa discussão e as inúmeras mudanças ao longo da história do curso de pedagogia, além da questão da identidade profissional do professor atuante na Educação Infantil e nas creches, vê-se que o *perfil ultimamente* traçado para este profissional inclui os conhecimentos que questionei às professoras que participaram da pesquisa.

Portanto, é preciso ponderar que algo não está a contento, já que as divergências apontadas nas respostas das professoras, principalmente acerca da gestão e de sua participação, denotam contradições, como exposto nas análises das respostas, além de também evidenciarem a necessidade de serem mais bem informadas sobre o assunto.

Isto posto, avanço para a Construção do conhecimento: *O que gostaria de mudar? Por quê? No que diz respeito à construção de conhecimento: em que ela consiste? O que se espera que uma criança de zero a três anos conheça?*

Ainda na análise das respostas para esta questão estão consideradas, também, as respostas para a seguinte questão: *O que deve aprender uma criança de zero a três anos em sua opinião? Como será que as crianças aprendem? As aprendizagens dependem dos professores? O que você observa de interessante nas relações entre as crianças?*

Durante a análise, percebi que as respostas perpassam umas as outras, de modo que as considere conjuntamente. É necessário deixar bem claro que foi prevista a elaboração das questões que guardam entre si algumas aproximações, podendo mesmo certo nível de correspondência. Isto leva a possibilidades, inclusive de poderem estar associadas a mais de um Bloco. No entanto, elas foram agrupadas em função de certo peso, de maior identidade com um entre os três blocos de análise.

Para a resposta à questão sobre o que gostariam de mudar, as professoras referem que gostariam de mudar a valorização dos profissionais, que deveriam receber mais suporte, e que este também deveria ser oferecido aos gestores, secretário e especialistas. A minoria considerou que a rotina é bem organizada pelas professoras, mas que seria importante diminuir o número de crianças e melhorar a estrutura externa para haver melhor atendimento.

Esta resposta remete a outras questões, onde as professoras pontuaram dificuldades e necessidades, já comentadas anteriormente, mas percebi que *o porquê*, na última parte da pergunta, não foi tão explorado quanto esperava.

Assim, passo à questão, ainda dentro desta pergunta, sobre a construção do conhecimento, já transcrita logo mais acima. Esta resposta pode ser associada à questão onde trouxe informações sobre o Sistema Positivo, adotado no município em estudo. A maioria das professoras respondeu que a construção do conhecimento ocorre em função do planejamento do CEI, que utiliza o Sistema Positivo de Ensino.

Algumas professoras mencionaram que ela acontece pelo interesse e a motivação das crianças, inclusive para atividades lúdicas, que são levados em consideração.

Se o planejamento ocorre no início do ano, juntamente com a capacitação do Sistema Positivo, que repassa os *kits* aos professores e as crianças com o que será trabalhado durante o semestre e o ano, então, em que momento manifestam seu interesse e motivação? Há liberdade e autonomia para isso? Se há, em que momento isso ocorre? Ou o Sistema Positivo é apenas um *norte* no planejamento dos professores? Talvez não seja o caso pelo alto investimento que o município faz para apenas servir de balizamento para o planejamento de professores, pais, gestores e equipe técnica.

Mais uma vez, ao analisar as respostas, percebo que surgem novas inquietações. A conclusão que chego é que a análise empreendida durante esta pesquisa pode responder o questionamento identitário que fiz em seu título, mas fica longe de esgotar o assunto. O que percebo, ao aprofundar os estudos, remete ao reconhecimento da necessidade constante e cada vez maior de mais estudos, maior aprofundamento e, principalmente, mais pesquisas. Torna-se, assim, cada vez mais clara a complexidade do tema. As professoras responderam que as crianças devem aprender a interagir/conviver/socializar: aprender valores e respeitar; saber/conhecer; se descobrir confiar ter autonomia, e ainda ter higiene.

Durante o percurso desta pesquisa, não tive contato com o material utilizado pelas professoras para desenvolverem suas atividades diárias, o *kit* que o Sistema Positivo fornece para todos. Este fato pode ser considerado uma limitação para esta pesquisa, pois, acredito, seria bastante esclarecedor, mesmo que não tenha traçado a análise do material entre os objetivos. A crítica que ouvi a respeito do *kit* foi de que as coisas já vêm prontas para trabalhar. Analisar o material permitiria observar se as atividades desenvolvidas proporcionam o que as professoras mencionaram nas respostas acima. A tendência de uma educação Tradicional, onde as *coisas* sempre foram verticalizadas, a instrução vem de cima para baixo, corre riscos de permanecer.

Imaginemos outra situação: a professora leva suas crianças a pensar, a fazer e a desenvolver as atividades propostas sozinha, com autonomia, independência, mas juntamente com seus coleguinhas, de maneira dinâmica e até mesmo criando momentos onde ela (professora) precisará da ajuda delas na preparação de algo como, por exemplo, ajudar a distribuir as atividades a serem desenvolvidas. Parto do pressuposto de que as crianças poderiam ter aprendizagens mais significativas no seu desenvolvimento. Minha suposição está ancorada em Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982, p. 71): “[...] a escola como está organizada não estimula a solidariedade, a ajuda mútua entre os alunos ou o trabalho em equipe”. Criança adora cooperar, faz isso com bastante disposição e alegria, na hora em que se pede uma ajuda.

A próxima questão analisada inquiriu: *O que você observa de interessante nas relações entre as crianças?*

A este respeito, as professoras consideraram interessante observar, nas relações entre as crianças: o cuidado entre elas, a cooperação, as formas como brincam; as linguagens, gestos e imitações; a espontaneidade, e a sinceridade, agressividade e a disputa.

Percebe-se que são manifestações naturais nas crianças, pois em um ambiente com muitas delas, é comum observar as características de cada uma para lidar melhor com as situações. Não haverá ninguém igual dentro das características que as professoras citaram. Em um cenário como o da Educação Infantil, onde está se formando a personalidade, o caráter, o cognitivo, o motor, é natural que haja disputas por brinquedos, por objetos; que as crianças se ajudem, que sejam espontâneas em suas colocações, nas suas múltiplas linguagens e na atenção que cada uma tem com a outra. Colocar essas crianças em um ambiente escolar onde há regras pré-estabelecidas, com suas rotinas e metas a serem cumpridas, não será nada fácil para aquelas que já vêm de um ambiente social deficitário nas relações familiares. Esse choque cultural ou educacional proporcionará situações como as elencadas acima pelas professoras. Teria sido mais rico ter utilizado entrevistas, uma vez que elas permitiriam explorar melhor a *identidade das professoras* pesquisadas, buscando, inclusive, detectar o modo como cada uma lida com questões dessa natureza. Os fatores tempo e falta de experiência pessoal no uso de entrevistas foram determinantes na escolha do questionário como recurso de coleta de dados.

Recorro a Rocha (2001): ela destaca que creche, pré-escola e escola têm funções diferentes, e estas funções de organização educacional e da legislação são bem definidas. A escola é um espaço onde se obtém conhecimentos básicos, a Educação Infantil é de complementariedade à educação da família. Na escola, o sujeito é o aluno, e tem como objetivo o ensino nas diferentes áreas através das aulas. O objeto da creche e pré-escola são as

relações educativas que se apresentam em um espaço de convívio coletivo, onde o sujeito é a criança de 0 a 6 anos de idade. Assim, fica estabelecido o diferencial entre escola, creche e pré-escola pela função que exercem, sem estabelecer uma hierarquia e um valor qualitativo, como já mencionado anteriormente.

Em relação ao cumprimento da legislação, o município pesquisado não a tem violado. Ademais, percebi um *esforço no investimento* de material consagrado como subsídio às professoras e demais profissionais da área.

Contudo, surge outra inquietação: o material é suficiente? Fica, então, mais uma limitação como sugestão para futuras pesquisas dentro do mesmo município, fornecendo dados e análises que possibilitarão auxílio para a Secretaria de Educação melhorar ainda mais a educação no município, principalmente por partir do ponto de vista das professoras.

Em uma análise geral sobre as respostas ao questionário, percebi certa *desaprovação* por parte de algumas professoras, com relação à forma como colegas trabalham ou cuidam das crianças. Elas demonstraram preocupação com os profissionais desmotivados e, também, “não qualificados” para exercerem suas funções. Criticaram aqueles que são impacientes, intolerantes para lidarem com as crianças. Alegaram que algumas profissionais não têm o perfil para a função, que requer aquelas qualidades já elencadas anteriormente. Com isso, acabaram estabelecendo critérios para pertencerem ao grupo das que apresentam as *credenciais* para a função de professora de creche, não apenas com formação, mas com perfil para tal. Resumindo, ainda valorizam o cuidado e o zelo pelas crianças para manter o “*in status quo ante*”¹².

Cunha e Carvalho (2002, p. 54) esclarecem que “a compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança (...) tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais”.

Segundo Gomes (2009, p. 40),

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referenciais existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Devemos pensar em uma Educação Infantil, em nosso caso, a creche de 0 (zero) a 3 (três) anos, que valorize o ambiente, como um espaço onde a criança possa se desenvolver

¹² “no estado em que as coisas estavam anteriormente”.

integralmente na perspectiva de *cuidado* e *educação* indissociáveis, e que não existam tias, nem babás, professorinhas, auxiliares, nem mães ou monitoras.

Na pesquisa realizada, as 10 (dez) professoras demonstram frustrações. A falta de valorização, salários não condizentes, a falta de condições para exercerem seu ofício, a péssima estrutura de alguns ambientes, a formação e outros quesitos que dificultam o exercício do profissional dedicado às crianças pequenas. Refletir este espaço como de construção da identidade de Educação Infantil, de que a qualificação, ponto-chave para entender a creche, é que se trata de um espaço de educação onde trabalham profissionais qualificados, com a identidade de professor de Educação Infantil, e não *tia*, *professorinha* ou *babá*. Isto passa pela conscientização de pais, alunos, professores e gestores, envolvendo principalmente as famílias, como já levantado anteriormente nesta dissertação.

Quando a mulher/professora entender que ela pertence a um grupo social, com sua especificidade, que tem uma história, uma cultura e uma atuação profissional, não como coadjuvante, mas de *atriz principal*, protagonista de si mesma.

Dalri (2007) constatou, em sua pesquisa sobre a formação inicial em Pedagogia, que a primeira infância é praticamente ignorada em suas especificidades nos referidos cursos. E isso faz com que o professor fique defasado, tanto na prática, quanto na teoria.

Precisamos, portanto, voltar a mencionar a rotina, pois ela pode ser um forte ponto de partida para a compreensão de tudo o que foi mencionado, por se tratar de explorar atividades diárias. É na rotina que o professor faz o seu trabalho com ou sem a intencionalidade pedagógica em sintonia, ou não, com as necessidades das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmo que está longe de ser o fim. É apenas o começo do reconhecimento de uma jornada de busca que jamais será encerrada, conforme repito no final destas mesmas Considerações finais. Com esta frase quero dizer que não foi fácil chegar até aqui, mas que muito ainda terá que ser feito a respeito da Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Esta dissertação compreendeu uma pesquisa em duas creches de Laguna, a partir do propósito de lançar um olhar sobre as professoras das creches de laguna: perfil e condições de trabalho.

Considero que o objetivo geral da pesquisa foi atingido: as professoras investigadas têm formação acadêmica compatível com a função; com uma média de experiência de 12 (doze) anos, são em sua maioria efetivas, gostam do que fazem, e sentem-se comprometidas com o trabalho. Elas ressaltaram que seu trabalho é facilitado pelo comprometimento, amor/carinho e dedicação às crianças, que são amadas por elas. Elas exploraram pouco as relações educativas, definiram o objetivo de Educação Infantil como “o desenvolvimento integral das crianças”; demonstraram certo desconhecimento a respeito dos Direitos à Educação Infantil, concordando com a sua expansão pelo fato de ela vir a possibilitar ampliação do campo de trabalho.

Portanto, pude concluir que o perfil das professoras atuantes nas creches de Laguna/SC, de acordo com a amostra, atende ao que preceitua a legislação vigente.

Para atingir este objetivo foi necessário considerar as respostas ao analisar as questões que dizem respeito aos itens *D, E, F e G* do questionário (Apêndice A), e que perpassam as duas categorias que emergiram das análises: o perfil e a formação das professoras.

Entre os problemas citados acerca das condições de trabalho, as professoras mencionaram *o grande número de crianças na sala de aula*. Ao verificar se a Secretaria Municipal de Educação (SME) atende aos preceitos legais, percebi certa *discrepância* entre a legislação federal e a municipal. A lei federal preceitua 1,50m por criança; e a municipal, 1,30m, descontado o mobiliário. Não é possível afirmar se a legislação federal está atendida pela municipal, o que caracterizei como limitação desta pesquisa. A minoria mencionou que não há espaços internos e externos para desenvolver brincadeiras, o que leva a inferir que a estrutura não é adequada.

Aqui é importante salientar que há espaços, nas escolas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação, que foram *adaptados*, mas não *criados* para a Educação Infantil. Isto não é justificativa para inadequação, mas demanda ações corretivas, que sugiro serem

analisadas pela própria Secretaria Municipal de Educação, utilizando o ponto de vista das professoras, para considerar a realidade que elas vivem com as crianças e, assim, oportunizar um espaço melhor e mais adequado às necessidades das crianças e das professoras que ali trabalham.

Contudo, quando o questionamento direcionou-se para a gestão, nenhuma das dez professoras pesquisadas soube dar uma resposta mais objetiva. Entendo que as professoras não têm um conceito definido a respeito de como deveria ser, na prática, a gestão escolar. Talvez por desconhecimento do que vem a ser uma *gestão escolar*.

Também percebi uma aparente contradição nas respostas: a maioria afirmou participar da gestão da creche, mas ao mesmo tempo também disseram que deveriam ser ouvidas, e suas ideias consideradas, mas que ficam *de lado* nas reuniões. Elas se referiram à participação no sentido de irem às reuniões, apenas, pois insistiram em afirmar que suas opiniões *não são levadas adiante*. As decisões são executadas de forma verticalizada, com pouco diálogo e com a adoção dos materiais impressos que seguem o kit que recebem no início do ano.

Portanto, inferi de que não há conhecimento prático, por parte das professoras, sobre a gestão e, assim, elas optaram por não se posicionarem criticamente.

Como reflexão, durante a análise, questionei se não seria interessante oferecer *capacitação* para estas profissionais, a respeito de como a gestão se efetiva, para aumentar o conhecimento e facilitar a execução do próprio trabalho e das tarefas dos gestores. Além de fomentar a participação, isto auxiliaria em um *engajamento* maior por parte das professoras, facilitando o trabalho de todos.

Aqui percebi que há comprometimento, amor/carinho e dedicação, visando ao desenvolvimento da criança, que é facilitado pela confiança que a criança deposita nas professoras. Prevaleceu o **amor** à profissão nas respostas.

Ancoro-me em Gauthier (1998), ao pensar que, em alguns momentos, há certa *permeabilidade* entre as funções de professora e o papel de mãe, de cuidadora. Verificando a obra de Wallon (1975, 1979) e as experiências de Reggio Emília, percebi que a afetividade e o comprometimento são imprescindíveis, mas não são a única necessidade. Isto leva a inferir que é por meio da *capacitação* que se poderá *extrair o que foi aplicado com êxito em outros lugares e adaptar para a realidade do município*.

O que duas respondentes mencionaram chamou a atenção: que deveria haver oportunidade de o professor aprofundar seus estudos na área da Educação Infantil. Não foi possível aprofundar o entendimento da colocação das professoras. São oferecidas duas capacitações anuais, e o material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação

(SME), sobre o qual também pesquisei bastante, teoricamente deveriam ser suficientes para o *aprofundamento* das professoras. Contudo, é possível concluir que esses esforços não são suficientes.

Embora o investimento da SME pareça ser um esforço para facilitar o trabalho docente, e mesmo não tendo sido analisado o material, acredito que uma apostila desenvolvida para um nível de educação e aplicada a países de dimensões continentais, como o Brasil, não pode, mesmo, ser suficiente. A criança do Estado do Amazonas, por exemplo, não têm as mesmas características culturais que as crianças lagunenses. Seria preciso, principalmente, considerar nossas características culturais e geográficas únicas para oferecer um material que pudesse ser realmente chamado de *nosso, para nossas crianças e para nossas professoras*.

Assim, anoro-me em Dubar (1997a, p. 13), para quem “*o indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho e a identidade é produto de sucessivas socializações*”.

Isto me levou a concluir que, embora as professoras tenham o *perfil* indicado pela legislação para atuar em sua profissão, sejam comprometidas e afetivas com seu trabalho e com as crianças, há lacunas em sua preparação que dizem respeito ao *cotidiano* e à *gestão*.

Portanto, acredito que um esforço da SME em preencher estas lacunas por meio de capacitação que atenda as necessidades aqui encontradas, além de outras que porventura possam existir, podem auxiliar em um trabalho com maior qualidade no atendimento às crianças e nas condições de trabalho das professoras.

Assim, foi possível atender a todos os objetivos determinados no início da pesquisa. Entretanto, considero importante salientar que a pesquisa que fiz apresenta limitações, e aponto as seguintes: na volta do recesso escolar em fevereiro e março houve uma paralização da categoria no município, que me impediu de iniciar a pesquisa; após isso tive um problema de saúde, e precisei afastar-me das atividades por alguns dias; foi minha primeira pesquisa e tive enorme dificuldade de escrever; a elaboração do questionário tem limites que foram detectados, sobretudo, por ocasião da interpretação dos resultados. Ainda sobre as limitações, explico que os resultados foram agrupados de acordo com os objetivos específicos. Não existe uma dicotomia entre os itens, que se entrecruzam, completam-se e dialogam entre si. Apesar de saber disso, pode parecer que as análises foram realizadas sem respeitar as categorias e as questões em sua totalidade.

Por ocasião da elaboração dos slides tentei avançar um pouco a respeito de alguns limites observados no texto original, e pretendo continuar realizando investigações sobre Educação Infantil. Assim, levanto alguns questionamentos: as creches atendem à legislação

no quesito espaço ocupada pelas crianças? O material adotado pela Secretaria Municipal de Educação, do Sistema Positivo, atende às necessidades das crianças e das professoras, no que diz respeito às características culturais e geográficas locais? Como viabilizar relações saudáveis entre professoras(es)/gestoras(es)/famílias?

A principal conclusão desta dissertação é que a Educação Infantil é um tema complexo, com inúmeras particularidades, que incita cada vez mais questionamentos e que está longe de ser esgotado. Portanto, mesmo este sendo o último parágrafo, está longe de ser o fim: é apenas o começo do reconhecimento de uma jornada de busca que jamais será encerrada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. G. **Faces da assistência social do setor carbonífero** (Criciúma, 1930-1960). Florianópolis: FAED-UDESC, 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina.
- ANGELO, J. S. D. Saberes em perspectiva, **Jequié**, v.3, n.6, p.59–64, maio/ago. 2013.
- AMARAL, N. C. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. In: **Seminário Brasileiro de Educação**, 3., 2011, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2011.
- ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar**. 5ª Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.
- BALABAN, Nancy. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 31 jul. 2016.
- BATISTA, R. A emergência da docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908-1949. Florianópolis: UFSC, 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.
- BATISTA, R.; SCHMIDT, L. L. Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira metade do Século XX. XI Anped Sul - **Reunião Científica Regional da Anped de 24 a 27 de julho de 2016** – UFPR – Paraná PR.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. **Apresentação do MEC**. 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em 13 abr. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasil, 2010. Acesso em 14 jun. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Apresentação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Financiamento. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990** – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. SEDH – DCA, 2002.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. CNE/CEB. **Parecer 22/98**. Discute as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília, 12 de dezembro de 1998.

_____. CNE/CEB. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 1**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, 1999a. Mimeografado.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. MEC, 1996.

_____. MEC/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

_____. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, dezembro de 1998.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília, 2000.

_____. **Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001-2010.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** MEC/SEB. Brasília, 2009.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar:** questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. : MEC/SEF/Coedi, 1994.

CANDAL ROCHA, E. A. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação.** 2001, n. 16.

CARA, D. **O custo da qualidade** [da educação básica]. Câmara dos Deputados, 13 abr. 2011. Disponível em:< <http://www.custoalunoqualidade.org.br/uma-proposta-da-sociedade-civil>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparação com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola na vida.** Petrópolis: Vozes; IDAC, 1982.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 80, vol. 23, p. 329- 348, 2002b.

CERISARA, A.B. **Educadoras de creches:** entre o feminino e o profissional. 1997. (Mimeo.)

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade:** uma crítica a Freud a partir da mulher. 2ª ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2000.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (76), 31-40, fev. 1991.

COELHO, M. F. D. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** Itajaí, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2009.

CORREIA, B. C. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

COSTA, M. de O. **Arte de viver: recriando e reinventando espaços, memórias das famílias da vila operária mineira Próspera – Criciúma (1945-1961)**. Florianópolis: UFSC, 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina.

CRAIDY, C. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Machado, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2002.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2007.

Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acessado em 18 de abril de 2016.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão)

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 1997a.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINEDUCA – **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação** (Fineduca). Assembleia Geral, em seu III Encontro em Gramado/RS.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. & cols. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil.** Artmed: Porto Alegre, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5ª, Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

GOMES, D. L.; FERREIRA, J. P.; **A relevância da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos de idade.** 2006. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-058-TC.pdf>>.
Acesso em: 08 jun. 2017.

GOMES, M. O. **Formação de professores na a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma Antropologia de Bebês (e de seus Cuidadores). Revista de Psicologia USP, São Paulo, p. 313-336, jul./set. 2009.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFF, S.; LONGHI, A. J.; CARDOSO, M. A. O manual didático e os quadros murais na relação educativa do Curso Normal Sagrado Coração de Jesus: 1936-1971. Revista **HISTEDBR on-line.** Campinas, SP, número especial, mai. 2010, p. 128-144. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639785>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

HOYELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2004

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2014a e 2014b.

INFOPÉDIA. Dicionários Editora Porto. **Bebé.** Disponível em:
<<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/beb%C3%A9>>. Acesso em 03 mar. 2017.

ISOTTON, A. P. P. **A influência do luteranismo e do catolicismo nos primeiros jardins de infância em Rio do Sul.** Rio do Sul: UNIDAVI, 2004.

_____. A influência do luteranismo e do catolicismo nos primeiros jardins de infância em Rio do Sul. **Caminhos: ensino, pesquisa e extensão – autonomia científica.** Rio do Sul: UNIDAVI, v. 1, n. 4, jan./jun. 2005, p. 9-24.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KISHMOTO, T. M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 a, p. 51-82.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

KUHLMANN, Jr. M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: mai./jun./jul./ago. 2000, nº 14.

LAGUNA. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Decreto nº 0596**, de 05 de setembro de 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Quadro da pesquisa experimental Secretaria Municipal de Educação**, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Resolução nº 001** de 30 de abril de 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Decreto nº 12** de maio de 1992b.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Decreto nº 188**, 1992a.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil**, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos tempos**. 2008. 157f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação**. 2009. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>> Acesso em: 13 de jun. 2017.

LÜCK, H., FREITAS, K. S de, KEITH, R. G. E S.. **A escola participativa**: trabalho de gestor escolar. Rio de Janeiro – RJ, DP&A, 4ª edição, 2000.

MANIFESTO **Pioneiros da Educação**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em 18 mar. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTANDON, C. **Avec la collaboration de François Osieck**. La éducation du point de vue des enfants. L'Harmattan, Paris/Montreal, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 17 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 28-89.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.º 28, p. 11-20, jul./dez. 1997.

_____. **Educação infantil em Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Ed. Cidade Futura. Florianópolis. 2000, p. 22-23.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica, 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p.73- 81 (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã. 2001.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.

PINTO, J. M. R. **Quanto custa financiar um “PNE pra Valer”?** Câmara dos Deputados, 25 maio 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/pne-audiencia-25.5.11>> . Acesso em: 10 dez. 2011.

PORTUGAL, G. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional. In: TAVARES, J. e BRZEZINSKI, I. (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores** – a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

RIZZATO, Agueda Beatriz Pires. **Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes?**. *Interface (Botucatu)*, Fev 1998, vol.2, no.2, p.227-232. ISSN 1414-3283.

ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso Internacional da OMEP. Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século**. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 – 234.

_____. A pesquisa em educação infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil (NUP/ CED/UFSC, 1999). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação** (2001, nº 16, p. 31).

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2 a . edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, v 6, p. 59-63, nov. 1988.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007b.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007a.

_____. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. 162 f. Rio Grande do Sul: Ufrgs, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material) idades, (divers) idades, (corporal) idades, (ident) idades. In: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural**: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

ZABALZA, M. (org). **A qualidade em Educação Infantil**. POA: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Professoras

A - Perfil:

Idade:

Natural de:

Estado Civil:

Filhos:

Turno:

Carga horária de trabalho semanal: 10h () 20h () 30h () 40h ()

B - Formação: se você fez Magistério e Graduação marque os dois.

Magistério () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Participa de formação continuada? Sim () Não () Se sim, qual ?

Vínculo empregatício na rede pública municipal:

Efetivo () Substituto () ACT ()

Trabalha com crianças de 0 (zero) a 3 anos () ou de 4 a 6 anos ()

Tempo de desempenho da função: () anos

C - EDUCAÇÃO INFANTIL

1 O que você considera ser fácil no desempenho da função na Educação Infantil? (para todas as funções). Por quê?

2 O que você considera ser difícil no desempenho de seu trabalho? Quais os principais obstáculos encontrados?

3 Para você, o objetivo da educação infantil é:

4 Haveria uma diferença fundamental de conteúdo/organização/rotina/formação entre crianças da creche de zero a três anos e aquelas maiores de três a seis? Quais?

5 - Qual a sua opinião a respeito da expansão da educação infantil para o atendimento de zero a três anos?

D - GESTÃO E FINANCIAMENTO

6 - Segundo seu ponto de vista o que é mais precário na gestão da Educação Infantil? Como ela deveria ser efetuada? O que seria uma boa gestão em sua opinião?

7 - Os professores participam da gestão da creche? Se participarem, acontece de que forma?

8 - Que avaliação você faz sobre os recursos financeiros (materiais) disponibilizados para a creche onde você trabalha? São suficientes? Escassos?

9 - A estrutura física da creche oferece condições adequadas para as necessidades das crianças e dos profissionais?

E - SOBRE A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

10 - Quais, entre os Direitos das Crianças, você destacaria?

11 - Que dificuldades você encontra, no cotidiano do seu trabalho, com relação aos Direitos das Crianças da Educação Infantil?

12 - O que você, entende como um “**atendimento de qualidade**” para crianças de zero a três anos?

F - SOBRE A RELAÇÃO CRECHE/FAMÍLIA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

13 - Considerando a importância da relação família/creche como você acha que ela poderia ser estimulada?

14 - Você observa problemas nessa relação? Quais?

15 - Como é estabelecida a relação creche com a Secretaria de Educação? É satisfatória do seu ponto de vista? Por quê?

G - A CRECHE E SEU COTIDIANO

16 - No que diz respeito á rotina da creche como ela é pensada/organizada/decidida? (Relação gestor (a)/professores): Comente a rotina da creche onde você trabalha. Você faria alguma modificação nela?

Brincadeira:

Descanso e/ou sono:

Alimentação:

Higiene:

17 - Construção de conhecimento:

O que gostaria de mudar? Por quê?

No que diz respeito á construção de conhecimento: em que ela consiste? O que se espera que uma criança de zero a três anos conheça?

18 - O que deve aprender uma criança de zero a três anos em sua opinião?

Como será que as crianças aprendem? As aprendizagens dependem dos professores?

O que você observa de interessante nas relações entre as crianças?

19 - Como e por quem são pensadas e/ou construídas as ações abaixo mencionadas na Instituição onde você trabalha:

Rotina:

Cardápio:

Planejamento:

Projeto Político Pedagógico:

Construção e organização dos espaços internos e externos:

Comente

20 - O que você pensa sobre a participação das crianças no cotidiano da creche?

Na creche que você trabalha quais são as metas a ser atingido com relação ás crianças? Como atingi-las? Comente sobre isso:

A creche ideal, do seu ponto de vista, seria:

Meus e-mails e telefones para contato: emoraisaraujo@yahoo.com.br ou edsonmaraujo@hotmail.com

Fones: 98415-7270

Obs. Se necessitar de espaço maior pode escrever atrás ou em outra folha.
Muito obrigado!

APÊNDICE B – Carta de Solicitação

Senhora Coordenadora Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte

Meu nome é Edson Moraes Araújo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Unisul. Estou na fase de elaboração de minha pesquisa para concluir minha Dissertação, uma das exigências do referido curso. Meu tema é a Educação Infantil. Por isso venho solicitar a Vossa Senhoria algumas informações que serão relevantes para a minha pesquisa. Informações essas darão um grau de confiabilidade maior para o meu trabalho. **Asseguro** que as respostas serão utilizadas exclusivamente para o trabalho acadêmico.

Para preservar a ética, não mencionarei nome algum em minha pesquisa e nas minhas Cartas, de Apresentação e de Solicitação à Diretora, pedi que não se identificassem.

Muito obrigado pela participação.

Edson Moraes Araújo

Mestrando de Educação

APÊNDICE C – Carta de Esclarecimento/Consentimento

Senhor(a) Diretor(a),

Meu nome é Edson Moraes Araújo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Unisul. Estou na fase de elaboração de minha pesquisa para concluir minha Dissertação, uma das exigências do referido curso. Meu tema é a Educação Infantil. Por isso venho solicitar a Vossa Senhoria a permissão para entregar para alguns professores um questionário com o referido tema. Essas questões darão um grau de confiabilidade maior para o meu trabalho. **Asseguro** que as respostas serão utilizadas exclusivamente para o trabalho acadêmico.

Para preservar a ética, na minha Carta de Apresentação, solicitei que não se identificassem.

Muito obrigado pela participação.

Edson Moraes Araújo
Mestrando de Educação

APÊNDICE D – Carta de Apresentação

Prezado(a)s colegas:

Meu nome é Edson Morais Araújo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Unisul.

Estou na fase de elaboração de minha pesquisa para concluir minha Dissertação, uma das exigências do referido curso. Meu tema é a Educação Infantil. Venho solicitar a participação de vocês com relação ao preenchimento do questionário abaixo. Peço-lhes a gentileza de responder sinceramente às questões o que dará um grau de confiabilidade maior para o meu trabalho. **Asseguro** que as respostas serão utilizadas exclusivamente para o trabalho acadêmico. **Para preservar a ética peço que não se identifiquem.**

Muito obrigado pela participação.

Edson Morais Araújo

Mestrando de Educação