

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS
ANOS DE IDADE: CONCEPÇÕES ACADÊMICAS E DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO**

Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia-Goiás

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS
ANOS DE IDADE: CONCEPÇÕES ACADÊMICAS E DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Silveira, Telma Aparecida Teles Martins

Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade [manuscrito] : concepções acadêmicas e de profissionais da educação / Telma Aparecida Teles Martins Silveira. - 2015.
CCCIV, 304 f.

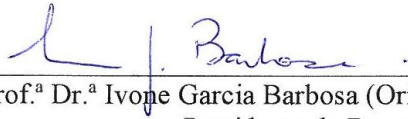
Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Prática Pedagógica. 2. Creche. 3. Educação Infantil. I. Barbosa, Ivone Garcia , orient. II. Título.

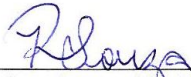
TELMA APARECIDA TELES MARTINS SILVEIRA

Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação

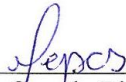
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 28 de agosto de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



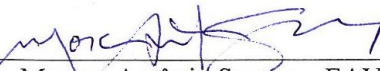
Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa (Orientadora) – FE/UFG
Presidente da Banca



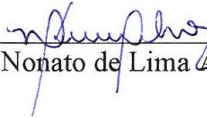
Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS



Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB



Prof. Dr. Marcos Antônio Soares – FAV/ UFG



Prof.^a Dr.^a Nancy Nonato de Lima Alves – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese nunca é obra exclusiva de sua autora. Ela é o resultado de um movimento coletivo de orientação, sugestões, incentivos, carinhos, trocas, partilhas e amizade de muitas... muitas pessoas.

Começo aqui por orientadora, minha amiga e companheira de luta Professora Dr^a. Ivone Garcia Barbosa que sabe exercer plenamente o significado da palavra orientação com uma exigência intelectual e apoio afetivo e efetivo. Com amor e respeito aos meus limites objetivos e subjetivos, me acolheu e me ensinou que diante da adversidade devemos nos manter firmes em nossos propósitos e chegarmos sempre ao final dos nossos ideais.

Aos profissionais da educação infantil do município de Senador Canedo, que atuavam com crianças de zero a três anos, no período de realização da pesquisa que de modo ímpar aceitaram contribuir, dialogar, se posicionar e, mais ainda acreditaram na realização e na importância dessa pesquisa. A vocês meus sinceros e singelos agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo que permitiu a realização da pesquisa, em especial às pessoas que estiveram à frente da Educação Infantil no período da pesquisa professora Eleuza, professora Flávia Arantes e toda a equipe, que não mediram esforços para essa pesquisa se realizar. E a todos os profissionais do município de Senador Canedo que de um modo ou de outro estiveram envolvidos com a pesquisa possibilitando que esta acontecesse. A todos vocês, muito obrigada!!!!

Ao meu amor Leandro que com sua generosidade me apoiou, me acalentou, cuidou do meu corpo e da minha alma. Esteve comigo sempre. Compartilhei com você todos os momentos de ansiedade, angústia e alegria e tive sempre a sua mão amiga a me apoiar. Agradeço a sua presença em todos os momentos, sendo eles bons ou ruins, sempre com muita serenidade, e apoio incondicional com as palavras certas que me motivaram e me deram força para continuar. Nesses anos de caminhada ensinou-me muito sobre o amor e aprendeu a ter gosto e a se interessar pelas crianças e pela Educação Infantil. Muito obrigada meu amor! Essa vitória é nossa!

Às professoras Dr^a. Nancy N. de Lima Alves e Dr^a. Regina Marques de Souza pelo olhar atento e enriquecedor que fizeram do trabalho na qualificação e aceitaram participar também da defesa desta Tese. Obrigada!

Aos professores que gentilmente e com tamanha disponibilidade profissional e afetiva aceitaram participar da banca de defesa desta Tese: Dr^a. Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Prof. Dr. Marcos Antônio Soares, Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza.

À minha mãe que se entregou junto comigo nesse momento de construção da tese, sempre se preocupando comigo, com os prazos, com a minha saúde e com o meu bem-estar. E ao Alberani, que compreendeu a importância desse trabalho na minha vida, me apoiando nessa longa caminhada que é a construção de uma Tese. Amo vocês!

À Dona Luzia, como sempre presença marcante em todos os momentos, amparando de diferentes formas, garantindo as condições objetivas para que com tranquilidade eu realizasse a pesquisa. Obrigada por ser essa sogra tão “mãezona” que é. Amo, amo...

À minha irmã, que faz parte da minha vida, da minha história que são nossas histórias. Você é parte desse trabalho como também parte de mim. Te amo demais!

Às “primocas” (Nyvia, Aluá, Karoline, Pablyne, Maeve Waleska e Lara) e a Auxiliadora, presenças fundamentais em minha vida. Vocês fizeram minhas manhãs e tardes de domingo mais felizes!

Aos meus sobrinhos e afilhados (Rebeca, José Henrique, Gabriele, Pedro Paulo, Samuel, Jorge Lucas) que com seus diferentes modos de ser e de estarem ao meu lado, estiveram comigo, entendendo e respeitando as minhas ausências, dedicadas aos momentos de estudos, que foram muitos.

À minha família: tios, primos, sogro, cunhadas pelo amor, carinho, risadas, trocas, paciência e compreensão frente às minhas ausências e afastamentos.

Aos meus grandes amigos e companheiros do NEPIEC, que estiveram sempre presentes na minha história de vida pessoal e profissional que sempre se preocuparam comigo, me apoiaram nas atividades que tinha que realizar, me deram sempre palavras de incentivo e muito AMOR. Amo demais vocês: Ivone, Nancy, Marcos, Natássia, Lilliane, Letícia, Débora, Fernanda, Ester, Núbia, Larysse, Joana D’Arc, Christine, Camila, Lucilene e Dinara.

À Núbia, Joana D’Arc e Lara, companheiras de uma parte importante da Tese, na tabulação das informações, na transcrição das entrevistas. Agradeço imensamente o apoio de vocês. Vocês são fantásticas!!!

Agradecimento especial às minhas amigas de caminhada, que cada uma a seu modo, estiveram comigo: Ludmylla, Lydia, Milna que fazem parte da minha história, da minha vida! Amo vocês!!!

Ao Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Anápolis), pelos amigos que lá fiz, pelas alegrias, lutas e conquistas empreendidas e consolidadas. A essa instituição que me possibilitou a licença do trabalho, oportunizando a realização de um Doutorado com mais qualidade de vida e de estudos, um agradecimento especial.

Aos professores queridos da Faculdade de Educação que contribuíram significativamente em minha formação acadêmica, da Graduação à Pós-Graduação: Dr^a Ivone Garcia Barbosa, Dr. Luiz Dourado, Dr. Jadir Pessoa, Dr^a Maria Margarida Machado, Dr^a Mirian Fábria Alves e Dr. Ged Guimarães.

À coordenação do PPGE/FE-UFG em especial à professora Sandra Valéria Limonta pelo apoio, incentivo e atenção em todos os momentos.

À secretária do PPGE/FE-UFG, Rosângela Magalhães M. de Oliveira e Adenilde de Oliveira Souza, por todas as orientações dadas.

À Ana Paula pela revisão gramatical.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

LISTA DE SIGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
ANFOPE-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE-	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação do pré-escolar
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCEI-SC	Diretrizes Curriculares dos Centros de Educação Infantil de Senador Canedo
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNCAD	Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto Mauro Borges
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Apoio à Comunidade
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMEP	Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins Silveira. *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação*. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2015.

A presente pesquisa de doutorado compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento no projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação, ligado à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade com o objetivo de compreender as concepções acadêmicas e de profissionais da educação acerca das práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade. A premissa que rege as análises é de que a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, unidade teoria e prática que adquire um caráter mediador do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na realidade material, concreta dos seres humanos. Entretanto, a concepção de prática pedagógica apresentadas nas produções acadêmicas e pelo/pelas profissionais de Educação Infantil – com suas práticas no campo dos conhecimentos, dos valores, das atitudes – é marcada por ações imbricadas de conflitos e contradições na articulação e desarticulação de interesses de classes. Ou seja, em um movimento contraditório podem significar avanços na prática pedagógica por possibilitar a práxis, como também conter finalidades pragmáticas, utilitaristas da relação teoria e prática. Para tanto, delineou-se como problema central da pesquisa: Que elementos teórico-práticos e metodológicos da prática pedagógica orientam a produção acadêmico-científica da Educação Infantil, bem como as concepções expressas por profissionais (professoras e agentes educacionais) que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade em instituições públicas municipais? Tendo como referência o materialismo histórico dialético, buscou-se para a análise do objeto de pesquisa três estratégias metodológicas: estado da arte acerca das práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade; a proposição de questionários e entrevistas com profissionais da educação do município de Senador Canedo e análise de documentos concernentes a essa realidade. Analisou-se as políticas públicas para a Educação Infantil, tendo como referência a creche e seus condicionantes históricos, teóricos e políticos na constituição da sociedade capitalista, no processo de urbanização, de organização do trabalho e dos modos de viver e construir essa realidade. Buscou-se também compreender a produção acadêmica-científica sobre as práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade presentes em dissertações e teses defendidas entre 1996 e 2012 nos programas de pós-graduação do país, bem como as concepções das/dos profissionais de Educação Infantil do município de Senador Canedo que atuam com crianças de zero a três anos de idade. Por fim, pelo movimento de pesquisa aqui empreendido percebeu-se que no campo acadêmico abordagens pautadas no campo da sociologia da infância, pedagogia da infância e da prática pedagógica reflexiva pragmática. Na perspectiva de 82 profissionais da educação (professoras e agentes educacionais), que atuam em creches do município de Senador Canedo as práticas pedagógicas se apresentam de modo contraditório e há uma intensa separação entre a teoria e a prática. Vê-se materializar historicamente a ideia de que na creche deve ter somente o cuidar e, na pré-escola, o educar, ou ainda, o cuidado como ação específica de agentes educacionais e a educação como algo realizado pelo/pela professor/a.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Creche; Educação Infantil

ABSTRACT

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins Silveira. Pedagogical practices in zero-to-three year old children's education: academic and educational professional conceptions. 2015. 304 f. Thesis (Doctorate in Education) Faculty of Education, Federal University of Goiás, in 2015.

This doctorate research is composed by several sub-projects under development in the project Public Policy and Children's Education in Goiás: history, concepts, projects and practices, of a group that studies childhood and its education, linked to the research line Training, Teachers' Professionalization and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of Federal University of Goiás. We investigated zero-to-three year old children's pedagogical practice in order to understand academic and educational professional concepts about the pedagogical practices in zero-to-three year old children's education. The premise that rules the analysis is that teaching practice must be understood as praxis, theory and practice unit that acquires a mediator character of knowledge appropriation process produced historically in material reality, concrete of human beings. However, the conception of pedagogical practice presented in academic productions and by early childhood education professionals - with their practices in the field of knowledge, values, attitudes - is marked by overlapping actions of conflicts and contradictions in the articulation and disarticulation of interest classes. That is, in a contradictory movement can be meant advances in pedagogical practice by enabling praxis, but also containing pragmatic purposes, utilitarian theory and practice relationship. Therefore, it was outlined the central research problem: What do theoretical and practical elements and methodological of the pedagogical practice guide the academic-scientific production of early childhood education, as well as the conceptions expressed by professionals (teachers and educational staffs) that work in zero-to-three year old children education in municipal public institutions? With reference to the dialectical historical materialism, we sought to analyze the research object into three methodological strategies: state of the art about teaching practices with zero-to-three year old children; the proposition of questionnaires and interviews with education professionals from Senador Canedo city and analysis of documents pertaining to this reality. We analyzed public policies for early childhood education, with reference to the nursery school and its historical constraints, and political theorists in the constitution of capitalist society in the process of urbanization, organization of work and ways of living and building this reality. He sought to understand the academic-scientific literature on the pedagogical practices with zero-to-three year old children presented by dissertations and theses written from 1996 to 2012 in Brazilian postgraduate programs, as well as the concepts of the early children education professionals from Senador Canedo City that work with zero-to-three year old children. Finally, by the movement undertaken of this research we could notice the academic field approaches grounded in childhood sociology field, childhood pedagogy and pragmatic reflexive pedagogical practice. From the perspective of 82 education professionals (teachers and educational staffs) that work in nursery schools in Senador Canedo city, pedagogical practices are presented in a contradictory way and there is a strong separation between theory and practice. We could notice the historical materialization, in the nursery school, the act of taking care and in the pre-school, the act of teaching, or the teaching as a specific action of educational staff and the teaching accomplished by the teacher.

Keywords: Teaching Practice; Nursery school; Early Children education

RESUMEN

Silveira, Telma Aparecida Teles Martins Silveira. *Practica pedagógica en la educación de los niños de cero a tres años: conceptos académicos y profesionales de la educación*. 2015. 304f. Tesis (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, 2015.

Esta investigación doctoral consiste en varios sub- proyectos en desarrollo en el proyecto *Políticas Públicas y Educación de Niños en Goiás: historia, conceptos, proyectos y prácticas*, el *Núcleo de Estudios e Investigación para niños y su educación en diferentes contextos*, vinculada a la formación para la investigación en línea, profesionalización y prácticas de formación docente el trabajo educativo del Programa de Graduados en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. Se investigó los conceptos académicos y profesionales de la educación sobre las prácticas pedagógicas en la educación de cero para niños de tres años de edad. La premisa que rige el análisis es que la práctica docente debe ser entendida como praxis, la teoría y la práctica de la unidad que adquiere un carácter mediador del proceso de apropiación del conocimiento producido históricamente en la realidad material, realizados por seres humanos concretos. Sin embargo, el diseño de la práctica pedagógica presenta en producciones académicas y por profesionales de la educación de la primera infancia - con sus prácticas en el campo de conocimientos, valores, actitudes - está marcada por las acciones de los conflictos y contradicciones en la articulación y desarticulación de interés clases. Es decir, en un movimiento contradictorio puede significar avances en la práctica pedagógica, permitiendo la praxis, pero también contienen los propósitos pragmáticos, utilitarios. Por lo tanto, se perfila como un problema central de la investigación: ¿Qué elementos teóricos y prácticos y metodológicos de la práctica pedagógica guían la producción académica - científica de la educación infantil, así como las opiniones expresadas por los profesionales (profesores y agentes educativos) que trabajan en la educación los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad en las instituciones públicas municipales? Con referencia al materialismo histórico dialéctico, trató de analizar el objeto de investigación de tres estrategias metodológicas: estado del arte acerca de las prácticas de enseñanza con niños de cero a tres años de edad; la proposición de cuestionarios y entrevistas a profesionales de la ciudad Senador Canedo de la educación y el análisis de los documentos relativos a esta realidad. Políticas públicas analizadas para la educación de la primera infancia, con referencia a la guardería y sus limitaciones históricas, y los teóricos políticos en la constitución de la sociedad capitalista en el proceso de urbanización, la organización del trabajo y los modos de vida y la construcción de esta realidad. Él trató de entender la literatura académica - científica sobre las prácticas pedagógicas con niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad presentes en las disertaciones y tesis entre 1996 y 2012 en los programas de postgrado del país, así como los conceptos de profesionales del municipio de Senador Canedo de Educación infantil que trabajan con niños de cero a tres años. Por último, la investigación llevada a cabo aquí el movimiento se dio cuenta de que en el ámbito académico enfoques a tierra en el campo de la sociología la infancia, la niñez y la pedagogía práctica pedagógica reflexiva pragmática. Desde la perspectiva de 82 profesionales de la educación (docentes y agentes educativos) que trabajan en la ciudad de Senador Canedo de viveros prácticas pedagógicas se presentan de una manera contradictoria y hay una fuerte separación entre la teoría y la práctica. Ver materializa históricamente, en el vivero, la atención y el preescolar, la escuela o el cuidado acción específica de los agentes educativos y educar realizado por la maestro.

Palabras-clave: Practica Pedagógica; guardería; Educación Infantil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População de zero a seis anos no Brasil	62
Tabela 2 - Evolução da porcentagem das crianças de zero a três anos que vivem em domicílio com acesso adequado ao saneamento básico por classe de renda no Brasil 1999-2009	63
Tabela 3 - Evolução da porcentagem das crianças de zero a três anos que frequentam creches por classe de renda - 1999-2009	64
Tabela 4 - Distribuição dos profissionais de acordo com o gênero	161
Tabela 5 - Distribuição dos profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa em Senador Canedo de acordo com a cor Declarada	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Taxa de matrícula na Educação Infantil por cor/raça - 2004 a 2012	64
Gráfico 2- Taxa de frequência de crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil: 2002 e 2013.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de dissertações e teses no Portal da Capes no período 1996-2012.....	81
Quadro 2- Número de dissertações e teses sobre a prática pedagógica e creche (1996-2012).....	84
Quadro 3- A criança como foco da prática pedagógica	86
Quadro 4- Elementos constitutivos da prática pedagógica: planejamento, rotina, espaços, documentação pedagógica, remanejamento e inserção	100
Quadro 5- Especificidade da profissão docente na prática pedagógica	110
Quadro 6- Distribuição das dissertações e teses sobre prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, segundo a tipologia de pesquisa –1996-2012	130
Quadro 7- Distribuição dos referenciais teóricos apresentados nas dissertações e teses no período de 1996 a 2012.....	133
Quadro 8- Instituições de Educação Infantil no ano de 2013 em Senador Canedo	146
Quadro 9- Organização das turmas de Educação Infantil.....	147
Quadro 10- Composição das turmas de Educação Infantil e os profissionais a serem modulados por agrupamento.....	148
Quadro 11- Formação nível médio das agentes educacionais participantes da pesquisa em Senador Canedo	169
Quadro 12- Formação em nível superior das agentes educacionais	170
Quadro 13- Formação em nível de especialização das professoras e agentes educacionais...	175
Quadro 14- A participação em processo de formação continuada das professoras e agentes educacionais.....	178
Quadro 15- Formas de financiamento dos cursos das professoras e agentes educacionais....	179
Quadro 16- Número de funções docentes na Educação Infantil por escolaridade, segundo a região geográfica e a unidade da federação 2013	181
Quadro 17- Ocupação das professoras e agentes educacionais por agrupamento	187
Quadro 18- Tipo de contrato de trabalho com a Semec do município de Senador Canedo ...	187
Quadro 19- Renda familiar das participantes da pesquisa	189
Quadro 20-As escolhas para atuarem com crianças de zero a três anos de idade.....	191
Quadro 21- As concepções de criança das professoras e agentes educacionais	208
Quadro 23- Expressões utilizadas pelas professoras e agentes educacionais acerca de prática pedagógica	221

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	33
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRECHE	34
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1970 NO BRASIL: A CRECHE EM QUESTÃO	38
1.3 A CRECHE NO CONTEXTO ATUAL: INCLUSÃO EXCLUDENTE	43
1.4 A CONQUISTA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS À EDUCAÇÃO	47
1.5 A CRECHE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AUTONOMIA E IDENTIDADE EM DISCUSSÃO	55
1.6 A REALIDADE DA CRECHE EM NÚMEROS	61
2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE	72
2.1 ANÁLISES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO BRASIL	73
2.1.1 A criança como foco da prática pedagógica: delineamento acerca das concepções de criança e infância	85
2.1.2 Elementos estruturantes: planejamento, rotina, espaços, documentação pedagógica e avaliação	99
2.1.3 Especificidade da profissão docente com crianças de zero a três anos de idade: a prática em questão	110
2.2 ELEMENTOS COMUNS APRESENTADOS NAS PESQUISAS ANALISADAS	120
2.3 TIPOLOGIA METODOLÓGICA DAS PESQUISAS	130
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO-GO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE E DE SEUS PROFISSIONAIS	137

3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO-GO: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO CMEI	137
3.2 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: PERFIL, TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO E ESPAÇO DE ATUAÇÃO	156
3.2.1 As profissionais que atuam na Educação Infantil: mulher-mãe-profissional e as relações étnico-raciais.....	159
3.2.2 Formação acadêmica e aprimoramento profissional.....	168
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO CMEI: O PAPEL DA PROFESSORA E DO/DAS AGENTES EDUCACIONAIS	182
3.3.1 As condições de trabalho das profissionais.....	182
3.3.2 A inserção e atuação das professoras e agentes educacionais com crianças de zero a três anos de idade.....	190
4 O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO.....	195
4.1 CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	195
4.2 A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE, SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A CRECHE SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E AGENTES EDUCACIONAIS	207
4.2.1 A criança como ser idealizado e concreto: contradições vividas nas práticas pedagógicas	208
4.2.2 Infância e direito: contradições entre a ideia de carência e criança cidadã	213
4.3 OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DESDE O NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS DE IDADE.....	220
4.3.1 O conhecimento como elemento constitutivo da prática pedagógica	221
4.3.2 O processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na educação de crianças de zero a três anos de idade: um olhar sobre a prática pedagógica	233
4.3.3 O cotidiano da creche: procedimentos teórico-metodológicos.....	241
4.4 O COTIDIANO E O NÃO COTIDIANO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRECHE EM DESTAQUE.....	258

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 268

REFERÊNCIAS 279

APÊNDICE A: Solicitação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a realização da pesquisa..... 304

APÊNDICE B: Questionário 306

APÊNDICE C: Carta-convite para a participação da pesquisa - Termo de consentimento ... 316

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista com professoras e agentes educacionais..... 318

INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991, p. 18).

As palavras de Diego, personagem criado por Eduardo Galeano, reafirmam que o conhecimento que se busca sobre um determinado assunto nasce das relações que se estabelecem com o mundo e com o outro, dos questionamentos sobre a realidade, das inquietudes, angústias, alegrias, assertividades e, também, da história de quem junto constrói seus significados. O objeto desta pesquisa, a fim de mostrar, pelo modo dissertativo, suas nuances, seus desdobramentos e seu comprometimento, se fez nas incertezas do caminho, nas trocas com os sujeitos e na proposta e materialização do projeto de investigação científica.

A necessidade de compreender as concepções de profissionais que atuam com crianças de zero a três anos de idade está presente desde a minha inserção no campo da Educação Infantil. No ingresso ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, em 1997, já com formação em Curso Normal Magistério, que me habilitava a ser professora do Ensino Fundamental.

Comecei a fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)¹, em 1998, sendo orientada pela coordenadora do Núcleo, que havia retornado de seus estudos em nível de doutorado. Naquele momento, começava a ampliar a proposta de formação de um grupo que pudesse desenvolver projetos de investigação que cotejassem a educação de crianças menores de sete anos como eixo central. A Educação Infantil foi o objeto de estudo sobre o qual me debrucei, o que possibilitou

¹ As atividades do Nepiec se iniciaram em 1998, sendo desde então coordenado pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, na Faculdade de Educação/UFG. Inicialmente denominou-se Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Infantil (GEPIED). Com apoio institucional, em 2010 se tornou Núcleo, devido à sua importante atuação no campo da pesquisa e de participação em várias instâncias de debate e de construção de políticas públicas na educação da criança pequena. O Núcleo tem como objetivo a investigação e a reflexão de questões sobre infância, educação infantil, cultura, gênero, família e formação de professores. É constituído por professores doutores e mestres da UFG, de diversos institutos, faculdades e áreas de conhecimento (Educação, Artes Visuais, Educação Física, Artes Cênicas, Educação Básica), além de professores de outras Instituições de Ensino Superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados, redes públicas de ensino, instituições privadas, alunos de pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado e Mestrado em Educação) e *lato sensu* e alunos de graduação de diversos cursos (Pedagogia, Artes Visuais, Artes Cênicas, Psicologia, Letras, entre outros). Desde sua criação, em 1998, desenvolve pesquisas com base em uma abordagem sócio-histórico-dialética, a partir da qual vem produzindo conhecimentos significativos a respeito da história e da educação da infância, das políticas públicas e gestão, da pesquisa educacional, da formação de professores e práticas docentes, em diferentes contextos e momentos históricos no Brasil e em Goiás. Para saber mais, ver: www.nepiec.com.br.

compreender esse campo de forma acadêmico-científica. Considero esse espaço formativo, que é o Nepiec, como parte constituinte do meu perfil como pesquisadora, professora e pessoa atuante em defesa da Educação Infantil. Como membro do Nepiec, compus várias ações no bojo de suas investigações e inserções políticas, sempre articuladas com a minha experiência como professora atuando com crianças de zero até seis anos de idade.

Os estudos realizados no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 possibilitaram compreender naquele momento o lugar que a Educação Infantil ocupava no cenário nacional, bem como a formação de seus profissionais. Realizei, como bolsista das investigações propostas no projeto ampliado “Formação de Conceitos na Pré-Escola”, duas pesquisas intituladas respectivamente “Formação de Conceitos em Educação Infantil: O Enfoque da Revista Nova Escola” (BARBOSA; MARTINS, 1999) e “As Concepções de Alunos-Professores de Pedagogia sobre o Processo de Formação de Conceitos” (BARBOSA; MARTINS, 2000). Pesquisaram-se, coletivamente, tanto as concepções que periódicos de grande aceitação e circulação nacional traziam sobre a Educação Infantil, bem como o campo de formação de professores da Educação Infantil.

Em 2005, iniciei o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, dando continuidade à pesquisa que vinha me debruçando ao longo do percurso acadêmico, discutindo a formação de professores para a Educação Infantil. Minha orientadora, também coordenadora do Núcleo, solicitou que mudasse o foco do debate e pudesse contemplar a visão dos alunos e alunas do curso, já que se poderia ouvir a voz de alguns sujeitos que por muitos motivos tivessem sido silenciados, favorecendo um olhar mais dialético sobre o processo de formação. Desse movimento acadêmico resultou a dissertação de mestrado intitulada “A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente” (MARTINS, 2007). A citada pesquisa estava integrada ao projeto de “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, ligado à linha de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Escolhemos investigar a Educação Infantil e o curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender o lugar que esta ocupava no Curso de Pedagogia da FE/UFG sob a ótica dos discentes. Essa pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Educação Superior no Brasil, na década de 1990, regida pelas transformações econômicas, políticas e sociais, foi ponto de partida para compreender o impacto das reformas educacionais no Brasil para a formação de professores e para a Educação Infantil. Analisamos

a trajetória dos cursos de Pedagogia nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil e o papel da FE/UFG e sua postura teórica e política diante das transformações sociais pelas quais vivenciaram os seus atores e as alterações ocorridas em 2003, em relação ao lugar dado à Educação Infantil no referido curso. Assim, investigamos as concepções e percepções dos discentes do Curso de Pedagogia da FE/UFG sobre as mudanças que o seu currículo sofreu nesse ínterim, a fim de identificar o lugar que a Educação Infantil ocupava.

Desse modo, concluiu-se que a Educação Infantil, sob aquele contexto, estava começando a ocupar um lugar no Curso de Pedagogia da FE/UFG, porém de modo pontual e em determinadas disciplinas. Salientou-se, então, que o Curso de Pedagogia da FE/UFG deveria, em um processo conjunto entre professores e alunos, em discussões coletivas, ser repensado em relação à sua estrutura curricular e à formação dos profissionais para a atuação tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A defesa se deu na luta por um curso que garantisse a formação de um profissional capaz de atuar em todos os campos da educação, inclusive na Educação Infantil, a fim de possibilitar a construção da autoria de seu percurso formativo e as especificidades de cada etapa educacional. O curso de mestrado me possibilitou a construção do olhar investigativo, de maneira sistemática, além da ampliação do domínio teórico-prático acerca da Educação Infantil e da educação em sentido ampliado.

O percurso formativo que vivenciei tem como referência teórico-metodológica o método dialético que “[...] pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos” (BARBOSA, 2006, p. 278). Desse modo, esse envolvimento mantém um caráter crítico, uma condição de busca de superação da pura paixão através da participação e do “distanciamento” que a pesquisa necessita.

Todas as pesquisas realizadas partiram de uma curiosidade do mundo vivido, “[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada [...]” (FREIRE, 1996, p. 32). Essas pesquisas foram se constituindo em curiosidade que se critica e em curiosidade epistemológica. Os questionamentos, a dúvida, características inerentes à condição humana, que historicamente constitui e é constituída, aprendida nas relações entre sujeitos, foi para mim, sem dúvida, elementos fundantes da possibilidade de superação do olhar ingênuo para um olhar crítico, insatisfeito, indócil na realização da pesquisa (FREIRE, 1996).

Ao terminar o curso de mestrado, algumas questões já faziam parte do projeto do Nepiec acerca da educação da criança, do nascimento até seis anos de idade em instituições educativas. Como as professoras compreendiam sua prática pedagógica? Que elementos

teórico-práticos elas utilizavam em seu trabalho? Ademais, buscou-se verticalizar as discussões acerca dessa temática com debates no Nepiec, a fim de contribuir para esse campo de atuação.

Ao mesmo tempo em que realizava estudos sistemáticos acerca da formação e da prática pedagógica de professores, atuava como professora de Educação Infantil e também como formadora em cursos de formação continuada para essa etapa, coordenados pelo Nepiec, desde 2008, financiados pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC)². Essas experiências possibilitaram perceber diferentes desafios, questionamentos, impasses, conflitos nesse campo de atuação.

Como professora de Educação Infantil, assumindo turmas de crianças de dois a três anos de idade na rede municipal de educação de Goiânia, bem como nas diferentes experiências nos cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização oferecidos pelo Nepiec para professores e gestores que atuavam efetivamente na primeira etapa da Educação Básica das redes públicas em Goiás, vislumbrei, no cotidiano da prática pedagógica, uma incompreensão das professoras acerca das especificidades da Educação Infantil, do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo e das interações infantis para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Quando verticalizei para a educação de crianças de zero a três anos de idade, percebi uma incompreensão ainda maior, pois os profissionais sinalizavam dificuldades em como organizar suas práticas pedagógicas com crianças do nascimento aos três anos de idade, bem como compreender quem era essa criança. Deste modo, identifiquei no processo de formação continuada de professores os desafios que as professoras elencavam, tais como a falta de condições de trabalho (espaço físico, materiais), a desvalorização da profissão, a falta de conhecimentos específicos sobre as crianças de zero a três anos de idade, sinalizando também a incompreensão sobre o quê e como ensinar crianças de até três anos de idade.

² O Nepiec desde 2008 tem apoiado ações formativas do Ministério da Educação (MEC) sob a coordenação da profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa com o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), que se caracteriza como um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais (BARBOSA, 2013). Foram realizadas ações formativas com os professores formadores de professores e também acompanhamento e avaliação das ações do programa nos estados de Goiás e Maranhão nos anos de 2008 a 2010 e de 2010 a 2012 somente no estado de Goiás.

A expansão e a preocupação com a educação da criança³ no Brasil e no mundo têm ocorrido de forma crescente e com maior intensidade nas últimas décadas, configurando diferentes motivos para essa expressiva necessidade, tais como: os diferentes papéis da mulher na sociedade; a sua presença no mercado de trabalho e por fim a necessidade premente da educação das crianças de zero até seis anos de idade em espaços educacionais, não domésticos.

Do ponto de vista legal, essa realidade da educação da criança do nascimento até os seis anos de idade no Brasil se modificou a partir dos anos 1980. Esse período foi marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e também pela busca de melhores condições de vida para toda a população. Nessa época, advogava-se, enfaticamente, o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade, o que fez aumentar o número de creches e pré-escolas públicas, regulamentadas e reafirmadas como direito pela Constituição Federal (CF) de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996. Essas Leis, em síntese, definem o papel do Estado em democratizar o acesso ao ensino público e o reconhecimento da educação de crianças de zero até seis anos como parte integrante do sistema educacional.

A assunção da creche como direito da criança, dever do Estado e opção da família, trouxe também a necessidade de se preocupar com outras questões, tais como: prática pedagógica planejada e avaliada do cotidiano da creche de forma sistemática; princípios organizativos e formativos; recursos materiais e pedagógicos; infraestrutura; formação (inicial e continuada) e atuação de seus/suas professores/as. Enfim, todos os elementos necessários para um atendimento educacional de qualidade socialmente referenciada. Desta maneira, reconhece-se a creche como instituição educacional, espaço de direito e privilegiado de encontros, de conhecimentos de aprendizagens, de interações entre os diferentes sujeitos que

³ Há um grande problema na área educacional quanto ao vocabulário disponível para a definição de crianças menores de três anos em português e espanhol. Os termos *bebê*, *bebé*, *párvulo*, *guagua* e criança pequena têm sido criticados por Maria Peralta e Gaby Fujimoto Gomez (1998, p.14) e sugerem que se defina um grupo de nomes para designar essa faixa etária: “[...] dentro de la amplia gama de conceptos utilizados en la Región, los conceptos primera infancia, menor de seis años y párvulo, vendrían a ser los mejores para identificar al sujeto de estos programas dependiendo su empleo del ámbito de aplicación (estadístico, psicológico, pedagógico, u otros.). Sin embargo, siempre se requiere una explicitación del segmento edad que abarcan para evitar confusiones”. Mas Fúlvia Rosemberg (2014b) se posiciona contrária e, desta forma, a proposta em subsumir toda a faixa etária de zero a seis anos em uma única expressão (primeira infância, menor de seis anos, *párvulo*) pode acarretar resultados negativos às crianças de zero a três anos de idade, pois a atenção não é despendida de forma igualitária a essa faixa etária, já que os documentos da Unesco se destinam mais às crianças de quatro a seis anos (ROSEMBERG, 2014b). No Brasil, muitos trabalhos de pesquisa têm assumido a expressão crianças pequenininhas para se referir às crianças menores de três anos de idade. Neste trabalho utilizaremos as seguintes expressões: crianças pequenas, crianças de zero a seis anos de idade, crianças de zero a três anos de idade, crianças desde o nascimento aos três anos de idade.

deles fazem parte, e, ao mesmo tempo, essa creche é tensionada pelos processos históricos de sua constituição, de desvalorização social das crianças e de seus profissionais.

Diferentes autores, como: Giandréa Strenzel (2000); Rosinete Schmitt (2008); Eloisa Rocha; Márcia Bus-Simão (2013) sinalizaram um avanço considerável em estudos científicos sobre a educação de crianças de zero a três anos de idade, seus princípios formativos e organizativos e a formação e atuação de suas professoras, do/das agentes educacionais, dos/das auxiliares e monitores/as, mas faz-se necessário mais pesquisas, conforme levantamento bibliográfico realizado. Além disso, foram constatados escassos estudos que discutem especificamente a prática pedagógica com essa etapa educacional, de modo conceitual. As pesquisas de Maria José Ávila (2002) e Fernanda Tristão (2004) têm mostrado a necessidade de compreender as especificidades da prática pedagógica desenvolvida com as crianças de zero a três anos de idade. Acredita-se também que na medida em que vai revelando as especificidades desse cotidiano, faz-se necessário compreender que cotidiano é esse.

Importantes autores dedicaram suas obras ao estudo do cotidiano, tais como: Henri Lefebvre (1984) que compreende o cotidiano como um produto das relações capitalistas e Agnes Heller (2008) e Karel Kosik (1985) que definem o cotidiano como o mundo das objetivações, em que são produção e reprodução da realidade material. Maria Carmem Barbosa (2006) pontua que os estudos sobre o cotidiano ganharam importância na sociedade moderna, momento em que a arte e a literatura voltaram-se à riqueza da vida cotidiana em seus romances e pinturas. Diferentes áreas do conhecimento passaram a se dedicar ao cotidiano, seja como objeto de estudo ou estratégia metodológica.

A concepção de cotidiano de Kosik (1985) e Heller (2008) foi assumida nesse trabalho considerando suas importantes contribuições conceituais. Para esses autores o cotidiano é algo constituído pela pluralidade, fragmentação e circularidade de ações, de relações pessoais, sendo, portanto, a vida social mais ampla. Contudo, essa cotidianidade é também composta de continuidades e repetições, com limites imperceptíveis entre a esfera cotidiana e a esfera não cotidiana. Desse modo, entende-se que nesse cotidiano há espaço tanto para as reproduções das relações como para as ações inovadoras.

No entanto, no contexto educacional estudos de Newton Duarte (2001) mostram que o cotidiano é pouco estudado e muitas vezes compreendido de modo equivocado, pois é encarado como algo natural, espontâneo, não reflexivo, como uma obviedade. E essa atitude de naturalidade em relação ao significado de cotidiano se faz presente até mesmo em pesquisas que visam uma atitude crítica ante a realidade.

A partir dessas reflexões no campo de atuação profissional e de pesquisa, foram-se desenvolvendo interesses e preocupações com a educação das crianças de zero a três anos de idade e com os modos de atuar nessa etapa da Educação Infantil. Os pressupostos que regem a compreensão e as análises são de que a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, unidade teoria e prática que adquire um caráter mediador do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na realidade material, concreta dos seres humanos. E desse modo, as práticas pedagógicas têm relações orgânicas com as condições econômicas, políticas e sociais, se constituindo em diferentes contextos, de diferentes modos. Importa destacar que não há uma homogeneidade nas práticas pedagógicas, mas, é necessário compreender que existe certa regularidade que as identificam.

A instituição educacional – com suas práticas no campo dos conhecimentos, dos valores, das atitudes – é marcada por ações imbricadas de conflitos e contradições na articulação e desarticulação de interesses de classes. Ou seja, em um movimento contraditório podem significar avanços na prática pedagógica por possibilitar a práxis marxista – unidade teoria e prática – como também conter finalidades utilitaristas-pragmáticas da relação teoria e prática.

Assim, durante todo o processo investigativo, procurou-se aprofundar o estudo da prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, compreendendo que esta deve ser fundamentada, conceituada e explicitada, com o intuito de orientar as ações cotidianas e não cotidianas que se constituem na unidade teoria e prática. Isso se dá decorrente da hipótese de que a forma como a prática pedagógica vem sendo abordada no campo acadêmico parece estar vinculada a uma concepção pragmatista, visando a resolução imediata de problemas do cotidiano educacional. Nesse sentido a criança é vista como protagonista da sua formação e o professor como um “assistente” desse processo. Na concepção profissional parece ainda forte uma concepção ligada à ideia da maternagem, e do cuidado como elemento “quase” único da prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade.

Diante desse cenário, delimitou-se o olhar investigativo à prática pedagógica na educação de crianças de zero a três anos de idade, buscando desvelar tanto as concepções que se apresentam nas produções acadêmico-científicas como também as manifestadas por profissionais (professoras e agentes educacionais) da educação infantil. Essa investigação buscou dar visibilidade aos elementos que constituem as concepções de prática pedagógica no contexto atual tanto no campo acadêmico quanto de atuação profissional.

Delineou-se como problema central de pesquisa: Que elementos teórico-práticos e metodológicos da prática pedagógica orientam a produção acadêmico-científica da Educação

Infantil e as concepções expressas por profissionais que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade em instituições públicas municipais?

Para auxiliar na compreensão do objeto e na resolução do problema, outras questões foram formuladas processo de investigação:

- a) Quais referências teórico-conceituais sobre a prática pedagógica em creches se delimitam no campo acadêmico-científico?
- b) Como a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade é percebida por profissionais que atuam em creches?
- c) Quais conhecimentos e ações são considerados necessários pelas profissionais para organizar a prática pedagógica?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os elementos teórico-práticos e metodológicos da prática pedagógica que orientam a produção acadêmico-científica da Educação Infantil e as concepções expressas por profissionais que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade.

Os objetivos específicos ficaram assim delimitados:

- Conhecer e identificar as referências teórico-conceituais que se delimitam no campo acadêmico-científico acerca das práticas pedagógicas na creche;
- Analisar as concepções dos/as profissionais que atuam com as crianças de zero a três anos de idade em instituições de Educação Infantil sobre prática pedagógica.

Para se alcançar os objetivos dessa tese, utilizou-se como referencial teórico na compreensão da prática pedagógica a perspectiva materialista histórico-dialética, tendo como autores basilares: Karl Marx (2002; 2003); Marx e Friedrich Engels (2002); Lev Vigotski (1991; 2003; 2013; 2014); Henri Wallon (1975;1986); Ivone Barbosa (1991; 1997; 2006); Suely Mello (2007; 2012), dentre outros. Para o entendimento da prática pedagógica como práxis, e dos conceitos fundamentais de cotidiano e não cotidiano na constituição de uma práxis pedagógica esta pesquisa apoiou-se referenciais como: Kosik (1985); Heller (1991; 2008) I. Barbosa (1991; 1997; 2010); N. Duarte (1993; 2001); Adolf Vázquez (2002; 2007); Dermeval Saviani (2001; 2004; 2007; 2008). No debate acerca do campo da formação e atuação de professoras com crianças de zero a três anos de idade, buscou-se autores como I. Barbosa (1999; 2001; 2008; 2013; 2015); Helena Freitas (2007; 2012); Iria Brzezinski (1996; 2008; 2014); I. Barbosa; Alves e Martins (2010; 2011) e I. Barbosa *et al.* (2014a; 2014b).

Nesse cenário, objetivou-se realizar uma investigação que pudesse apreender o processo de constituição, desenvolvimento e transformação do objeto de pesquisa: Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade nas produções acadêmicas e

na perspectiva das professoras e do/das agentes educacionais. Para tanto, assumiu-se uma postura investigativa que visa compreender o objeto em seus multideterminantes.

Caminho metodológico na realização da pesquisa: do concreto ao concreto pensado

Pesquisar implica em compreender o processo de investigação. A pesquisa permite desvelar a realidade posta, suas contradições, seus antagonismos, suas negações e afirmações. Ademais, a investigação científica tem um compromisso social, visando ampliar e transformar o real e o que possibilita realizar essa tarefa é o método, que se constitui como um caminho que possibilita um rumo, uma direção a seguir, de maneira planejada, delimitando um conjunto de atividades, sistemáticas, orientadas, com vista a atingir o objetivo. Entende-se, porém, que não se trata simplesmente de um caminho dentre muitos, e sim de um caminho que possibilita interpretar e analisar as questões que constituem um determinado objeto. Destarte, pode-se dizer que o método abrange uma opção do pesquisador e reflete uma posição histórico-política, uma visão de mundo (OLIVEIRA, P., 1998; FRIGOTTO, 2003; BARBOSA, I., 2006).

Realizar essa pesquisa certamente possibilitou vivenciar um misto de angústias, de certezas e incertezas do processo investigativo. Percorrer vários caminhos e possibilidades, tendo como referência o materialismo histórico dialético e a dialética como método de investigação envolveu muita reflexão crítica e desejo de superação dos limites da própria investigação e da investigadora.

De acordo com Marx (2003), o método não é um conjunto de regras formais que se sobrepõem ao objeto de investigação, muito menos regras que o pesquisador escolhe, conforme seu desejo, a fim de “enquadrar” o objeto investigado. Octávio Ianni (1985) expõe que a apreensão da realidade não se apresenta de imediato aos olhos das pessoas, a busca pela essência do objeto se dá na compreensão de suas estruturas e dinâmicas, portanto, a realidade “[...] não se dá a conhecer imediatamente. Ela, por ser complexa, intrincada, apresenta múltiplas facetas, ela não se dá a conhecer [...] no caso ela não se dá a conhecer numa investigação empírica convencional” (IANNI, 1985, p. 397).

Na dialética marxista, a realidade é vista na sua qualidade histórica, processual e como resultado da práxis humana, uma construção contínua do fazer humano, sempre inacabada, sempre em um vir a ser. O ser humano é compreendido por Antônio Gramsci (1989) como resultado das relações entre os homens e a natureza, constituindo sua existência em cada tempo histórico. Essas relações se dão de modo orgânico e ativo, consciente, e não por

justaposição, determinando sua maneira de existir. Este é, portanto, um homem político, filósofo, um ser “[...] que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 1989, p. 40).

Pensar a pesquisa dessa forma implica assumir premissas importantes da teoria marxista: a diferença entre o método de investigação (a pesquisa em desenvolvimento) e o método de exposição. Desse modo, Marx (1983) expressa:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1983, p. 20).

A teoria e o método marxista sugerem, pois, entendê-los em uma realidade material, concreta e histórica. Marx (2003, p. 248) afirma que “[...] o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade”. O concreto, portanto, não é uma coisa dada imediatamente aos sentidos, à apreensão da realidade, como mostra Ianni (1985):

Esse concreto que explica essa categoria, que interpreta, o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações. Logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida. E, portanto, igualmente, o ponto de partida da observação imediata e da representação (IANNI, 1985, p. 404).

O concreto como ponto de partida é o objeto que pode ser captado pela experiência sensível de um pesquisador. O mundo imediato possui uma forma de organização que não se faz sempre perceptível em um primeiro momento. Ele é difuso, sincrético, é o que se apresenta ao campo dos sentidos, imediato. A partir dessa realidade, o papel do pensamento é elaborar na forma de conceitos e relações, revelando o movimento da realidade investigada. Ianni (1985) afirma que o concreto pensado é histórico, situado, não podendo se constituir imediatamente em uma análise universal.

Neste trabalho investigativo foi utilizado o materialismo histórico dialético como possibilidade de compreensão e apreensão das concepções de prática pedagógica expressas nas pesquisas acadêmicas e nas concepções do/das profissionais que atuam com crianças de zero a três anos de idade em instituições educacionais. Foi observado que essas concepções situadas em um determinado tempo histórico, em uma determinada realidade influenciam as práticas nos processos pedagógicos e é por elas influenciada. Essa dinâmica se apresenta em um campo de profundas lutas de classe e opera de modo conflituoso, pois as classes sociais opostas lutam em favor de uma educação escolar que se atém a interesses distintos (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Buscou-se utilizar uma postura investigativa acolhedora, flexível e aberta ao campo de pesquisa o que permitiu que a pesquisa acontecesse de modo mais articulado, uma vez que muitas situações se apresentaram inusitadas e surpreendentes, dando novos contornos à forma de compreender o objeto e os seus múltiplos determinantes.

Ao analisar o objeto de pesquisa sob a perspectiva sócio-histórico-dialética, era notória a necessidade de se reconhecer o caráter de movimento, contradição, historicidade, provisoriedade e construção do conhecimento, compreendendo o objeto de estudo como algo vivo e dinâmico, como mostrou I. Barbosa (2006). Por compreender a realidade nessa dinamicidade, entendeu-se que a pesquisa deve “relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção, a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente” (BARBOSA, I., 2003, p. 19). E é isso que se procurou fazer ao longo da presente pesquisa, revestindo-se de um olhar atento, buscando captar o maior número de condicionantes ligados ao objeto de estudo.

Para alcançar a compreensão do objeto da pesquisa – As concepções de prática pedagógica expressas na produção acadêmico-científica da Educação Infantil e nas concepções das profissionais que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade em instituições públicas municipais –, elegi os procedimentos necessários, organizando-os em três caminhos metodológicos inter-relacionados, abrangendo simultaneamente etapas de natureza teórica e empírica: a contextualização da área pelos estudos bibliográficos e revisão da literatura, empregando-se: produção de teses, dissertações, periódicos e livros; análise documental tanto de âmbito nacional quanto do município em estudo e proposição de questionários e entrevistas. Várias questões e indefinições povoaram as ações durante o levantamento de informações acerca do objeto de pesquisa em estudo até a sua conclusão – algumas provisórias e parciais – com seus multideterminantes.

Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, com o objetivo de mapear a produção do/sobre o campo investigado, buscando desvelar as concepções de prática pedagógica em pesquisas que se voltaram à discussão da prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade. Essa revisão possibilitou também analisar criticamente o objeto em estudo nos seus diversos aspectos, tendo por base a “produção teórica ou o conhecimento já produzido pela problemática em jogo” (FRIGOTTO, 2002, p. 88). A análise da produção acadêmica foi fundamental para a compreensão da realidade, fundamentada na produção científica, que permitiu um olhar mais preciso sobre as múltiplas dimensões do problema investigado.

Para o levantamento da produção, prevaleceram os descritores “prática pedagógica e creche”; “prática educativa e creche”; “prática educativa e zero a três anos”; “prática pedagógica e zero a três anos”; “trabalho pedagógico e creche”. O objetivo de usar esses descritores foi considerar as duas dimensões fundamentais deste trabalho, de acordo com esse entendimento: prática pedagógica e educação das crianças de zero a três anos. A seleção dos descritores sobre o tema, segundo essa análise contribuiu para a consolidação das informações levantadas, pois permitiu arregimentar o maior número de pesquisas acadêmicas que tratavam daquela temática, com a necessária fidedignidade aos dados. Para a realização dessa etapa do trabalho foi utilizado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na análise das teses e dissertações, foi percebido o tratamento dado à prática pedagógica que era diverso e difuso, pois diferentes nomes lhe eram atribuídos, como prática educativa, trabalho docente e trabalho pedagógico. Por um lado, essa prática era tratada como algo consensuado na área, como se a palavra por si só expressasse o seu significado e concepção, e por outro, um intenso pragmatismo, como se fosse somente um saber fazer, a prática pela prática.

Essa constatação mobilizou reflexões acerca das concepções que têm sido construídas sobre a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade em espaços educacionais. Para tanto, buscamos selecionar um município do estado de Goiás, e para a seleção do município, consideramos diferentes elementos tais como: ser atuante no Fórum Goiano de Educação Infantil (FEI-GO)⁴; participação no processo de formação continuada ofertado pelo Nepiec⁵; pelo atendimento de crianças de zero a três anos em CMEI; abertura do município em participar da pesquisa do NEPIEC.

Dado a escolha do município, iniciamos a investigação empírica ocorreu no município de Senador Canedo, no período entre outubro de 2013 a setembro de 2014. Inicialmente,

⁴ O Fórum Goiano de Educação Infantil (FEI-GO) é um movimento social suprapartidário, em articulação a outros movimentos sociais, por exemplo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), constituído por diversos segmentos da sociedade civil organizada e política, entidades formadoras de professores, profissionais, estudiosos e pesquisadores da infância e da Educação Infantil. Constitui-se como um espaço privilegiado e permanente de amplo debate democrático entre seus membros e parceiros, todos comprometidos com o movimento em prol de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada, com o propósito de contribuir para a formulação e implantação de políticas públicas que garantam a educação das crianças de zero até seis anos de idade em creches e pré-escolas, seguindo princípios presentes na legislação brasileira. Para saber mais, acesse o blog: <https://forumgoianoei.wordpress.com>.

⁵ Em 2011, o Nepiec iniciou o Curso de Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil, que compõe o Programa Nacional de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica do MEC, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, com a participação de todo o Nepiec da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). O curso tem por finalidade o aprimoramento da formação de profissionais concursados que atuam em instituições públicas de Educação Infantil dos municípios do Estado de Goiás.

enviou-se uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Apêndice A) para que fosse possível realizar consulta aos arquivos e documentos institucionais e à pesquisa nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei).

O município tinha, em 2013, 11 Cmei e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), sendo que três Cmei atendiam especificamente crianças de zero a três anos de idade, e as Emei atendiam especificamente crianças de quatro e cinco anos.

O levantamento do número de profissionais que atuavam com crianças de zero a três anos de idade foi realizado por meio de consulta aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), colocados à nossa disposição pela Coordenação de Educação Infantil do município. Também se realizou a pesquisa documental, identificando os documentos concernentes à Educação Infantil no município de Senador Canedo-GO. Utilizou-se do material disponibilizado pelo CME e o arquivo digital da Câmara de Vereadores do município para complementar as informações conseguidas em outras fontes.

A tarefa de levantamento das informações sobre a Educação Infantil no município de Senador Canedo-Go foi árdua, pois foi necessário confluir todas as informações possíveis para conseguir apreender com maior riqueza de detalhes o movimento de constituição dessa etapa educacional. Isso foi possível devido à abertura da Secretaria, da coordenação da Educação Infantil, e principalmente a confiança que todos os participantes demonstraram em relação à pesquisa, à pesquisadora e ao próprio Núcleo de pesquisa ao qual a pesquisadora está vinculada. Utilizou-se também a história contada por pessoas que vivenciaram o processo de assunção da Educação Infantil pela Semec.

Para o levantamento geral das informações sobre os profissionais que atuam nos Cmei, utilizou-se do questionário por sua ampla capacidade de apreensão da realidade. Para tanto, fez-se uso de questões abertas e fechadas. Para Severino (2007), o questionário significa um conjunto de questões organicamente articuladas, com o objetivo de levantar informações acerca do objeto de estudo, que devem ser elaboradas visando a compreensão dos participantes da pesquisa e as perguntas não devem suscitar dúvidas ou ambiguidades. No tocante à primeira parte do questionário, as respostas puderam ser escolhidas a partir de um rol de opções definidas previamente pela pesquisadora. Em relação à segunda parte, o/a participante da pesquisa pôde elaborar suas respostas com suas palavras e ao seu modo.

Diferentes autores (BARBOSA, I., 2006; SEVERINO, 2007) têm destacado a necessidade de realização de uma testagem do instrumento a um grupo pequeno para sanar todas as dificuldades apresentadas. A fim de conferir se o questionário estava claro, de fácil compreensão e organizado de forma a contemplar todo o objeto investigado, propôs-se testar o

instrumento, denominado, então, de “questionário piloto”. Foram convidadas, então, alunas que cursavam Pedagogia e professoras formadas que já atuavam com crianças na Educação Infantil, com a finalidade de analisar as dificuldades encontradas pelas respondentes que ocupavam diferentes espaços do campo educacional. Com base na análise das respostas, procederam-se às correções necessárias e dirigiu-se às instituições que atendiam crianças de zero a três anos de idade no município investigado. O questionário (Apêndice B) proposto às profissionais ficou assim organizado:

1) Apresentação dos objetivos da pesquisa: nesse momento informou-se aos participantes da pesquisa que se dispuseram a responder o questionário a finalidade da pesquisa, bem como a importância daqueles dados; 2) Dados de identificação: questões referentes ao perfil socioeconômico dos/das participantes da pesquisa; 3) Formação acadêmica e aprimoramento profissional: pertinentes à sua formação e ao percurso profissional, percepção acerca da organização do currículo, do conhecimento a ser ensinado; 4) Atuação profissional: relativa ao trabalho que exerciam, sua experiência profissional na educação, em específico, na creche; 5) Atuação pedagógica: concepção e desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças de zero a três anos de idade; 6) Termo de Livre Consentimento Esclarecido: parte em que os/as participantes da pesquisa deliberam sobre a disponibilização das informações dadas; a preservação dos dados pessoais e profissionais informados e também a participação de um momento posterior da pesquisa.

Para o contato inicial e solicitação de adesão à pesquisa foram visitados onze Cmei no período de outubro a dezembro de 2013, apresentando a pesquisa, sua importância e os procedimentos a serem realizados. Em cada instituição fiquei durante vários períodos (matutino e vespertino), almejando conversar e explicar a pesquisa, seus desdobramentos com todas as pessoas que atuavam com crianças de zero a três anos de idade, pois se via a necessidade de conseguir construir uma maior proximidade com os/as profissionais da Educação Infantil.

Outro instrumento de pesquisa também utilizado foi o diário de campo como objetivo de anotar todas as particularidades do cotidiano vivenciadas pela pesquisadora nas instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo. A utilização do diário de campo permitiu o registro de diferentes ações do processo da pesquisa, o que possibilitou ampliar nosso “olhar” investigativo. Esse registro era feito sobre tudo que acontecia durante nossa permanência no campo de pesquisa, no início, durante e posteriormente às entrevistas realizadas. Foram registradas as reuniões com a Semec, com as professoras, com o/as agentes

educacionais, com diretoras e as coordenadoras e quando permitido pelos/as participantes da pesquisa, foi utilizado o gravador.

O diário de campo tem sua origem nos trabalhos de antropólogos que, no estudo das sociedades distantes, utilizavam um caderno para registrar todas as impressões, observações, os acontecimentos, as experiências, os sentimentos etc., se constituindo em um instrumento essencial do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987; FALKEMBACH, 1987; MIOTO, 2001). De acordo com Falkembach (1987), o diário de campo se constitui como o primeiro momento em que se debruça sobre o lugar, as pessoas, enfim, os acontecimentos e as situações que se apresentam. As anotações analíticas surgidas das observações, das percepções dos contatos formais e informais e, ao mesmo tempo, constituídas pela trajetória da investigação, possibilitam compreender quais questões devem ser mais aprofundadas para avançar na explicação e compreensão do objeto de pesquisa em sua totalidade, captando o seu dinamismo em suas contradições. Neste sentido, o diário de campo consistiu em um “exame minucioso dos dados obtidos no momento anterior, com o objetivo de sistematizar aspectos relacionados à situação estudada visando compreender a situação da maneira mais abrangente e articulada possível” (MIOTO, 2001, p. 152).

A segunda etapa da pesquisa empírica foi a entrevista. Contataram-se as professoras e o/as agentes educacionais que se dispuseram a participar da nova etapa, perfazendo um total de 32 participantes, porém ao fim e ao cabo somente 26 de fato participaram das entrevistas.

Para a identificação das falas dos/as participantes da pesquisa (questionário e entrevista), usou-se a fonte Times New Roman, tamanho 10, seguido por parênteses. Dentro destes, utilizou-se a letra maiúscula “Q”, no caso de se referir à resposta do questionário após a letra referente à função da/o profissional (AE- Agente educacional; P- Professora) e pelo número aleatório que foi estabelecido na ordenação dos questionários, como exemplo, após o destaque da fala (Q: AE-29) ou (Q: P-18). No caso do destaque se referir à entrevista, manteve-se o mesmo formato seguido na anotação dos questionários, alterando a letra “Q” para “E”, como exemplo, agente educacional (E: AE-1 e a data da entrevista) e professora (E: P-1 e a data da entrevista).

O processo de tessitura da tese, na busca da compreensão e (re)construção do objeto, possibilitou elaborar categorias que o apreendessem em sua totalidade. Para tanto, analisou-se o objeto de pesquisa na relação dos dados teórico-empíricos constituídos ao longo do processo investigativo, de modo a alcançar o detalhamento do objeto, em suas várias formas de construção a fim de evidenciar suas conexões (MARX, 1983).

Destarte, a categoria se constrói em um movimento resultante de uma reflexão obstinada, demorada e frequente que, segundo Octávio Ianni (1985), inquire o real incessantemente, a fim de desvendar aquilo que não é aparente e não é imediatamente perceptível, pois “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1985, p. 16). Desta forma,

[...] as categorias se constroem pela reflexão que, ao mesmo tempo em que vão articulando as relações, os processos das estruturas que constituem o seu objeto, essa reflexão confere ao objeto uma nova realidade; entra na constituição do objeto (IANNI, 1985, p. 404).

Portanto, as categorias de análise do objeto se constroem pela reflexão ativa do pesquisador que, ao mesmo tempo, em que articula as relações, os multideterminantes do objeto, confere a este uma nova realidade. Essas categorias, portanto, são dinâmicas, incidem na realidade material e concreta e não são constituídas a priori, mas no processo de análise do objeto.

Buscou-se, em nossa pesquisa, ir para além da aparência imediata e compreender as relações inerentes ao nosso objeto, bem como os seus múltiplos determinantes. Inspirou-se, ademais, na seguinte afirmativa de Marx (2003):

As categorias devem exprimir, portanto, condições de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares desta sociedade determinada, deste objeto, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma começa a existir sob, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que ela está em questão como tal (p. 255).

Nessa dinâmica social, as explicitações realizadas pelos/as profissionais que atuam com as crianças de zero a três anos de idade ganharam significados no movimento e nas relações que envolvem a história individual e social dos/das participantes da pesquisa, possibilitando a ampliação dos sentidos e dos significados da prática pedagógica para àqueles profissionais.

Para apresentar as análises resultantes do processo de investigação, estruturou-se o trabalho em partes interligadas, objetivando expor adequadamente o movimento real. O método de exposição, de acordo com Marx (2003), é uma expressão e tradução do movimento efetivo do real, diferente do processo de construção da pesquisa, que visa relacionar os dados empíricos com a totalidade social. Com base nessa premissa, optou-se por estruturar o trabalho dissertativo em quatro capítulos, articulados e de igual importância.

No primeiro capítulo, foram analisadas as políticas públicas para a Educação Infantil, tendo como referência a creche a partir de 1970 em seus condicionantes históricos, sociais políticos na constituição da sociedade capitalista, no processo de urbanização, de organização

do trabalho e dos modos de viver e construir essa realidade. Esse recorte temporal se destaca pelo movimento de luta por creche no país e pela constituição da concepção de creche, como um direito em oposição às concepções históricas de assistencialismo e de custódia que tanto permeou a educação das crianças pequenas desse país. O resgate dessas discussões se constituíram em elementos necessários desse trabalho por ainda serem essas concepções (assistencialismo e custódia) referências das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

No capítulo 2, foram analisadas as concepções acerca das práticas pedagógicas presentes em teses e dissertações nos programas de pós-graduação do país defendidas entre 1996 e 2012. Para tanto, foram construídas unidades de análise em que se pôde identificar o que tem sido pesquisado a respeito das práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade, as concepções e as perspectivas teórico-práticas. A partir desse ponto, foram utilizados excertos da produção acadêmica analisada, evidenciando-se as concepções de prática pedagógica, a creche e as tendências teórico-metodológicas que têm sido utilizadas pelos pesquisadores.

No capítulo 3 apresentou-se a organização e constituição da educação Infantil no município de Senador Canedo, os profissionais da Educação Infantil (professoras e agentes educacionais) que atuam com crianças de zero a três anos de idade, suas trajetórias formativas e de prática pedagógica, demarcando as condições de trabalho e a constituição de suas identidades profissionais. No processo de análise, buscou-se colocar em evidência os elementos constituintes dessa prática pedagógica como condições de trabalho, salários, jornada de trabalho, estrutura física, investimento, formação inicial e continuada, discutindo-se como estas norteiam o desenvolvimento do trabalho das professoras e do/das agentes educacionais.

E por fim no capítulo 4 foram analisadas as concepções do/das profissionais (professoras e agentes educacionais) que atuam em instituições de Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade no município de Senador Canedo-Go acerca da prática pedagógica, seus aspectos constitutivos e suas percepções sobre os modos como se materializam no cotidiano. E finalmente demarca uma questão necessária para se pensar a educação de crianças de zero a três anos nas instituições de Educação Infantil em uma perspectiva cotidiana e não cotidiana. Para tanto, situou-se a perspectiva de uma práxis pedagógica transformadora, reconhecendo que esse espaço educacional deve ser organizado de modo a possibilitar a humanização dos sujeitos o que pressupõe a apropriação de conhecimentos e vivências social e historicamente acumuladas pela humanidade.

1 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação da criança, do nascimento até seis anos de idade⁶, passou a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF) de 1988⁷ (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (BRASIL, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) – dentre outros documentos legais – como direito da criança e de suas famílias. Na LDB (BRASIL, 1996), apareceu o termo “Educação Infantil”, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo atendimento de crianças em creches (zero a três anos, 11 meses e 29 dias) e pré-escolas (quatro a cinco anos, 11 meses e 29 dias), que se caracterizam como espaços educativos, não domésticos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em uma ação indissociável entre o cuidar e o educar. À criança é resguardado o direito a uma educação de qualidade, com professores habilitados para o exercício da função, com estrutura física e material. Portanto, é constituído na legislação outro olhar sobre a educação da criança de zero até seis anos de idade, diferente de processos históricos anteriores.

Nos processos de embates e debates houve a substituição da expressão “atendimento pré-escolar”, conforme tratado na LDB (BRASIL, 1971) por “Educação Infantil”. Essa alteração semântica significou, para os movimentos sociais e de educação, o rompimento da ideia de uma educação preparatória para o Ensino Fundamental, no tocante à pré-escola e à ideia de cuidado, desvinculada da educação no que diz respeito às creches.

A assunção da Educação Infantil como a primeira etapa do sistema educacional, resultou, ao mesmo tempo, de um aumento significativo de produções científico-acadêmicas, da constituição de políticas públicas que regularam esse atendimento educacional e provocaram discussões acerca de suas concepções e funções. Ao tratar da Educação Infantil, trouxeram à cena as políticas públicas, as relações cotidianas entre criança-criança, criança-

⁶ A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, reduzindo a Educação Infantil de zero a cinco anos de idade. Porém, nesse trabalho, optou-se por manter a expressão “zero a seis anos de idade” por dois motivos: primeiro, por demarcar uma posição na defesa da garantia do direito das crianças que completarem seis anos após o ponto de corte de 31/3, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, permanecerem na Educação Infantil no ano corrente. Esse posicionamento está demarcado em documentos do Movimento de Interfóruns no Brasil (MIEIB). Em segundo lugar, por acreditar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão para além de uma delimitação etária. Em nossa perspectiva teórico-metodológica, a prática pedagógica, situada em um contexto social, cultural, econômico e político, deve estar alicerçada e organizada, tendo por referência as especificidades concretas de desenvolvimento das crianças.

⁷ A Emenda Constitucional nº 53 dá nova redação ao inciso IV do artigo 208, em que trata a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade.

professor/a, organização do trabalho pedagógico, as práticas pedagógicas e a formação e a valorização de seus profissionais.

Dentro dessa perspectiva, procurou-se compreender: Como a creche (zero a três anos, 11 meses e 29 dias) se organizou nos processos de assunção como direito? Que concepções educativas foram se constituindo nas políticas públicas destinadas à educação de crianças menores de três anos de idade? Quem são seus profissionais? Essas questões são importantes e necessárias para serem debatidas ante a realidade que se vivencia na área da Educação Infantil no Brasil que tem provocado novos redimensionamentos acerca da (re)construção de sua identidade.

Dessa forma, esse capítulo analisa o processo de constituição da creche e seus condicionantes históricos, teóricos e políticos em uma articulação econômica, política e social, situada na constituição da sociedade capitalista, de organização do trabalho e dos modos de viver e construir essa realidade. Considerar essa realidade em uma perspectiva dialética implica compreender suas contradições, seu caráter de totalidade e de provisoriedade que possibilita uma análise articulada das informações arregimentadas, pretendendo abranger as suas características em seus múltiplos determinantes.

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRECHE

Creche é uma palavra de origem francesa que significa manjedoura, designação usada para se referir ao atendimento de crianças menores de três anos de idade fora do ambiente familiar. A creche se constituiu como espaço institucional, criado para “suprir a falta” da família no cuidado dessas crianças. Sua origem tem relação direta com a organização moderna de família com as condições econômicas, políticas, sociais e culturais em que se insere.

A sociedade em seu processo histórico e contraditório reconhece a creche como um espaço importantíssimo, cheio de potencialidades na qual a criança deverá receber uma educação que contribua para seu desenvolvimento. Essa prerrogativa é construída na percepção da criança em sua totalidade. Mas, ao mesmo tempo, quando se observam os discursos atuais sobre a educação de crianças de zero a três anos de idade, percebe-se que o caráter de potencialidades reconhecido pela sociedade, está permeado ainda pela ideia da creche como um mal necessário, ou como espaço de “passatempo”.

As instituições que se dedicavam ao atendimento da criança em sua mais tenra idade pequena surgiram na Europa. Inicialmente as crianças eram colocadas em asilos ou aos

cuidados das amas mercenárias, o que favorecia a mortalidade infantil. Essas instituições se diferenciavam das casas para órfãos pela concepção de que era um espaço para abrigar as crianças de zero a três anos de idade, em funcionamento diurno, no período de trabalho das famílias. Sua criação e expansão se deveram ao aumento considerável do número de mulheres no mundo do trabalho extradomiciliar. Assim, um processo educativo se constituiu junto ao princípio de guarda, cuidado e saúde. Em 1801, criou-se, em Paris a “Casa de Hospitalidade” para abrigar bebês que ainda eram amamentados por suas mães na própria instituição. Esta foi a instituição que guardou maiores semelhanças com o que se conhece como creche (KISHIMOTO, 1989).

A expansão da creche no Brasil, desde sua origem, se deu via instituições privadas filantrópicas, e não pela ação direta do Estado. Essas instituições tinham como característica a caridade, devendo ser realizada pela iniciativa privada. Tornou-se discurso consensuado da elite brasileira que se materializava nas políticas públicas de assistência à criança. Esse tipo de atendimento, forma de organização, público-alvo e recursos financeiros estava ligado diretamente às questões econômicas, sociais e políticas, que modificaram o papel da mulher na sociedade e também no âmbito familiar, principalmente no que se refere à educação dos filhos, na difusão de uma concepção burguesa de família e de organização social (CAMPOS, 1991; 2002; KULMANN JR., 1998; ROSEMBERG, 2002; BARBOSA, I., 1999; 2001; 2008; ALVES, 2002; 2007; MARTINS, 2007).

A creche tinha o objetivo de ocupar o lugar da ausência da família, que não estaria cumprindo seu papel, utilizando como referência o modelo familiar burguês no atendimento às crianças de mães que não podiam exercer sua obrigação por estarem inseridas no mundo do trabalho ou por suposta negligência no cuidado de seus filhos. A defesa de todos era que a criança, quanto menor fosse a idade, tanto mais deveria estar junto à mãe e à família. Essas famílias deveriam seguir os preceitos de médicos, juristas, educacionais e religiosos que “se apresentaram como pessoas mais habilitadas a [...] criar e manter instituições que propiciariam até modelos para a educação das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR., 2000, p. 472).

Essa concepção está ligada à construção de uma nova sociedade, que visava coibir as liberdades consideradas excessivas, o abandono de menores, as uniões livres e a vagabundagem das crianças, das mulheres e dos homens. Enfim, mudar a relação existente entre mulheres, homens e crianças das classes populares, para que pudessem se ver como companheiros e não concorrentes no âmbito do trabalho e na vida. Tinha como objetivo

disciplinar a parcela pobre da sociedade com valores familiares burgueses, como a casa (habitação), o lar, o marido e os filhos.

Esta estratégia de familiarização das camadas populares, na segunda metade do século XIX tem, portanto, como suporte principal, a mulher e lhe associa um certo número de instrumentos e aliados: instrução primária, ensino da higiene doméstica, instituição dos jardins dos operários, repouso do domingo (repouso familiar em oposição ao da segunda-feira, tradicionalmente ocupado com bebedeiras), mas o principal instrumento que ela recebe é a habitação social. Praticamente tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso se lhe fornece uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos (DONZELOT, 1986, p. 42).

A creche era considerada, nessa ótica, um meio prejudicial ao desenvolvimento da criança, pois ficavam muitas crianças juntas, sem a atenção familiar, sob a responsabilidade de uma pessoa que não conseguiria dar atenção “suficiente” a cada criança. Ademais, a criança deveria estar com sua família, e não sob a responsabilidade do Estado. Nessa perspectiva, criou-se um problema histórico, não exclusivo do Brasil, acerca da natureza desse atendimento em creches, de que quem precisaria desse atendimento eram mulheres pobres, que por diferentes motivos não cumpriram suas funções por negligência ou incapacidade, cunhando um estigma para a criança, a mulher e a sua família. A família pobre é responsabilizada, pelos males sociais, por não corresponder ao ideário burguês socialmente imposto, sendo considerada desajustada e, por esse motivo, acentua o processo de criminalidade, encobrendo na verdade a realidade da estrutura da social e econômica, com sua forma de organização excludente e preconceituosa.

A assistência à infância no Brasil foi fruto da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de três interesses médico-higienista, jurídico-policia e religiosa. De acordo com Kuhlmann Jr, (1991), a concepção médico-higienista acabou por constituir uma força muito grande, o que obscureceu a presença das outras concepções no tocante à assistência à infância no Brasil, sendo preciso analisar a creche em seus multideterminantes, de modo que contemple as diferentes concepções que foram constituindo o objeto em análise.

Diferentes propostas e modos de organização foram construídos para a educação da criança de zero a seis anos de idade com a constituição de instituições distintas, por idades e por classe social, com o espírito da modernidade e do conhecimento científico. A creche se inseriu naquela dinâmica de modo articulado às outras instituições infantis, aos asilos infantis, aos jardins de infância e às escolas maternas para as crianças de três ou quatro a seis anos de idade. De acordo com Kuhlmann Jr. (1991, 1998), essas instituições se constituíram como

parte de um projeto de nova concepção de assistência, chamada científica, que se diferenciava da caridade instaurada desde a Idade Média.

Criou-se efetivamente no Brasil uma concepção de creche para crianças pobres com ideia de assistência à pobreza e a ideia de jardins de infância para as classes mais favorecidas com a ideia de educacional. Importa destacar que a polarização entre assistencial *versus* educacional, construída na área da Educação Infantil secciona os sujeitos e as classes sociais. Compreende-se que a relação entre educação e assistência deve ser entendida de modo multifacetado, de aquisição do conhecimento e promoção dos processos de interação. Ou seja, desenvolvimento integral da criança, na relação com o outro, visando a construção de vínculos entre os sujeitos, aprendizagem de formas de agir e de ser, constituídas na cultura em que os sujeitos fazem parte. Porém, a concepção assistencialista que se evidenciava nas instituições de atendimento à criança pobre trazia implícita uma proposta de educação que se caracterizava pela formação de hábitos, comportamentos e obediência das crianças, sendo uma educação para a submissão. Essa proposta consistia em domesticar a pobreza e preparar as crianças para o condicionamento e a aceitação da exploração social, com propostas educativas explicitadas em diferentes documentos. Para tanto, orientava-se como deveria ser a ação das pessoas que se dedicavam ao atendimento dessas crianças.

O que se construiu no Brasil foi um assistencialismo, termo burguês que remete “[...] às práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada [...]” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34), que se materializou em um estigma de ações para a pobreza das crianças e de suas famílias, visando baixo custo e, conseqüentemente, baixa qualidade.

A constituição de políticas sociais em âmbitos federal, estadual e municipal no Brasil acentuou a ideia de creche como espaço assistencialista à criança pobre, considerando-se esse trabalho mais como um favor à criança e à sua família. Muitas dessas creches ligadas às entidades filantrópicas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação dos programas criados desde a década de 1940, que continuaram tendo força nos períodos subsequentes, de ordem mais tecnicista, adicionando preocupações com aspectos da educação das crianças. Compreendem-se aspectos mais técnicos como àqueles que se inserem “[...] na tendência mais geral de despistar as manifestações da miséria de seu caráter político, fazendo-as aparecer como disfunções ou desajustes de um sistema que não se questiona” (CAMPOS *et al.*, 1991, p. 42). Desta maneira, as políticas gestadas para a educação da criança brasileira foram pautadas na improvisação de estrutura física, recursos materiais e de pessoal. Desse modo, o higienismo, a

filantropia e a puericultura se constituíram em referenciais educativos para as crianças pobres e suas famílias.

Em síntese pode-se destacar que o atendimento oferecido em âmbito extrafamiliar às crianças pequenas era considerado questão de saúde, “[...] com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). O princípio educativo que regiam essas ações era a moralização com base em preceitos burgueses de organização da sociedade, visando educar a classe trabalhadora para a submissão.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1970 NO BRASIL: A CRECHE EM QUESTÃO

A década de 1970 esteve marcada por mudanças econômicas, políticas e sociais, que ressoaram à questão da expansão da educação pré-escolar no Brasil. Essa expansão foi influenciada pelas políticas e práticas constituídas a partir de orientações dos organismos internacionais, especificamente norte-americanas, que demarcavam a necessidade de investimento no atendimento à criança pequena. Todavia, a forma como a expansão estava proposta visava, com baixo investimento, evitar problemas e deficiências futuras para eliminar as dificuldades que o então ensino de 1º Grau⁸ enfrentava. Esses programas elaborados pelos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1960 foram copiados e implantados no Brasil⁹. Desse prisma, a iniciativa de educação pré-escolar de massa no país aconteceu pelo viés assistencialista, especificamente para crianças pobres na faixa etária de zero a sete anos de idade¹⁰ (ROSEMBERG, 2002; 2003; 2006; KRAMER, 2003).

Esse modelo de educação assistencialista compensatório foi difundido por meio de missões em países considerados à época subdesenvolvidos. Para a divulgação, realizavam seminários internacionais e regionais, com assessoria de especialistas e publicações diversas para divulgar diferentes possibilidades que promovessem o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade com custos reduzidos, de forma precária e prejudicial à classe trabalhadora. Isso significa promover o desenvolvimento das crianças pobres em larga escala com qualidade duvidosa. A concepção então apresentada ganhou espaço no país no período

⁸ Forma de organização do ensino brasileiro pela Lei 5.692/1971.

⁹ Esses programas compensatórios nos EUA eram focados para crianças pobres e negras e em regiões específicas. Não funcionou e foi abortado na década de 1960 (ROSEMBERG, 2003).

¹⁰ Rosemberg (2003) mostra que em muitas instituições, pela ausência de escolas, as crianças ficavam depois de completar sete anos.

da ditadura militar, alinhada à concepção da Doutrina de Segurança Nacional, que tinha como princípio combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional por meio da difusão de políticas assistencialistas (ROSEMBERG, 2002; ARCE, 2002).

Todas essas ações estavam ligadas a uma perspectiva mais ampliada de domínio e controle sobre a sociedade. Com o golpe militar, cresceu no país o medo, a censura à liberdade de expressão e às diferentes formas de organização da sociedade civil. Os sindicatos, os partidos políticos, as associações de classe e a imprensa foram fechados. Todos aqueles que se opunham ao regime foram perseguidos, mortos e também expulsos do seu país. Difundiram-se os princípios liberais, intensificaram-se os processos de exploração, e a relação público-privada ficou muito mais próspera para os donos dos meios de produção, para os donos do capital. A ditadura militar no Brasil silenciou muitas lutas históricas, mas ao mesmo tempo, sob o terror, em um movimento contraditório, outros movimentos sociais, se constituem como o movimento de mulheres que realizavam ações bastante incisivas, participando intensamente das manifestações. Outra ação importante foi o movimento feminista, principalmente a partir de 1975, com a decretação pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional da Mulher. Mesmo as reivindicações sendo divergentes em relação à discriminação de gênero, tanto o movimento de mulheres como o movimento feminista pleiteavam creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 1984; KRAMER, 2003).

A reivindicação dos direitos sociais, dentre eles o direito da criança e de suas famílias à educação, se tornou cada vez mais intensa, exigindo do poder público uma maior atenção. Pode-se destacar que houve um movimento de constituição de políticas públicas com uma nova concepção de educação pré-escolar para a criança menor de sete anos de idade, com a elaboração de pareceres e indicações¹¹ por parte do Conselho Federal de Educação (CFE). A meta era suprir lacunas da LDB (BRASIL, 1971), que apenas recomendava que os sistemas de ensino velassem pela educação da criança menor de sete anos e também como orientação do MEC, subsidiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). As proposições se fazem em uma perspectiva compensatória e de baixo custo, tendo como foco crianças maiores de dois anos e que pudessem envolver a família e a comunidade nos custos e nas atividades a serem desenvolvidas (ROSEMBERG, 2002).

¹¹ Podemos citar diferentes ações, como o Parecer nº 2018/1974 do CFE; criação do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) em 1974, que no ano seguinte passou a chamar Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), subordinado ao MEC; Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, em 1975; 1º Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar; implantação do Projeto Casulo, em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Para saber mais, conferir Rosemberg (2002; 2006).

Diferentes ações foram sendo construídas nas décadas de 1970 e 1980, mas de que forma? Em que medida? As políticas ensejadas nesse período provocaram ao mesmo tempo, a expansão da educação pré-escolar no país, porém de modo bastante precário. Foram instituídos dois programas de âmbito federal que visavam atingir grandes extensões do país: o Projeto Casulo em 1976, coordenado pela LBA, e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981, implantado pelo Ministério da Educação. Esses modelos de educação de massa implicaram um retardamento “[...] do processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSEMBERG, 2002a, p. 39).

O Projeto Casulo se insere nessa política macro e representa a união entre o governo federal e os organismos intergovernamentais, como a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), visando à implementação de programas para as crianças pobres. Essa união possibilitou para ambos os lados o enfraquecimento das tensões, dos conflitos e das contradições presentes na população que vivia sob o regime militar (ROSEMBERG, 2006). Destarte, essa parceria na efetivação de projetos doutrinários no país estabeleceu estratégias preventivas junto à população, a fim de diminuir os conflitos e resolver o problema das desigualdades sociais. Contudo, essas ações evidenciaram o caráter compensatório da educação da criança de zero a seis anos de idade.

Esse projeto foi o primeiro de educação pré-escolar de massa, criado em 1976 pela LBA, implementado em larga escala. Somente as ações do programa de creches alcançaram 74% dos municípios brasileiros, praticamente quase todo o território nacional. Esse programa se tornou a principal ação dessa instituição, representando 36,58% dos recursos de que dispunha (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Tinha como princípios a ação preventiva com o intuito de demonstrar que os cuidados despendidos às crianças pobres afastariam possíveis ameaças ao projeto de integração nacional. Também instigou a ação direta do governo federal nos municípios e ainda teve como referência básica a participação da comunidade como forma de custeio para reduzir o investimento federal (ROSEMBERG, 2006).

Esse programa previa o atendimento às crianças no período de quatro a oito horas por dia, com alimentação e atividades recreativas específicas para cada faixa etária, de acordo com a concepção de desenvolvimento infantil e também “[...] algumas creches, apoiadas pelo governo federal também ofereciam educação pré-escolar, de modo que havia um sistema de pré-escolas interagindo com creches e coexistindo com o sistema de pré-escolas administrados pela área educacional” (BRASIL/MEC/SEB, 2009a, p. 59).

Em síntese, pode-se dizer que esse programa com poucos recursos e concepção de política pobre para pobre, tendo como foco de atendimento a população de baixa renda, alcançou ampla territorialidade no país, com metas nacionais de atendimento e atuação por meio de conveniamentos, com repasse de verbas para as prefeituras e/ou para as instituições privadas. O MEC ofereceu pouco para as camadas de baixa renda, com critérios de qualidade duvidosos, e incidiu sobre a criação das creches, de modo improvisado e em espaços considerados ociosos – que ainda empregavam a mão de obra da própria comunidade –, as chamadas “monitoras”, “pajens”, “crecheiras” e etc. Do ponto de vista da formação, estas não eram preparadas para o atendimento. Houve incentivo por parte governamental de utilização de materiais baratos, como a sucata, opção preferencial, além de participação voluntária da comunidade. Isso tornou a Educação Infantil, expressão cunhada por Rosemberg (2002), a “rainha da sucata”. Dessa forma a autora expressa:

[...] transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento da experiência infantil (ROSEMBERG, 2003, p. 180-1).

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, implementou ações de ampliação do acesso às crianças de baixa renda e com baixo custo. Um agravante, dentre outros, foi a defesa e difusão da ideia de uma pré-escola com “objetivos em si mesma”, totalmente desvinculada da escola de 1º grau, caindo no oposto da curvatura da vara, quando é defendida como preparatória para o primário. No campo acadêmico, essa proposta foi rechaçada. As universidades, os centros de pesquisa e os movimentos organizados exigiam uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos de idade e denunciaram a precariedade de funcionamento dessas instituições como alternativas de baixo custo para a camada mais pobre da sociedade (KRAMER, 2003; ROSEMBERG, 2006).

Esse projeto para a educação pré-escolar representou, como dentre tantos outros, uma ação maléfica e um desserviço à educação da criança pequena. Fúlvia Rosemberg (2006) constatou que nesse programa havia um número muito alto de crianças entre sete e nove anos, que ainda estavam nas pré-escolas, ao invés de irem para as escolas de 1º grau, compulsórias no âmbito da Lei. A autora identificou ainda que o número na região nordeste era o mais alto em relação às outras regiões e, sobre essa situação aviltante que viveram as crianças brasileiras, ela afirma:

[...] a pré-escola de massa, atendimento pobre para o pobre, estava sendo usada, também, como alternativa mais barata à educação primária [...] os programas de Educação Infantil, mesmo respondendo a uma reivindicação das mulheres [...] pode reforçar e gerar novas discriminações contra as mulheres, as crianças pobres e

negras, quando sua expansão ocorre através dos chamados “modelos alternativos” destinados aos pobres (ROSEMBERG, 2006, p. 155).

Dessa forma, conseguiram atender a comunidade nas reivindicações que eram feitas, em suas pressões sociais, com baixo custo e pouca qualidade, e ao mesmo tempo difundiram a concepção compensatória, preventiva e de privação cultural. Essas concepções serviram para esconder as causas do fracasso escolar, que tem raízes na condição econômica, social e política da condição de classe, das relações entre os sujeitos – adultos ou crianças – na produção da vida material.

Essas ações governamentais viam o atendimento em creches (zero a sete anos)¹² e pré-escolas (quatro a seis anos) como o lugar de superação das precárias condições sociais às quais a criança estivesse sujeita. Configurou-se como um preparatório para as primeiras séries do ensino de 1º grau, objetivando o “sucesso” da criança, não alterando em nada as estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas (CAMPOS *et al.*, 1991; BARBOSA, I., 1997, 1999; KRAMER, 2003; ROSEMBERG, 2006).

Nesse período foi criada pelo MEC a Coordenação do pré-escolar (COEPRE), um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar, de crianças de quatro a seis anos, por meio de estudos e contatos diversos. Mesmo com a criação desse órgão, o problema não estava resolvido, pois não havia uma legislação educacional estruturada. Havia também um crescimento aparentemente desordenado, desigual e combinado¹³, de propagação da pobreza, travestida de educação de qualidade, com o formato de instituições informais que atendiam a população infantil em condições bem precárias. Em síntese, Rosemberg (2003) mostra com propriedade a herança desse período deixada para a Educação Infantil:

[...] a organização de uma estrutura administrativa específica, no interior do Ministério da Educação, com estatuto de coordenadoria (Coordenação de Educação Infantil/COEDI) vinculada à Secretaria de Ensino Fundamental; uma expansão espetacular das matrículas entre 1970 e 1988 a penetração dos chamados modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores/as leigos/as, isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças com 7 anos e mais em programas de EI; a consolidação de três denominações/modalidades de EI – creches, pré-escolas e classes de alfabetização; o envolvimento dos novos movimentos

¹² Rosemberg (2014a) mostra que muitas crianças tinham seus direitos desrespeitados, pois completavam sete anos e continuavam nas creches.

¹³ O desenvolvimento desigual e combinado em sociedade de capitalismo dependente tem um alto desenvolvimento concentrado nas mãos de pouco, com uma alta pobreza, “[...] exploração aviltante da classe trabalhadora, dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 67). No Brasil, esse capitalismo dependente, desigual e combinado se constitui como “[...] uma construção social que define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade” (FRIGOTTO, 2009, p. 74).

sociais no campo da EI; a constituição de um embrião de expertise nacional (ROSEMBERG, 2003, p. 34).

Na década de 1980, a Educação das crianças de zero a seis anos de idade que ocupava um lugar secundário nas políticas públicas brasileiras começou a ganhar espaço. Essa década foi marcada pela redemocratização da sociedade brasileira e, também, pela busca de melhores condições de vida para toda a população. Nessa época, advogou-se, enfaticamente, o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade, o que fez aumentar o crescimento de creches e pré-escolas públicas, devido, sobretudo, à promulgação da Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã. Defendia-se a ação do Estado para a democratização do ensino público em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Viu-se um olhar mais prospectivo sobre a Educação Infantil que, de forma tímida, começou a ser objeto sistemático de pesquisas realizadas no âmbito das universidades. Estas evidenciaram um quadro dramático de precárias condições acerca do atendimento de crianças na maioria das creches, principalmente quanto ao uso de técnicas ou métodos aplicados e à precária qualidade da formação dos profissionais que atuavam junto a elas.

Ademais, as políticas ensejadas na década de 1980, de modo contraditório, trouxe a instabilidade dos processos de gestão e organização das políticas públicas no tocante à questão do financiamento dos programas de creches e pré-escolas no país. Ao mesmo tempo, essa transição política trouxe expressivos resultados no âmbito legal na década de 1990, como a promulgação da CF (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990). Entretanto, a conquista no âmbito legal não garantiu especificamente nenhuma previsão orçamentária para o atendimento às crianças do nascimento até os seis anos de idade.

1.3 A CRECHE NO CONTEXTO ATUAL: INCLUSÃO EXCLUDENTE¹⁴

O direito é uma construção social, historicamente mutável e imanente da condição humana. Não existem direitos fundamentais por natureza ou direitos naturais. De acordo com

¹⁴ Utilizamos essa expressão de Kuenzer (2007) para demarcar os impactos da ordem social capitalista nos processos educacionais quanto à organização, gestão e formação das pessoas na Educação Infantil e elucidar a forma como a creche é pensada dentro de um sistema educacional que aparentemente inclui para excluir ao longo da história de vida dos sujeitos. Kuenzer (2007, p. 1153) explicita que a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível se proclama por meio de uma forma de materialização da dualidade estrutural: “Neste regime de acumulação, a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas”. Na educação, esse sistema funciona de modo a incluir para excluir ao longo do processo formativo, seja pela expulsão ou pela precarização dos projetos pedagógicos, das relações de trabalho na instituição educacional, dos profissionais sem qualificação, baixa qualidade, pouca oferta de atendimento.

Norberto Bobbio (2004) os direitos não existem enquanto seres absolutos, mas se constituem nas relações entre os homens, de acordo com o contexto social e político de uma dada época. O que parece ser importante e fundamental em uma dada época e civilização pode não ser em outras culturas e em outros tempos históricos. O que rege então a constituição do direito? Seu tempo histórico, as necessidades apresentadas naquele momento aos sujeitos que a vivenciam (BOBBIO, 2004). Há uma busca pela garantia do direito de se expressar sobre diferentes formas de ver e compreender o mundo.

Os direitos sociais são fundamentais em uma sociedade capitalista pautada pela desigualdade entre os sujeitos. Eles se materializam na luta cotidiana, nos embates das classes sociais antagônicas. Com isso, as ações do Estado, no que se refere às políticas sociais no modo de produção capitalista, se articulam às demandas ensejadas pela classe trabalhadora, e busca-se, ao mesmo tempo, atender principalmente, os interesses da lógica capitalista de acumulação de capital. José Luiz Sanfelice (2003) mostra que, ao longo dos processos de reestruturação do modo de produção capitalista, o Estado ganhou contornos diferenciados em cada momento histórico, passando pelo Estado bem feito, pelo Estado populista, até que se vencia hoje o Estado mínimo, a economia ditada pelo mercado.

Destarte, as relações entre Estado e classes sociais se materializam nos embates e debates constantes em que se tem uma classe que luta por direitos sociais, dos quais essa classe foi privada pela forma de opressão e exploração do trabalho que se vivencia no modo de produção capitalista. Por outro lado, há a classe hegemônica do grupo monopolista, a qual objetiva a manutenção da organização econômica e social que se viabiliza na divisão de classes. Os interesses antagônicos se confrontam na realidade social, tendo, então, o Estado (capitalista) de buscar o consenso, mas sempre mantendo o interesse da classe dominante.

Os direitos do homem garantem sua liberdade e igualdade quando esse se faz sob o prisma do respeito ao outro. Assim, “[...] os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos” (BOBBIO, 2004, p. 12). A análise das questões pertinentes aos direitos humanos deve ser compreendida em uma dada realidade, com seus problemas históricos, sociais, políticos e econômicos que estão intrínsecos à sua efetivação.

Os direitos sociais em diferentes países guardam suas especificidades, mas se relacionam com as ansiedades mais amplas. Pode-se mencionar, conforme nos mostra Bobbio (2004) a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela ONU, que se traduziu em princípios comuns que precisavam e ainda precisam ser

efetivados, mas “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 12). Este se constitui como um problema político por implicar na busca da garantia dos direitos de todos os cidadãos do mundo, inclusive daqueles considerados minorias, como mulheres, negros e crianças, que historicamente foram aliados dos processos considerados democráticos.

Distintas declarações foram construídas em vários lugares do mundo para resguardar os direitos comuns dos cidadãos, dentre elas, a Declaração Universal dos Direitos da criança. Mas, um dos grandes problemas é fazer com que esses direitos sejam respeitados por todos¹⁵. O que se vê é que muitas coisas ainda estão por ser construídas na luta pela garantia das condições já acordadas e que ainda muitas não saíram do papel (CAMPOS, 1999; BARBOSA, I., 2001; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Os direitos sociais se constituem, conforme afirma Bobbio (1998), em três premissas: a primeira é que os direitos do homem são históricos; a segunda de que esses direitos se constituem na sociedade moderna, e a terceira que eles se tornaram indicadores do “progresso” histórico de uma dada sociedade. No Brasil, de acordo com Emir Sader (2014), a ascensão dos direitos humanos se deu em um processo lento de embates e debates e define quatro momentos históricos.

De acordo com Sader (2014) o primeiro período ocorreu de 1930 a 1964 no Brasil e foi caracterizado como aquele que demarcou todo o seu reordenamento econômico e social, na luta entre as classes sociais. Inicialmente, a classe agrária exportadora de um lado e de outro, as classes médias e os trabalhadores sindicalizados resultaram em uma aliança social que demarcou uma mudança considerável no reordenamento econômico, o modelo industrial, em oposição ao modelo agrário exportador. Em um segundo momento foi a classe trabalhadora e os industriais e, nesse movimento, a consolidação em âmbito jurídico dos direitos dos trabalhadores. As garantias sociais passavam pelo direito à carteira de trabalho, assistência social, aposentadoria, organização sindical, entre outros, que transformaram os brasileiros em sujeitos de direitos, em cidadãos. Nesse movimento, as questões sociais deixam de ser percebidas como caso de polícia e o Estado nacional assume os direitos sociais como sua responsabilidade. Assim, expressa o autor:

¹⁵ A questão do direito no Brasil ainda precisa ser debatida, discutida, pois o que mais vemos são pessoas que questionam os direitos conquistados por uma ampla parcela da população que precisa garantir em lei suas necessidades para serem respeitados. O ECA, por exemplo, se insere nessa seara, em que um país acostumado à opressão e à intensa exploração de suas crianças percebe essa Lei não como um avanço social, mas como algo que atrapalha as crianças, pois estas não podem trabalhar e se tornarão futuros marginais. Essa concepção vai ao encontro das concepções postas no Código de Menores.

A criação do Ministério do Trabalho, a adoção da Legislação do Trabalho, a criação da Previdência Social, assim como da carreira do funcionalismo público, com os concursos correspondentes, e dos programas de fomento da produção – eram algumas marcas do novo tipo de Estado que estava sendo criado e que nortearia a transformação do Brasil – em uma seqüência de anos ininterruptos de expansão econômica – de um país agrícola e rural em um outro, industrial e urbano (SADER, 2014, p. 76).

As organizações dos trabalhadores ganharam dimensões importantes no Brasil com as proposições das reformas de bases na década de 1950 e 1960, nas quais fizeram com que a direita desse país se unisse contra aqueles que eram considerados subversivos e estavam atentando contra a “ordem social” (SADER, 2014). O golpe militar consagrou esse período com a criminalização dos movimentos sociais, das associações e das organizações sindicais, que se tornaram para os governos militares inimigos do Estado (GERMANO, 2000; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008).

A repressão tomou conta do país e houve uma intensa violação dos direitos econômicos e sociais. Esse modelo econômico e social barrou toda uma mobilização social na busca de materialização dos direitos sociais e favoreceu as grandes indústrias e o mercado externo, provocando um grande endividamento do país para garantir o falso “milagre econômico”¹⁶ (SADER, 2014). Aqui se favoreceram os ricos e poderosos, e o capital externo expropriou a população, negando-lhes direitos sociais, econômicos e políticos. Com a estagnação da economia, aqueles que antes apoiavam o regime e se opunham aos que lutavam pela liberdade e pelos direitos humanos passaram a reivindicar também seus direitos (GERMANO, 2000; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008).

Sader (2014) demarca o terceiro período como transição democrática, a partir do fim chamado “milagre econômico”, o que ocasionou no desgaste do regime militar e possibilitou aos movimentos sociais se organizarem de modo mais sistemático, com mais força. Porém, isso não implicou em uma mudança de regime da forma como se defendia, a eleição direta para presidente (SADER, 2014). A transição foi feita pelo alto, como apontou Florestan Fernandes (1988). Essa transição significou uma mistura do velho e do novo regime, pois quem assumiu a presidência foi José Sarney¹⁷, que participou do governo no período da ditadura militar e comandou a campanha contra as diretas já. Mais uma vez viu-se essa articulação, saíram as fardas verdes e entraram as fardas brancas (FERNANDES, 1988).

¹⁶ O capitalismo internacional enfrenta uma forte crise do petróleo em 1973. Isso afetou consideravelmente o país, que passou de um ciclo longo expansivo a um ciclo longo recessivo. O Brasil passou a ser visto como capital de risco, e os organismos externos passaram a exigir o pagamento das dívidas e também mudaram a forma de empréstimo, pois deixou de receber investimentos diretos para receber empréstimos a juros flutuantes, que variavam conforme as oscilações do mercado (GERMANO, 2000).

¹⁷ O presidente eleito de forma indireta foi Tancredo Neves, mas faleceu antes de tomar posse, assumindo, então, José Sarney.

Nesse período, houve ampla mobilização social, articulações dos movimentos sociais na reconstrução da democracia política, que se percebeu consagrada na Constituição Federal de 1988. Porém, não foi realizada nenhuma mudança substancial na economia e nas condições sociais do povo que legitimasse essa nova ordem social, a democracia. Todavia, o que se notou de fato foi a concentração do poder das indústrias, dos meios de comunicação e do poder dos banqueiros. Mais uma vez a democracia se restringiu ao plano político-jurídico (FERNANDES, 1988; SADER, 2014).

O quarto período para Sader (2014) foi a construção da hegemonia neoliberal presente nos dias atuais, nas diferentes políticas sociais constituídas. O modelo neoliberal se materializou como uma avalanche sobre os direitos sociais recém-conquistados na CF (BRASIL, 1988). Nesse modelo econômico, o Estado deve ser mínimo para não intervir na lógica do mercado, o qual é considerado autorregulador, atribuindo o sucesso do progresso e da modernização à economia. Isso caracteriza a postura político-ideológico neoliberal, que resulta de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, que têm como princípio a liberação do Estado em relação à ordenação do mercado e de compromissos sociais.

A liberdade é regida pela economia das grandes organizações. Houve a substituição do termo direito pelo termo oportunidades, referência central à competição selvagem das pessoas na busca de conquistar um lugar no mercado. Essas ações são encaradas como necessárias, em oposição ao Estado burocrático. Este se torna o vilão, o mentor dos problemas sociais vivenciados, o que na verdade só dá forças para o fortalecimento da concepção de que o mercado deve regular as relações.

1.4 A CONQUISTA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS À EDUCAÇÃO

A CF (BRASIL, 1988) pode ser destacada como um marco importante para o Brasil, em que se consagraram os direitos ignorados por um longo período no Brasil. Ao povo brasileiro foram garantidos direitos necessários, dando-lhe a condição de cidadão, sendo, portanto, esses direitos, considerados por muitos como “Constituição Cidadã”. Ela é considerada cidadã porque incorporou sujeitos que historicamente foram alijados do direito à educação e demarca que todos os cidadãos deverão ser tratados como iguais nas condições de acesso e permanência na escola.

Diferentes autores (FÁVERO, 1996; VIEIRA, 2007; CURY, 2008) analisaram a educação nas constituições promulgadas no Brasil (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967), e

destacaram que esta ganhou um espaço importante na Constituição Federal de 1988, estando presente em dez artigos específicos (art. 205 a 214) e também de forma indireta (art. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e art. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Ela trata da educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades.

Importa destacar que outros dispositivos da CF (BRASIL, 1988) se referem aos direitos das crianças como do capítulo II, no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”¹⁸. No artigo 7º, “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social - XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”¹⁹.

Os direitos das crianças desde o nascimento passam a ser assegurados. A questão maior será fazer com que sejam de fato materializados. Diz o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 opressão²⁰.

A CF (BRASIL, 1988) se tornou um marco na história também para as crianças pequenas, pois elas passaram a ser detentoras de direitos tanto quanto a família. A elas é assegurado, desde o nascimento, o acesso à educação escolar, conforme prescreve a CF (BRASIL, 1988) em seu art. nº 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;”²¹ e também o inciso “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”²².

Em seu artigo 211, parágrafo 2º, a CF (BRASIL, 1988) determina que “Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar”. Sua competência diz respeito à manutenção do ensino nessas etapas educacionais com a cooperação técnica a União e dos estados, em regime de colaboração. Importa destacar que somente quando municípios ofertarem a todos, sem distinção, o ensino obrigatório naquele momento, o Ensino

¹⁸ Nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010.

¹⁹ Nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

²⁰ Nova redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

²¹ Nova Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, no Cap. III. Antes da nova redação, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

²² Nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Fundamental, poderão ofertar educação em creches e pré-escolas, justificando sempre a focalização dos recursos nessa etapa. Na atualidade, essa obrigatoriedade foi alterada pela EC Nº 59 (BRASIL, 2009), que abrange de quatro a dezessete anos de idade, correspondendo a quatorze anos de educação obrigatória no país.

A referida legislação marcou, até certo ponto, a assunção da educação da criança desde o nascimento. Destaca-se o fortalecimento de um novo paradigma sobre a infância, a partir do qual a criança passou a ser percebida como cidadã, e não apenas objeto de tutela, como nas legislações anteriores, que traziam termos como “assistir”, “amparar”. Inaugurou-se, portanto, o direito das crianças e das suas famílias à educação, e ao Estado o dever de oferecer essa educação, conforme a mobilização dos movimentos sociais havia pressionado. É nessa amplitude de ações que os direitos das crianças vão se constituindo e que Rosemberg (2014_b) traça uma análise sobre a situação, destacando o cenário nacional, internacional e a implementação da CF (BRASIL, 1988).

Diferentes autores, como Vital Didonet (1992); Maria Malta Campos (1999); I. Barbosa (2001; 2010; 2013) e F. Rosemberg (2008; 2014_b), destacaram o papel dos movimentos sociais acerca da mobilização social em prol da criança. Os movimentos sociais integrados e organizados na Comissão Nacional Criança e Constituinte tiveram como integrantes entidades representativas da sociedade, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Federação Nacional de Jornalistas, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar (OMEP) e UNICEF. Fizeram parte também organismos governamentais e não governamentais, como os Ministérios da Educação, do Planejamento, da Cultura, da Justiça, do Trabalho, da Saúde, da Previdência e Assistência Social.

Campos (1986) e Rosemberg (2008) destacam que os movimentos sociais pressionaram, pela intensa mobilização política, para que entrasse na agenda da Constituinte (1986-1988) a discussão dos direitos das crianças. Desse movimento surgiram duas frentes de campanhas, “Criança Prioridade Nacional” e “Criança e Constituinte”, “que originaram duas emendas populares, que se integraram e foram apresentadas ao Congresso Nacional Constituinte” (ROSEMBERG, 2008, p. 309).

A campanha “Criança e Constituinte” foi um amplo movimento que aglutinou mais de trezentas entidades ligadas à defesa dos direitos da criança. Em cada estado da Federação havia uma Comissão Estadual da Criança e Constituinte. Foram realizadas sessões e discussões de estudos e dois encontros nacionais para debater e aprovar as propostas da

Constituinte. Essa ampla mobilização repercutiu também em organização de manifestações, passeatas, marchas e outras formas de conscientização e pressão para garantir a construção e aprovação do que se conhece hoje como CF (BRASIL, 1988). Esse movimento em prol das crianças contou também com a participação delas em diferentes atos pelo país:

Nas escolas, elas estudavam e debatiam sobre seus direitos e sobre os problemas reais que estavam enfrentando. Nas ruas, elas iam em busca de assinaturas de outras crianças e de adultos em apoio às reivindicações que seriam encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte. Nas praças, elas realizavam dias de mobilização, de desenho sobre seus direitos. Em assembleias legislativas e câmara de vereadores, realizavam simulações de sessões nas quais debatiam suas questões, com a assistência de deputados e vereadores. Marchas e passeatas, concursos de redação e de desenho, cartas aos constituintes, participação em programas de rádio e de televisão, foram outras formas que as crianças utilizaram para expressar como desejavam que a sociedade as visse e com elas se relacionasse (DIDONET, 1992, p. 26-7).

O movimento “Criança e Constituinte” se debruçou sobre o direito da educação às crianças com menos de sete anos de idade. Estava presente nos discursos dos movimentos sociais “[...] o termo cidadania ou cidadão associado às suas propostas para demarcar o novo lugar político reivindicado para crianças e adolescentes” (ROSEMBERG, 2014b, p. 13). Essa valorização do direito à educação das crianças na Constituição Federal significou “[...] a possibilidade de superação da conotação negativa que aquelas instituições têm tido historicamente no Brasil, sustentada pela idéia de ‘carência’ e de incompetência familiar” (BARBOSA *et al.*, 2003, p. 2). Dentre as conquistas, destaca-se o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, caracterizadas na Carta Constitucional no artigo 208 inciso IV como “instituições educacionais”.

Em um documento intitulado “Comissão de creche – Creche e Constituinte” vê-se uma gama de argumentos sobre a creche e a pré-escola e como deveriam ser reguladas na Constituição Federal²³. Nesse documento pode-se destacar a inserção da creche em um processo de luta pela sua incursão

A questão da creche esta ligada tanto a educação em geral, como a condição da mulher. Assim, se pensarmos que a Constituição geralmente se divide em capítulos que tratam dos vários temas que essa lei deve contemplar, talvez devêssemos prever que a menção à creche deveria constar duas vezes: uma na parte referente à educação e outra na parte referente à família ou à mulher (COMISSÃO DE CRECHE – CRECHE E CONSTITUINTE, s/d, p. 3).

Diante do exposto, destaca-se que vem daí a justificativa para a forma como a educação da criança menor de seis anos se circunscreve na CF (BRASIL, 1988) no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento

²³ Em 1988, o nome do Grupo de Trabalho (GT) Educação Pré-escolar que trata de temáticas acerca da criança menor de seis anos de idade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) foi modificado para Educação da criança de 0 a 6 anos.

em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Manteve-se a sobreposição do atendimento que, historicamente, fez parte da educação da criança pequena, mas, ao mesmo tempo, garantiu o direito das crianças menores de três anos de idade de serem identificadas, de forma explícita, posteriormente, na LDB (BRASIL, 1996).

O documento explicita a busca de garantias para a educação das crianças desde o nascimento até sete anos de idade na carta Magna, pois havia também a possibilidade de a creche não ser incluída no âmbito educacional. Isso acarretaria um retrocesso na luta pelo fortalecimento da indissociabilidade entre cuidar e educar, e da necessidade de profissionais habilitados. Sobre os profissionais, estes sinalizaram a necessidade de garantir na legislação a exigência de concurso público para os profissionais da educação, inclusive de creches.

A defesa da creche nesse documento, também consubstanciada na perspectiva do direito, atribui que é direito da mulher optar por esse atendimento, independente de trabalhar ou não. Quanto à questão da sobreposição de atendimento, ela foi aventada e justificada, porque naquele momento se fazia necessário, mantendo, o que até então era de praxe, na modalidade da oferta. O documento declara:

[...] existe o problema da sobreposição do atendimento em creches e pré-escolas na faixa etária dos 4 a 6 anos e 11 meses e até mesmo, antes disso. Sabemos que esta sobreposição é inevitável nas atuais condições e que provavelmente continuará a existir por muito tempo (COMISSÃO DE CRECHE – CRECHE E CONSTITUINTE, s/d, p. 3).

A luta pela creche estava mais próxima, mais clara e mais consistente para o movimento de mulheres do que para os educadores. O movimento de mulheres, na busca por assegurar o direito da mulher à igualdade de condições no exercício de sua cidadania e de seu direito ao trabalho, visava garantir também, no âmbito da CF (BRASIL, 1988), formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas (CAMPOS, 1986; ROSEMBERG, 2008; CAMPOS; HADDAD, 1992).

Naquele cenário, o documento da referida Comissão indicava que seria melhor assumir o risco do que introduzir um novo formato que concretamente não passaria. Foi afirmado no documento que a assunção da creche na CF (BRASIL, 1988) não era um desejo e prerrogativa de todos da educação, que demonstravam dúvidas de como a creche deveria ser expressa, pois não sabiam como os professores das outras áreas reagiriam a essa prerrogativa:

Esperamos que a questão da creche- seja incluída na Constituição através da pressão dos grupos de mulheres, pois no meio educacional ainda não, existe clima favorável para isto; se a proposta fosse definida pra a faixa de 0 a 6 anos, provavelmente não passaria (COMISSÃO DE CRECHE – CRECHE E CONSTITUINTE, s/d, p. 8).

De acordo com o exposto, percebe-se um ponto de controvérsia entre os educadores, porque os argumentos se fazem em diferentes ordens, como a extensão da oferta de vagas na quantidade necessária para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, que implica em o Estado ofertar e de a criança frequentar. Ao colocar mais uma etapa educacional, as verbas poderiam ser divididas e não se conseguiria expandir, da forma como deveria, o ensino obrigatório. De acordo com Rosemberg (1989), a Anped assumiu a defesa da pré-escola no sistema de ensino, mas não da creche. A Anped, como outras associações e mobilizações sociais, buscou apresentar outras saídas, como “[...] extensão da licença-maternidade, ou ampliação do salário do pai para que a mãe cuidasse dos filhos” (1989, p. 93).

A defesa não é a obrigatoriedade da expansão e frequência da criança à creche, mas o que se reivindicava era “[...] a obrigação do Estado, como contra partida do direito da criança [...]. A creche deve existir enquanto uma alternativa à disposição das famílias, mas ninguém, evidentemente, obrigará nenhuma mãe a optar por essa alternativa” (CAMPOS, 1986, p. 59). Ou seja, buscava-se ressaltar a creche como direito da criança, e não só da mulher. Isso implicava na mudança do olhar, em que a responsabilidade da educação das crianças pequenas não era somente da mulher, da família, mas sim da sociedade.

Sobre a questão da dotação orçamentária, outro ponto foi destaque para as creches, que deveriam ser incluídas aos recursos financeiros, porém havia um movimento para a Emenda Calmon²⁴ que efetivamente aumentou os recursos para a área da educação. Contudo, essa Emenda tratava somente da pré-escola, e a creche ficaria de fora; naquele momento, não havia condições de se realizar um debate mais aprofundado. Assim, apresentaram-se duas opções: “[...] ou seria incluída, de alguma forma, nessa definição de ensino, ou deveria ser objeto de uma outra fonte de recursos” (COMISSÃO DE CRECHE – CRECHE E CONSTITUINTE, s/d, p. 3). Porém, a referida autora afirma que causaria mais polêmica se fosse vinculada junto com a pré-escola à Emenda Calmon. Isso fez esbarrar em uma problemática se se considerar a creche como uma modalidade de ensino, pois seria necessário “[...] discutir as condições que a creche teria de disputar as mesmas verbas que devem cobrir

²⁴ Foi uma Emenda Constitucional apresentada por João de Medeiros Calmon ao Congresso Nacional, em que se destinavam percentuais fixos de investimento para a educação. A União deveria destinar 18%, e os estados e municípios 25%. Ela passou a ser chamada pelo seu sobrenome. Essa proposição passou posteriormente a ser aperfeiçoada. Importa destacar que a referida Emenda Calmon, ao final de 1983, levou a uma discussão acirrada sobre a sua aplicabilidade da distribuição de recursos. Essa emenda constitucional se baseou na Constituição Federal de 1946 e foi parcialmente incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), em que trata da manutenção e do desenvolvimento do ensino (GOMES, 1989). Para saber mais, ver Gomes (1989), que descreve todo o processo histórico do Brasil pela garantia do financiamento da educação brasileira.

outros níveis de ensino, com *lobbies* mais poderosos – como seria o caso dos cursos superiores – ou com maior legitimidade na área educacional” (CAMPOS, 1986, p. 60).

Notou-se que, nesse movimento de consolidação do direito da criança à educação desde o seu nascimento, se deu em um movimento de negociação com perdas e ganhos. O debate em torno da creche se dava como direito associado ao trabalho de mães e pais, ou como superação do fracasso escolar, mas, também como educação, com necessidade de profissionais com formação e atuação adequada às idades das crianças (ROSEMBERG, 2008).

A creche na CF (BRASIL, 1988) é expressa com o termo genérico, referindo-se ao atendimento de crianças do nascimento aos seis anos de seis anos. Entretanto, a partir dessa determinação, a creche não pôde mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas no tocante aos seus objetivos e ações.

A definição no período da Constituinte em manter o termo creche significava, naquele momento, uma referência ao que a sociedade conhecia como espaço de atendimento às crianças pequenas enquanto seus pais trabalhavam e que seria garantido na CF (BRASIL, 1988), o que antes nunca esteve explícito em nenhuma legislação, conforme já apontado. A manutenção ao termo significou para a população a clareza do que de fato estava sendo defendido, e era objeto das lutas dos movimentos sociais. Mas, infelizmente, a manutenção do termo ocasionou a não ruptura com a visão assistencialista, verticalizando agora para as crianças menores de três anos de idade, permitindo um atendimento que tenha como referência marcante o cuidar, dissociado do educar. Faz-se necessário uma organização social e política para discutir os princípios que norteiam o atendimento educacional às crianças, desde o nascimento até três anos, onze meses e vinte nove dias, e sua relação indissociável com o trabalho desenvolvido com as crianças de quatro a cinco anos, onze meses e vinte nove dias²⁵.

Pode-se dizer que, em partes, a CF (BRASIL, 1988) rompeu, no âmbito da Lei, com a ideia de assistencialismo e amparo, mas, na realidade concreta, o que ainda permanece tem relação com a própria origem da creche, em que a associação creche/criança está ligada diretamente à assistência/pobreza, mantendo ainda um caráter excludente. A luta continua nas organizações políticas, acadêmicas e sociais pela garantia do direito à educação, que integre o

²⁵ Faz-se necessário esse detalhamento do que representa zero a três anos e quatro e cinco anos, pois a compreensão é que quem fez cinco anos poderia ir para o Ensino Fundamental, como defendia o projeto de Lei do Deputado Flávio Arns, que foi amplamente criticado pelos movimentos educacionais e sociais na defesa da Educação Infantil. Como se faz pela compreensão que, ao completar dezoito anos, se poderia tirar carteira de motorista. Como na constituição não é especificado, precisa-se sempre reforçar o que está sendo chamado de zero a três anos e quatro a cinco anos.

cuidado e a educação. Diante desse cenário, considera-se hoje um retrocesso à segmentação do atendimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas que, na década de 1980, pareceu tão importante para a construção de outro olhar para a creche. A ideia de que a creche era espaço de guarda, poderia oferecer o aspecto educacional, e de que a pré-escola era o lugar de educação e que poderia oferecer a guarda foi assumida pelos intelectuais da área da educação da criança pequena, como se pode observar:

A creche, por exemplo, funcionando em período integral, preenche a função de guarda; quanto a educacional, ela poderá ser mais ou menos satisfatória conforme o tipo de estimulação que oferece às crianças. A pré-escola propriamente dita poderá responder mais ou menos à função de guarda de filhos, dependendo de seu horário de funcionamento. Programas de emergência [...], na medida em que exigem o auxílio gratuito de mães, provavelmente não respondem à necessidade de guarda; porém dependendo do tipo de recreação que desenvolvem, podem corresponder em parte às necessidades educacionais da criança (CAMPOS, 1979, p. 56).

A pesquisa realizada por Rossetti-Ferreira (1984) mostrava a necessidade de se opor à creche como “mal necessário”. A autora destacou a importância do desenvolvimento da criança em espaços coletivos, se opondo à ideia construída de que a figura da mãe no processo educativo, formativo da criança, era imprescindível. E que as crianças que ficavam em espaços coletivos, privadas do convívio constante da mãe, tinham sérios prejuízos; então só seria utilizado esse serviço para mães que de fato eram obrigadas a trabalhar. Essa pesquisa repercutiu positivamente, pois relativizou a ideia negativa em relação ao atendimento da criança em creche. Defendeu-se a creche no âmbito educacional e visou-se à difusão da compreensão de que as crianças pequenas poderiam estar com outros adultos além da mãe, não ocasionando prejuízo ao seu desenvolvimento socioafetivo; outros adultos poderiam estabelecer laços afetivos estáveis com as crianças.

Essa mudança de olhar acerca da creche, de “mal necessário” à ideia de direito, pelo menos no âmbito legal/jurídico, implicou em legitimá-la como instituição educativa, direito das crianças e de suas famílias, e não mais como um equipamento restrito às mães que trabalhavam. Os cidadãos agora têm o direito de usufruírem de espaços coletivos para o cuidado e a educação de seus filhos. Somente a instituição do direito não garantiu a efetividade na prática. A efetivação desse direito dependerá das ações coletivas e da ação do controle social, para que, de fato, se consiga tornar as instituições de Educação Infantil espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças; para isso, tem-se um longo caminho a percorrer (CURY, 2008).

A luta no processo da constituinte de incluir a creche no âmbito educacional foi árdua, com a dificuldade da transferência do atendimento em creches no âmbito da assistência social para a educação, nas três esferas, federal, estadual e municipal.

Outra conquista fundamental na garantia dos direitos da criança foi o ECA²⁶, de 1990, que reafirmou a criança como cidadã de direitos públicos subjetivos inalienáveis, dentre os quais a Educação Infantil. Em seu artigo nº 53, expressa o papel importante que tem a educação no desenvolvimento pleno da pessoa, na conquista da cidadania e na qualificação para o trabalho, e também a igualdade de condições para o acesso à escola pública, garantidas por políticas públicas. No artigo nº 54, determina-se a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Outro marco importante da referida Lei foi o estabelecimento da criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, instrumentos necessários para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

A constituição de políticas públicas para a Educação Infantil, em especial para a educação de crianças de zero a três anos de idade, colocou em evidência as tensões e os desafios a serem enfrentados, como por exemplo, a resistência de diferentes setores desse país em integrá-las nas políticas educacionais, em que consideraram o âmbito privado como o espaço educacional mais adequado em detrimento do âmbito público. Na creche, se inserem nesse movimento de partilha dos recursos públicos entre o público e privado (VIEIRA, 2010; PERONI, 2010; DOMICIANO; FRANCO; ADRIÃO, 2011).

Essa questão parece reinventar a política de conveniamento tão fomentada no período da ditadura militar e que hoje está tão forte na Educação Infantil, em especial na creche. Faz-se necessário um olhar atento sobre o financiamento da Educação Infantil, sendo fundamental a mobilização social para que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) sejam aplicados na EI, em especial nas creches, pois se vê que essa etapa muitas vezes é negligenciada e relegada à própria sorte. Deve-se lutar para a melhoria do bem-estar da criança, garantindo, de fato, os recursos necessários para o atendimento educacional de qualidade socialmente referenciada.

1.5 A CRECHE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AUTONOMIA E IDENTIDADE EM DISCUSSÃO

Desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) até hoje, a creche não é ponto de pauta das políticas educacionais como deveria ser. Seu atendimento é negligenciado na relação com

²⁶ O ECA está passando por diferentes propostas de alterações, desde a questão de respeitar a autoridade do professor ao aumento do tempo de retenção do jovem de três para oito anos.

a educação de crianças de quatro até seis anos de idade, negando-se o princípio da unidade entre creche e pré-escola. Apesar de todo o desenvolvimento de pesquisas ter se intensificado após a CF (BRASIL, 1988) e do reconhecimento na legislação educacional, o número de pesquisas no tocante à creche ainda é bem pequeno, e estas são as menos conhecidas, reconhecidas e mais excluídas.

A LDB (BRASIL, 1996), em sua regulamentação, expressa a luta dos educadores e pesquisadores da área em reafirmar a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro a cinco anos) como espaços educacionais e em mostrar que o cuidar e o educar se dão de forma articulada e indissociável. A dedicação a somente um aspecto, cuidar ou educar, tanto na creche como na pré-escola, seria incompleta, satisfazendo apenas de forma parcial as necessidades dessas crianças (DIDONET, 2001).

A referida Lei tem um movimento próprio que a constitui, com avanços e retrocessos no campo da educação brasileira e, certamente, deve ser considerada como um marco importante na institucionalização de políticas públicas para a Educação Infantil. No período de 1988 a 1996, entre sua tramitação até a promulgação, foram produzidos vários estudos, analisando as modificações nas políticas para a educação no Brasil, bem como seus desdobramentos, conforme se observou em Saviani (1997); I. Barbosa (1999, 2008) e Brzezinski (2000, 2008; 2014). Esses estudos caracterizaram aquela Lei como minimalista, pois ela se diferenciava do anteprojeto da LDB nº 1.258-C/88 proposto à câmara dos deputados, que era defendido pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

A Educação Infantil recebeu lugar de destaque na LDB (BRASIL, 1996), inexistente nas legislações anteriores, abordada na Seção II do capítulo II – Da Educação Básica –, nos artigos 29, 30 e 31²⁷. No artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996), se expressa que a Educação Infantil é a “primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A creche assume aqui o papel de iniciar o processo educativo em espaços institucionais, não domésticos. Os municípios têm como dever promover a integração das instituições de Educação Infantil aos seus sistemas de ensino. Essa prerrogativa em relação à Educação Infantil implica um olhar ampliado sobre a Educação Básica, cuja finalidade que prescreve no Art. 22 é: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

²⁷ Todos os artigos que tratam da Educação Infantil foram alterados pela Lei nº 12.796, de 2013.

O Art. 30 trata da forma como essa etapa está organizada: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Aqui se manteve a organização da creche em entidades equivalentes. Essa questão foi amplamente debatida (VIEIRA, 2010; BARBOSA, I., 2008; BARBOSA, I., *et al.*, 2014) e questionou-se a manutenção de diferentes formas de atendimento de creche, favorecendo a ideia das mães crecheiras, amplamente já debatida nesse trabalho, e a manutenção das instituições conveniadas. Entende-se que a pré-escola deve ser ligada à “escola” e que creche deve ser ligada à assistência. Defende-se nesse trabalho que a oferta de vagas para a creche deve se efetivar em instituições públicas, controladas e reguladas pelos órgãos competentes pelo controle social e, porém, o convênio ainda é uma realidade.

A criação do documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil” (BRASIL/MEC/SEB, 2009a), segundo Vieira (2010), possibilita controle dos recursos públicos para o âmbito privado, objetivando prover os conselhos, as secretarias e as instituições da sociedade civil para o controle social desse atendimento que hoje está mais concentrado em instituições conveniadas. Vale a pena destacar a necessidade de pesquisas sobre esse tipo de atendimento que vem se consolidando no atendimento de crianças de zero a três anos de idade no Brasil.

A LDB (BRASIL, 1996) define outros artigos relevantes à Educação Infantil, como o capítulo IV Da Organização da Educação Nacional, que estabelece o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios na organização de seus sistemas de ensino. Aqui se destaca a responsabilidade principal do município na Educação Infantil, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual. Porém, o que se percebe é um acúmulo de responsabilidades sobre o município na oferta de duas etapas, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que o encargo maior está sobre os municípios, que são os entes federados que detêm menos recursos. Dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL/MEC/INEP, 2012) apresentados por José Marcelino Pinto (2012) mostram que em Goiás a responsabilidade dos municípios chegou a 43% sobre a oferta da Educação Básica. Os recursos que os municípios dispõem para gerir suas escolas de cada R\$ 100,00 arrecadados em tributos no país, o governo federal “[...] arrecada R\$ 70; os estados, R\$ 25; e os municípios, apenas R\$ 5” (PINTO, 2012, p. 161). Por isso, os movimentos sociais, a sociedade civil como um todo, tem lutado pela construção, de fato, de um sistema nacional de

educação, que estados, municípios, Distrito Federal e União estejam juntos, articulados, em prol do desenvolvimento com qualidade socialmente referenciada da educação nacional.

Outro destaque importantíssimo da LDB (BRASIL, 1996) se refere aos Profissionais da Educação, com sete artigos e estabelece as diretrizes sobre a formação e a valorização destes profissionais. Assim, define o Art. 62:

[...] a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Importa destacar que o nível médio na modalidade normal era regra na LDB Lei nº 5.692/1971, e passou a ser exceção na LDB (BRASIL, 1996), pois era definido que deveria se extinguir essa formação para professores e que o lugar deveria ser a universidade e o Instituto Superior de Educação, regulamentado no artigo 87 das Disposições Transitórias.

Nas Disposições Transitórias, instituiu-se a Década da Educação, que trata do período de formação de docentes, que deveria se iniciar um ano após a publicação da Lei, e que até o fim desta “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87§4º). Contudo, com a Lei nº 12.796 de 2013, o que estava propugnado nas disposições transitórias foi ignorado, fazendo prevalecer ainda a formação em nível médio na modalidade normal. Isso, para a Educação Infantil, é um retrocesso, pois muito tempo demorou a conseguir se efetivar a obrigatoriedade da formação em nível superior e em 2013.

Conforme análises já realizadas, a definição de que é necessário ter profissionais com formação pedagógica, habilitados no âmbito da Lei para atuarem junto às crianças de zero até seis anos de idade, foi um marco para a Educação Infantil, porque, pela primeira vez, observou-se a defesa de profissionais com formação em nível superior para atuarem com as crianças desde o seu nascimento em espaços institucionais não domésticos.

Há outro artigo das Disposições Transitórias que tem grande valor para a Educação Infantil. O Art.89, que afirma que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”. Naquele período, houve um corre-corre dos municípios para cumprir a Lei, mas, ainda na década de 2010, muitos municípios ainda não tinham realizado esse feito, e as instituições ainda se encontravam na assistência social.

Quanto à gestão democrática e à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que exige a integração entre família e instituição, ambas estão descritas no âmbito da LDB

(BRASIL, 1996) e implicam na Educação Infantil um novo redirecionamento da relação entre instituição, criança e família. A gestão educacional é tratada no Art. 12, Incisos I a VII, em que estão às principais incumbências no que se refere à gestão escolar, em especial, à Educação Infantil.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Assim, a LDB (BRASIL, 1996) determina que o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica sejam atividades fundantes das instituições educacionais. O projeto político-pedagógico representa o norte, a direção em que todos devem estar unidos para a efetivação dos seus objetivos. A Educação Infantil também deve ter em seu funcionamento essa prerrogativa que envolverá um novo olhar para a criança e suas famílias, que passam a ocupar esse espaço de direito, e não mais de favor. O princípio da gestão democrática deve ser observado, pois ele é um canal importante na efetivação das ações partilhadas na instituição. Como se pode observar na LDB (BRASIL, 1996) que prescreve no Art. 14:

Os sistemas de ensino definirão 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.

Esse reconhecimento do direito à educação das crianças de zero até seis anos de idade, nos espaços coletivos e públicos, é um avanço considerável, mas ainda está muito aquém das necessidades de fato dessa infância. Apesar de se ter ampliado o atendimento, realizado melhorias das condições de seu atendimento e avançado na qualificação dos seus profissionais, é ainda necessário estar atento à garantia da qualidade da educação das crianças de zero até seis anos de idade, prevista nos estatutos legais.

Muitos municípios têm enveredado esforços para atender a legislação (Emenda Constitucional 59/2009), que determina a obrigatoriedade da matrícula de quatro a 17 anos de idade. No entanto, ao mesmo tempo em que se expande o direito à Educação Básica

obrigatória, de forma precária, os direitos da criança de zero a três anos de idade estão sendo reduzidos. Vê-se também intensificado a cisão entre creche e pré-escola que, de acordo com I. Barbosa (2011),

[...] as políticas públicas tendem a desvalorizar a oferta de creches, consideradas mais dispendiosas e, devido a uma concepção equivocada, de caráter mais assistencial. Nesse sentido, pode-se perceber a dubiedade com que as propostas estruturadas de Educação Infantil apresentam-se quanto à sua finalidade e função social (p. 19).

Infelizmente, tem-se verificado, no movimento da história, que o direito das pessoas deve ser cumprido e regulamentado como obrigatório, porque somente o direito não mobiliza e faz efetivar o que está determinado na CF (BRASIL, 1988). Apenas normatizar como dever do Estado não tem validade? Essa normatização de obrigatoriedade tem retirado o direito de muitas crianças. Observa-se um fosso educacional muito grande, uma vez que a creche tem uma demanda altíssima de procura e somente 21% têm atendimento nesse país. Há uma dívida histórica com as nossas crianças brasileiras que não tiveram atendimento e as de hoje, que poderão não ter também. Uma vez que não tem esse direito atendido ele é perdido e não pode ser recuperado em anos posteriores.

O princípio da Educação Básica compreendendo a educação de zero a 17 anos de idade mostra a unidade entre essas etapas, que guarda as suas especificidades, mas, no pensamento da sociedade e muitas vezes nas formulações de políticas públicas, se instauram as dicotomias. A Educação Infantil ainda é considerada como subordinada ao Ensino Fundamental, assediada pela concepção anterior de preparatória, antessala da escola, pela perspectiva do escolarizante, como se somente dessa forma pudesse ter reconhecimento social como espaço educacional (VIEIRA, 1986; BARBOSA, I., 1997; 2015; 2008; DIDONET, 2001; 2006). Essa relação de subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental tem sua lógica de organização escolar com seu calendário letivo, sua estrutura física, com conhecimento segmentado e a formação de seus professores²⁸.

Dentro da própria Educação Infantil têm-se visto políticas e práticas pedagógicas que têm causado essa cisão entre creche e pré-escola, no tocante aos aspectos pedagógicos, de formação de professores, de estrutura física e também de financiamento. E, também, dentro da própria creche, entre crianças menores de dois anos e crianças de três anos, em que as crianças de zero a dois anos de idade têm um determinado tipo de atendimento educacional.

²⁸ O MEC teve que pensar em diferentes possibilidades de material pedagógico para além da lógica escolar, pois se compra fralda, brinquedos não pedagógicos, mamadeiras, berços, fraldário, colchões, entre outros. Toda essa nova perspectiva que a Educação Infantil impõe implicará também uma mudança do Ensino Fundamental em uma nova proposição de ensino em tempo integral.

Essa ruptura é considerada pelo imaginário social e na materialização de políticas públicas como o “cuidar” para crianças de zero a dois anos de idade, e a chamada “educação escolar” para as crianças de três anos em diante. Ao destacar essa cisão, isso não significa que não se reconheçam as especificidades dessas etapas, mas o que está em questão é o viés escolarizante, a ideia do que se considera escolar, que secciona, compartimenta. Faz-se necessário a construção de outra forma de conceber a organização do trabalho pedagógico em que deve contemplar a educação e o cuidado em âmbito de sistema educacional, em que se constrói princípios de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da criança em diferentes momentos da vida.

Essa defesa consiste em uma educação de zero a 17 anos, com professores que compreendam essas diferentes especificidades, resguardando-se a identidade da Educação Infantil. Esta deve ser compreendida na indissociabilidade entre creche e pré-escola, sendo, portanto, estratégico fortalecê-las como unidade, que são prerrogativas dos movimentos sociais, como o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib, 2002) e também de diferentes pesquisadores da área, como I. Barbosa (1997; 2015); Vital Didonet (2001); Sonia Kramer (2003); Nancy Alves (2002; 2007); Fúlvia Rosemberg (2007); Telma Martins (2007) e I. Barbosa *et al.* (2014).

1.6 A REALIDADE DA CRECHE EM NÚMEROS

O Brasil é considerado, no contexto do Mercosul, como o país que tem a legislação mais avançada em relação ao lugar que a Educação Infantil assume na política educacional brasileira, reconhecendo-se o direito à educação para crianças de zero até seis anos na CF (BRASIL, 1988) como a primeira etapa da Educação Básica da LDB (BRASIL, 1996). Também a Educação Infantil pode ser percebida em outros aparatos políticos, como pelos recursos do Fundeb (BRASIL/MEC, 2007) e das DCNEI (BRASIL/CNE, 1999; 2009), mas todas essas normatizações não garantiu no mesmo compasso o acesso de todas as crianças à educação escolar. Todos os países do Mercosul viveram e ainda vivem o problema do acesso à educação desde os seis meses de vida com qualidade estrutural e de pessoal, promoção de práticas de educação e cuidados na organização de um ambiente pedagógico que garanta o bem-estar e o processo de aprendizagem no favorecimento do desenvolvimento integral das crianças. Evidenciam-se, nessa história, as políticas de atenção à pobreza, que sempre se fizeram com poucos recursos, como diz Franco (1984), política pobre para pobreza. E, assim, quanto menor a criança, mais exposta está a diferentes situações de violação dos seus direitos.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por um conjunto de transformações econômicas e sociais que se sustentam até hoje por meio de políticas amplas e específicas, atingindo todo o sistema educacional. Essas reformas vinham se constituindo desde o final da década de 1980 e se consolidaram na década de 1990, com a Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico realizada no México, em 1979, e a de Jontien, em 1990, na Tailândia. Ao mesmo tempo, estavam sendo feitas discussões em torno da LDB e discutia-se também o Plano Decenal de Educação para Todos em detrimento da efetivação do PNE (FREITAS H., 1999; BRZEZINSKI, 1999).

A realidade do atendimento educacional passa pelo número de crianças residentes no país. De acordo com dados do Censo Demográfico brasileiro IBGE (2012), em 2010, o Brasil tinha 10.939.867 crianças em idade de zero a três anos e 5.801.556 crianças de quatro e cinco anos de idade. Houve um decréscimo no número de crianças menores de três anos de idade no Brasil de 0,2% em relação ao Censo Demográfico de 2000, que representava 10.956.920. As crianças de zero a três anos de idade representam mais de 50% do total de crianças de zero a cinco anos de idade residentes no Brasil, porém, são as que menos têm acesso às políticas públicas e estão mais expostas às precárias condições de vida do povo brasileiro. Esses dados são evidenciados no site da SAE, que tem realizado análises sobre a criança de zero a três anos de idade no Brasil, desde o acesso ao saneamento básico até a educação.

Tabela 1 - População de zero a seis anos no Brasil

2010	zero a três anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total 4 a 6 anos	Total zero a seis anos	População total
Brasil	10.939.867	2.870.266	2.931.988	2.891.596	8.696.672	19.632.019	190.755.164
Pop. Infantil	5,7%		3,0%	1,5%	4,5%	10, 2%	100%

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010).

A realidade da condição de vida, de existência e de acesso à educação da criança menor de três anos de idade no Brasil é desoladora, e o índice de mortalidade é muito alto, a taxa de pobreza e indigência entre crianças de até cinco anos de idade é bem maior em relação à população em geral. Infelizmente, além da desigualdade social nos países em desenvolvimento ser extremamente alta, há ainda outra problemática que se refere à forma desigual da distribuição das políticas públicas às crianças pequenas. Somando-se a isso tudo

ainda é dado pouco acesso ao atendimento educacional às crianças de até três anos de idade. Rosemberg (2014) destaca essa realidade da criança, enfatizando que:

Com efeito, os índices de pobreza infantil continuam altos e os indicadores de cobertura das políticas sociais mostram a persistência de desigualdades intensas entre os diferentes níveis de renda da família, entre população rural e urbana, conforme a pertença étnico-racial e, paradoxalmente, entre as idades: quanto menor a pessoa, e mesmo na infância, piores são os indicadores sociais (ROSEMBERG, 2014, p. 4).

O índice de mortalidade infantil no Brasil, em 2012, foi de 15,7 mortes para 1000 nascidos vivos, segundo a estimativa de população mais recente realizada pelo IBGE (PROJEÇÃO IBGE, 2013). Esse índice nas regiões Nordeste (20,5), Norte (19,8) e Centro-Oeste (16,0) têm valores superiores à média nacional. Já as regiões Sudeste (12,0) e Sul (10,8) apresentavam valores inferiores. O acesso à água encanada e ao esgoto também é um problema social que atinge as crianças pequenas, pois a diferença para o mais rico é quase 50% em relação ao mais pobre, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Evolução da porcentagem das crianças de zero a três anos que vivem em domicílio com acesso adequado ao saneamento básico por classe de renda no Brasil 1999-2009

Características Classe de renda ₁	ANO										
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Extremamente pobre	28	31	33	34	38	37	37	37	43	42	42
Pobre	59	59	59	61	64	62	63	59	63	61	60
Média	82	80	78	81	82	80	79	76	82	79	77
Alta	92	91	91	94	90	95	92	93	90	92	89
Brasil	56	56	56	58	60	60	60	60	67	66	65

Fonte: SAE (2014), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), (2010).

Nota 1: As classes de renda foram definidas pelos seguintes intervalos segundo a renda domiciliar per capita mensal: extremamente pobre - abaixo de R\$125,00; pobre - entre R\$125,00 e R\$250,00; classe média - entre R\$250,01 e R\$1000,00; classe alta - mais de R\$1000,00.

As diferenças econômicas e sociais insofismáveis têm relação direta com a questão do acesso às instituições de Educação Infantil, pois, quanto mais pobre e menor em idade é a criança, menor é o seu acesso à educação, ou seja, está ligada à condição de classe. A frequência à creche da classe mais favorecida é de 37,6, representando três vezes mais que o acesso das crianças de classe menos favorecida. Se não houver uma política de expansão da creche de modo democrático, atingindo todas as regiões, o atendimento tenderá a universalizar a frequência das crianças de famílias com maior renda e a delongar o acesso das crianças e de suas famílias de menor renda.

Tabela 3 - Evolução da porcentagem das crianças de zero a três anos que frequentam creches por classe de renda - 1999-2009

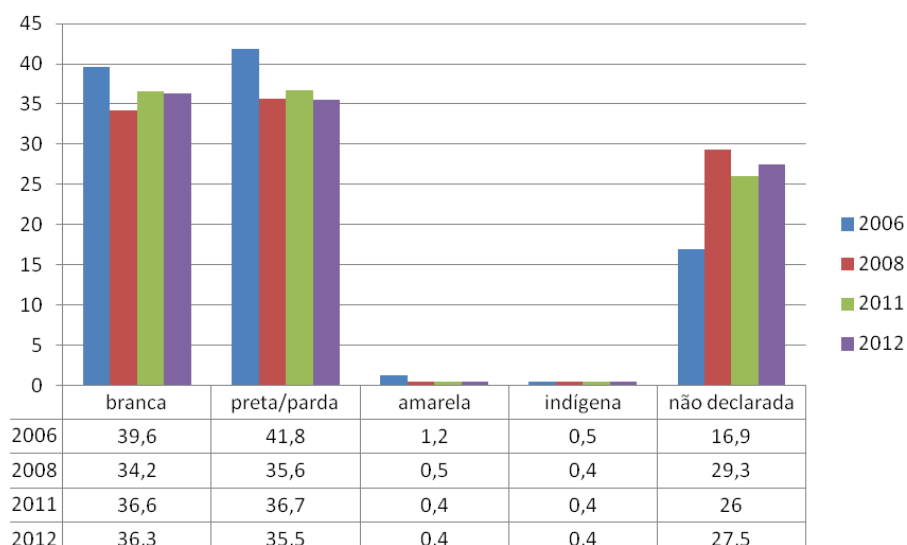
Características Classe de renda	ANO										
	199	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Extremamente pobre	5,8	6,2	6,6	6,7	7,9	8,5	8,8	9,4	10,2	10,8	11,4
Pobre	7,2	8,0	8,7	9,7	9,4	11,4	10,7	12,2	13,0	13,4	14,0
Média	11,9	12,9	14,0	15,9	17,0	18,6	17,1	20,5	22,1	23,2	22,5
Alta	28,8	29,9	31,0	33,4	26,2	35,4	32,6	36,2	39,3	39,2	37,6
Brasil	9,2	9,9	10,6	11,6	11,7	13,7	13,3	15,7	17,5	18,5	18,7

Fonte: SAE (2014), dados da PNAD (2010).

Dados da PNAD (2010) mostram que, das crianças que vivem no campo, apenas 10% são atendidas em creches, o que pode provocar deslocamento das crianças e de suas famílias para obter atendimento. Outro ponto grave é o tipo de transporte para crianças tão pequenas. Essa situação contraria o princípio da LDB (BRASIL, 1996), em que as instituições devem ser ofertadas próximas às casas das crianças. Infelizmente, muitas crianças são transportadas em condições precárias. Precisa haver um estudo sistemático das condições em que as crianças do nascimento aos cinco anos, 11 meses e 29 dias são transportadas nesse país, a fim de desmascarar a real situação, pois além de ser pouca a oferta educacional, ainda é dada longe dos domicílios de suas famílias.

Sobre o acesso das crianças pretas, pardas e brancas, este também é de modo bastante diferenciado. As crianças pretas e pardas têm menos acesso à creche do que as crianças brancas. Vê-se, assim, uma larga distância entre o direito regulamentado e a sua efetivação.

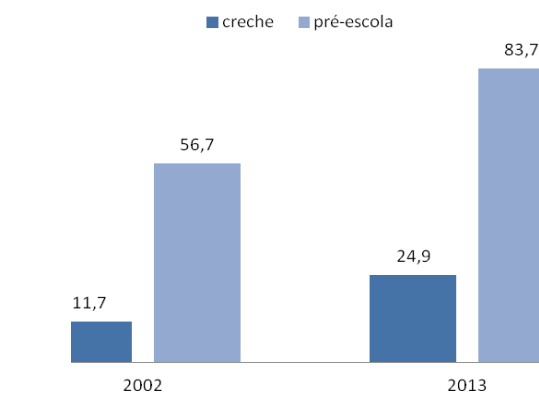
Gráfico 1 - Taxa de matrícula na Educação Infantil por cor/raça - 2004 a 2012



Fonte: Pnad (2012).

No período de 1999 a 2009, percebe-se uma evolução significativa no atendimento à creche, passando de 9,2 para 18,7 (PNAD, 2012). Pode-se inferir que essa mudança se deu, sobretudo, com as verbas do Fundeb, que garantia recursos para os municípios ofertarem à Educação Infantil. Mas, ao mesmo tempo em que representa um mais que o dobro no período, significa também que os municípios têm verticalizado os investimentos no Ensino Fundamental. Outro ponto a ressaltar diz respeito à maior responsabilidade que os municípios têm na oferta desse atendimento, com 63,1%, e a pré-escola, com 74,2%. Outra questão importante é que esse aumento considerável se deve à assunção da creche como parte da primeira etapa da Educação Básica. Segundo dados do censo escolar (2014)²⁹, em 2013 o número de matrículas na creche representava 24,9%, e na pré-escola, 83,7%. A ampliação da educação das crianças de quatro e cinco anos deve também ser observada, pois como está se dando esse atendimento? A prática que se tem visto é que a sua expansão está se dando via período parcial³⁰.

Gráfico 2 - Taxa de frequência de crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil: 2002 e 2013



Fonte: dados do censo escolar (2013).

A variação crescente do número de frequência da criança à creche pode estar ligada a grandes mudanças sociais. A mudança na organização brasileira ao longo de dois séculos,

²⁹ A creche somente foi incluída no Censo Escolar da Educação Básica em 1997. A primeira publicação de dados estatísticos sobre a educação brasileira ocorreu em 1939. A Educação Infantil tem exigido reflexão e novas aprendizagens na forma de ser construído o senso escolar. A Educação Infantil tem uma especificidade quanto à forma de atendimento, funcionamento, quadro de pessoal e organização. O MIEB tem provocado e acompanhado essa nova perspectiva de recensear a Educação Infantil e tem obtido grandes avanços, como por exemplo, na forma de nomear os profissionais e as crianças. Mas ainda há muito por fazer, pois implica em olhar para a Educação Infantil como etapa educacional, mas não tratá-la como se fosse a mesma coisa que Ensino Fundamental.

³⁰ As crianças de seis anos de idade, na sua trajetória histórica, já havia sido em grande parte incorporada em pré-escolas de escolas com atendimento parcial, mas o que se vê é a perda do direito e também da retirada das crianças de quatro e cinco anos. O que espanta é que, ao invés de se expandir o direito, este tem se perdido na ânsia descontrolada de atender a prerrogativa da EC nº 59.

intensificada no século XX, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a migração e novas formas de organizações familiares não explicam a demanda por creches, apenas pelo trabalho feminino, pois muitas crianças que frequentam creches e pré-escolas são filhas de mães que não exercem nenhuma atividade extrafamiliar. Percebe-se a constituição de outro olhar se opondo aos modelos antigos de creche com viés assistencialista, constituindo um espaço com necessidades educativas diferentes, com novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa novas visões de crianças, infâncias e creche. As famílias muitas vezes precisam de um lugar que atenda as necessidades de seus filhos, e essas necessidades vão se modificando (ROSEMBERG, 2014).

O número de matrículas na creche evoluiu muito, todavia, está bem distante da meta acordada ainda no PNE³¹ de 2001-2011 e ainda no PNE/2014. O PNE/2001 previa a ampliação de modo progressivo, a alcançar 50% ao final da vigência. O PNE/2014 teve a mesma previsão, haja vista que, no período de vigência do PNE/2001, pouco se fez para a creche, pois ele não garantiu o investimento necessário para a sua expansão àquela época.

A Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o PNE para a vigência 2014-2024, foi aprovada em um movimento contraditório, de embates e debates, e expressa à luta dos movimentos sociais, dos diferentes projetos de sociedade e de classe. A Educação Infantil se apresenta no PNE/2014 com perdas, mas ganhos importantes para a garantia de sua oferta e de sua expansão no país, com qualidade socialmente referenciada, como se defende. Isso já havia sido determinado, em 2001, como necessidade de sua ampliação de atendimento e foi mantido no PNE/2014. Pensa-se que, nesse momento, dever-se-ia investir todos os esforços para assegurar o atendimento a todas as crianças menores de três anos que necessitarem desse atendimento. Mas, o que se notou foram reedições de velhas ações em novas roupagens. Isso evidencia o lugar marginal que as crianças menores de três anos de idade ocupam nas políticas públicas.

A educação das crianças pequenas sempre atraiu o interesse dos organismos multilaterais, que têm orientado e proposto ações aos governos para que invistam nesta etapa educacional, conforme apontado pelo documento da Unesco (2007), com uma concepção de desenvolvimento humano igual a desenvolvimento econômico. A forma como as justificativas

³¹ A Lei nº 10.177, que regulamenta o PNE para o período de 2001-2011, apresentou 26 objetivos e metas sobre a Educação Infantil, abordando os seguintes aspectos: ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento das instituições; autorização de funcionamento das instituições; formação de profissionais; garantia de alimentação para as crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de parâmetros de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da Educação Infantil.

desses investimentos têm sido explicadas são expressas por economistas e psicólogos, que dizem que esse investimento é fundamental para o desenvolvimento do país por ser o mais rentável (MARQUEZ, 2006; CAMPOS; CAMPOS, 2013).

Os organismos multilaterais têm orientado os países considerados em desenvolvimento no alargamento de ações e programas socioeducativos focalizados, não formais, com base na lógica das políticas focais e compensatórias, tendo como objetivo o alívio à pobreza³². Essas orientações mantiveram relações diretas com a reforma do Estado, ensejada no Brasil desde a década de 1990, conforme expressa Rosânia Campos e Roselane Campos (2008).

[...] a reforma guardou ainda estreita relação com a reforma do Estado, processo este que redefiniu as relações entre a esfera pública e privada, com implicações significativas para a educação infantil. A focalização no ensino fundamental, por exemplo, repercutiu fortemente na questão do financiamento para a educação infantil, produzindo como consequência uma expansão pouco significativa de sua oferta, notadamente para as crianças de 0–3 anos (CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 245).

As políticas de caráter compensatório não são algo inédito no país. O Brasil vivenciou essas orientações e ações dos organismos multilaterais na década de 1970 e 1980 com bastante ênfase na educação das crianças pobres para corrigir os problemas sociais, associando pobreza com carência ou marginalidade cultural. Mas, Campos e Campos (2008; 2009) indicam que o movimento atual é diferente; ao invés de destacar a negatividade da família, passa agora a reafirmar a sua positividade para poder desenvolver seu potencial de unidade educadora. Nessa ação, a família se torna um núcleo fundamental para a disseminação e efetivação dos programas. Assim, as autoras afirmam:

Ao seu potencial educativo soma-se o seu potencial econômico: ao tornarem-se lócus de programas de atenção voltados ao desenvolvimento das crianças pequenas, tornam-se executoras de programas governamentais e/ou programas patrocinados pelos organismos multilaterais, tais como Unicef e Unesco, reduzindo-se significativamente os custos financeiros dos mesmos (CAMPOS; CAMPOS, 2009, p. 209).

Essas intensas mobilizações resultaram na mudança do Fundef para o Fundeb, em que a Educação Infantil passou a ter o direito a receber recursos financeiros para sua manutenção, indo contra a política de focalização no Ensino Fundamental, ensejada na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, porém na Lei Fundeb que tramitava no Congresso a creche não foi contemplada com previsão financeira, negando assim, o direito das crianças à educação. A proposta enviada ao Congresso comprometia a expansão com qualidade da educação das crianças de zero a três anos que naquele momento atendia somente 11% das crianças em idade de zero a três anos.

³² Como aqueles disseminados na década de 1970 no Brasil para crianças menores de sete anos de idade.

Ao longo do processo histórico, houve grandes lutas dos movimentos sociais (Mieib, Anped, Anfope, Anpae) na busca da garantia do que foi propugnado na legislação brasileira e vigilância constante para que a criança tivesse seus direitos garantidos. Podemos observar diferentes ações como o movimento “Fraldas pintadas” com palavras de ordem "Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida" em que o Mieib, juntamente com outras entidades como Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Abrinq, Marcha Mundial de Mulheres, Articulação de Mulheres Brasileiras, Frente Parlamentar da Criança e do Adolescente organizaram ações em que se manifestavam contra a exclusão das matrículas das crianças de zero a três anos de idade na distribuição dos recursos do fundo. Essa exclusão foi à contramão dos princípios constitucionais, dos direitos das crianças brasileiras.

No Brasil, têm-se diferentes projetos para a educação da infância, aliados aos organismos multilaterais, que têm como foco a criança de zero a seis anos de idade. Nesses programas, há a revigoração do ideal de educação como solucionador dos problemas sociais, visto como estratégica na diminuição da pobreza com chamadas políticas redistributivas e compensatórias. Estas não visam à eliminação das causas estruturais da pobreza, e sim ações paliativas para garantir a segurança nacional dos países e também o poder de consumo das pessoas (ROSEMBERG, 2003; MARQUEZ, 2006; CAMPOS; CAMPOS, 2008).

A Educação Infantil aqui é considerada uma medida compensatória e focalizadora em família de situação vulnerabilidade social. Importa destacar que os discursos economicistas se sustentam nos discursos sobre a criança “[...] como sujeito de direitos, criando assim representações e imagens híbridas deste direito, na medida em que ocultam a estreita relação entre os direitos e a condição social de classe” (CAMPOS; CAMPOS, 2008 p. 246). Para se alcançar o objetivo de aliviar a pobreza, mas não corrigir as bases estruturais desta, Campos e Campos (2008, p. 244) mostram três estratégias que foram elaboradas para os países em desenvolvimento: “[...] a) o acento na educação das mulheres; b) o disciplinamento das famílias e c) a indicação de programas de atendimento de baixo custo”, que estão sendo materializadas no país por meio de diferentes ações governamentais e em diferentes ministérios acerca da educação da criança menor de seis anos no país.

Criaram-se os programas: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)³³ e Programa

³³ O Proinfância visa o apoio financeiro a contribui para construção e reforma de instituições de Educação Infantil, aquisição de equipamentos e mobiliário a fim de garantir o acesso de crianças a instituições com qualidade de funcionamento e oferece também suporte pedagógico de implementação. Esse programa previu até o ano de 2014 a entrega de mais de 6 mil instituições Proinfância. Esse programa tem três modelos de instituições, planta tipo A (que atende 240 crianças), tipo B (120 crianças) e tipo C (60 crianças).

de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), no âmbito do MEC; Programa de Atenção Integral e Integrada à Primeira Infância, ligada à Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE); Brasil Carinhoso; Programa Bolsa Família e “Mulheres Mil”,³⁴ ligados ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que são ações que, ao mesmo tempo em que são frutos de uma luta social na busca de qualidade da Educação Infantil, são também a expressão de compromissos assumidos pelo estado brasileiro com os organismos multilaterais ou em projeto e planos mundiais dos quais são signatários (CAMPOS; CAMPOS, 2009).

Os organismos multilaterais, por meio do Programa de Atenção Integral e Integrada à Primeira Infância, têm a criança como referência estratégica para o desenvolvimento do país. Seus princípios se sustentam na ideia de que os cuidados recebidos na primeira infância podem ser determinantes no seu desenvolvimento na fase adulta, com o objetivo de alcançar todo o potencial que a criança tem por meio da formação do capital humano. Esse programa tem três eixos fundamentais que devem trabalhar, de modo articulado, uma ação multissetorial que leve em consideração o papel central que a família tem, o respeito aos princípios da especificidade e da individualidade da criança e o foco de atenção aos mais vulneráveis.

Esse programa conta com a consultoria de diferentes especialistas, como médicos, psicólogos, economistas e assistentes sociais devidamente contratados para apoiar a equipe técnica da SAE, que agirá em regime de cooperação com os demais ministérios, governos locais e instituições que são responsáveis pela infância. Esse programa tem três frentes de ação: “Monitoramento e Direitos Positivos; Avaliação do Desenvolvimento Infantil; e Proposta de Política Pública Integral para a Primeira Infância” (SAE, 2014, s/p). Essas ações visam se integrar com as ações já desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal,

³⁴ O programa Mulheres Mil se constitui, segundo o MEC (2014), em um conjunto de prioridades do governo federal na promoção da equidade e igualdade entre sexos, combate à violência contra a mulher e acesso à educação. O programa também contribuiu para o alcance das Metas do Milênio, promulgadas pela ONU em 2000 e aprovadas por 191 países. Quem está realizando a ação hoje no Brasil é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. De acordo com o MEC (2014), as mulheres, em situação de vulnerabilidade social, realizam cursos profissionais de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e o interesse econômico de cada região. É uma política focalizadora, em mulheres de vulnerabilidade social, e também das regiões norte e nordeste, mas o centro-oeste já está realizando por meio dos Institutos Federais (IF). Indica-se que esse programa deveria ser estudado para discutir os impactos na vida das mulheres que dele fazem parte. O Brasil carinhoso faz parte do programa Brasil Sem Miséria e visa a atender as crianças desde o nascimento até seis anos de idade. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome (MDS), esse programa tem como foco ações integradas à renda, educação e saúde para promover o desenvolvimento da criança. O programa bolsa família integra o Plano Brasil Sem Miséria como um programa de transferência de renda que visa beneficiar famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Há benefícios para as famílias que tenham crianças e adolescentes e jovens (zero a 17 anos), gestantes e mães que amamentam (www.mds.gov.br/bolsafamilia).

aproveitando as estruturas já existentes, com ações multissetoriais e compartilhamento de informações e protocolos.

Diferentes documentos já foram produzidos sobre as ações que serão desenvolvidas “em prol” das crianças, e dois seminários já foram realizados, tendo como palestrantes os consultores para o desenvolvimento do Programa. Uma ação empreendida por esse Programa foi a avaliação de desenvolvimento infantil, sendo utilizado como método de avaliação *Ages e stages questionnaires* (ASQ - 3r), que visava avaliar em larga escala se o comportamento, as atitudes e ações correspondiam às normas e às expectativas predeterminadas, visando apreender a realidade do desenvolvimento da criança com precisão. Essa ação já estava sendo realizada no Rio de Janeiro.

Essa forma de avaliação foi amplamente rechaçada pelo GT-07 de Educação de crianças de zero a seis anos da Anped e pelo Mieib, em uma ação articulada nacionalmente, com posicionamentos por escrito enviados ao MEC e espalhados nas redes sociais. Esse modelo de avaliação vai contra a ação efetiva que vem sendo construída em prol da infância como um construto histórico e social, que se constitui de diferentes formas e maneiras nas condições de sua existência. A padronização perde esses elementos.

A avaliação da/na Educação Infantil Educação Infantil está expressa no art. 31 da LDB (BRASIL, 1996):

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, alterou-se substancialmente este item, pois anteriormente só trazia o inciso I, e agora consta de mais quatro incisos. O inciso I mantém a questão importante quanto ao objetivo da avaliação na Educação Infantil. Ela não tem o objetivo de promover e não se constitui em pré-requisito para ter acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação implica sempre em critérios, objetivos, e deve sempre visar o aprimoramento da ação pedagógica, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, conforme o Art. 29. Portanto, a avaliação deve ter como referência a situação de aprendizagem vivida pela criança na relação entre seus pares e entre os adultos.

Essa avaliação deve ser constituída mediante as situações propiciadas à criança, observada e registrada pela professora, que deverá ter domínio necessário acerca dos processos de desenvolvimento infantil, de suas necessidades e especificidades e estar referenciada nos objetivos instituídos no PPP da instituição. Essa forma é uma ação contrária às práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré-escola, reprovando-as por não terem alcançado o objetivo de serem alfabetizadas, impedindo, assim, seu acesso ao Ensino Fundamental.

A avaliação deve ser pensada em outros princípios, tendo como referência os contextos organizacionais das instituições de Educação Infantil, os seus tempos e espaços, em suas propostas pedagógicas, sobre seus recursos materiais, e da formação e atuação de seus professores, que corroboram para a autonomia das crianças. A defesa é de uma avaliação coletiva dos espaços e dos seus sujeitos, e não a avaliação individual da criança, que historicamente tem provocado segmentação, preconceitos e exclusões (VIGOTSKI, 1991; BARBOSA, I., 1997).

Ao analisar a Educação Infantil, em especial a educação de crianças de zero a três anos de idade, a consolidação dessa etapa, compreende-se que grandes mudanças marcaram esses últimos quarenta anos, em que esta passa fazer parte do sistema educacional como expressa a CF (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990), garantindo os direitos da criança. Há, também, a LDB (BRASIL, 1996), que demarcou a forma de organização e os aspectos administrativos e pedagógicos. Na década de 2000, houve as Emendas Constitucionais nº53/2006 e nº 59/2009, bem como a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que normatiza sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da Educação (Fundeb) que passa a contemplar financiamentos específicos para a Educação Infantil.

Hoje, pode-se dizer que a creche tem uma nova perspectiva, não sem contradições, visto que, de acordo com os documentos legais e as formas de organização dos municípios, essas instituições têm assumido a conotação de um espaço pedagógico, organizado com concepções, funções e objetivos explícitos amplamente divulgados nos documentos elaborados pela Coedi. No entanto, há ainda muito por ser feito, pois ainda traz em sua forma de organização, apesar dos avanços, concepções ligadas à ideia assistencial relacionada com um viés escolarizante, problemas como a superlotação de crianças na proporção professor/criança, as condições de trabalho e o não cumprimento da exigência de habilitação dos profissionais na forma da Lei exigida para atuar junto às crianças.

2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE

No decorrer do primeiro capítulo, evidenciaram-se fundamentos sobre a história da Educação Infantil no Brasil, em destaque as crianças de zero a três anos de idade. Destaca-se que nos últimos quarenta anos, a educação da criança de zero até seis anos de idade em espaços públicos coletivos passou a ganhar centralidade devido às seguintes mudanças significativas: nas concepções de educação, criança e infância; na intensificação do processo de expansão do atendimento e nas modificações do papel do Estado e da família. Ampliou-se a ideia do direito a todos os cidadãos, inclusive da criança, reconhecida como sujeito de direitos, ator social, que demanda práticas pedagógicas específicas para a sua formação. A educação, portanto, se tornou direito.

Neste presente capítulo, focou-se a produção acadêmica brasileira, no período de 1996 a 2012, a fim de identificar as concepções sobre práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade. Em um primeiro momento, a realidade da produção científica da Educação Infantil no Brasil foi situada, evidenciando-se a concentração de pesquisas em algumas temáticas e também em algumas regiões do país, demarcando-se, assim, as contradições de um país continental. Em um segundo momento, organizamos as pesquisas em três dimensões de análise da prática pedagógica sendo elas: 1) A criança como foco da prática pedagógica: delineamento acerca das concepções de criança e infância; 2) Elementos estruturantes: planejamento, rotina, espaços, tempos documentação pedagógica e avaliação, e 3) Especificidade da profissão docente: a prática em questão. A partir desse ponto, foram utilizados excertos da produção acadêmica analisada, evidenciando-se as concepções de prática pedagógica, a creche e as tendências teórico-metodológicas que têm sido utilizadas pelos pesquisadores.

Nesta pesquisa, analisamos uma diversidade de palavras-chave, nos resumos e no corpo do texto, dificultando muitas vezes a localização dos trabalhos. Uma infinidade de sinônimos é atribuída à prática pedagógica. Muitas vezes esta se apresenta como sinônimos de trabalho pedagógico, ação docente e trabalho docente, prática educativa e proposta pedagógica, que na literatura da área da educação, da pedagogia e da didática, conceitualmente significa outras afirmações. Colocam-se como elementos idênticos trabalho docente e prática pedagógica, ou prática educativa e prática pedagógica, trabalho pedagógico

e prática pedagógica, dentre outras formas de abordar o contexto da prática pedagógica vivenciada nas instituições educacionais.

O Relatório de Pesquisa “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” (BRASIL/MEC 2009b) também indicou essa questão sobre a importância do cuidado com os termos, analisando a forma como os descritores remetem ao campo da Educação Infantil. Um dos focos é o descritor da proposta pedagógica na Educação Infantil, que diz que na literatura da área há uma “[...] certa preferência pelo termo prática (como em prática de ensino ou prática pedagógica) em detrimento de currículo(s) [...]” (BRASIL/MEC, 2009a, p. 24). Para a superação dessas questões é apontada a necessidade de:

- 1) aprofundar estudos sobre as terminologias privilegiadas pela produção acadêmica; 2) analisar o distanciamento entre as terminologias adotadas pelas diversas instâncias que efetuam indexações bibliográficas e termos livres; 3) elaborar remissivas que permitam um diálogo mais eficiente entre os diversos vocabulários (BRASIL/MEC, 2009a, p. 24).

Esse destaque se faz necessário devido à forma como os termos nas pesquisas científicas são utilizados sem a preocupação de defini-los, de conceituá-los. E coloca-se em destaque a prática pedagógica por compreender que esta deve ser situada, definida e explicitada nas produções acadêmicas.

2.1 ANÁLISES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO BRASIL

A expansão das pesquisas em educação sobre a creche na última década tem ocorrido por diferentes motivos em destaque apresenta-se a incorporação da educação de crianças do nascimento até os seis anos de idade no âmbito educacional, tanto no arcabouço legal/jurídico quanto nas experiências advindas do trabalho nas instituições e o aumento do número de cursos e programas de pós-graduação no país. Todo esse movimento tem provocado a necessidade de se discutir e de se aprofundar a educação Infantil e, em especial, a creche.

Nesse contexto, a produção de conhecimentos sobre a Educação Infantil vem se ampliando de modo expressivo em diferentes países do mundo, inclusive no Brasil. Esse campo tem convergido pesquisas que se constroem em distintas áreas de conhecimento, como na história, antropologia, sociologia, psicologia, economia, linguagem, medicina, enfermagem, nas políticas públicas, na didática, com seus diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Existem na área diferentes estudos de caráter “Estado da Arte”, como os de: Rocha (1999); Strenzel, (2000; 2009); Campos *et al.* (2006; 2011); Arce (2007); Buss-Simão; Rocha (2013) e I. Barbosa *et al.* (2014b). Em específico, sobre a creche podem ser destacados os trabalhos de: Strenzel (1996; 2000); Rosinete Schmitt (2008); M. Barbosa (2009); Michele Furtado (2014); Márcia Buss-Simão; Eloisa Rocha; Fernanda Gonçalves (2015), entre outros. Em todos os trabalhos elencados, tem-se colocado em evidência o aumento da produção científica tanto da Educação Infantil quanto, especialmente, da creche. Sobre esta, as pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm sinalizado um aumento da produção, desde a década de 1990, mas ainda de forma tímida.

Rocha (1999) e Strenzel (2000), analisando a produção dos programas de pós-graduação e a Educação Infantil, mostram que a década de 1980 foi marcada por questões ligadas ao campo das políticas públicas, almejando garantir direitos básicos de acesso e da sua importância para a criança de zero até seis anos de idade. Os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas sobre cuidado e educação, bem como a formação dos profissionais, incidem diretamente sobre a qualidade do atendimento a ser oferecido à população, porém ficaram em segundo plano e foram pouco debatidos. Essas questões passaram a ganhar força na década de 1990, após um movimento amplo de luta pela garantia dos direitos da criança na legislação nacional, conforme já apontado, apesar de tais direitos não serem, segundo Campos (1992, p. 19), “garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos”.

Na década de 1990, temáticas do campo da Educação Infantil começaram a ganhar maior atenção por parte dos pesquisadores, como: qualidade educacional dos serviços; organização das instituições e dos espaços físicos; relações creche-família; processos de inserção das crianças em espaços coletivos; estudos sobre raças, grupos étnicos e gênero e formação (inicial ou continuada) dos profissionais em serviço (ROCHA, 1999; STRENZEL, 2000, 2001). Strenzel (2000) chama a atenção que temáticas mais voltadas para problemas ligados à maternidade, amamentação, cultura, cultura infantil, ao teatro, cinema e trabalho infantil se relacionaram, no período, com outras temáticas de forma secundária e se tornaram objetos para futuras investigações, ampliando-se deste modo, o campo e possibilidades de compreensão deste de modo ampliado e em seus multideterminantes. A prática pedagógica na Educação Infantil passou, então a ocupar um lugar de maior destaque na busca de se compreender os processos organizativos cotidianos, bem como os parâmetros de orientação e atuação pedagógica.

Strenzel (2000) destacou ainda que, nesse cenário, houve várias contribuições do campo da Psicologia, das Ciências Sociais, da Pedagogia e da Educação Física para a educação de crianças de zero a três anos de idade. Naquele contexto a referida autora identificou 14 trabalhos que abordavam a creche sendo 13 dissertações de Mestrado e 01 tese de Doutorado, mostrando uma produção muito pequena no período de 1983 a 1998.

As pesquisas nas Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia) trouxeram discussões acerca da criança como sujeito da cultura, com suas especificidades e necessidades. Strenzel (2000) apontou que essas áreas contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas importantes, enfocando-se a brincadeira, os espaços físicos, as diversas linguagens, as artes, a formação, tendo como referência a criança como ser social e múltiplo e prática deveria se pautar em uma perspectiva de reconhecimento das crianças como sujeito ativo no processo pedagógico.

No campo da pedagogia, Strenzel (2000) evidenciou que as pesquisas abordavam temas como: formação, atuação, condições de trabalho do professor, papéis sociais das crianças e necessidade de uma regulamentação da razão adulto-criança que favorecesse as interações entre criança-criança e criança-adulto na creche; ou seja, crianças como parceiras sociais. A autora constatou poucos estudos sobre o desenvolvimento de bebês na creche, e aqueles mostravam uma visão ainda conservadora acerca do desenvolvimento infantil.

Strenzel (2000) destaca ser recorrente no desenvolvimento de práticas pedagógicas na creche, a referência à concepção universal de criança e à educação baseada no modelo do Ensino Fundamental, bem como uma relação unidimensional em que as crianças são controladas constantemente.

Outro estudo importante que realizou um mapeamento da Educação Infantil, em específico da creche, é o Relatório de Pesquisa “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” (BRASIL/MEC, 2009a), que localizou 300 publicações no período de 2000 e 2007, entre periódicos, teses e dissertações, artigos, livros e capítulos de livros. As temáticas “orientações curriculares” e “práticas pedagógicas na Educação Infantil” correspondiam a quase metade das produções (48%). No destaque para as especificidades da Educação Infantil, 26% trataram da pré-escola e 20% da creche. Desse modo, percebeu-se uma ampliação das produções que conciliavam creche e práticas pedagógicas, orientações curriculares e propostas pedagógicas, o que demonstrou que o tema foi ganhando espaço nas pautas de estudos das academias e dos estudiosos.

Essa mesma pesquisa realizou o “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BRASIL/MESC, 2009b) em âmbito nacional, com o objetivo de investigar dados acerca da educação de crianças de zero a três anos de idade nas propostas político-pedagógicas dos municípios brasileiros³⁵. Na análise das propostas dos municípios, identificaram-se quatro maneiras distintas de se referir à creche, ou à criança de zero a três anos de idade: inexistência de referência às a essas crianças e suas respectivas especificidades; referência aos cuidados físicos; referência aos aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico por etapas e referência de crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Evidenciou-se que, a creche é pouco conhecida, e o que se conhece é de modo equivocado, mas, ao mesmo tempo identificou-se “[...] um interesse crescente, ainda que pouco perceptível na pesquisa nacional sobre a educação de bebês e de crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições de Educação Infantil” (BRASIL/MEC, 2009a, p.06).

Destaca-se como ponto necessário que, apesar de parecer que se sabe tudo sobre crianças de zero a três anos de idade por estes estarem muito próximos das tarefas realizadas no âmbito doméstico e de parecer lugar comum falar de crianças por serem considerados “fáceis de educar”, na creche, essa etapa educacional ainda é pouco compreendida e pouco se reconhece os potenciais que estas crianças têm. De acordo com Strenzel (2000) ainda perdura uma visão de desenvolvimento conservadora, pois alguns estudos consideram as crianças como seres abstratos e a-históricos, tendo por referência uma criança modelo que se comporta e tem habilidades que devem ser desenvolvidas de modo bem previsível e hierárquico. São trabalhos que descrevem o desenvolvimento infantil a partir de arquétipos etários biologicamente determinados.

As pesquisas de Maria José Ávila (2002), Patrícia Demartini (2003) e Schmitt (2008) reafirmam esse pensamento. Essas pesquisadoras identificaram o cuidado com o corpo e as ações ligadas à maternagem, como princípios educacionais que orientavam as ações com as crianças pequenas de zero a dois anos de idade para que estas não ficassem em situações de risco.

Enfim, o que se pensava para as crianças de zero a três anos de idade estava mais ligado às questões de cuidado e ao âmbito privado. Essa forma de conceber essa educação se tornou objeto de pesquisa e de debates mais sistemáticos de pesquisadores e profissionais da educação, questionando se os cuidados maternos são os únicos modos adequados de educar

³⁵ A referida pesquisa analisou 48 propostas político-pedagógicas dos municípios brasileiros.

essas crianças. A questão é: Quais elementos são necessários para uma educação de qualidade para crianças do nascimento até seis anos de idade?

Diferentes pesquisas (DERMARTINI, 2003; SCHMITT, 2008; dentre outras) têm identificado que essas ações consideradas cotidianas se revelam sem um planejamento aparente, intencionalmente pedagógico³⁶, implicando em sua fragmentação e assumindo um caráter alienante da ação de planejar. Essas lacunas no processo educativo com as crianças de zero a três anos de idade apresentam a necessidade da constituição de propostas e práticas pedagógicas que tenham como cerne o trabalho pedagógico na creche.

Nos anos 2000, podemos inferir que há uma visão pragmatista sobre a prática pedagógica e da organização do trabalho pedagógico e também acerca das discussões da formação e atuação dos professores nas pesquisas desenvolvidas, elementos já destacados por diferentes autores de distintas áreas da educação, conforme evidenciado em diferentes pesquisas como Moraes (2004); Strenzel (2009) e Raup (2010). O viés pragmático existente na Educação Infantil traz como preceito partir da realidade da prática cotidiana, buscando as respostas necessárias aos problemas vivenciados. Diante desse cenário, podemos afirmar que se faz necessário tensionar os referenciais que têm substanciado a compreensão das necessidades do cotidiano, constituindo-se em elementos das práticas consideradas pedagógicas.

No levantamento bibliográfico realizado identificou-se uma inconstância ou polissemia em relação à denominação de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da Educação Infantil, especificamente em creches. Percebeu-se também que o conceito de práticas estava subsumido às discussões como uma questão inerente ao fazer pedagógico, como se todas as práticas fossem iguais do ponto de vista conceitual e epistemológico. Na busca por realizar um levantamento mais abrangente possível, foram elencados diferentes descritores para mapear as produções científicas e identificar as “práticas pedagógicas para crianças de zero a três anos de idade”.

Dessa maneira, foi realizado um levantamento da produção acadêmica partindo-se de algumas questões que nortearam nosso olhar: De que modo as práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade são abordadas nos trabalhos científicos? Quais aspectos da prática pedagógica são considerados? Que concepções norteiam o conceito de prática pedagógica desses trabalhos científicos?

³⁶ Entende-se pedagógico como ações constitutivas do âmbito educacional, do sistema escolar, e não o caráter pedagógico que traz objetivos rígidos regidos e pautados pela lógica do Ensino Fundamental.

A fim de elucidar essas questões, nos referenciamos na abordagem “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002), que tem como objetivo discutir a produção acadêmica pertinente à temática em estudo. Esse tipo de pesquisa visa contemplar os diferentes aspectos e dimensões do objeto, para realizar a análise e a síntese das informações disponibilizadas pelos trabalhos publicados sobre as “práticas pedagógicas para crianças de zero a três anos de idade”. Propusemo-nos também analisar a constituição e difusão da temática em diferentes épocas e lugares, suas formas e condições de produção – teses e dissertações, periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários –, com o intuito de apresentar os elementos analíticos e temáticos e as categorias, conforme destaca Joana Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

Desse modo, foi demarcado uma análise temporal do período de 1996 a 2012. A delimitação inicial de 1996 deveu-se, sobretudo, pelo fato de que, nesse ano, ocorreu a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), que representou uma mudança significativa para a educação da criança em nosso país, reconhecendo-se a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, oferecida em creches (0-3 anos de idade) e pré-escolas (4-5 anos de idade). Essa mudança significou um impacto expressivo nos sistemas e nas políticas educacionais nas três esferas, federal, estadual e municipal, que provocaram, e ainda hoje provocam, diversas mudanças na produção científica da área, na estruturação das condições físicas e na formação, valorização e atuação dos/das professores/as de Educação Infantil, conforme destacam I. Barbosa *et al.* (2014). Para esses autores, a produção de pesquisas para a educação infantil, em específico para a creche, “[...] pode abrir perspectivas de não só compreender melhor esta etapa da educação básica, como também de desvelar tendências políticas na formulação de ideias e concepções no meio acadêmico [...]” (BARBOSA, I. *et al.*, 2014, p. 177).

A fim de compreender como a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade se constituiu nos trabalhos acadêmicos, elegeu-se o banco de teses e dissertações da Capes³⁷. Reconheceu-se que esse espaço de produção é um importante veículo de

³⁷ A Capes é uma instituição que desempenha, segundo informação vinculada no site, papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação e viabiliza a difusão da produção científica em diferentes lugares do Brasil, desses diferentes programas de pós-graduação.

disseminação de estudos científicos sistemáticos sobre a educação da criança de zero a três anos de idade no Brasil.

O portal de pesquisa da Capes³⁸ foi utilizado com a perspectiva de apreender o campo, porém importa ressaltar que as informações devem ser relativizadas, pois não trazem a totalidade das pesquisas. Estas dependem de informações dos programas de pós-graduação, uma vez que, em buscas realizadas diretamente nesses programas, identificaram-se vários trabalhos que não constavam no Portal da Capes. Portanto, na busca de compreender como a prática pedagógica tem ocorrido nas dissertações e teses na constituição do campo de pesquisa realizou-se um levantamento minucioso dessas pesquisas em espaços de legitimidade dessas informações. A metodologia de análise de conteúdo foi utilizada, pois possibilita um olhar rigoroso e metódico e crítico dos trabalhos científicos e possibilita interpretar as ideias apresentadas, as posições teórico-metodológicas dos autores, e mapear a constituição da pesquisa sobre prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade em espaços coletivos.

Após uma análise inicial no Portal da Capes, foi realizada a “leitura flutuante”, que seria uma leitura inicial, para conhecer a produção da área em estudo (BARDIN, 1977). Nesta perspectiva, para o levantamento do material empírico, fizemos uma ação quase manual e minuciosa para se conseguir uma maior aproximação da realidade investigada, visando por meio do levantamento bibliográfico, agregar subsídios para conhecer e compreender o campo em estudo e categorizar suas formas de construção.

Assim, iniciamos o levantamento bibliográfico em setembro de 2011 no Banco de Teses da Capes acerca das concepções de práticas pedagógicas veiculadas na produção científica. Destarte, procedeu-se então à filtragem e à catalogação, conforme será explanado a seguir.

No levantamento bibliográfico realizado no Portal da Capes, foram usados respectivamente os descritores: “creche”, 1383 trabalhos, e “zero a três anos”, 1078 trabalhos. Fez-se uma análise inicial em cada descritor, realizando-se um trabalho de “limpeza” para

³⁸ Em dezembro de 2013, o site saiu do “ar” para ser remodelado. Voltou a funcionar em meados de março, porém está disponibilizando os trabalhos aos poucos, do presente para ao passado. Atualmente estão disponíveis no site os períodos de 2011 e 2012. No site da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) encontram-se algumas informações que explicam a necessidade da mudança, indicando a preocupação em oferecer fontes mais fidedignas do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, em que os dados informados estão sendo analisados para que estejam disponíveis de forma completa para a coleta dos dados. Informa também que os trabalhos defendidos em anos anteriores deverão ser inclusos ao poucos, à medida que as análises forem feitas. E solicita ainda aos autores que devem informações que entrem em contato e informem os dados que faltam. O último acesso realizado em condições anteriores às mudanças foi em novembro de 2013.

conseguir apreender os trabalhos que de fato se verticalizaram para atendimento educacional em creche. Nesse levantamento, descartaram-se diversos trabalhos que tratavam de diferentes áreas, como Zootecnia e Medicina Veterinária. Outras áreas, como Enfermagem, Odontologia, Medicina e Nutrição se dedicavam ao atendimento da saúde de crianças nesses espaços coletivos sobre a tuberculose, o índice de gripe, a bronquite, saúde bucal e alimentação. Esses trabalhos foram descartados³⁹. Desse modo, foi considerado para essa Tese somente trabalhos da área da saúde que tratavam de questões relacionadas à creche como espaço educativo.

Com o descritor “creche e prática pedagógica” apareceram 160 trabalhos. Na seleção, somente 41 relacionavam-se diretamente ao termo “prática pedagógica”. Desses 41 trabalhos, 23 direcionavam-se para a discussão da prática pedagógica do ciclo completo da Educação Infantil, zero até seis anos de idade. Somente 20 trabalhos tratavam especificamente de crianças de zero a três anos de idade. Ao utilizar os descritores “creche e prática educativa”, foram identificados 110 trabalhos e destes apareceram 17 novos trabalhos que, além dos que já tinham sido selecionados, tiveram relação com o contexto da creche. Incluíram-se também trabalhos que não traziam no título ou nas palavras-chave os descritores acima, mas remetiam ao campo da prática pedagógica de modo indireto.

Feito isso, todas as informações foram interseccionadas a fim de selecionar, de fato, os trabalhos que remetiam à prática pedagógica e à creche como questão central, ou que perpassava mais de um campo e se apresentava como um elo entre um campo e outro. Apareceram muitos trabalhos que contemplavam prática pedagógica, prática educativa e Educação Infantil. Seus resumos foram analisados e descartados por não tratarem especificamente da educação de crianças de zero a três anos de idade naquele contexto.

Os trabalhos foram selecionados inicialmente pelas palavras-chave, depois pelos títulos dos trabalhos e então pelos resumos, chegando-se ao denominador de 319 trabalhos que traziam a temática creche. Destes, somente 144 tratavam especificamente das crianças de zero a três anos de idade em instituições educativas, representando um total de 45,5%. Outros 126 trabalhos diziam especificamente sobre o ciclo completo da Educação Infantil (zero a seis anos de idade) e 49 tratavam da pré-escola (4 a 6 anos de idade):

³⁹ Os trabalhos apenas tomavam como sujeitos somente as crianças que frequentavam espaços de creches, porém não levavam em consideração esse contexto pedagógico nas análises dos trabalhos.

Quadro 1 - Número de dissertações e teses no Portal da Capes no período 1996-2012 relativos à temática creche

Ano	Dissertações	Teses	Total de teses e dissertações
1996	02	--	02
1997	03	--	03
1998	03	01	04
1999	05	01	06
2000	03	01	04
2001	03	--	03
2002	03	02	05
2003	04	02	06
2004	07	--	07
2005	05	--	05
2006	18	--	18
2007	03	01	04
2008	07	02	09
2009	10	02	12
2010	12	03	15
2011	16	06	22
2012	15	03	18
Total	119	25	144

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Um dado interessante é que, mesmo após a LDB (BRASIL, 1996) existe um número representativo de trabalhos que apresentaram a terminologia creche de forma genérica (zero a seis anos de idade) para se referir à instituição, não especificando o atendimento de zero a três anos de idade, situação já identificada por Strenzel (2000). Notou-se ainda que, até meados de 2010, isso ainda se fazia presente. Esses trabalhos e os que apesar de se referir à creche abordavam a pré-escola na creche (instituição) não foram foco dessa análise. Importa destacar que no levantamento dos trabalhos notou-se que gradativamente essa forma de se referir à creche como instituição (zero a seis anos de idade) está diminuindo, o que permite afirmar que de fato a assunção da creche (zero a três anos de idade), sua nomenclatura e concepção, pelo menos por parte das produções acadêmicas, estão consolidadas após a década de 2010.

Do levantamento realizado as 119 dissertações e 25 teses foram localizadas em diferentes áreas, sendo: Educação (93); Psicologia (39); Saúde (05); Ciências do movimento (02); Educação Física (02); Economia doméstica (01); Arquitetura (01); Alimentação e Nutrição (01). Percebeu-se, no levantamento bibliográfico, uma maior incidência no campo da educação e que essas pesquisas foram se dando com maior ênfase na década de 2000.

Dos trabalhos levantados o maior número se concentra nas regiões sudeste (78) e sul (42) em que há uma maior concentração de programas de pós-graduação. Com números

menores, vêm, em seguida: região nordeste, com 13 trabalhos; 07 da região centro-oeste e 04 da região norte. Desse modo, podemos inferir que a região sudeste concentra cerca de 50% da produção acadêmica acerca da creche e os outros 50% estão divididos de modo desigual entre as regiões sul com 24%, nordeste com 14%, centro-oeste com 11%, e norte com 1,2%. Essa distribuição geográfica desigual mostra também a desigualdade da produção científica no que se refere aos programas de modo geral e, em específico, à área da educação. Para tanto, Mariluce Bittar (2005) afirma que:

[...] os números indicam, de forma quase perversa, as dificuldades regionais para a consolidação da pesquisa e da pós-graduação, que “obedecem” a critérios também perversos no financiamento e na avaliação da pós-graduação, cuja tendência é privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram nas regiões Sul e Sudeste (BITTAR, 2005, p. 101).

Os 144 trabalhos acerca da creche (Apêndice B) discutem diferentes temáticas como: história e políticas públicas; formação de professores; identidade profissional de creche e saberes docentes; organização dos espaços e tempos; relação creche e família; interações (criança-criança/criança-adulto); avaliação; currículo; cuidar e educar; inserção e acolhimento; desenvolvimento infantil; qualidade; brincadeira; nutrição; educação dialógica; concepções; violência; música; linguagem; prática pedagógica; prática educativa; trabalho pedagógico; corporeidade; cotidiano da creche e, por fim, bebês. Essa multiplicidade de temáticas de pesquisa, especificamente sobre a creche, indica uma ampliação do olhar sobre essa etapa e as diferentes necessidades que a constitui.

Os diferentes estudos e pesquisas da área refletem também a diversidade de parâmetros teórico-metodológicos sobre a relação instituição/sociedade, cuidar/educar, criança/professor/a, ensino/educação, teoria/prática e concepções sobre a Educação Infantil, a creche e a prática pedagógica. Nesse cenário, percebe-se que, nos diferentes trabalhos, há um consenso em relação à consolidação de uma Educação Infantil de qualidade e a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada que deva compreender os diferentes modos de expressão, comunicação e interação que se constroem na relação criança-criança e adulto-criança a fim de possibilitar o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

Na década de 2000 houve um crescimento das pesquisas sobre a creche que deve estar ligado as diferentes mudanças como: as mudanças da área como a legislação, que passa a reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que foi provocada por diferentes mobilizações em âmbito nacional por parte de estudiosos, pesquisadores, militantes e professores, que tensionaram a formulação e implementação de políticas públicas específicas para essa etapa da educação; ampliação da formação e atuação de professores

nessa etapa educacional induzidas em parte pela LDB (BRASIL, 1996) e o aumento do número de programas de pós-graduação no Brasil.

Outro ponto de análise se refere ao número de trabalhos sobre práticas em creches, que representam 35% da produção acadêmica. Esse fato indica um compromisso do campo acadêmico para compreender o cotidiano, o ensino e sua qualidade, mas também pode significar a assunção de uma postura epistemológica em que há entendimento de que a prática pedagógica na creche deve ser investigada, a fim de responder a problemas, conflitos, limitações e reflexões que se materializam nessa etapa educacional.

De acordo com os números apresentados, observa-se que a produção acadêmica sobre prática pedagógica na creche cresceu no período de 1996 a 2012. Tendo por referência o levantamento bibliográfico realizado, pode-se inferir que nos últimos anos, a concentração de trabalhos foi maior e o número de pesquisas em nível de mestrado foi superior ao de doutorado.

Rosemberg (2012) em um trabalho encomendado para a 35ª Reunião Anual da Anped sobre “Bebês e creche: discursos e políticas”⁴⁰, destaca que a creche e os bebês não são temas nacionais, são discriminados e ocupam um lugar marginal nos espaços públicos e nas políticas públicas. Todavia, as crianças de zero a dois anos de idade não são discriminadas por suas famílias, muito pelo contrário, são cuidadas e têm atenção, nas condições objetivas que possuem. Mas, a autora afirma que o espaço público brasileiro urbano não é um espaço acolhedor para as crianças de zero a três anos de idade, diferindo quando se remetem para adultos e também crianças maiores. Isso se relaciona também com as pesquisas, pois o foco ainda se centra na idade pré-escolar, em crianças de quatro a seis anos de idade, que já andam, falam e têm certa autonomia.

Ainda de acordo com a autora historicamente, a educação da criança de zero a três anos de idade foi pensada por diferentes áreas, mas muito pouco pela área da educação. A autora expressa que o campo da saúde é o que mais realiza pesquisas, porém as fazem focalizando nas doenças e nas crianças pobres.

Atualmente percebe-se um aumento importante de pesquisas no campo da educação que tem como referência crianças de zero a três anos de idade, havendo contribuições inclusive da área da Sociologia, em específico da Sociologia da Infância, que recentemente também passou a destacar a importância dos estudos da criança e influenciado um conjunto de produções da área.

⁴⁰ As informações descritas aqui foram dadas à apresentação do trabalho encomendado para o GT 07 na 35ª Reunião da Anped, realizada no dia 22 de outubro de 2012, em Natal-RN.

Importa destacar que ao ser analisado os estudos voltados para a educação de crianças de zero a três anos de idade, percebeu-se também um crescimento de pesquisas que abordavam especificamente crianças de zero a dezoito meses (bebês)⁴¹ esses dados também foram evidenciados por Rosemberg (2012).

Há uma enorme complexidade que envolve o movimento e o processo de construção desse estado do conhecimento sobre a prática pedagógica na creche, uma vez que a própria denominação prática pedagógica é muito abrangente. Portanto, esta pesquisa suscita um grande desafio, que é mapear como está sendo compreendido o conceito de prática pedagógica na creche nas pesquisas acadêmicas. Na seleção dos trabalhos no banco de dissertações e teses da Capes, chegamos a um denominador de 54 trabalhos (Apêndice C). As análises das pesquisas permitiu uma compreensão ampla e transparente do que tem sido produzido sobre a prática pedagógica e a creche após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996):

Quadro 2 – Número de dissertações e teses sobre a prática pedagógica e creche (1996-2012)

Ano	Dissertações de Mestrado	Tese de Doutorado	Total de dissertações e teses
1996	01	--	01
1997	01	--	01
1998	01	--	01
1999	--	--	--
2000	01	--	01
2001	--	--	--
2002	03	01	04
2003	01	--	01
2004	05	--	05
2005	01	--	01
2006	08	--	08
2007	03	--	03
2008	04	01	05
2009	07	01	08
2010	03	01	04
2011	05	03	08
2012	03	--	03
Total	47	07	54

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Importa destacar que a forma de organização das pesquisas, caracterizando-as em diferentes agrupamentos implica em escolhas da pesquisadora com base em critérios construídos no decorrer da pesquisa. Corroborando com Iria Brzezinski e Elsa Garrido (2007) o processo de caracterização e de agrupamento de pesquisas com formas tão distintas quanto à

⁴¹ O documento do MEC “Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL/MEC, 2009a) considera bebês de 0 a 18 meses, avaliando a amplitude de especificidades e da diversidade dentro do que se entende por infância. Importa destacar que é necessário delimitar as especificidades sem fragmentar a criança.

sua natureza, abrangência, duração e contextos possibilitam oferecer uma visão mais abrangente, sistemática e articulada da produção acadêmica existente. Nesse processo, existem dificuldades, como por exemplo, pesquisas que apresentam mais de um enfoque em seus trabalhos. Ao fazer escolhas entre uma ou outra e por mais que se tente ser fidedigno, corre-se o risco de perder alguns elementos, como bem salientaram Brzezinski e Garrido (2007).

Diante dessas questões construímos um quadro preliminar da pesquisa, composto por 54 trabalhos organizados inicialmente por assunto e lidos em sua integralidade: práticas de cuidado e educação (09); aprendizagem e desenvolvimento (07); formação, atuação e identidade profissional (14); prática (pedagógica/educativa/cotidiana) (14) e interações (10).

Após essa primeira caracterização, os trabalhos foram reorganizados, e construímos os eixos temáticos, tendo como referência principal a prática pedagógica, sendo:

- 1) A criança como foco da prática pedagógica, com 13 trabalhos;
- 2) Elementos estruturantes como foco da prática pedagógica: planejamento, rotina, espaços, tempos documentação pedagógica e avaliação, com 17 trabalhos;
- 3) A prática pedagógica na especificidade da profissão docente, com 24 trabalhos.

Desse modo o intuito é analisar as concepções de prática pedagógica apresentadas nas pesquisas e os elementos que a constituem, suas diferenciações nas especificidades com crianças de zero a três anos de idade.

2.1.1 A criança como foco da prática pedagógica: delineamento acerca das concepções de criança e infância

No campo da Educação Infantil há uma intensa discussão acerca das novas dimensões dos estudos que compreendem criança e infância. Os diferentes campos do conhecimento têm cada vez mais reconhecido a necessidade de debater, compreender e sistematizar pesquisas que tenham como foco a infância como categoria social e a criança como sujeito de direitos, que vive essa infância.

Perfilar as potencialidades das crianças de zero a três anos de idade se constitui em uma mudança de paradigma, em que se reconhece a criança como ser capaz, produtora, que precisa de atenção e educação (BARBOSA, I., 2010; ALVES, 2007; MARTINS 2007). Desse prisma compreende-se, a criança em uma perspectiva materialista histórico-dialética, como um sujeito situado em condições sociais, culturais e econômicas concretas de uma dada realidade. Essa realidade material é marcada por relações de classe, gênero, raça e etnia, que

são exercidas sobre, para e com a criança. Esta, por sua vez, desempenha sobre o mundo uma ação efetiva, apropriando-se e ressignificando valores e comportamentos, modos de agir e de ser, (re)produzindo-os.

A interação criança-criança e criança-adulto nem sempre fez parte das discussões sobre a educação de crianças, como salienta Ramos (2006). Os interesses de pesquisa orientavam-se pela perspectiva de normatização e classificação dos comportamentos infantis como importantes para preparar a criança para a vida. Wallon (1975) destaca que as perspectivas conservadoras de desenvolvimento e formação da personalidade infantil são de que a criança era um ser incompleto, extremamente vulnerável, devendo, por meio da evolução do desenvolvimento, por etapas lineares, se tornar um ser complexo e completo.

Em um movimento histórico, as mudanças de concepção acerca da criança do/no campo das pesquisas foram consideráveis. Podemos evidenciar a partir da década de 2000, tendo por referência o levantamento bibliográfico realizado, um movimento amplo de pesquisas sobre as crianças de zero a três anos de idade e uma intensificação de pesquisas com crianças de até dois anos de idade, os quais visavam evidenciar as formas como essas crianças interagem no espaço, com as pessoas e com os objetos, e como aprendem e apreendem o mundo que as cercam.

Tendo esse cenário como referência o Eixo Temático 01 “A criança como foco da prática pedagógica” foi composto por treze trabalhos em que tratavam da prática pedagógica resultante da relação criança-criança e criança-adulto.

Quadro 3 – A criança como foco da prática pedagógica

	Ano	Trabalho	Autor(a)	Tipo
1	1997	Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas.	Joseane Maria Parice Búfalo	M
2	2002	Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche.	Kátia de Souza Amorim	D
3	2004	A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche: um estudo de caso.	Kátia Silene Fernandes de Souza	M
4	2006	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças no berçário?	Tacyana Karla Gomes Ramos	M
5	2007	Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês	Rosa Maria Marini Mariotto	M
6	2008	Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do rio de janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.	Daniela de Oliveira Guimarães.	D
7	2008	Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural.	Janaína Cassiano Silva	M

8	2008	Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil.	Rosinete Valdeci Schmitt	M
9	2009	Mas o que ela quer?:ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos	Gilvana M. Oliveira da Maia	M
10	2011	Na ilha de Lia, no Barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.	Sinara Almeida da Costa	D
11	2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	Rosele Martins Guimarães	M
12	2012	Perspectiva de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.	Mariana Roncarati de Souza Rocha	M
13	2012	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.	Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo.	M

Fonte: Banco de Dissertações e teses da Capes. <www.capes.gov.br>.

Nas pesquisas de Mariana Rocha (2012) Kátia Amorim (2002); Tacyana Ramos (2006) que tratam da criança e da prática pedagógica observou-se uma preocupação acerca das diferentes linguagens das crianças e a necessidade de serem percebidas no cotidiano das práticas pedagógicas. As referidas autoras apontaram que a comunicação corporal é uma linguagem importante de ser entendida pelos profissionais envolvidos no processo pedagógico, o que exige, por exemplo, um olhar mais acurado sobre os bebês. Assim, afirma Mariana Rocha (2012).

Suas emoções, sentimentos e estados íntimos podem ser externalizados genuinamente pelo corpo e, quanto menor a criança, mais é necessária a presença de um interlocutor que dê sentido aos seus movimentos e as suas expressões, dialogando com estes, para que ela seja auxiliada na satisfação de suas necessidades e acolhida em seus interesses (ROCHA, M., 2012 p. 11).

A referida autora reafirma que estabelecer diálogo com a criança, reconhecer o movimento corporal e a afetividade é estar disponível, aberta e atenta às suas necessidades e especificidades. Destaca-se essa afirmação como uma questão importante em que a apreensão das expressões afetivas dos modos de comunicação não verbais das crianças não significa limitar-se especificamente às manifestações do corpo, mas compreender a criança em uma totalidade e as relações que as constitui. Essa postura dialógica exige disponibilidade corporal e emocional do adulto.

Tem-se a compreensão da criança como um ser de totalidades, que se expressa por diferentes modos nas relações das quais fazem parte traz em si concepções que norteiam a prática pedagógica da professora e da criança, sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa de Kátia Amorim (2002) mostra que a criança, ao longo dos tempos históricos que passa a ser objeto de interesse da Medicina e da Psicologia, ciências essas, que contribuíram “[...] como estruturadoras de comportamentos cognitivos, afetivos,

psicomotores, psicossociais das relações entre adultos e crianças [...]” (AMORIM, 2002, p. 95). Dessa perspectiva a criança no âmbito da legislação, passa a ser reconhecida como

[...] criança cidadã, devendo ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas, além de ser detentora de uma série de direitos, como o direito ao afeto, ao brincar e ao querer; direito de conhecer e sonhar, direito de ser criança (Idem, p. 92).

Para M. Rocha (2012, p. 20), a criança deve ser reconhecida como um ser relacional, que se expressa e se comunica com adultos e outras crianças, pois tem “[...] necessidades, desejos, interesses que se desenvolvem num complexo processo, sendo também produtora de cultura e capaz de imprimir suas marcas nos seus contextos”. Reconhece, portanto, a criança como competente em seus processos comunicacionais e nas relações sociais, devendo ser um princípio importante para a autora: “[...] na elaboração, invenção e reinvenção de práticas educativas que respeitem o direito e a liberdade de expressão das crianças” (ROCHA, M., 2012, p. 20).

Tacyana Ramos (2006) vai nessa direção. Em sua pesquisa de mestrado, analisou a interação de crianças com idades entre seis e vinte meses com seus coetâneos e educadoras de duas creches por três meses, incluindo suas implicações no cotidiano pedagógico. A autora destacou a necessidade de se aceitar os bebês como seres sociais capazes de interação desde o nascimento, e que as interações do bebê com outras pessoas e com o ambiente ocorrem de forma ativa, histórica e cultural. Para tanto, a autora afirma que se ancora na perspectiva socioconstrutivista, que compreende a criança “[...] como protagonista de ações, desde o nascimento, orientada para a interação social, formação de vínculos afetivos e compartilhamentos com o meio sociocultural onde, gradativamente, se insere e constrói ativamente significados” (RAMOS, 2006, p. 22). A criança é percebida como “autora de seu desenvolvimento, construindo e partilhando ativamente significados por meio de relações ricas e variadas com seus pares” (RAMOS, 2006, p. 102).

Rosa Mariotto (2009) analisou em sua pesquisa de mestrado o lugar psíquico-discursivo que o educador de creche ocupa junto a bebês de até 18 meses e constatou que a criança e o educador, estabelecem laços de confiança entre si, porque as funções de acalantar o bebê como sujeito, reconhecer seu grito como significante, interpretar o que dizem, alternando sempre a presença na ausência, são ações consideradas importantes na prática pedagógica. No plano do discurso, a criança ocupa lugar importante para a professora, diferenciando seu papel do papel da mãe. Dessa forma, a partir dos dados da pesquisa, a autora afirma ainda que essas funções “[...] não se confundem com a pessoa da mãe de cada

um dos bebês, o que nos leva a precisar de algum modo a diferença entre o cuidador e a mãe propriamente dita” (MARIOTTO, 2009, p. 53).

A pesquisa de Viviane Cacheffo (2012) buscou investigar as concepções de afetividade de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade e como estas lidam com manifestações afetivas das crianças, no contexto das práticas educativas. A pesquisadora destacou a necessidade de que as manifestações das crianças sejam significadas no contexto da creche pelo/pela professor/a, em que devem ter um domínio teórico-metodológico sobre o desenvolvimento infantil, a afetividade, as especificidades infantis a fim de possibilitar mediações qualitativas, de modo a afetar positivamente as crianças com as quais atua. Desse modo, a autora destaca a importância da teoria walloniana acerca dos processos de desenvolvimento da pessoa completa, e a afetividade como papel importante.

Rosinete Schmitt (2008) traz a necessidade de compreender a criança e a infância como categorias sociais, com relevância investigativa própria, tendo como referência a Sociologia da Infância, considerada como categoria social “[...] susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos” (SCHMITT, 2008, p. 13). Assim, as crianças são reconhecidas como produtoras de cultura, constituídas pelas expressões e lógicas que lhe são próprias: “[...] decorrentes da relação com a cultura que as cercam e as definem como seres humanos não apenas capazes, mas pensantes e agentes no mundo” (Idem, p. 14). Nessa mesma perspectiva, Búfalo (1997) tem como referência a pedagogia da infância e reconhece a criança como sujeito heterogêneo, com suas diferenças e suas construções sociais plurais.

A pesquisa de Rosele Guimarães (2011) afirma os princípios da Sociologia da Infância, defendendo o “[...] protagonismo das crianças e a concepção de que não há um único jeito de ser criança, assim como não há uma única infância vivida por toda e qualquer criança” (GUIMARÃES, R., 2011, p. 56). A autora defende a ideia de protagonismo infantil e a criança como produtora de cultura. R. Guimarães utiliza também como referência o enfoque da Psicologia Sócio-Histórica, se referenciando em Henri Wallon, que, segundo a autora, buscou compreender a criança “[...] por ela mesma e não em relação às habilidades do comportamento adulto, diferentemente de grande parte de teóricos que lhe são contemporâneos” (GUIMARÃES, R., 2011, p. 59).

Sobre essas observações, R. Guimarães (2011) aponta que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas produzidas pelas professoras, as crianças produziram modos próprios, singulares e específicos de uso e leitura dos livros. Morder,

dobrar, lambe e cutucar são muitas formas de “ver” as primeiras experiências de leitura das crianças.

Daniela Guimarães (2008), corroborando com pesquisas já citadas nessa categoria, compreende o bebê como ser ativo e produtor de cultura. Para tanto, utiliza dos campos da Filosofia, Antropologia e Linguagem para evidenciar as potencialidades do bebê em contextos interacionais. Assim, a autora entende as relações culturais na produção das subjetividades infantis, sendo que os bebês vão sendo conduzidos a ter uma experiência de si mesmos no contexto dos objetos, dispositivos, rotinas e práticas da creche. Como afirma Guimarães (2008, p. 25), “[...] é como se o bebê vivesse o espaço entre o mundo objetivamente percebido e o mundo subjetivo. Conquistar o mundo é conquistar a si mesmo - efetuar certa experiência de si”.

“Ouvir” os diferentes modos de a criança se expressar no espaço da creche é reconhecer a complexidade nas relações em que ela está inserida e a constitui. É ter, ainda, um olhar cuidadoso e minucioso na compreensão de seus atos e suas manifestações, na expressão dos sentimentos, o que é evidente ou não. Essas questões são subsídios importantes que devem fazer parte do planejamento da prática pedagógica, conforme assinalaram as pesquisas de Schmitt (2008), Guimarães (2008), Ramos (2010) e M. Rocha (2012).

Sinara Costa (2011), coadunando com os pontos de vista apontados pelas pesquisas arroladas acima, reafirma a ideia de crianças como “[...] atores sociais que reagem ante as situações vividas com seus pares e desenvolvem estratégias de resistência para participar no mundo social” (COSTA, 2011, p. 52).

D. Guimarães (2008) e M. Rocha (2012) afirmam que as relações entre as crianças e as profissionais ainda são bastante frágeis, pois, quanto menor a criança, mais a necessidade de compreender seus movimentos corporais, mas, o que ainda se percebe no cotidiano segundo as autoras é mais uma preocupação com o controle do corpo, de modo automático e disciplinador, do que de propiciar as interações entre os sujeitos. Sobre essa questão, S. Costa (2011, p. 221) afirma que essa preocupação em manter o controle dos corpos infantis nas atividades propostas ocasiona uma “[...] pequena participação das crianças na escolha das atividades” A autora destaca também que as professoras muitas vezes não compreendem as iniciativas infantis e escutam pouco o que as crianças dizem, vivem e expressam nesse cotidiano. Schmitt (2008) diz que a professora que atua com crianças de zero a três anos de idade deve compreender outras formas de expressão e linguagem, como gestos, olhares e balbucios, que exigem outras relações. D. Guimarães (2008) observou que, no cotidiano da instituição analisada:

[...] os modos de relação com o bebê são tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista, de controle (o que se expressa em rotinas rígidas, contágio do modelo dos “trabalhinhos” da pré-escola, pelo cuidado como conjunto de ações instrumentais e mecânicas), ele acaba ocupando o lugar da necessidade, desproteção e fragilidade (GUIMARÃES, D., 2008, p. 16).

As pesquisas também ressaltaram a necessidade de que as interações e os diálogos fossem cada vez mais intensificados entre as profissionais e as crianças, pois muitas vezes eram as crianças “[...] as responsáveis pelo maior número de interações estabelecidas com a docente” (COSTA, S. 2011, p. 221). Deste modo, compreender a sutileza do trabalho com bebês e crianças é peça chave na construção de uma relação afetiva positiva, devendo-se propiciar de fato práticas pedagógicas que garantam sua formação integral (GUIMARÃES, D., 2008).

É consenso entre as pesquisas a necessidade de se reconhecer a Educação Infantil como um contexto formativo, um lugar privilegiado que, por meio das interações, priorize a vida em coletividade com o desenvolvimento da colaboração, da solidariedade e do respeito entre as crianças, crianças e adultos e entre os adultos. As diferentes pesquisas, como as de Búfalo (1997), Kátia Souza (2004) e Schmitt (2008) apontam a creche como um espaço complementar para as famílias, mas, ao mesmo tempo, um lugar da e para a criança, da criação, da aprendizagem e produção de conhecimentos, da brincadeira e das interações, entre outros. Trata-se de um espaço formativo e em formação, de educação de crianças e de adultos, pois todos, tanto a criança quanto o adulto, produzem culturas no processo da prática pedagógica. Para tanto, K. Souza (2004) destaca como fundamental a necessidade de uma revisão da rotina diária, das estratégias de ações e do espaço físico da creche e pode-se complementar a necessidade de profissionais habilitados para o trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa de Janaína Silva (2008) teve por objetivo investigar se as práticas educativas compreendem o cuidar e educar, de modo indissociável, na promoção do desenvolvimento psicológico das crianças de zero a três anos de idade, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Ao tratar sobre a concepção de Educação Infantil a referida autora defende que a educação infantil seja pensada em um processo de articulação entre uma tríade, sendo a formação docente, as práticas educativas e as políticas públicas, tendo como suporte o materialismo histórico-dialético.

Amorim (2002) pontua que, apesar de a creche ter sido consolidada no seio de determinadas condições sociais, a prática educativa vivenciada em seu dia a dia se concretiza por meio “[...] de processos dialógicos intersubjetivos dos profissionais, das famílias e das

crianças que dali participam. São as pessoas em interação que frequentam aquela creche que darão vida e atribuirão determinadas características à instituição” (AMORIM, 2002, p. 95). E esses pontos se mostram importantes na discussão referente às relações estabelecidas em instituições de Educação Infantil e o papel dos sujeitos envolvidos no processo de educação das crianças.

O cuidado e a educação foram outros pontos presentes nas pesquisas, que têm como foco da prática pedagógica a criança. Várias pesquisas como Búfalo (1997), Amorim (2002), D. Guimarães (2008), Gilvana Maia (2009), Schmitt (2008) e Cacheffo (2012) revelam a forma de organização das práticas e concepções sobre o cuidado na educação de bebês, que foi reconhecido como elemento constituinte da prática pedagógica, sendo parte do processo educacional.

Compreende-se que esse cuidado transcende os momentos de alimentação, higiene e descanso e deveria estar presente em todas as ações planejadas pela professora, como na organização dos espaços, na escolha dos materiais, nos modos de falar e agir, na postura sensível. O cuidado deve ser reconhecido como parte constitutiva do planejamento pedagógico das instituições educacionais.

Gilvana Maia (2009) e Schmitt (2008) Búfalo (1997), Amorim (2002), D. Guimarães (2008) e Schmitt (2008) apresentam em suas pesquisas que as atividades consideradas como “ensino” estavam ligadas à ideia da figura do professor, da aula, da sala de aula, e essa ideia fazia parte dos seus planejamentos. As atividades consideradas pelas profissionais como somente cuidado não faziam parte do planejamento e nem das “ações intencionais” das profissionais. O cuidado, segundo as pesquisadoras, é reconhecido pelas profissionais como um trabalho que deve ser realizado, porém não estabelece relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil que, para as autoras, deve ser potencializado nas instituições educativas de Educação Infantil.

D. Guimarães (2008) buscou apreender as interações e práticas com os bebês e, para isso, destacou a importância do cuidado no trabalho com crianças de zero a três anos, em especial, com os bebês. O referencial teórico de análise dessa autora é a teoria foucaultiana acerca do cuidado como “cuidado de si”, exigindo um trabalho permanentemente ético e humanitário. A autora destaca que as diferentes modalidades de cuidado, que emergiram da relação entre a profissional e a criança, são ações complexas, automáticas e disciplinares, e também de atenção a si e às crianças. Nesta perspectiva, a autora garante que:

Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e

no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza (GUIMARÃES D., 2008 p. 38).

Há uma intensa preocupação com a segurança e os cuidados específicos para os bebês, como asseguram as pesquisas (BÚFALO, 1997; AMORIM, 2002; GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2008). Essas ações, ao se mostrarem mais evidentes e mais intensas na creche, têm historicamente segregado os bebês, pois existe um lugar destinado a eles na instituição, o “berçário”, no qual são apartados, muitas vezes, do convívio coletivo.

Nessa perspectiva reconhecemos que isso é uma preocupação com as especificidades da criança, contudo, essas ações não poderiam ser compreendidas como esvaziadas de aprendizagens, relações e interações entre profissionais e crianças, ou entre as próprias crianças e outros grupos de crianças da instituição.

D. Guimarães (2008) propõe reconceituação do cuidado como elemento importante da relação entre adultos e bebês nas creches, reconhecendo-o como atitude ética, na qual a “[...] atenção do profissional que cuida sobre seus próprios atos convoca a ações menos intervencionistas, permitindo a constituição da criança no lugar da potência, da produção, da construção de sentidos” (GUIMARÃES, 2008, p. 214).

D. Guimarães (2008) destaca que o cuidar deve ser reconhecido como eixo da educação de crianças de zero a três anos de idade. Essa afirmação pode implicar em um prejuízo para essa etapa, uma vez que a Educação Infantil deve ser pensada nos princípios de cuidado e de educação, indissociáveis, que promovam o desenvolvimento e a formação das crianças desde o nascimento até seis anos de idade, compreendendo as diferentes idades e suas especificidades e não defender o cuidar como eixo, pois entendemos este como elemento constituinte do processo educacional, parte intrínseca da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e conseqüentemente da prática pedagógica.

Schmitt (2008) compreende o cuidar como elemento constituinte e fundamental das práticas educativas para propiciar as interações, que deve ir além dos cuidados do sono, da higiene e da alimentação, pois:

[...] ele está presente, ou deveria estar, em outras ações planejadas pelo professor, como na organização de espaços acolhedores e convidativos para os encontros entre os bebês, na escolha dos materiais, na entonação da voz e da comunicação do corpo, na postura sensível de *auscultar e responder* aos pequeninos (SCHMITT 2008, p. 195).

Mariotto (2009), utilizando-se da abordagem psicanalista, indica que o cuidar e o educar são compreendidos de forma separada e hierárquica no cotidiano da creche e interferem de modo direto na qualidade dos laços estabelecidos com o bebê e o educador, uma vez que este tem um papel fundamental no processo de organização psíquica do bebê.

Outro ponto que as pesquisas têm evidenciado (SCHMITT, 2008; COSTA S., 2011; ROCHA, M., 2012) diz respeito à criança reconhecida como sujeito da prática pedagógica, e não mera coadjuvante. Deve-se construir uma parceria entre a professora e a criança, que devem caminhar lado a lado na organização da rotina e da prática das instituições educacionais. Búfalo (1997) também remete à necessidade de se reconhecer a criança como produtora de cultura, uma pessoa com especificidades, desejos e vontades que devem ser ponto de partida para a construção da prática pedagógica.

Para que a criança de fato tenha centralidade, M. Rocha (2012) afirma a necessidade de se romper com práticas educativas conservadoras, com ações mecânicas, “[...] pautadas pela aquisição de um código verbal, pela valorização da razão, pela contenção e pela disciplina corporal” (ROCHA, M., 2012, p. 13).

M. Rocha (2012), ao utilizar como referencial teórico a abordagem de Reggio Emilia, aponta a necessidade de se estabelecer uma prática educativa (expressão utilizada pela autora) a partir do que as crianças dizem de si mesmas, de seus interesses, desejos, necessidades, devendo as professoras escutar, reconhecer, se aproximar e dialogar com as diversas expressões das crianças. Diz ainda que é necessário “criar uma educação para os pequenos a partir do seu ponto de vista” (ROCHA, 2012, p. 20).

S. Costa (2011, p. 18) considera o termo prática educativa e define-o como um constante fazer-se e refazer-se, já que “[...] os atos de ensinar e de aprender exigem a sua contextualização cotidiana”, e os interesses da criança são a motivação para a experiência educativa. Para tanto, a autora defende que a concepção da pedagogia da participação se pauta “[...] na interatividade entre saberes, práticas e crenças construídas pelos atores na interação com os seus contextos de vida e com os contextos da ação pedagógica [...]” (COSTA, S., 2011, p. 18). É, ainda, reconhecida, portanto, como espaço complexo, em que o imprevisto é critério fundamental do fazer e do pensar. Para a efetivação dessa pedagogia da participação é importante “[...] a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (COSTA, S., 2011, p. 18).

D. Guimarães (2008) assume o termo prática pedagógica, como lugar de constituição e produção da subjetividade. Destaca também a importância dos registros desse cotidiano para que as professoras possam analisar suas práticas e transformá-las em práticas que de fato possibilitem as interações e a autonomia das crianças.

Búfalo (1997) apontou que as questões relativas às práticas educativas vivenciadas no cotidiano da creche no cuidado com os bebês emergiram em função dos processos que envolviam o seu ingresso e frequência à creche, destacando as interações, os conflitos e os

confrontos vivenciados pelos familiares, educadores e crianças nesse espaço coletivo. Amorim (2002) destaca que essa prática da família em compartilhar os cuidados e a educação das crianças com a creche faz parte de um processo social, histórico e cultural.

S. Costa (2011) afirma que nas práticas das professoras ainda estão presentes concepções conservadoras acerca da infância, criança, Educação Infantil e do papel do professor, que colocam a criança como um ser completamente dependente do adulto, uma criança passiva, e a professora como a centralizadora dos processos educacionais.

J. Silva (2008) destacou em sua pesquisa que as práticas educativas vivenciadas no campo da Educação Infantil “[...] aguardam o desenvolver considerado natural às crianças, afastando-se de uma Educação Infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança em suas máximas potencialidades por meio do ensino como uma forma intencional de promovê-lo” (SILVA, J., 2008, p. 215).

R. Guimarães (2011) compreende o termo prática pedagógica tendo como referência o campo da Sociologia da Infância e da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento infantil. Desse modo, entende que a prática pedagógica tem relação direta com a forma como se concebe os bebês e as crianças e, ao definir esses princípios, assume-se uma posição teórica, prática e também política, “[...] tendo em vista que do ‘lugar’ de onde se olha as crianças, ou melhor, a partir das lentes teóricas pelas quais os pequenos e suas infâncias são entendidos, é que se constituem as práticas para o relacionamento com eles” (GUIMARÃES, R., 2011, p. 53). Ainda argumenta que a prática pedagógica deve ser planejada, intencional e reflexiva, com base na Sociologia da Infância.

Cacheffo (2012) evidencia que nas práticas educativas observadas a afetividade estava presente nas relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Nessas práticas o respeito do adulto às necessidades das crianças e a preocupação com o desenvolvimento integral infantil se fizeram presentes.

A referida autora utiliza a expressão “prática educativa” e a compreende no fazer cotidiano da professora na interação com a criança e, destaca a importância de as práticas educativas serem “planejadas, executadas e avaliadas partindo-se do pressuposto de que a criança é um ser indivisível” (CACHEFFO, 2012, p. 57). Portanto, a professora deve dominar os processos constituintes da afetividade para um trabalho de qualidade com a criança de zero a três anos de idade.

Na pesquisa de J. Silva (2008, p. 72) as práticas educativas são entendidas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ligada ao trabalho educativo em que compreende como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Partindo dessa concepção a autora se posiciona contra a perspectiva de uma prática educativa no âmbito das experiências infantis, sendo o eixo do trabalho a ser realizado. Dessa forma o/a professor/a poderá organizar a sua prática de modo a possibilitar a reflexão sobre a abrangência das experiências que oferece às crianças.

A autora analisou como o cuidar e o educar se materializavam no cotidiano da educação de crianças de zero a três anos de idade tanto no âmbito público quanto privado e afirmou haver diferenças entre as práticas educativas desenvolvidas na instituição particular e na municipal, afirmando que estão mais voltados para questões assistenciais do que educativas. A autora compreende que “[...] o ensino também está presente no cuidado, sendo este a produção do humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando, desta forma, pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc.” (SILVA, 2008, p. 214).

Nas pesquisas aqui descritas, de modo geral, a criança foi reconhecida como sujeito ativo, histórico e social. As crianças, desde o nascimento, assumem papel de protagonista em suas relações e são sujeitos de direitos sociais e que devem ser reconhecidas como participantes ativas da prática pedagógica. É mister reconhecer, ao mesmo tempo, sua (in)dependência em relação ao adulto, vulnerabilidade e capacidade, questões também evidenciadas nos trabalhos de Silva (2008); Strenzel (2009); Santos (2012), que tiveram como objeto de análise as concepções de infância e criança.

O trabalho de J. Silva (2008) delimita outra concepção de criança tendo por referência a perspectiva histórico-cultural, pois a compreende a criança como sujeito concreto que precisa viver o processo de sua humanização nas relações estabelecidas com os sujeitos, não negando a necessidade da garantia dos direitos da criança, como ser que se manifesta, mas o faz na relação com outro, situados em uma dada realidade.

A autora destaca que as concepções de criança e de infância presentes na literatura da área nos documentos produzidos pelo MEC, nos projetos pedagógicos das instituições analisadas coadunam com a concepção de criança “[...] como sujeito múltiplo, ou seja, plural e protagonista no processo de aquisição de conhecimento” (SILVA, 2008, p. 68), que se interrelacionam com a concepção da pedagogia da infância em que compreende a criança “[...] sujeito histórico, social, produto e produtora de cultura; a valorização do conhecimento cotidiano, do que a criança já sabe sobre o mundo e as coisas, e do lúdico” (IDEM,). Desse modo, o papel do/da professor/a é de facilitador do processo de aprendizagem, sem intervenção direta, “[...] e, conseqüentemente, a compreensão de professor enquanto mediador e reflexivo sobre sua prática educativa” (IDEM).

As pesquisas também apontaram a questão dos direitos da criança ao acesso à creche e mostraram que é somente um dos direitos, dentre outros, que deveriam ser cumpridos. Pode-se evidenciar que essa referência aos direitos da criança, (conforme apresentado no capítulo 1) se materializou em toda a legislação brasileira concernente à infância (CF/1988, ECA/1990 e LDB/1996) ou até mesmo na Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, ratificada em 1990 pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Nesse cenário, importa observar que a legislação assumiu parte das lutas e demandas sociais, mas, ao mesmo tempo, mostrou sua organicidade com o modelo neoliberal, que no Brasil, ganhou expressão considerável na década de 1990. A assunção desse modelo neoliberal, conforme já evidenciado, provocou um verdadeiro desmonte das políticas sociais, ainda frágeis, com o enxugamento de recursos públicos e uma política de focalização para certos grupos sociais, reduzindo o caráter de políticas universalistas (BARBOSA, I.; ALVES; MARTINS, T., 2008).

Os trabalhos trouxeram diferentes abordagens teóricas de diversas áreas do conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História) para o campo da pedagogia, que tem de modo direto consubstanciado a definição de criança como ser ativo e protagonista do seu processo formativo. Os trabalhos analisados se referem à Pedagogia da Infância, Sociologia da infância e abordagem da psicologia histórico-cultural. Utilizam também essas referências de modo conjunto (por exemplo, Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância; Psicologia Histórico-Cultural e Sociologia da Infância; Pedagogia da Infância e Psicologia Histórico-Cultural). As pesquisas (exceto J. Silva, 2008; Ramos, 2006; Amorim, 2002) apesar de sinalizarem os aspectos da história da educação da criança e situá-la no contexto social, não estabelecem relação com a realidade material e histórica que vivenciam as crianças, as profissionais e as instituições analisadas, visto que não tensionam as questões de classe, permanecendo em uma análise a-histórica da infância.

A ideia da cultura infantil como elemento fundante da criança aparece nas pesquisas de Búfalo (1997) e Schmitt (2008), que reconhecem a necessidade de se erguer um novo olhar para a criança, compreendendo-a como sujeito ativo no processo pedagógico e nas interações sociais. A ideia de cultura infantil visa romper com a visão do adultocentrismo, reconhecendo-a como ser produtor de cultura (SARMENTO, 2008). Na interface com os estudos filosóficos, há o trabalho de D. Guimarães (2008), que compreende as potencialidades da criança como sujeito devir-criança, em um movimento de constantes mudanças do tornar-se criança, ser que se torna criança a partir de uma temporalidade não linear. Porém, faz-se necessário destacar que a ideia de criança protagonista do seu processo de aprendizagem,

livre, produtora de cultura, produz de certa forma uma infância idealizada, pois retira uma análise mais profunda da sua condição de classe, conforme expressa Arce (2004) em que ao trazer a criança para o centro ocorre um processo de fetichização da infância em que se naturalizam as “[...]concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um ‘oásis’ para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista” (ARCE, 2004, p. 162), enfim, da realidade de uma sociedade de classes.

Nas análises das pesquisas importa asseverar que há uma busca por uma abordagem multidisciplinar a fim de compreender a infância e suas interfaces na sociedade. Importante destacar que essa busca dessas multidimensões pode-se incorrer em um ecletismo, em que se permitem as mais diferentes aproximações com matrizes epistemológicas e filosóficas completamente distintas. Pode-se evidenciar, por exemplo, uma ressignificação do princípio da Escola Nova que traz a centralidade da criança na prática pedagógica. Desse modo, pode-se inferir que essa busca tem relação com o contexto capitalista, produtivista e pragmático que vivenciamos na atualidade não sendo interessante o entendimento do processo histórico, devendo ser somente enfatizado os resultados obtidos (SAVIANI, 2007; SILVA, K., 2008; SILVA, J., 2013).

Outro ponto importante a ser destacado é que a produção acadêmica analisada sobre as crianças e a prática pedagógica traz outras perspectivas para as crianças no cotidiano da Educação Infantil. As pesquisas apontam para a necessidade de participação das crianças no processo educativo, da efetiva compreensão de um processo articulado de cuidado e educação e da mudança de olhar dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no qual se deve ter como referência as diferentes linguagens que demarcam ansiedades e alegrias que devem ser partes constitutivas da prática pedagógica.

Amorim (2002), Ramos (2006)⁴² J. Silva (2008) e S. Costa (2009) assumiram o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que trazem outra perspectiva de análise da criança. As autoras ressaltam o caráter histórico e situado dos sujeitos-crianças em uma dada realidade composta por contingências econômica, sociais, culturais e políticas. Estas são marcadas por condições desiguais quando os sujeitos vão constituindo e sendo constituídos pela realidade concreta, pois são seres ontológicos que, no processo de interações, vão se (trans)formando.

⁴² A autora indica no trabalho a abordagem socioconstrutivista. Expressão utilizada inicialmente no Brasil para definir o referencial teórico vigotskiano e esta forma não contemplava de fato a filiação materialista histórico-dialética da qual fazia parte. Atualmente essa expressão não é assumida pelos estudiosos da teoria vigotskiana.

Tendo por referência os elementos apresentados nas pesquisas fomos construindo o conceito de prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, que muitas vezes não se apresentava de forma explícita. A prática pedagógica proposta pelas pesquisadoras apresentam as diferentes abordagens teóricas elencadas acima e traz a figura do professor como elemento central para a mudança de práticas conservadoras, higienistas e segregadoras na Educação Infantil. Porém, observa-se uma concepção de prática pedagógica centrada ora na criança, ora no/na professor/a. Isso traz uma outra compreensão dessa prática pedagógica, em que se perde um olhar ampliado, considerado como elementos necessários os diferentes sujeitos que a constitui: criança, professor/a, gestão, pais e comunidade.

2.1.2 Elementos estruturantes: planejamento, rotina, espaços, documentação pedagógica e avaliação

O cotidiano⁴³ da Educação Infantil é constituído por diferentes sujeitos em processos de interações e mediações, que apreendem a realidade e ressignificam de modo intencional. Reconhecemos que essa etapa educacional tem suas especificidades e particularidades, e é parte constitutiva da Educação Básica. Desse prisma, entende-se que a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (Anos iniciais, Anos Finais), o Ensino Médio e a Educação superior têm suas especificidades pedagógicas, mas, ao mesmo tempo, apresentam elementos que os unem e possibilitam a formação integral do sujeito. São elementos comuns à relação ensino e aprendizagem, porém suas práticas pedagógicas vão se dando de modos diferenciados em alguns momentos entendendo os sujeitos envolvidos no processo educacional com suas especificidades, compreendendo-os de modo dinâmico e articulado.

A Educação Infantil, portanto, na constituição de seus elementos estruturantes (espaços e tempos; planejamento pedagógico; documentação pedagógica como observação, registro e avaliação, remanejamento e inserção, dentre outros) demarcam as práticas pedagógicas junto às crianças, e estas devem ser consideradas como ponto de partida, referência e também como aquela que vive e se posiciona de diferentes modos nesse momento coletivo de ensino e de aprendizagem a fim de promover o desenvolvimento integral (social, afetivo, cognitivo, motor) do sujeito.

Outro ponto a ser considerado como questão diferenciada são os modos como os conhecimentos historicamente produzidos devem ser trabalhados na Educação Infantil, com suas complexidades necessárias à elaboração do pensamento. Compreendemos que o

⁴³ Tendo por referência o conceito de Heller (2008) e Duarte (2001).

conhecimento não deve ser trabalhado de modo gradativo, como “escadas do conhecimento” em que vai se graduando, mas, sim entendê-lo em uma perspectiva vigotskiana em que possibilita o desenvolvimento das diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas na construção de procedimentos mentais (MELLO, 2007), evidenciando assim, contribuições na formação do seu pensamento e de seus sentimentos. Lembrando que esse processo de aprendizagem e desenvolvimento crianças se dá em um movimento de apropriação dessa realidade social e natural construídas nas relações sociais que são mediadas por sujeitos mais experientes, e não de modo natural, imanente do ser humano. Mas, deve-se ter clareza de que não é acelerar seu desenvolvimento de qualquer forma. É necessário compreender as especificidades das crianças e de sua educação. Assim,, reconhece-se que nesse processo

[...] a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas, precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes (MELLO, 2007, p. 90).

Dos trabalhos analisados, foram considerados para esse eixo temático 17 pesquisas que trazem dados empíricos com base em entrevistas e observação do cotidiano das creches. Todos os trabalhos descrevem estudos de caso localizados nas redes públicas ou de instituições de Educação Infantil. Identificamos nesse conjunto, elementos que constituem a prática pedagógica realizada no dia a dia das instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três anos de idade. As pesquisas foram organizadas em 06 subeixos:

Quadro 4 – Elementos constitutivos da prática pedagógica: planejamento, rotina, espaços, documentação pedagógica, remanejamento e inserção

Subeixos	Autoras	Pesquisas	Tipo	Quant
O currículo e as práticas com crianças de zero a três anos de idade	Aracelis Garagnani (1996)	Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática	M	03
	Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache (2006)	O binômio cuidar e educar no currículo da creche – o caso do centro Andrea Pace de Oliveira	M	
	Raquel Neiva de Souza Carvalho (2011)	A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano	M	
A rotina e o cotidiano da creche	Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2002)	As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.	M	05
	Maria Goreti Miguel Santos (2006)	A Educação Infantil frente aos diferentes padrões de sono e vigília de crianças de 0 a 3 anos: dilemas e equívocos	M	
	Lenilda Cordeiro de Macêdo (2006);	Práticas de Cuidado e Educação da Criança de 0 a 2 anos na creche	M	
	Cláudia Regina Pinto Michelli (2006)	“Eu já sou grande!” Um estudo sobre o remanejamento da criança na creche	M	
	Andréia Cristina de Almeida Silva (2008)	Educação nutricional institucionalizada: conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras de ensino infantil de 0 a 3 anos	M	

O espaço e tempo na estruturação das práticas pedagógicas	Luciane Pandini Simiano (2008)	Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição a de um lugar dos bebês	M	06
	Renata Aparecida Dezo Singulani (2009)	As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche	M	
	Tacyana Karla Gomes Ramos (2010)	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico	D	
	Andressa Joseane da Silva (2010)	A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos	M	
	Carolina Gobatto (2011)	“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	M	
	Ana Rosa Costa Picanço Moreira (2011)	Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário	D	
O registro e a avaliação na creche	Maria Paula Vignola Zurawski (2009)	Escrever sobre a própria prática: desafios sobre a formação do professor da primeira infância	M	01
As questões étnico-raciais na creche	Fabiana de Oliveira (2004)	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	M	01
O “estado da arte” sobre a creche	Giandréa Reuss Strenzel (2000)	A educação infantil na produção dos programas de pós graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de 0 a 3 anos em creches.	M	01
Total				17

Fonte: Banco de Dissertações e teses da Capes. <www.capes.gov.br>.

No subeixo “O currículo e as práticas com crianças de zero a três anos de idade” estão localizados três pesquisas. O trabalho de Aracelis Garagnani (1996) propôs organizar, implantar, desenvolver e avaliar conteúdos curriculares para crianças de creche de dois a três anos em duas instituições públicas da cidade de São Paulo. Essa ação foi realizada em um período de três anos. O currículo nessa pesquisa é compreendido como proposta pedagógico-política, com diretrizes e fundamentos que tem como eixo concepções de homem, mundo, sociedade e de aprendizagem, que norteiam a sua operacionalização, tornando-o praticável. Defende o jogo corporal como desencadeador e norteador das atividades de aprendizagem para as crianças de zero a três anos de idade, procurando oferecer um acervo de conhecimentos e experiências para alargar os horizontes infantis.

A pesquisa de Cilmara Ayache (2006) analisou o modelo de currículo proposto para as crianças da faixa etária de dois e três anos das salas de maternal, utilizando como fonte o PPP da instituição e a sua efetivação na prática do/da professor/a docente. Nas análises realizadas, a pesquisadora evidenciou que o PPP está consubstanciado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei), e que os modos de estruturação da prática trazem a

divisão das áreas de conhecimento, como: Identidade e Autonomia; Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Artes; jogos e recreação.

O PPP da instituição analisada por Ayache (2006) traz o eixo do lúdico e da brincadeira como elementos estruturantes para o ensino dos conteúdos, mas, que de acordo com a autora, “[...] mesmo considerando que os conteúdos devem ser trabalhados de forma prazerosa e lúdica, integrando as ações de cuidados e educação, ainda assim considera-se que a proposta dá muita ênfase para a listagem de conteúdos” (AYACHE, 2006, p. 90), e também uma preocupação excessiva com os comportamentos, não com a formação integral da criança.

A pesquisa de Raquel Carvalho (2011) tentou entender a construção do currículo da e na creche por meio do cotidiano e das práticas desenvolvidas nesse espaço. A autora evidenciou que no cotidiano da prática educativa o PPP não se efetivava, e essa afirmação também foi destacada por Ayache (2006). Os resultados das pesquisas indicaram que existia uma dicotomia entre o que era pensado na proposta curricular e o real vivido no cotidiano da creche, no qual os profissionais da instituição não participavam integralmente, da construção desse documento e, assim, acabavam por não se reconhecerem como sujeitos do processo educativo.

Ayache (2006) comprovou ainda que o PPP apontava para a indissociabilidade entre o cuidar e educar e também o lúdico, porém no cotidiano havia uma ênfase ao aspecto do cuidar relativo ao corpo dissociado do educar. Essa afirmativa também foi evidenciada na pesquisa de Carvalho (2011, p. 92): “[...] quando as professoras apresentam sua dificuldade em conciliar esse cuidar com o pedagógico, mostram-nos um olhar para o cuidar como sendo algo não pedagógico, não educativo, em contradição com o que está na Proposta”. A autora apontou ainda que as professoras da creche não tinham um olhar pedagógico sobre o cuidar que elas desenvolviam no dia a dia da creche.

A formação inicial e continuada é questionada nos trabalhos, e evidenciaram que as participantes das pesquisas mostram que estas não sabiam o que se ensinar para crianças de zero a três anos de idade, e menos ainda suas especificidades e particularidades. Desse modo, as pesquisadoras destacam que somente a formação não garante o estabelecimento de uma prática que contemple a criança e suas necessidades (CARVALHO, 2011), mas sem aquela tão pouco se efetiva uma prática pedagógica que atenda as especificidades das crianças (GRAGNANI, 1996).

Para as autoras Gragnani (1996), Ayache (2006) e Carvalho (2011), a “ação pedagógica” (expressão utilizada pelas autoras) é entendida como materialização do currículo, do PPP, reconhecendo que estes “[...] não estão isentos de um ponto de partida filosófico por

parte daquele que a propõe. Seja explícita ou implicitamente, este ponto de partida é o fio condutor que vai encaminhar as propostas e práticas desenvolvidas” (GARAGNANI, 1996, p. 134).

De acordo com as pesquisadoras a prática pedagógica é compreendida pelas professoras pesquisadas como ações centradas nas professoras e atendentes, que revelaram a dificuldade de se cumprir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e que acabou prevalecendo no cotidiano, uma grande ênfase do cuidado nas práticas pedagógicas e um lugar quase inexistente do educar nessa faixa. Assim, a autora expressa: “[...] o cuidar e educar são ações indissociáveis, contudo a forma como se desenvolve é que compromete essa integração” (AYACHE, 2006, p. 36).

Carvalho (2011) afirma que o currículo, o PPP e a proposta curricular que se materializam nas ações pedagógicas devem ser planejados e sistematizados. Esse planejamento se sustenta

em princípios onde estão implícitas a visão de mundo, de educação, de criança, e que, por isso, envolve escolhas, faz com que a forma como se vai planejar, selecionar conteúdos e atividades, exijam *o processo de avaliar e registrar*, como um exercício de reflexão diário e permanente na busca por atingir, por meio das práticas pedagógicas, os objetivos estabelecidos para a educação das crianças (CARVALHO, 2011, p. 105).

A realidade evidenciada por Carvalho (2011) e Ayache (2006) é que o planejamento se materializa de modo fragmentado, não coletivo e dissociado da efetiva prática pedagógica, “estruturado em uma ficha padronizada que não foi elaborada pelas professoras, mas sim por instâncias administrativas, de falta de envolvimento emocional na elaboração do mesmo, de uma teoria dissociada da prática” (CARVALHO, 2011, p. 101).

Essa forma de planejar o cotidiano leva a uma rotinização do trabalho pedagógico das professoras no dia a dia da creche. A pesquisadora defende que a superação desse modo de planejamento cristalizado nas instituições de Educação Infantil pode ser viabilizada “[...] por intermédio do diálogo reflexivo [das profissionais] sobre a prática, e ressignificar a rotina como um caminho para a superação da alienação profissional e para o atendimento de qualidade das crianças pequenas” (CARVALHO, 2011, p. 10), assumindo a perspectiva do professor crítico-reflexivo como solucionador dos problemas vivenciados na prática pedagógica.

Em síntese no subeixo “O currículo e as práticas com crianças de zero a três anos de idade” situa uma realidade problemática no tocante à prática pedagógica, pois esta se materializa de modo cristalizado, rígido, centralizando as práticas pedagógicas na figura do/da professora. Nessa perspectiva, as autoras defendem que a criança seja reconhecida como

protagonista no cotidiano da creche, como produtora de cultura e devem ser o centro da prática pedagógica.

No subeixo “A rotina e o cotidiano da creche” estão localizados cinco (05) trabalhos: Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2002); Lenilda Cordeiro de Macêdo (2006); Maria Goreti Miguel Santos (2006); Cláudia Regina Pinto Michelli (2006) e Andréia Cristina de Almeida Silva (2008).

Ângela Coutinho (2002) objetivou dar visibilidade às ações criativas das crianças de um a três anos de idade nos momentos de sono, higiene e alimentação, com o intuito de conhecer as crianças e suas culturas e as práticas de educação e de cuidado desenvolvidos em uma creche pública municipal de Florianópolis. Nas análises dos dados, a autora identificou um descompasso entre as propostas pedagógicas da instituição educacional e as ações das crianças. Nesse contexto, Coutinho (2002) defende que deve ser observado a cultura de pares, culturas infantis, pois estas permitem que as crianças vivenciem em suas infâncias diferentes desejos e necessidades que as constituem em um movimento constante de ruptura e acomodação.

Ancorando-se no referencial da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, Coutinho (2002) compreende as ações das crianças como criações próprias da cultura infantil, que se expressam de um modo diferenciado do modo de ser de outras gerações. No cotidiano da Educação Infantil a pesquisadora destaca que as crianças criam significados diversos dos adultos, encontrando sempre jeitos de se relacionarem entre si de forma intensa e prazerosa.

Maria Goreti Santos (2006) investigou como os educadores de uma escola pública de Educação Infantil lidavam com os diferentes ritmos de sono e vigília das crianças de zero a três anos de idade. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e, também, de observações. A autora destaca um ponto importante sobre a questão do sono, pois entende que este se constitui em uma atividade cristalizada nas instituições de Educação Infantil, na qual não há uma preocupação sistemática por parte dos profissionais, de pensar esse momento tão importante para a criança, pois elas precisam cumprir horários programados, independentemente da vontade de dormir ou não, obedecendo a um ritmo imposto às crianças.

Sobre esse aspecto Coutinho (2002, p. 74) mostra que a ritualização do sono se dá em uma rotina também determinada, mas o que precisa ser observado são os movimentos de resistência empregados pelas crianças que “[...] ao resistirem até o último momento possível ao condicionamento dos seus corpos, [...] revelam uma postura de ruptura do estabelecido, elas contrapõem os seus jeitos de ser aos padrões estabelecidos pela instituição”. Também foi evidenciada na referida pesquisa outras práticas cristalizadas que constituem a rotina

institucional das crianças, como o banho, a inserção das crianças no espaço da creche, a alimentação, as “tarefinhas”, dentre outros.

Cláudia Michelli (2006) constatou em sua pesquisa sobre os processos históricos da prática de remanejamento da criança para grupos subsequentes e seus fundamentos teóricos que essa prática é uma ação também estagnada e naturalizada na Educação Infantil, que tem como princípio balizador a ideia de desenvolvimento infantil em etapas ou fases da vida da criança. A forma de organização desse remanejamento não leva em consideração as crianças, seus desejos, e muitas vezes por naturalizar entende que esse processo de transição fosse algo simples, sem muitas dificuldades.

Desse modo, apesar de as crianças incorporarem os discursos das profissionais, elas criam, na prática cotidiana, modos de organização diferentes para burlarem as regras do remanejamento, de se encontrarem e de se relacionarem, conforme identificado também nas pesquisas de Coutinho (2002) e Andréa Santos (2006). Desse modo, é entendido que a criança deva ser reconhecida como sujeito de direitos, com desejos e opiniões e que possa participar da organização dos espaços e dos tempos das instituições de Educação Infantil, como aquele que também vivencia esses processos e os compreende.

O trabalho de Andréia Silva (2008) verticalizou o olhar para a educação nutricional de crianças de zero a três anos de idade. A meta era identificar os conhecimentos e as práticas das profissionais relacionados à alimentação de crianças dessa faixa etária e concluiu, que tanto as agentes educacionais quanto as professoras possuem conhecimentos significativos sobre a alimentação das crianças, mas a educação nutricional não faz parte dos projetos pedagógicos da instituição, contrariando as DCNEI (BRASIL/CNE/CEB, 2009), que sinalizam a necessidade de a alimentação estar inserida em todos os PPP das instituições educacionais.

O que se evidenciou no cotidiano foi uma preocupação maior das profissionais em atender as necessidades nutricionais das crianças por meio de uma boa alimentação, sendo apenas um momento privilegiado para o cuidado biológico. Os trabalhos de Coutinho (2002), Ayache (2006), Santos (2006) e Gobatto (2011) também evidenciaram que a alimentação se faz de modo rotineiro, e que não é organizada de modo a propiciar uma maior autonomia da criança. Somente o trabalho de Garagnani (1996) mostrou que as crianças se serviam e se alimentavam com autonomia para definirem a quantidade que desejavam comer. Nesse contexto a pesquisadora A. Silva (2008) atribui esse modo de conceber a educação nutricional à forma como cuidar e educar se materializou na história da educação infantil, principalmente entre a faixa etária de zero a três anos de idade.

No subeixo “A rotina e o cotidiano da creche” tem-se o entendimento das pesquisas em que compreendem a criança como sujeito de direitos, com desejos e opiniões a fim de que possa, com autonomia participar da organização dos tempos e dos espaços das instituições de Educação Infantil. Assim, as práticas pedagógicas devem ter a criança como centralidade do processo a fim de romper com práticas cristalizadas realizadas pelos/pelas professores/as que precisam cumprir horários determinados, com ritmos externos às crianças.

No subeixo “O espaço e o tempo na estruturação das práticas pedagógicas” estão localizados seis (06) trabalhos: Renata Singulani (2009); Ana Rosa Moreira (2011); Luciane Simiano (2010); Andressa Silva (2010); Tacyana Ramos (2010); Carolina Gobatto (2011)

A pesquisa de Singulani (2009) analisou como o espaço da creche pode ser reorganizado, levando as crianças a ampliar seu contato com os bens culturais, realizar atividades significativas e estabelecer uma relação mais humanizadora com as educadoras, seus pares e sua cultura.

Moreira (2011) em sua pesquisa de doutorado analisou os significados e sentidos produzidos por educadores de creche que atuavam em três turmas de berçário e em uma creche pública do município do Rio de Janeiro, sobre os arranjos espaciais e as transformações dos ambientes provocadas pela formação em serviço. O ambiente é reconhecido pela autora como histórico, simbolicamente construído e carregado de significados que são (re)produzidos por uma sociedade com concepções e expectativas próprias. Esse espaço/ambiente é percebido como um mediador das práticas educativas e do desenvolvimento infantil. O espaço é um elemento pedagógico orientador das práticas educativas, e também parte delas.

Simiano (2010) analisou a organização do espaço da creche e seu percurso constitutivo de espaço a lugar dos bebês e parte do pressuposto de que

[...] o espaço das instituições de educação infantil precisa ser entendido para além da dimensão física que o compõe, mas ser também discutido sob a perspectiva de lugar, pois esse é produto da experiência humana. Neste trabalho, a experiência é entendida como aquilo que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca [...]. O lugar é entendido como um centro de significado, uma construção simbólica e subjetiva constituída pelas pessoas que o habitam. O espaço vai configurando-se em lugar, à medida que adquire uma personalidade (SIMIANO, 2010, p.18, grifos da autora).

A. Silva (2010) destacou a importância do planejamento dos espaços e o reconhecimento destes como componentes curriculares da Educação Infantil, pois entende que este é um lugar privilegiado de interações entre as crianças e a natureza, entre as crianças e os adultos e entre elas próprias. A forma como o espaço se constitui revela também uma

concepção de infância e de Educação Infantil em que se materializam práticas pedagógicas de diferentes perspectivas teórico-práticas.

Gobatto (2011) argumenta a necessidade de se falar em “espaços da infância”, e não em “espaços para a infância”, “[...] que reconhece como espaços físicos (certamente), mas que são simultaneamente sociais, culturais, discursivos, nos quais as crianças encontram-se com outras e com adultos” (GOBATTO, 2011, p.204). Também assevera que os espaços da creche devem ser compreendidos como espaços de vida, e não como espaços de preparação da criança para ocupar outros lugares. Mas, na realidade, existe no cotidiano da Educação Infantil uma rotina rígida e linear que implica na padronização dos tempos, dos espaços e dos materiais.

As pesquisas de Simiano (2010), Ramos (2010) e Gobatto (2011), afirmaram que os bebês permaneciam quase sempre na sala, sendo raras as ocasiões em que transitavam por outros espaços da creche. Esse fato era justificado pelas educadoras em função de questões estruturais da instituição, já que os espaços não estariam prontos para receber os bebês, e desse modo não possibilitavam às crianças acesso aos diferentes lugares, muito menos acesso aos materiais, ficando tudo fora do alcance delas (SINGULANI, 2009).

Simiano (2010) observou que o espaço da creche pode ser resignificado por meio das relações estabelecidas entre os bebês e os adultos que ali convivem diariamente. Gobatto (2011) afirma que a participação dos bebês propicia um movimento de reconfiguração dos espaços. A pesquisa de Ramos (2010) reconhece que as ações interativas das crianças permitem-lhes “fazer descobertas, tecer relações quando manipulam objetos que o adulto lhe disponibiliza, quando explora o mobiliário da sala e escolhe áreas para a realização de suas atividades, etc.” (RAMOS, 2010). Esse movimento empreendido torna esse espaço “[...] um lugar para ser, um lugar de rastros e traços, um lugar de encontro, um lugar para brincar e para o encontro com a narrativa do adulto” (SIMIANO, 2010, p. 07).

As pesquisas (SINGULANI, 2009; RAMOS, 2010; SIMIANO, 2010; GOBATTO, 2011) apontaram que esse espaço deve ser teorizado e compreendido em suas particularidades a fim de favorecer a formação integral das crianças de zero a três anos de idade. Para tanto, ressaltam a necessidade de a instituição educacional construir propostas pedagógicas e planejar as práticas em todos os espaços. Essas ações propiciam novas possibilidades de vivências a partir da criação conjunta dos contextos de vida coletiva, através da inserção desses sujeitos nas práticas sociais e culturais que ali acontecem. Gobatto (2011, p. 18, grifos da autora) diz que “[...] não é a de *pedagogizar* o uso dos espaços, tampouco reduzir o bebê [a

criança] ao papel de aluno [...] mas poder pensá-los como contextos que educam e que devem ser intencionalmente planejados”.

Singulani (2009) acentua que a prática das professoras se centrava no controle dos corpos, dos tempos e dos ritmos das crianças, com uma visão adultocêntrica, que demarca uma formação precária e uma visão empobrecida de criança como sujeito incapaz e dependente do adulto.

A pesquisa de Moreira (2011) identificou no cotidiano da creche que os significados e sentidos produzidos pelos profissionais sobre ambientes de berçário são afetados pelo modelo escolarizante. Esses profissionais reconhecem que o espaço auxilia nas atividades pedagógicas, entretanto “[...] a ideia de espaço pedagógico ainda é muitas vezes interpretada como espaço escolar, levando-os a produzirem ambientes distantes do que interessa a criança” (MOREIRA, 2011, p. 136).

Singulani (2009) e Moreira (2011) realizaram pesquisa/intervenção nas instituições participantes das pesquisas, e as análises demonstraram o quanto a formação pode propiciar a mudança de espaços conservadores, do controle e do poder, em espaços aconchegantes, interessantes e provocadores. Esses espaços, portanto, devem valorizar as características das crianças, o contato amplo com os bens culturais, o enriquecimento das experiências infantis, bem como uma relação de respeito e reciprocidade com as educadoras e seus pares.

De acordo com as pesquisas aqui apresentadas, pensar a creche e os seus espaços implica reconhecer esses espaços também como educadores, e a criança como protagonista da prática educativa, um sujeito de direitos que também constrói cultura. Os resultados das pesquisas mostraram ainda, a importância da formação para consolidação de mudanças nos ambientes, aumentando a partir de um olhar atento dos educadores para as necessidades e as preferências das crianças.

O subeixo “As questões étnico-raciais na creche” encontra-se o trabalho de Fabiana de Oliveira (2004) intitulado “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” que evidencia no cotidiano da Educação Infantil práticas educativas de homogeneidade, preconceito e racismo. Oliveira (2004) afirma que, sob o discurso da igualdade nas diferenças, as práticas têm cada vez mais segregado as crianças, com a ideia de “[...] o apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade” (OLIVEIRA, F., 2004, p. 105).

Nos dados levantados, F. Oliveira (2004) identificou que as crianças negras eram muitas vezes aliadas de práticas vivenciadas na creche, como por exemplo, situações da

prática cotidiana, em que as professoras demonstravam um determinado “carinho” em relação a determinadas crianças e afastava outras, “[...] dentre as quais, as negras estavam na maior parte do tempo “fora” e excluída dessa prática” (OLIVEIRA, F., 2004, p. 82).

O contato físico entre as profissionais e as crianças era selecionado de acordo com os modos das crianças, com os estereótipos definidos em diferentes momentos em que cada criança ocupava, “[...] ora uma posição, ora outra a partir das classificações: tinha a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras, o lambão, etc.” (OLIVEIRA, F., 2004, p. 90).

No subeixo “O “estado da arte” sobre a creche” tem-se a pesquisa de Strenzel (2000)⁴⁴ com a temática “Educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de 0 a 3 anos em Creches”. Nessa pesquisa a autora realiza um estado da arte sobre a educação da criança de zero a três anos de idade a fim de investigar a produção acadêmica existente para a faixa etária referida e as indicações desta no desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das creches no período de 1983 e 1998.

Strenzel (2000) pontua que as pesquisas verticalizam seus diferentes olhares sobre a prática pedagógica desenvolvida nas creches com crianças de zero a três anos de idade e demarcam as suas especificidades, definindo contornos particulares, esquadrinhando-se em outros campos do conhecimento, como na Psicologia, nas Sociais e na Educação Física, “[...] contribuições para a Pedagogia da Educação Infantil, ciência da prática que tem como sujeito as meninas e os meninos de 0 a 6 anos e como objeto as relações travadas num espaço de convívio coletivo” (STRENZEL, 2000, p. 197).

Desse ângulo, pode-se também apontar como uma tendência tem comparecido nos trabalhos analisados e a necessidade de se respeitar a experiência das crianças e seus pontos de vista, buscando compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito. As pesquisas sinalizaram a necessidade de reconhecer a criança como sujeito de direitos que deve ser valorizada em todos os seus aspectos, protagonista nos contextos sociais das quais faz parte. As culturas infantis abordadas nos trabalhos trazem a perspectiva do protagonismo infantil, em que as crianças realizam um processo produzido e partilhado das experiências sociais.

⁴⁴ Essa pesquisa foi explorada em diferentes momentos dessa Tese.

2.1.3 Especificidade da profissão docente com crianças de zero a três anos de idade: a prática em questão

O eixo temático 03 “Especificidade da profissão docente na prática pedagógica” compreende as pesquisas que versam sobre a formação e atuação dos profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos de idade por meio dos indícios apresentados nas pesquisas e delimitaram-se vinte e quatro (24) trabalhos. Destes, cinco (05) abordam formação inicial e continuada, dez (10) tratam da especificidade da atuação com bebês e crianças de dois e três anos de idade, cinco (05) dizem respeito à identidade profissional e quatro (04) tratam dos saberes docentes. Todos têm como eixo de análise a prática pedagógica focada no/na profissional, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Especificidade da profissão docente na prática pedagógica

Subeixos	Autor	Pesquisas de Mestrado e Doutorado analisados	Tipo	Quant.
Formação inicial e continuada de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa (2006)	A influência de um programa de formação continuada no desempenho de profissionais de creches assistenciais com vistas à implantação do PROEPRE.	M	04
	Maria do Carmo Gonzalez Borges (2006)	A Prática Educativa e a Proposta de Formação Acadêmica para as Educadoras que Trabalham Diretamente com Crianças em Creches: Um Estudo sobre a Relação Cuidar/Educar na Cidade de Santos.	M	
	Jeane Carvalho Dalri (2007)	Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de zero a três anos.	M	
	Roberta Rocha Borges (2009)	Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche.	M	
Especificidades do trabalho das professoras no cotidiano da creche	Damaris Gomes Maranhão (1998)	O cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso no berçário de uma creche	M	08
	Maria José Figueiredo Ávila (2002)	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as praticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.	M	
	Patrícia Demartini (2003)	Professores de crianças pequenininhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão.	M	
	Cristiane Ribeiro da Silva (2003)	Concepções de educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês, no cotidiano de creches.	M	
	Fernanda Carolina Tristão (2004)	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.	M	
	Lenilda Cordeiro de Macêdo (2005)	Práticas de Cuidado da Criança de 0 a 2 anos na Creche: Novos Olhares.	M	
	Fabiana Duarte (2011)	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	M	
	Beatriz Mangione Ferraz Sampaio (2011)	Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: Representações de educação em creches	D	

Identidade docente	Magali de Moraes Miguel (2004)	Tensões entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 3 anos.	M	07
	Angélica Maria Adurens Cordeiro (2004)	O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas.	M	
	Ana Vani Giraldi (2008)	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	M	
	Cristina Cardoso Rodrigues (2009)	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de zero a três anos.	M	
	Maria Rosária Silva Calil (2010)	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil.	M	
	Carla Manoela de Oliveira Santos (2011)	Representações Sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL	M	
	Lucilene Santos da Silva (2012)	A Prática pedagógica da dade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche	M	
Saberes docentes	Márcia Maria Roberto (2006)	Atuação Docente no Berçário: Entre os Saberes Científicos e as Competências Práticas do Saber Fazer.	M	05
	Marilisi Fischer (2007)	A concepção das professoras de crianças de zero a três anos sobre os saberes necessários para ser uma boa professora de bebês.	M	
	Márcia Helena Curado (2009)	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero a três anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia.	M	
	Gilvana Menslin Oliveira da Maia (2009)	Mas o que ela quer? Ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de zero a dois anos.	M	
	Hilda Lucia Cerminaro Sarti (2010)	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos.	D	
Total				24

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

O subeixo “Formação inicial e continuada de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade” é composto pelos trabalhos de Dinara Costa (2006), Maria do Carmo Borges (2006), Jeane Dalri (2007) e Roberta Borges (2009).

Jeane Dalri (2009) investigou as contribuições do curso de Pedagogia para a prática docente com crianças de zero a três anos e realizou entrevistas com 14 professoras com formação em Pedagogia e habilitação em Pré-Escolar e Séries Iniciais e ou Educação Infantil. Essas profissionais atuavam com crianças de zero a três anos de idade e Dalri (2009) destacou que houve uma baixa contribuição do Curso de Pedagogia, pois o curso está mais direcionado ao ensino de crianças de quatro a seis anos e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse

modo, mostra-se a necessidade urgente de refletir a especificidade da formação da professora de crianças de zero a três anos, compreendendo-se os diferentes saberes.

O trabalho de M. Borges (2006) trata do cotidiano das professoras que atuam diretamente com crianças menores de três anos de idade nas creches, buscando compreender o impacto da formação em nível superior nas práticas educativas realizadas no interior da Creche. A autora analisa que os cursos de formação de professores em nível superior têm cumprido cada vez mais a exigência da legislação assumindo a Educação Infantil como campo de atuação devendo, portanto, trazer formações específicas necessárias.

A formação em nível superior para a atuação com crianças de zero a três anos no cotidiano das instituições de Educação Infantil foi apontado por todas as pesquisas analisadas como fundamental para o exercício da profissão. As pesquisas apontam ainda que os cursos superiores estão inserindo aos poucos nos conhecimentos verticalizados para o campo da Educação Infantil, e a questão da creche nos cursos de Pedagogia ainda é pouco abordada.

M. Borges (2006) em sua pesquisa afirma que nas discussões realizadas nos cursos de formação sobre a Educação Infantil predomina a “forma escolar em detrimento da forma da Pré-escola e, principalmente da forma da Creche” (BORGES, 2006, p. 174). Adverte sobre o perigo de se escolarizar na Educação Infantil e, principalmente, na creche, acenando para a necessidade de efetivação de uma pedagogia da infância.

A formação continuada é apontada nas pesquisas elencadas como um importante diferencial para mudar as práticas das profissionais, apresentadas como aquelas que não compreendem as especificidades das crianças do nascimento aos três anos de idade. Os trabalhos de D. Costa (2006) e R. Borges (2009) se dedicam à análise da formação continuada de professores que atuam com crianças de zero a três anos de idade e que participaram do curso de Extensão Universitária PROEPRE⁴⁵: “Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil”, vinculados ao Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elas têm como referência teórica a concepção piagetiana para a formação de professores e compreensão do desenvolvimento infantil.

A pesquisa de D. Costa (2006) analisou as práticas educativas de 26 educadoras que estavam realizando o curso de formação continuada, em três instituições, e destaca que os profissionais que fizeram parte da formação realizaram mudanças em sua maneira de resolver as situações-problemas e na maneira de se relacionar com as crianças e as famílias.

⁴⁵ O PROEPRE foi criado pela professora doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, na década de 1970/1980, como um programa para a educação pré-escolar e atualmente ele atende a Educação Infantil e o ensino fundamental. Esse programa tem por objetivo favorecer o desenvolvimento global das crianças em idade escolar, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico (COSTA, D., 2006; BORGES, 2009).

O trabalho de R. Borges (2009) teve como participantes da pesquisa 63 alunos de duas cidades de São Paulo e assevera, de acordo com o resultados da pesquisa, a necessidade de cursos específicos de formação continuada para a formação de professores de creche que abordassem o desenvolvimento global das crianças pequenas e a prática pedagógica, uma vez que acredita que esses conhecimentos não são trabalhados de forma eficiente na formação inicial do professor.

O subeixo “Especificidades do trabalho das professoras no cotidiano da creche” contemplam as pesquisas de Damaris Maranhão (1998); Maria Jose Ávila (2002); Patrícia Demartini (2003); Cristiane da Silva (2003); Fernanda Tristão (2004); Lenilda Cordeiro de Macêdo (2005); Ana Vani Giraldo (2008); Fabiana Duarte (2011) e Beatriz Sampaio (2011).

A pesquisa realizada por Tristão (2004) teve como objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar a constituição da prática pedagógica de profissionais que atuam com bebês de zero a um ano de idade em uma instituição conveniada. Tristão (2004) afirma, a partir dos dados da pesquisa, que as mulheres que assumem a função de professoras junto aos bebês em creches vão se constituindo professoras na própria prática pedagógica, visto que “os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição destas profissionais. Muito do que elas sabem a respeito de serem professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças” (TRISTÃO, 2004, p. 186). A referida autora assinala a necessidade de percepção das sutilezas da prática pedagógica com bebês, que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano da creche, mas que são fundamentais na constituição da identidade de ser professora de bebês.

Nessa mesma direção, o trabalho de F. Duarte (2011) foi uma pesquisa com professoras que atuavam na rede municipal de Educação Infantil pública do município de Florianópolis com bebês de quatro meses a um ano de idade. Utilizaram-se questionário e entrevistas, na intenção de identificar a especificidade da ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês em creche. De acordo com a autora, a prática pedagógica com bebês envolve especificidades da própria faixa etária das crianças, como a comunicação, a autonomia e os momentos de cuidados que envolvem higiene e alimentação e também a inserção dos bebês na creche, “[...] por serem crianças “novas” nesse espaço e por esse espaço ser “novo” para elas” (DUARTE, F., 2011, p. 206).

Desse modo, a docência com os bebês é entendida como uma ação partilhada, baseada na relação da instituição com as famílias das crianças. Essa relação é mais frequente e recorrente, pois os pais são percebidos como “porta-vozes” dos bebês, e esses elementos intensificam a necessidade de um estreitamento relacional. Outra ação partilhada ocorre entre

os profissionais que atuam junto aos pequenos, uma professora e uma auxiliar, que “[...] no cotidiano, exercem a mesma função (docente), ainda que formalmente integrem categorias profissionais distintas (do magistério e do quadro de servidores civis)” (DUARTE, F., 2011, p. 206).

Por fim, existe a ideia da dimensão das relações de cuidado, apreendida como algo para além de ações “mecânicas” e que envolve uma responsividade na relação adulto e criança, pois “[...] trocar fraldas, dar banho, alimentar ou fazer uma criança dormir constituem-se em práticas docentes, ou seja, são ações que consolidam uma relação com o outro, relação essa que constitui a docência com os bebês” (DUARTE, F., 2011, p. 209).

Diferentes trabalhos, como os de Maranhão (1998), Ávila (2002), Demartini (2003), D. Costa (2006) assinalam os elementos que dificultam as práticas pedagógicas nas instituições educativas, como as condições de trabalho dos profissionais, a estrutura física, os recursos materiais, as concepções de infância, criança, de práticas pedagógicas, dentre outros.

Demartini (2003), por sua vez, explicita que as condições de trabalho das professoras são muitas vezes dificultadoras da realização de uma prática pedagógica de qualidade. Isso ocorre porque as funções de planejar, registrar, sistematizar, avaliar e organizar acabam sendo realizadas de modo individual pelas professoras, sem condições efetivas para trocas e diálogos sobre a prática pedagógica, e também não preveem tempo para essas atividades e a formação em serviço.

Sampaio (2011) buscou identificar e interpretar as representações de educação de crianças pequenas de zero a dois anos por profissionais docentes em uma creche empresarial localizada no Campus da Universidade de São Paulo (USP), na qual observou as práticas pedagógicas das professoras e também entrevistou as professoras e as famílias das crianças. A autora destaca que a creche é compreendida pelas professoras como espaço de socialização, favorecimento da autonomia e do desenvolvimento infantil, mas ao mesmo tempo, indicaram que, apesar de compreenderem a função da creche como cuidar/educar crianças, essas concepções não se revelam no cotidiano, havendo uma contradição entre o discurso e a prática.

Essas contradições também se manifestam no que se refere à concepção de criança em relação às famílias e ao papel da professora. Sampaio (2011) mostra que essas crenças estão alicerçadas em experiências profissionais e pessoais anteriores, em conhecimentos da história dessa etapa educacional e também na desvalorização desse profissional. Afirma ainda que é necessário elaborar de forma crítica as experiências da prática educativa, ancoradas em uma abordagem da epistemologia da prática.

Ávila (2002) abaliza que a prática educativa na creche aparece “[...] muitas vezes como um reflexo da pré-escola: atividades curtinhas, centradas no adulto, na maioria das vezes sem um projeto explicitado, de formas isoladas, mas com indícios de uma intencionalidade educativa [...]” (p. 218). Essa forma de ensinar tem como referência o modelo da pré-escola, que pode ser o único modelo de referência para a professora como capaz de mostrar, segundo elas, “[...] que as crianças pequenininhas eram capazes de fazerem coisas” (ÁVILA, 2002, p. 218).

Ávila (2002), Magali Miguel (2004), Angélica Cordeiro (2004) e Lucilene Silva (2012) analisaram a relação cuidar e educar em espaços de creche na relação entre professoras e monitoras. Os resultados das pesquisas apontam para um distanciamento das funções de professora e de monitora que se configuram em uma separação dos serviços de cuidados e educação na creche. Esse fato, de acordo com L. Silva (2012), tem comprometido a qualidade do atendimento educacional oferecido na instituição.

Maranhão (1998) procurou compreender as ações de cuidar e as bases de conhecimento em que ela se sustenta e como se dá a relação saúde e educação de crianças de berçário em uma creche pública, administrada por uma entidade filantrópica e que atende a população de baixa renda da periferia da cidade de São Paulo. A autora assinala que o cuidado com a saúde é percebido nas instituições como um complemento da prática educativa.

Já para Ávila (2002), que realizou um estudo de caso, buscando analisar as práticas educativas das professoras que atuam junto a crianças entre zero a três anos de idade no contexto das relações estabelecidas na creche, destaca a “presença na ausência”. Nesta, as práticas educativas vivenciadas no cotidiano mostraram “a impossibilidade de separar cuidado e educação, a cabeça do corpo, a razão da emoção, o cognitivo e o afetivo” (ÁVILA, 2002, p. 219), apesar das divisões das tarefas. As regras de higiene vivenciadas na instituição são mais influenciadas pelas vivências culturais dos educadores do que pelos conhecimentos da ciência da saúde.

Os cuidados realizados nas instituições, segundo Maranhão (1998), são organizados através de uma rotina, na qual se privilegia a prática da higiene, nutrição e segurança da criança, de modo dissociado das atividades consideradas como pedagógicas, questão também apresentada por Ávila (2002). Desta forma, há a necessidade de compreender o cuidado como dimensão do campo da pedagogia, pois as tarefas de cuidado devem ser compreendidas como práticas educativas por excelência. Tristão (2004) assegura ainda que o cuidado é uma característica fundamental da prática docente com bebês, uma vez que esta deve considerar as

crianças por inteiro, ou seja, considerar suas necessidades cognitivas, biológicas, afetivas e outras.

A pesquisa de Cordeiro (2004) tratou dos significados e sentidos presentes na prática de cuidar e educar das educadoras de creche. Os resultados da pesquisa, segundo a autora, mostram que a relação entre significado e sentido é indissociável, sendo que um influencia na formação e transformação do outro. Portanto, ao analisar os significados e os sentidos de infância, refletem na construção da Educação Infantil e na prática das educadoras. As representações da realidade (objetiva e subjetiva) – as quais são determinadas social e individualmente – das professoras trazem as ações de cuidar e educar de forma indissociável. Contudo, esse significado não está de acordo com o sentido que algumas educadoras de creche atribuíram às suas práticas.

Macêdo (2005) analisou as influências das concepções de professoras sobre criança, educação infantil, cuidar/educar e políticas públicas de educação infantil em suas práticas educativas. A pesquisa destacou que as concepções das professoras sobre criança são de um ser abstrato, desvinculado da realidade, apresentando uma relação com os modos de cuidar e educar na creche. Desta maneira, o cuidar foi percebido como atividade menor, e a educação como pedagogia de caráter moral disciplinador.

A organização do trabalho nas instituições de Educação Infantil acontece de modo hierarquizado. As professoras realizam as atividades educativas escolarizantes, e as monitoras as funções de cuidado. Sendo compreendidas de modo cindido, as ações acabam privilegiando “[...] as atividades de cuidado pessoal que demandam maior tempo na creche, as atividades pedagógicas, conforme elas denominaram, ficarão necessariamente em segundo plano” (MACÊDO, 2006, p. 40).

A pesquisa de Ávila (2002) indicou também questões de gênero no exercício da profissão docente e como essas relações condicionam ou definem a atuação profissional. Os processos da vida pessoal e familiar se constituem, para a autora, de modo imbricado na atuação docente. As professoras, no seu cotidiano junto às crianças de zero a três anos de idade, trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre validado na prática educativa. Esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional, o que corrobora com as afirmações de Maranhão (1998).

A pesquisa de Fischer (2007) analisa as concepções das professoras de bebês sobre os saberes que consideram fundamentais na realização de um trabalho de qualidade. Participaram da pesquisa todas as professoras com diferentes níveis de formação que trabalharam com as crianças de zero a três anos na Rede Municipal de Ensino. A pesquisadora

aponta que a dimensão afetiva foi considerada pelas professoras como a mais importante no exercício de suas funções e no desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os bebês.

Fischer (2007) apontou em sua pesquisa que as professoras consideram os saberes pessoais como mais importantes no desenvolvimento da prática pedagógica, porém reconhecem o valor dos conhecimentos do campo profissional. A autora, ancorada nos princípios da epistemologia da prática, ressalta que os conhecimentos teóricos devem ser abordados a partir de questões práticas para que as docentes percebam estas relações e da prática encontrem as soluções para os problemas que se apresentam no próprio cotidiano.

Curado (2009) realizou um estudo de caso, tendo como instrumento de pesquisa a observação direta em dois agrupamentos de crianças com idade de quatro meses a um ano e onze meses, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, buscou identificar os saberes que as professoras demonstravam possuir em sua prática cotidiana. A pesquisa constatou que os/as professores/as de crianças de zero a três anos possuem saberes práticos e científicos, mas ainda desconhecem a especificidade da educação infantil.

Maia (2009) analisou as relações entre crianças de zero a dois anos com suas professoras e a prática pedagógica. A partir das referências de Vigotski e Schön, a autora destaca a prática pedagógica como o caminho necessário de reflexão, ação e reflexão da professora, a fim de promover mudanças significativas em sua prática. A autora aponta para a reflexão na prática, sendo que a reflexão é vista sempre como uma forma de mudança na prática cotidiana. Define, ainda, os momentos vividos pelos bebês na instituição educativa como momentos fugazes e rápidos, mas, ao mesmo tempo, intensos. O aprendizado ocorre intrínseco nas relações sociais estabelecidas entre as crianças e as professoras.

Dessa forma, a professora na creche é considerada sujeito social que potencializa as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças com um olhar “construtivista”. A professora tem por princípio respeitar a criança em suas especificidades, necessidades e direitos. Ela realiza o planejamento, abrangendo os espaços e os tempos, o imprevisto e o inesperado, oportunizando as interações e observando atentamente as crianças.

A autora sinaliza que a professora, por meio de um olhar atento e curioso, deve observar as interações das crianças e se orientar em favor de uma prática reflexiva. A reflexão sobre a prática é apontada como uma ação que permite rever suas concepções acerca da criança, da infância e de suas relações e iniciativas na creche, onde se inter-relacionam múltiplos sentidos e significados, historicamente situados, promovendo o desenvolvimento das crianças.

No subeixo “Identidade docente” existem os trabalhos Magali de Moraes Miguel (2004); Angélica Maria Adurens Cordeiro (2004); Ana Vani Giraldi (2008); Cristina Cardoso Rodrigues (2009); Maria Rosária Silva Calil (2010); Carla Manoela de Oliveira Santos (2011); Lucilene Santos da Silva (2012)

O trabalho de Giraldi (2008) investigou a prática pedagógica das professoras que atuam com bebês de quatro meses a um ano e quatro meses em uma creche. Em suas análises, a autora constatou que os bebês vivem quase todo o período em que estão na creche dentro das salas, e que as atividades mais vivenciadas pelas crianças são as rotinas de alimentação e higiene. As práticas das professoras propiciavam o mínimo de interação entre criança-criança e suas famílias. A relação família e instituição foi outro ponto apresentado pela pesquisadora como um problema, pois as famílias não eram envolvidas no projeto pedagógico da instituição educacional.

O trabalho de Rodrigues (2009) teve como foco o processo de constituição profissional da professora no exercício da docência com grupos de crianças de zero a três anos de idade. Para tanto, a pesquisa teve por base os depoimentos de cinco professoras da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, com idades e tempos de profissão variados. A pesquisa evidenciou que a prática pedagógica com crianças do nascimento aos três anos de idade marca a profissionalidade das professoras, principalmente por seu caráter humanizador, sendo destacada pelas professoras a relação com as crianças e com as famílias. Apresenta também as dificuldades vivenciadas pelas professoras como a relação quantitativa adulto-criança, em que muitas vezes o número de adultos é sempre inferior à quantidade necessária para a realização de um trabalho de qualidade.

Callil (2010) realizou um estudo de caso utilizando registros videográficos, buscando investigar as possibilidades de mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola. A análise dos dados revelou que essa formação pode se constituir como um tipo de formação eficiente na promoção de conhecimentos e melhorias na prática pedagógica, à medida que possibilita às professoras a mudança de sentidos e um maior envolvimento e responsabilidade dos profissionais como um todo no desenvolvimento do cotidiano das instituições. A formação em contexto pode tornar visível a intencionalidade, elemento indispensável à prática pedagógica consciente, e reflexiva, já que compreende que o desenvolvimento profissional parte da prática, e a transformação da prática depende da atividade refletida e compartilhada sobre ela.

A pesquisa de C. Santos (2011) buscou analisar as representações sociais das sessenta e sete professoras que atuam com crianças de até três anos em instituições municipais de Educação Infantil da cidade de Maceió, Estado de Alagoas, acerca do trabalho docente. Para a realização da pesquisa, utilizou como instrumento de pesquisa o questionário. Os dados da pesquisa, de acordo com a pesquisadora, permitiram concluir que há uma dicotomia entre cuidar e educar para as subetapas da Educação Infantil. A prática pedagógica das professoras envolvem diversas qualidades e competências pessoais (paciência, dinamismo, amor, dedicação e prática) e profissionais. Estes devem ser requisitos para o exercício da profissão e devem ser regidos pela intencionalidade. Ao mesmo tempo, as professoras estão em busca de melhoria nos métodos para trabalhar com as crianças, apresentando também dificuldades nas condições de trabalho para alcançar objetivos, pois não há tempo para formação e nem para o planejamento.

Desse prisma, Giraldi (2008) estabelece as transformações das práticas docentes, que só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática. No entanto, importa delimitar de que prática se fala. A autora explicita a diferença entre prática educativa e prática pedagógica, compreendendo-as como instâncias complementares não sinônimas, como é recorrente no campo. Para Giraldi (2008), a prática educativa pode existir sem os fundamentos da prática pedagógica, mas existirá de modo espontâneo, fragmentado e até mesmo, como afirma, produtivo. Contudo, o que “[...] transforma uma prática educativa em uma prática intencional, relevante e compromissada, será o filtro e a ação, através dos saberes pedagógicos, transformados em conhecimentos” (GIRALDI, 2008, p. 63).

Todas as pesquisas elencadas defendem a formação em nível superior em cursos de Pedagogia para os profissionais que atuam na creche, trazendo essa questão como um elemento importante de atuação e valorização profissional. Esses trabalhos trazem também o entendimento de prática pedagógica localizada nas ações de quem a realiza, na ação da professora, com viés do professor reflexivo o que muitas vezes ocasiona uma análise limitada das relações entre instituição, comunidade, políticas públicas e sociedade (FREITAS, L., 2005).

Ademais, importa destacar que diferentes pesquisas analisadas neste trabalho (ÁVILA, 2002; DEMARTINI, 2003; COSTA, D., 2006; BORGES, M., 2006; DALRI, 2007; GIRALDI, 2008; BORGES, R., 2009; SAMPAIO, 2011; DUARTE, F., 2011) evidenciaram a questão do desconhecimento das especificidades do trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a três anos de idade, porque faltam conhecimentos às profissionais acerca de quem é

criança de zero a três anos de idade para promover o desenvolvimento integral. F. Duarte, (2011) apresenta em sua pesquisa a dificuldade das profissionais na aceitação do trabalho com os bebês e demarca que essa incompreensão se dá devido às origens históricas de desvalorização da profissional de Educação Infantil. Romper com essas prerrogativas significa uma formação que assuma a Educação Infantil como parte do seu projeto de formação e que perpassasse todo o currículo dos cursos de Pedagogia.

As pesquisas evidenciam que os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil não são trabalhados de forma eficiente na formação inicial e continuada dos professores. Muitos formadores de professores desconhecem completamente a essa etapa educacional e suas especificidades de zero a cinco anos de idade, tratando-a de modo genérico e superficial.

2.2 ELEMENTOS COMUNS APRESENTADOS NAS PESQUISAS ANALISADAS

Vivencia-se a manifestação de várias áreas do conhecimento na constituição da prática pedagógica no campo da Educação Infantil. Essa realidade como, por exemplo: a Sociologia da Infância, com 12 trabalhos; a Pedagogia da Educação Infantil e/ou Pedagogia da Infância e também da Psicologia com as abordagens histórico-culturais (04); o Socioconstrutivismo (02)⁴⁶; Construtivismo, Psicanálise (02) e Educação Dialógica (01).

Importa destacar que esses campos não são excludentes; ao contrário, nas pesquisas analisadas, a Pedagogia da Infância aparece junto com a Sociologia da Infância, pois a Pedagogia da Infância tem como perspectiva teórica e metodológica a abordagem da Sociologia da Infância, área para constituir seu *corpus* teórico.

Outras áreas, como a Antropologia, Filosofia e Sociologia têm-se debruçado sobre o campo da infância e da Educação Infantil, mas a Sociologia da Infância tem sido objeto de análise de pesquisadores e expressão no campo da Educação Infantil, em que toma a criança como referência da prática e como processo de investigação (SARMENTO, 2000; 2001; SIROTA, 2001; MONTADON, 2001; PROUT, 2010; QVOTRUP, 2010, CORSARO, 2005; SARMENTO; PINTO, 2008, dentre outros).

⁴⁶ Essa terminologia era utilizada na década de 1990 para se referir à produção de Vigotski denominada histórico-cultural. Importa destacar que, apesar de o Socioconstrutivismo ser a terminologia referência, muitos autores na década de 1990 utilizavam outras formas, como psicologia sócio-histórico-dialética (BARBOSA, I., 1991; 1997) e Escola de Vigotski (DUARTE, N., 1993; 1997).

De acordo com Sarmiento (2000; 2001) é uma área que tem como objeto a infância, uma categoria sociológica do tipo geracional, e as crianças são reconhecidas “[...] como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2005, p. 374). Assim, a infância é uma condição da criança, devendo ser compreendida em sua realidade social, de classe, gênero, etnia e cultura, constituídas historicamente; as crianças são atores sociais na construção e determinação de suas vidas.

A Sociologia da Infância como área de estudos e pesquisas iniciou-se na França com os estudos de Regine Sirota (2001) e, na Inglaterra, por meio dos estudos de Cléopâtre Montandon (2001). No Brasil, tem-se Faria (2000), Rocha (2000), Cerisara (2002), dentre outros.

De acordo com Sarmiento (2000; 2001; 2009), essa área, assim como os diferentes campos das ciências, tem também suas diferenças conceituais, metodológicas ou problemáticas, afiliação a determinadas escolas de pensamento, dentre outras questões, que originam diferentes correntes em um mesmo campo. Segundo Sarmiento (2009), no campo da Sociologia da Infância existe três correntes teóricas, como os estudos estruturais, os estudos interpretativos e os estudos de intervenção. O referido autor destaca que estabelecer os termos e as subdivisões não significa que haja uma irredutibilidade dos seus termos, pois existem trabalhos de fronteira que transitam entre dois ou até mesmo entre os três tipos de abordagens.

Na produção da área da Educação Infantil, identificou-se que se tem estabelecido uma relação cada vez mais intensa com a Sociologia da Infância, privilegiando como recurso teórico-metodológico a pesquisa com crianças. Desta maneira, a Sociologia da Infância “[...] se configura como um campo importante [...] e tem se colocado como interlocutora privilegiada no âmbito de constituição de uma Pedagogia da Infância” (MARTINS FILHO, 2011, p. 82). Das 54 pesquisas que tratam da prática pedagógica, doze abordam diretamente a Sociologia da Infância.

Outra referência do campo da Educação Infantil é a Pedagogia da Infância/Infantil que tem sido pauta de discussão de diferentes pesquisadores e tem influenciado, desde os anos 1990 e 2000, mais especificamente a partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Essas discussões acerca da pedagogia para a Educação Infantil se iniciaram no Brasil com Rocha (1999; 2003), Faria (1999) e Cerisara (2005), influenciadas pelas abordagens francesa e italiana.

Esse movimento de construção da Pedagogia da Infância/Educação Infantil, de acordo com Faria (2005), ocorreu mais precisamente desde a década de 1970, quando foram feitos estudos sistemáticos na França e na Itália para consolidar uma Pedagogia da Educação

Infantil, que reconhece a criança como “[...] capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos” (FARIA, 2005, p. 1016). Viu-se que a criança ganhou centralidade e se tornou determinante no processo.

Essa concepção influenciou e tem influenciado os trabalhos acadêmicos no Brasil, sendo assumidos como referenciais na construção das práticas pedagógicas/educativas que consideram os interesses e necessidades da infância. Ressalta-se como referência necessária uma prática, tendo como centralidade a criança e as múltiplas linguagens (FARIA, 2005; BARBOSA, M., 2010). A justificativa é que a pedagogia escolar não contempla as especificidades da Educação Infantil. Deste modo, Cerisara (2004) enfatiza que:

Esta Pedagogia [...] não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas (CERISARA, 2004, p. 09).

Os estudos e as pesquisas da Pedagogia da Infância versam sobre questões, tais como:

tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1018).

A Pedagogia da Infância/Educação Infantil tem ganhado cada vez mais espaço com procedimentos e conceitos próprios e escopo de ciência pedagógica por constituírem as dimensões: “[...] praxiológica e a reflexológica. Sai da prática e a ela se volta não apenas para descrever e explicar, mas para indicar instrumentos de ação” (STRENZEL, 2000, p. 68). Desta forma, desenha-se uma crítica à princípios ainda presentes como “banho de sol”, “berçário”, “lactário”, bem como a organização em filas, divisões por idade, materiais considerados inadequados como “lápiz”, “papel”, “mesas e cadeiras”.

De acordo com as prerrogativas da Pedagogia da Infância/ Educação Infantil, as culturas infantis são compreendidas como a produção feita pelas crianças, entre elas o convívio com os adultos e o mundo adulto. Essa valorização e o respeito pelas culturas infantis implicam a constituição da identidade da criança, devendo ser isso, portanto, o ponto de partida para a construção da prática pedagógica (FARIA, 2005). E assim incorpora-se nova prerrogativa para o professor de crianças pequenas. Esse movimento produziu e provocou

novas formas de pensar e compreender a educação da criança pequena em espaços coletivos (ROCHA, 1999; 2001; FARIA, 1999; 2005; CERISARA, 2004).

Diferentes autores (ARCE, 2004; PASQUALINI, 2005; SILVA, 2008; ARCE; MARTINS, L., 2009, dentre outros) têm manifestado posições contrárias a essa intensa centralização da infância na prática pedagógica, chamando-a de Pedagogia antiescolar (ARCE, 2004). O alvo é eliminar “[...] definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças” (ARCE, 2004, p. 156), e destacar a ideia de uma cultura da infância em oposição à educação escolar tradicional (ARCE, 2004).

Importa destacar que outras críticas ao ceticismo acerca da ideia de educação escolar, de centralidade exacerbada sobre a criança, também são feitas por teóricos não afeitos à perspectiva da Pedagogia da Infância/Educação Infantil, como I. Barbosa (2001; 2006; 2010); I. Barbosa, Alves e T. Martins (2011). Acredita-se que a Educação Infantil deve assumir outras premissas e formas de organização do trabalho pedagógico e práticas pedagógicas, ou seja, defende-se que estas práticas sejam pautadas no materialismo-histórico-dialético, buscando a formação omnilateral dos sujeitos.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que na perspectiva sócio-histórico-dialética refere-se a uma formação integral, capaz de proporcionar o desenvolvimento multifacético da criança (BARBOSA, I; ALVES; MARTINS, T., 2010, p. 01-02).

Assim, essa perspectiva de pensar a Educação Infantil não pode prescindir da figura do/a professor/a que ensina e domina o conhecimento para ensinar as crianças, como aponta I. Barbosa (1997) e Kuhlmann Jr. (1999). A Educação Infantil, em especial a creche, deve ser reconhecida como espaço educacional, que tem por função e definição “[...] reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar determinado tipo de educação” (KUHLMANN Jr., 1999, p. 62).

Aqui se assume a educação de modo ampliado, e as instituições que atendem a criança de zero até seis anos de idade devem desempenhar uma função educativa baseada em princípios que de fato reconheçam a criança como parte do processo educativo, que deve se apropriar de diferentes formas dos conhecimentos historicamente produzidos. Desta perspectiva, instituição escolar tão abominada pelo campo da Pedagogia da Infância/Educação Infantil não

definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica [...] se a especificidade da educação infantil mostra o

quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil (KUHLMANN Jr., 1999, p. 63).

Outro destaque a ser feito diz respeito à prática pedagógica em relação à abordagem da epistemologia da prática, que se apresentam como fundamento importante para a Educação Infantil. Desse modo, identificou-se nas pesquisas analisadas um grande enfoque acerca da prática pedagógica reflexiva, sendo que, dos 24 trabalhos organizados na categoria “3 - Especificidade da profissão docente: a prática pedagógica em questão”, treze se referem diretamente à prática reflexiva e dois aos saberes docentes.

O aumento considerável dessa abordagem foi evidenciada nos estudos de André (2002); Brzezinski (2006; 2014b); Marilene Raupp (2008) e Strenzel (2009), nos quais se apontam que essas pesquisas têm relação direta com as transformações ensejadas na década de 1990. Neste contexto foi profícua a entrada de uma concepção pragmática de formação de professores veiculada por organismos multilaterais, sustentadas em uma concepção pragmática neoliberal e pós-moderna.

Nesse contexto a educação é compreendida como a “chave” para o desenvolvimento econômico e social e como “possibilidade” de garantir a empregabilidade, trazendo, todavia, como foco, o indivíduo responsável exclusivo por sua formação. Deste modo, Raupp (2008, p. 117) mostra que “[...] são traçadas orientações políticas para os sistemas educativos dos países por meio de um conjunto de diretrizes que passaram a ser acolhidas nos documentos oficiais da reforma educativa da década de 1990 de cada país”, e que continuam em amplo funcionamento, conquistando-se cada vez mais adeptos, como evidenciado no escopo das pesquisas realizadas nas décadas posteriores (ANDRÉ, 2002).

Raupp (2008) ressalta que, na Educação Infantil, essa concepção se instaura por meio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar e, na busca pela especificidade de sua função, assume-se, dentre outros, a ideia da prática reflexiva e dos saberes docentes, enfatizando-se as experiências cotidianas e reafirmando-se os princípios deweyanos. Esse viés pragmático no campo da Educação Infantil tinha como preceito partir da realidade da prática cotidiana, buscando as respostas necessárias para a resolução de problemas.

A prática pedagógica reflexiva pode ser definida como a ação do professor de modo intencional, a fim de superar conhecimentos irrefletidos, devendo ganhar espaço o exercício docente de reflexão da prática que realiza. A prática pedagógica reflexiva compreende que professor, estudantes, contexto e currículo, estão interligados e se concretizam simultaneamente. Essa reflexão sobre as experiências chega ao conhecimento individual de

modo consciente. Peter Moss (2010), então, acredita que a prática pedagógica reflexiva tem por princípio a integração do desenvolvimento profissional em contexto, como também defende Kishimoto (2002). Na visão de Moss (2010):

A prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil [...] sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro [...] tem uma grande contribuição a fazer para tornar as instituições de educação infantil lugares de prática política, democrática e ética, mais do que de prática técnica (MOSS, 2010, p. 17).

Na década de 1990 como aponta André (2001) uma incidência maior no tocante a pesquisas que têm como foco saberes docentes e práticas pedagógicas reflexivas, ao mesmo tempo em que significava um aumento do interesse na formação dos professores brasileiros. Contraditoriamente a essa formação, tinha-se como princípio seu caráter aligeirado e pragmático, pautado na epistemologia da prática, ou seja, na utilidade prática do conteúdo, o saber-fazer, dando valor à prática em detrimento da relação teoria-prática⁴⁷.

Nessa conjuntura, a ideia da reflexão sobre a prática como mediadora para a produção do conhecimento escolar recebe um lugar privilegiado. Esse campo apresenta uma variada gama de abordagens e denominações como “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador”, que tem cada vez mais adentrado nas formulações do CNE e do MEC, como aponta diferentes pesquisas como K. Silva (2008), Raupp (2008), e Strenzel (2009).

Nas pesquisas analisadas, percebeu-se o conceito de professor reflexivo e de prática pedagógica reflexiva sob a lógica da flexibilidade, ancorada nas chamadas “novas pedagogias”, em que se priorizava o fazer docente como orientador da formação (DUARTE, N., 2003; SILVA, 2008). Sob o discurso de ampliar os olhares dos profissionais e melhorar suas práticas, construiu-se uma visão negativa acerca do conhecimento, validando-se somente aquele que emerge da prática imediata, do contexto imediato do campo educacional.

As proposições teóricas de Nóvoa (1997; 1999); Zeichner (1993; 1998); Schön (2000); Tardif (2000; 2002) e Perrenoud (2002) se ancoram na prerrogativa de que o saber docente é plural, em que há um contínuo processo que incorpora elementos pessoais e profissionais. Os conhecimentos considerados válidos para a prática pedagógica são aqueles “[...] produzidos

⁴⁷ Isso se torna evidente quando se analisa o panorama das pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos, no qual que cresceu consideravelmente a abordagem da epistemologia da prática, amplamente aceita pela academia, conforme apontam diferentes estudos de “Estado da Arte”, como: Gatti (1997); Carvalho; Simões (2002); André; Romanowski (1999); André *et al.* (1999; 2002); Brzezinski; Garrido (2007); Brzezinski (2001; 2009; 2014); André (2009; 2010); Gatti; Barreto (2009); Gatti; Barreto; André (2011); Romanowski (2012; 2013). No campo da Educação Infantil, temos Janayna Brejo (2007); Raupp (2008), Furtado (2014), dentre outros.

por teorias que recortam a realidade [bem] como aqueles saberes complexos produzidos pelo professor ao realizar o trabalho docente” (SILVA, K., 2008, p. 33).

Schön (2000) critica a desarticulação entre teoria e prática e apresenta uma alternativa que tem como centralidade a prática na formação docente. Ressalta-se que dentro da mesma perspectiva da abordagem da epistemologia da prática, diferentes autores (GIROUX, 1990; ZEICHNER, 1998; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002) fizeram críticas a esse modelo. Nessa perspectiva, a epistemologia da prática tem-se desenvolvido e adquirido vários perfis epistemológicos e metodológicos, como: professor reflexivo (SCHÖN, 2000); pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1997); prático investigativo (ZEICHNER, 1993; 1998); saberes docentes (TARDIF, 2000; 2002) e prática reflexiva (PERRENOUD, 2002).

Essas diferentes perspectivas da epistemologia da prática também foram analisadas por diferentes autores (DUARTE, 2003; KUENZER; RODRIGUES, 2007; K. SILVA, 2008, dentre outros), que evidenciaram a relação do pensamento pragmático e a ideia de pensamento reflexivo de Dewey (1959)⁴⁸. Essa concepção está imbuída da argumentação de que a prática deve ser pensada de modo científico e que o saber deve ter uma aplicabilidade imediata na solução de problemas “[...], limitando as ações profissionais ao espaço de atuação profissional e [...] fazendo movimentos de adaptações e de busca da eficácia local e restrita à função exercida” (SILVA, K., 2008, p. 106). Visa, portanto, a formação de um homem prático e reflexivo, sendo que o seu desenvolvimento profissional baseia-se na experiência e na prática cotidiana e dará as respostas que o sujeito precisa. A ação espontânea leva à investigação e à verificação, tendo uma lógica própria em cada grau do seu desenvolvimento (DEWEY, 1959).

Essa justificativa se faz ancorada na ideia de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm contribuído de forma singela na prática dos professores. Considera suas atuações precárias ou equivocadas, ratificando um fosso existente entre teoria e prática, e a

⁴⁸ Dewey, no livro *Como pensamos* (1959, p. 13), esclarece que existem várias maneiras de o homem pensar, e a melhor é a que se denomina “pensamento reflexivo”, que versa sobre a possibilidade de “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. O autor define ainda que o “pensar reflexivo” abrange “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar...” que dá origem ao ato de pensar e “(2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22). O ato de pensar reflexivo se diferencia das formas rotineiras de pensamento, pois ele exige um indagar, pesquisar, a fim de resolver o problema. Na definição de Dewey (1959, p. 18), pensamento reflexivo é “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega”. Porém, o autor diz que qualquer categoria de pensamento é capaz do que foi exposto acima, o que diferencia é a possibilidade de “firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio”, sendo necessário “um esforço consciente e voluntário”, que envolve procedimentos metodológicos, como: observação, ordenação de hipóteses, inferências e submissão de conclusões a provas.

universidade é muito teórica, extremamente academicista, não contribuindo para a compreensão da prática cotidiana.

Essa prerrogativa está na contramão do que se defende nesta tese. Entende-se reflexão amparada na tradição marxista de práxis, na qual se deve, em um movimento dialético, ir além do imediato, das aparências para a essência. Deste modo, esse movimento possibilita conhecer a realidade material e voltar a ela para transformá-la.

A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante. [...] é importante reiterar que os textos analisados, embora em algum momento se refiram à necessária relação entre teoria e prática e mesmo à práxis, o fazem como mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática. A questão em tela, portanto, continua sendo: de que prática estamos falando (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 53-4).

A epistemologia da prática parece compreender a prática pedagógica como ação fragmentada. Primeiro faz-se como se o professor se encontrasse com a teoria em momentos posteriores ao ato pedagógico (RODRIGUES, 2005). Esses momentos distintos se apresentam de modo hierárquico, de estanque e compartimentado, que Vázquez (2007), ao utilizá-lo, diz:

é uma prova do mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática a teoria e outras desta á prática (VÁSQUEZ, 1968, p. 233).

Essa formação técnica, que tem por referência a questão da reflexão em bases pragmatistas, deve-se pelo fato de que o professor traz em si conhecimentos que elaborou de suas ações cotidianas profissionais. Esses conhecimentos têm origem e fundamento na prática cotidiana no exercício da docência e constituem o conhecimento tácito com teorias implícitas dos modos de realizar a ação. O cotidiano, nessa abordagem teórica, é visto como prática, que não transcende e não se constitui um não cotidiano, como propõe Heller (2008) e Kosik (1985).

Desse modo, a ênfase na prática implica uma supervalorização das experiências como centro do processo. Apesar de várias abordagens na epistemologia da prática em uma perspectiva pragmática, pode-se enfatizar que suas características coadunam com o ideário da Pedagogia da Existência apontado por Suchodolski (1984).

Os saberes docentes são adquiridos no chão da escola e se tornam a grande verdade. L. Freitas (1995) expressa que essa ênfase ganha cada vez mais espaço quando se diz que o professor deve dominar a prática pedagógica e não se explicita como, em que bases ou que concepções.

Essa é a pedra angular da prática pedagógica proposta por Tardif (2002): a experiência é o elemento fundante que possibilita ao profissional analisar a realidade escolar e dali definir com base em processos reflexivos caminhos a serem seguidos. Vê-se que há uma exacerbada valorização dos conhecimentos oriundos da prática em detrimento de conhecimentos teórico-práticos, acadêmicos e científicos. A consequência desse empreendimento é a restrita observação, memorização e repetição do que sejam consideradas “boas práticas”. Assim, como afirma Moraes (2004), o recuo da teoria é a centralidade da prática, pois o conhecimento é algo imediato e medido pela eficácia. E assim rejeita-se “[...] a necessidade humana de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento” (MORAES, 2004, p. 352), tornando o conhecimento vocabulário da prática. Ante a essa realidade, a citada autora pontua que:

Se o conhecimento é o vocabulário da prática e não o da teoria, não é de espantar o constructo de uma utopia praticista [...] que considera suficiente o “saber fazer” e o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível (MORAES, 2004, p. 352).

A concepção de formação em contexto, proposta por Oliveira-Formosinho (2002) se constitui permeada por abordagens da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Educação Infantil e assumida no campo da Educação Infantil na defesa de uma formação em contexto, viabilizando a “[...] educação permanente dos professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 16). A referida autora justifica a necessidade da formação em contexto devido à precária formação dos profissionais que são distantes da realidade educacional. A formação que tem validade é a que decorre no local de trabalho.

Oliveira-Formosinho (2002) assevera que a formação em contexto tem como mote a aproximação dos profissionais aos contextos das práticas pedagógicas para que possam, em efetivo exercício, compreender os conflitos da realidade e superá-los. Em oposição a essa proposição nos baseando em Vázquez (2007), a prática pedagógica não fala por si mesma, pois o conhecimento restrito à prática não é suficiente para os profissionais compreenderem os contextos sociais dos quais são partes integrantes, reificando-se a realidade alienada e alienante.

Para essa compreensão são necessárias análise e interpretação, já que a realidade não é revelada de modo instantâneo por uma observação imediata (MARX, 2002). É importante descortinar o fenômeno para se compreender sua gênese, suas relações e conexões, suas formas de organização, finalidades, as relações entre as partes e o todo e vice-versa.

Para finalizar, realça-se que não se defende o retorno às práticas pedagógicas teorizadas que foram e ainda são questionadas. Aliás, a concepção marxista impede de assumir isso. Ao contrário, o que não se defende é o pragmatismo utilitarista, que tem se espalhado em práticas pedagógicas espontaneístas com uma capilaridade impressionante, que ganha respaldo na legislação, nos documentos legais e entre os educadores que se assumem críticos de uma sociedade capitalista excludente.

Esses preceitos estão na contramão de tudo que se tem lutado e conquistado no campo da pesquisa, do debate acerca da Pedagogia, de seu estatuto epistemológico e da formação de professores. Para que de fato se construa uma sociedade pautada na igualdade de direitos, no respeito à diversidade e na liberdade, necessário se faz desvelar a realidade e realizar, no campo educacional e nas instituições educativas, uma verdadeira práxis pedagógica.

Nesta tese, não houve a intenção de se fazer uma análise crítica exaustiva dos estudos e pesquisas acerca dos saberes pedagógicos, da prática pedagógica reflexiva e também do professor reflexivo. A produção do campo é vasta e, apesar de haver diferentes enfoques, a matriz conceitual é a mesma e foi sobre ela que nos debruçamos para se compreender como essa abordagem tem sido assumida nas pesquisas no campo da Educação Infantil. Realizou-se, também, um recorte no campo para alcançar o objetivo, selecionando autores que foram mais citados no campo da Educação Infantil.

Uma das questões amplamente citadas pelas pesquisas é a tensão entre as ações de cuidar e de educar. Apesar de serem anunciadas como indissociáveis, as pesquisas identificam uma fragmentação nas ações dos profissionais no cotidiano ao relegarem a um segundo plano tarefas ligadas à higiene, alimentação e ao descanso.

Das pesquisas analisadas nesta tese, nove (09) tratam diretamente da relação entre o cuidar e o educar, e as demais pesquisas fazem referência a essa questão de modo secundário, mas sempre referenciado e destacando o princípio fundante da Educação Infantil. O cuidar recebe nas dissertações e teses um lugar de centralidade por ser esse o que está mais presente na creche, ressaltando a importância de não se dissociar do educar.

Essas ações, grosso modo, se revelaram sem um planejamento sistematizado, com uma perspectiva pedagógica pragmática, em que se compreende uma possível separação entre corpo e mente. Essa dissociação está ligada a um processo de alienação no ato de planejar o cotidiano e concretizar as ações planejadas. Desse modo, o cuidar e educar são percebidos e realizados como ações distintas e hierárquicas. Nesse cenário, apontam-se para a necessidade de que o cuidado deve ser planejado no cotidiano da creche e, que deve ser teorizado, tensionado nas concepções pedagógicas que têm norteado sua constituição nesses espaços.

Os diferentes trabalhos enfatizam como o cuidar no cotidiano da creche é desvalorizado, pois quanto menor a criança mais presente a visão educativa da maternagem. A criança precisa de um cuidado e uma educação em alguns momentos diferentes das outras etapas educacionais. Precisa-se superar esse binômio cuidar e educar e entender os processos educativos que devem ser vivenciados no contexto da Educação Infantil para se superar a visão preconceituosa do cuidar ligado à condição de pobreza (FREITAS & SHALTON, 2005).

Ademais, corroborando com Kramer (2003), acreditamos ser necessário construir um princípio educacional em que cuidar e educar se dão de modo articulado, pois temos o entendimento de que se cuida e educa de modos diferentes em todas as etapas e níveis da educação nacional. Demarca-se, portanto, a necessidade de compreender que o cuidado e a educação não são ações exclusivas da Educação Infantil.

2.3 TIPOLOGIA METODOLÓGICA DAS PESQUISAS

Nos trabalhos analisados nesta tese, observou-se a imprecisão metodológica na elaboração dos resumos, pois muitos não traziam em suas descrições informações, como: referencial teórico; método e metodologia; abrangência da pesquisa; objetivos da pesquisa; palavras-chave e até mesmo objeto de estudo⁴⁹. Os tipos de metodologia estão inventariados no quadro 6:

Quadro 6 – Distribuição das dissertações e teses sobre prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, segundo a tipologia de pesquisa –1996-2012

TIPOLOGIA DE PESQUISA	TOTAL
Estudo de caso; observação.	03
Estudo de caso/intervenção	01
Estudo de caso, bibliográfica observação e entrevista	03
Estudo de caso, observação, videogravação	04
Estudo de caso, observação, diário de campo, fotografia, entrevista	03
Estudo de caso do tipo etnográfico, videogravação, diário de campo, entrevista	01
Estudo de caso, videogravação.	02
Estudo de caso com investigação-ação, videogravação	01
Estudo de caso; pesquisa documental observação, e entrevista e diário de campo	01
Estudo de caso; pesquisa documental observação, e entrevista, diário de campo, videogravação;	01
Estudo de caso; observação, entrevista, registro fotográfico; diário de campo	01
Estudo de caso, bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação	02
Estudo de caso do tipo etnográfico; registro fotográfico, observação	03
Estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, grupo focal, observação participante e entrevista semiestruturada, interpretação de sentidos	01

⁴⁹ Essas questões já foram identificadas por outros trabalhos como Ferreira (2002); Duarte (2007).

Entrevista	02
Observação e entrevista	02
Observação participante	03
Observação e diário de campo	03
Observação, entrevista e análise de conteúdo	02
Observação, entrevistas, vídeogravação,	02
Observação e vídeogravação	02
Pesquisa-ação, observação e supervisão	01
Pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo	01
Pesquisa bibliográfica e entrevista	02
Pesquisa longitudinal	01
Questionário	01
Questionário e entrevista	05
Total	54

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

A pesquisa empírica foi a escolha metodológica de 53 trabalhos, que tinham como participantes crianças e profissionais como objeto de análise e, somente 05 indicaram ter realizado tanto pesquisa bibliográfica quanto empírica. Essa preponderância de pesquisas empíricas mostra uma questão importante no campo investigativo, pois “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Apenas um trabalho se dedicou ao estado da arte, o que pode estar relacionado com o movimento evidenciado no final da década de 1990 e início de 2000, em que as pesquisas passaram a vislumbrar o contexto das instituições educacionais, buscando retratar a realidade vivenciada nas práticas pedagógicas (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006; 2014; CAMPOS, 2006; 2009; CAMPOS *et al.*, 2006).

Outro ponto que importa ser destacado é a forma como método e metodologia são tratados nas dissertações e teses. Eles aparecem de modo indistinto, que se relacionam, como afirma Frigotto (2004), com a disseminação da abordagem da pesquisa qualitativa, construída em oposição ao método positivista (BARBOSA, I., 2006). Essa assunção, ao mesmo tempo em que trouxe avanços no tocante à pesquisa a ser pensada em uma totalidade, ocasionou também uma banalização de procedimentos formais necessários ao desenvolvimento da pesquisa quanto ao rigor metodológico. I. Barbosa (2006) afirma a necessidade da clareza do método e de suas respectivas metodologias amparadas no referencial metodológico.

O estudo de caso foi utilizado por 27 pesquisas, representando 53% do total das pesquisas para a análise das práticas pedagógicas. Pode-se defini-lo como uma metodologia capaz de compreender a realidade material, descrever as suas complexidades para revelar os

multideterminantes constituintes de uma dada situação-problema, podendo percebê-los em sua totalidade. Esse procedimento metodológico traz possibilidades de apreender as relações, manifestações e concretizações do objeto em uma dada materialidade. A utilização dessa metodologia aparece associada a procedimentos de observação, questionários, entrevistas, registro fotográfico, videogravação, diário de campo entre outros tipos. Essa metodologia é bastante expressiva na área educacional, conforme indicou os estudos de André (2002) e Brzezinski (2006; 2014).

Essas 27 pesquisas tiveram como campo investigativo a prática pedagógica desenvolvida em contexto em instituições públicas de Educação Infantil, turmas de berçário, creche, em uma ou mais instituições de um dado município ou no campo de formação desses profissionais, como cursos superiores em faculdades/universidades, cursos de aperfeiçoamento, entre outros. Das 51 pesquisas, somente uma (01) analisou uma instituição privada, comparando-a com uma instituição pública municipal.

Nas pesquisas, observou-se uma forma de articulação dos diferentes procedimentos, podendo inferir que os pesquisadores têm buscado cada vez mais compreender a complexidade do campo educacional. Das 27 pesquisas que se voltam para a utilização do estudo de caso, 04 realizaram pesquisas de estudo de caso de tipo etnográfico⁵⁰, utilizando conjuntamente registro fotográfico, diário de campo, entrevistas, observação. O estudo longitudinal apareceu em uma pesquisa no ano de 1996. A revisão de literatura, que inclui estudos de tipo “estado da arte”, bem como “estado do conhecimento”, foi realizada por uma pesquisadora no ano de 2000. Dos trabalhos analisados cinco realizaram pesquisa documental, que objetivaram analisar diversos documentos que versavam sobre o objeto investigado.

O registro fotográfico e a videogravação são recursos que estão cada vez mais presentes no campo da Educação Infantil, visto que possibilitam capturar as nuances do cotidiano investigado, seja nas relações entre crianças e adultos, nas relações entre criança-criança e na relação adulto-adulto, nas instituições de Educação Infantil. A fotografia, e aqui se pode incluir a videogravação, permite o registro de um momento “congelado” que, de acordo com Ciavatta (2002), possibilita reconstruir a cena. Desse modo, possibilita ampliar a capacidade humana de reconstruir a história, dando significados e representações às imagens apreendidas pelo olhar do pesquisador, que possibilita ler o mundo e pensar a realidade apreendida.

⁵⁰ André (2005) define essa abordagem como sendo “tipo etnográfico”, pois não se realiza de fato uma incursão no campo de análise dos modos como realizam os antropólogos. Portanto, isso significa “[...] um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

As pesquisas, que tiveram como participantes as crianças menores de dois, utilizavam-se desses instrumentos para obter maiores detalhes sobre as interações dessas participantes por ainda não dominarem a fala e se expressavam de diferentes formas.

O diário de campo possibilita a apreensão, dinâmica da realidade material, do registro das impressões, das reações, dos sentimentos, dos comportamentos específicos, das interações sociais e atividades e/ou eventos confrontadas com as informações apresentadas em um determinado período de tempo. Isso reforça a possibilidade de um distanciamento investigativo necessário para se evitar análises intempestivas, que muitas vezes comprometem o compromisso firmado com o campo investigado, o compromisso com a pesquisa.

Os instrumentos básicos comumente utilizados nas pesquisas foram observações (36) entrevistas (24) questionários (05). Estes instrumentos foram muitas vezes especificados como pesquisas semiestruturadas, não estruturadas, observação participante, questionário “aberto” em que os participantes pudessem se posicionar de modo mais ampliado e com “questões fechadas”. O objetivo apresentado no uso desses instrumentos dizia respeito à compreensão das profissionais e das crianças sobre o objeto investigado.

Na análise do referencial teórico apresentado pelos autores, identificou-se uma grande diversidade, uma vez que muitos estudos utilizaram mais de um referencial, o que exigiu registrar, conforme aparecem nos trabalhos e também a frequência em que aparecem, o Quadro 7. Procurou-se manter as expressões utilizadas pelos autores para ser mais fidedigno ao que o campo expressa. Destaca-se ainda, que diferentes abordagens podem ser sinônimas de outras e aparecerem em itens diferentes. Fez-se isso para não incorrer no risco de defini-las de modo equivocado.

Quadro 7 – Distribuição dos referenciais teóricos apresentados nas dissertações e teses no período de 1996 a 2012

Referenciais teóricos nas produções acadêmicas	TOTAL⁵¹
Pedagogia da Educação Infantil ⁵²	22
Sociologia da Infância	12
Construtivismo	03
Socioconstrutivismo	03
Psicologia histórico-cultural	03
Interacionismo	03
Educação dialógica	01
Linguagem	02

⁵¹ O número de incidências foi maior que o número de dissertações de teses porque diferentes itens podem aparecer na mesma pesquisa.

⁵² Identificaram-se, nos 54 trabalhos sobre prática pedagógica com crianças de zero a três anos, 22 trabalhos que versavam sobre a Pedagogia da Infância/Educação Infantil e, destes, sete traziam também conjuntamente a Sociologia da Infância e abordavam também a cultura infantil.

Psicanálise	01
Materialismo histórico-dialético	01
Saberes docentes	03
Formação em contexto	01
Professor reflexivo	08
Prática reflexiva	07
Teoria ecológica	01
Abordagem italiana	25
Cultura infantil	15

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Nas análises realizadas nas pesquisas no período de 1996 a 2012 evidenciamos uma fundamentação teórica diversa, na qual utilizaram diferentes correntes teóricas, até mesmo com princípios epistemológicos divergentes. Notou-se que o referencial teórico não foi declarado nos resumos em mais de 40% (32) das pesquisas. Na leitura integral das pesquisas, a fundamentação teórica não é explicitada, ficando de modo subentendido nos trabalhos.

As pesquisas apresentaram interlocução com diferentes áreas. Dentre estes, pode-se elucidar a Antropologia, Filosofia, História, Sociologia da Infância e Psicologia. A interlocução entre as áreas foi apontada por diferentes pesquisadores (FRIGOTTO, 1985; ANDRÉ, 2001; 2007; GATTI, 2001; BARBOSA, I., 2006) como um ponto importante e necessário para “[...] compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação [...], assumindo enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p. 36). Mas, corroborando com Frigotto (1985), essa interlocução, ao mesmo tempo em que representa um ganho para o campo, a fim de ampliar o olhar acerca da realidade e construir novas perspectivas teórico-metodológicas, pode representar um ecletismo epistemológico.

Ademais, a escolha de um ou outro referencial teórico metodológico pode estar ligada também a um modismo que, segundo Gatti (2001), pode se encontrar relacionado às influências de certas convergências históricas que refletiram modelos de investigação dos Estados Unidos, da Inglaterra e da França. A autora aponta ainda outro motivo como uma incipiente institucionalização e ausência de uma tradição de produção científica, bem como “[...] certa característica de desenvolvimento de poder na academia, e, portanto, das lutas por hegemonias, da aceitação por certos grupos e manutenção de posições em que a pesquisa educacional tem seu curso” (GATTI, 2001, p. 70).

No campo da Educação Infantil, atualmente, pelas pesquisas analisadas, identificamos que há uma situação “quase hegemônica” da assunção da abordagem da Pedagogia da Infância/Educação Infantil das diferentes abordagens do campo da Sociologia da Infância e das abordagens italianas. Isso pode ocasionar uma “cegueira” que impede de compreender o

objeto em sua amplitude e realizar conclusões aligeiradas. Compreende-se que a assunção dessas abordagens pode representar um modismo e uma assunção indiscriminada sem uma reflexão aprofundada da realidade dos problemas educacionais. Essa assunção da área da Sociologia da Infância, por exemplo, foi analisada por Rocha e Buss-Simão (2013).

Essa intensificação foi resultado da consolidação dessa área na Europa, do fortalecimento das relações internacionais dos programas de pós-graduação e da própria demanda científica por uma maior articulação disciplinar para o estudo da educação na infância (ROCHA; BUSS-SIMÃO 2013, p. 07).

Na análise dos referenciais utilizados para problematizar a educação de crianças de zero a três anos de idade, apareceram autores consagrados no campo da Educação Infantil que têm ganhado espaço com as discussões mais pontuais acerca da educação de crianças de zero a três anos e que se tornaram recorrentes nas pesquisas analisadas. Organizam-se os autores mais citados nas pesquisas. Sabe-se que muitos autores da área da Educação Infantil debatem distintas temáticas, mas aqui se deteve na forma como apareceram nas pesquisas.

- 1) No campo da Sociologia da Infância em suas diferentes abordagens, há Manuel Sarmiento, Manuel Pinto Allison James, Alan Prout, Régine Sirota, Willian Corsaro, Jens Qvortrup, Cléopâtre Montandon, Jucirema Quinteiro e Suzanne Mollo-Bouvier;
- 2) Da perspectiva teórica italiana em diferentes abordagens, os autores mais citados são: Adriano Bononi, Aldo Fortunatti, Anália Gallardini, Anna Bondioli, Carlina Rinaldi, Carolyn Edwards, Donatella Giovannini, Edmir Perrotti, Egle Becchi, Eulália Bassedas, Geane Goldhaber, Giordana Rabitti, Loris Malaguzzi, Laura Cipollone, Lella Gandini, Lina Forneiro, Lillian Katz, Patrizia, Susanna Mantovani e Tullia Musatti;
- 3) Do campo da Psicologia, foram apresentados diferentes autores em suas diversas correntes epistemológicas, como: Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, Donald Winicott, Eloisa Dantas, Henri Wallon, Jean Piaget, Kátia Amorim, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Newton Duarte, Suely Mello, Vera Maria Vasconcellos, Solange Jobim, Urie Bronfenbrenner, Vasili Davidov e Zilma Oliveira;
- 4) Da Pedagogia da Infância, indicaram-se Ana Beatriz Cerisara, Ana Lúcia Goulart Faria, Eloisa Rocha e Maria Carmem Barbosa;
- 5) Da epistemologia da prática na formação de professores: Antônio Nóvoa, Claude Lessard, Donald Schön, Phelipp Perrenoud Isabel Alarcão, Julia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, José Gimeno Sacristan, Kenneth Zeichner, Maurice Tardif, Miguel Zabalza, Selma Pimenta e Tizuko Kishimoto;

- 6) Autores de diferentes áreas, como da Antropologia, Filosofia, Sociologia e Arquitetura: Edward Relph, Henri Lefebvre, Jorge Larrosa, Karl Marx, Leonardo Boff, Michel Foucault, Walter Benjamin, Walter Kohan, Walmir Lima e Yi-Fu Tuan;
- 7) Do campo da infância e da Educação Infantil: Alessandra Arce, Colin Heywood, Damaris Maranhão, Elizabeth Badinter, Emília Sanches, Fúlvia Rosemberg, Gilda Rizzo, Gunilla Dahlberg; Peters Moss e Alan Pence, Isabel Bujes, Jodete Füllgraf, Lea Tiriba, Lenira Haddad, Marcos Cezar Freitas, Maria das Graças Horn, Moysés Kuhlmann Jr., Maria Malta Campos, Maria Vittoria Civiletti, Patrícia Cosino, Paulo Freire, Phellipe Ariès, Sônia Kramer, Tereza Montenegro e Vital Didonet;
- 8) Da educação das crianças de zero a três anos e das práticas pedagógicas: Ana Tardos e Agnes Szanto-Feder, Ângela Coutinho, Daniela Guimarães, Elinor Goldschimied; Sonia Jackson, Fernanda Tristão, Giandrea Strenzel, Joseane Búfalo, Maria José Ávila, Maria Lúcia Flores, Judit Falk, Patrícia Demartini, Patrícia Prado e Rosinete Schmitt.

As produções do campo da prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade fundamentaram basicamente suas análises nos teóricos acima citados, tendo como suporte contribuições no processo investigativo dos objetos e objetivos das pesquisas. Os referenciais utilizados nas pesquisas analisadas seguem as perspectivas Construtivismo, Socioconstrutivismo, a Psicologia Histórico-Cultural, a Epistemologia da Prática, Pedagogia da Infância/Educação Infantil e as diferentes abordagens italianas. Importa destacar que o objetivo foi mapear, no campo da educação de crianças de zero a três anos de idade, as correntes teóricas que estão dando subsídios para os estudos e as pesquisas e não de atribuir valor a uma determinada abordagem em detrimento da outra. Outro ponto que motivou essa análise diz respeito à lógica de valorização, de uma abordagem sobre a outra, que muitas vezes é assumida de modo indiscriminado e que ao invés de produzir possibilidades para o campo da Educação Infantil, rotula, determina e impede de ver a realidade.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO-GO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE E DE SEUS PROFISSIONAIS

Este capítulo apresenta inicialmente a realidade das instituições de Educação Infantil no município de Senador Canedo-Go evidenciando a creche com suas formas de organização, seu papel e de seus profissionais. Em um segundo momento, destaca-se o papel das professoras, do/das agentes educacionais e o que eles/elas consideram como necessário para atuarem nessa etapa educacional. No processo de análise, buscou-se colocar em evidência os elementos constituintes da condição da profissão, discutindo-se as concepções que norteiam o desenvolvimento do trabalho das professoras e do/das agentes educacionais.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO-GO: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO CMEI

A constituição do município de Senador Canedo se relaciona com a estrada de ferro da Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA)⁵³. Na década de 1930, muitas famílias originárias dos Estados da Bahia e de Minas Gerais se instalaram em acampamentos na fazenda Vargem Bonita do senador Antônio Amaro da Silva Canedo para trabalharem na construção da ferrovia (SOUSA, 2008; LIMA, 2010). Com a intensificação do processo de urbanização e reurbanização das cidades goianas, além da construção de ferrovias e igrejas e com a venda e as doações de terrenos de grandes latifundiários de Goiás, surgiram diferentes povoados próximos a Goiânia, dentre eles os povoados de São Sebastião e Esplanada, originados da aglutinação de pessoas para a construção da Ferrovia. Em 1953, os dois povoados viraram Distrito Esplanada, pertencente à Goiânia, e somente no ano de 1988 a Assembleia Legislativa do Estado aprovou a sua emancipação passando a se chamar Senador Canedo. Sua efetiva municipalização só ocorreu em junho de 1989 (LIMA, 2010; IFG, 2013).

⁵³ A ferrovia transportou, por mais de cinquenta anos, passageiros e mercadorias e estava atrelada ao projeto de reestruturação produtiva planejada, em que sua construção “[...] foi articulada pelas elites do sudeste goiano, em contraponto em grande parte às elites governadoras da antiga capital. Tinha objetivo de transportar pessoas e mercadorias para a capital, mais do que propriamente na urbanização das cidades ‘criadas’ por ela mesma” (LIMA, 2010, p. 72).

O município de Senador Canedo está localizado na mesorregião do centro goiano e faz parte da microrregião de Goiânia denominada Região Metropolitana de Goiânia (RMG)⁵⁴. Encontra-se situado a 16 km da capital do Estado, com uma área de 245, 283 km². Segundo o censo do IBGE (2000; 2010), a população residente em 2000 alcançou o número de 53.105 habitantes e, em 2010, saltou para 84.443. A projeção para o ano de 2014 feita em julho do corrente ano foi de uma população de 97.719 habitantes. Senador Canedo está entre os mais populosos do Estado de Goiás, com uma taxa de crescimento de 3,72% ao ano, devido à crescente oferta de empregos no setor da indústria (IFG, 2013).

O município formou sua economia sustentada em diferentes áreas, como no Polo Petroquímico, no setor de indústrias de alimentos e bebidas e no setor de serviços. Essa diversidade econômica o coloca entre os que mais arrecadam Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) no Estado, se constituindo como uma das economias com maior potencial de expansão em Goiás. No entanto, ao mesmo tempo, pode-se relacionar com o conceito cunhado por Frigotto (2003) ao explicitar os modos diferenciados de um desenvolvimento desigual e combinado que se faz necessário à lógica capitalista. Nessa perspectiva, o município tem um alto índice de desigualdade social (IFG, 2013), com uma intensa concentração de renda na mão de poucos. Ou seja, desenvolvimento econômico, não significa ao mesmo tempo desenvolvimento humano.

Segundo o Instituto Mauro Borges (IMB, 2013), o município tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,701, e está abaixo da média estadual, que é de 0,735. O IDH da educação e da renda do município de Senador Canedo reflete a realidade brasileira sendo considerado mediano, com os respectivos números 0,617 e 0,676⁵⁵. Essa realidade é preocupante, pois ao mesmo tempo em que o município tem uma alta arrecadação de impostos, tem uma diferença econômica e social grande.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2013)⁵⁶, tendo como base de referência o Censo Demográfico de 2010, no município de Senador Canedo o número de famílias que vive com até dois salários mínimos representa 78,3% (IBGE, 2014). Isso significa um número altíssimo de pessoas pobres e uma alta concentração da riqueza, não se

⁵⁴ A Constituição do Estado, promulgada em 05 de Outubro de 1989, delineou a conformação metropolitana, organizando-a pelos municípios: Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Brazabrantas, Caldazinha, Caturai, Goianópolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade (IFG, 2013).

⁵⁵ Classificação de acordo com o IDH: muito alto (acima de 0,800); alto (de 0,700 a 0,799); médio (de 0,600 a 0,699); baixo (de 0,500 a 0,599) e muito baixo (de 0 a 0,500).

⁵⁶ As Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD Brasil) desenvolve sistematicamente um Atlas que traz informações sobre o IDH de todos os municípios brasileiros e seus condicionantes.

constituindo em uma realidade diferenciada do restante do país, que historicamente tem mantido um fosso entre os mais ricos e os mais pobres.

É nesse contexto social que se coloca o sistema educacional do município de Senador Canedo, o qual está organizado em instituições públicas (municipais e estaduais) e instituições privadas. Esse município, em 2014, de acordo com dados do Conselho Municipal de Educação de Senador Canedo tinha 41 equipamentos escolares municipais, sendo 12 Cmei, 04 Emei e 25 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 05 destas escolas atendem pré-escola. As instituições municipais ofertavam Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também se encontram no município nove escolas estaduais que ofertavam Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio, e 24 instituições privadas, com apenas uma delas oferecendo Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para compreender a história da educação da criança de zero a três anos de idade no município, foram utilizados como referência os Projetos Político Pedagógicos das instituições do ano de 2013, as Diretrizes Curriculares dos Centros de Educação Infantil de Senador Canedo – (DCEI)⁵⁷ entre 2001 e 2004. Além disso, obtivemos informações por meio de fontes orais dadas por diretoras das instituições de Educação Infantil, coordenadoras, professoras e agentes educacionais que estiveram envolvidas em diferentes momentos na construção e efetivação da Educação Infantil do município de Senador Canedo. A Educação Infantil no município segue a forma histórica de organização e difusão do atendimento educacional às crianças do nascimento aos seis anos de idade em Goiás e no Brasil.

A Educação Infantil se constituiu no âmbito das ações sociais com “boa intenção” e ajuda caritativa às pessoas que mais precisavam, ou seja, filhos de mães solteiras, mães trabalhadoras, que não tinham condições de pagar alguém para ficar com suas crianças. Esse atendimento se constituiu como benesse, “bondade” daqueles que tinham para dividir, e não como direito da classe trabalhadora e dever do Estado. O Estado fomentava essas ações e as mantinha para não assumir para si a responsabilidade da manutenção dessas instituições. Pode-se evidenciar que, em diferentes municípios do Estado de Goiás, bem como no município de Senador Canedo, o atendimento em creche se deu por meio de instituições filantrópicas e também da assistência social, como mostram pesquisas realizadas por Barbosa (1999; 2008); Alves (2002, 2007); Arantes (2004); Aguiar (2004); Almeida (2010); Souza (2012), entre outras. No município de Senador Canedo a primeira instituição construída foi “Casa do Menor Dom Fernando Gomes”, fundada em 1986.

⁵⁷ Esse documento foi aprovado em 2003 pelo Conselho Municipal de Educação.

As políticas para a infância em Goiás na década de 1980 estavam ligadas ao movimento nacional de expansão das creches via instituições filantrópicas em parceria com o Estado, visando atender as pressões sociais, mas não de forma direta. Percebe-se que as políticas sociais de educação da criança do nascimento até de seis anos de idade ocupavam um lugar marginal em âmbitos municipal, estadual e nacional. Os investimentos públicos, sempre restritos e reduzidos, atendiam a uma parcela mínima da população com uma concepção de creche,

[...] predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à ideia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (BARBOSA, I., 2008, p. 382).

A educação da infância tratada por I. Barbosa (2008) em Goiás relaciona-se com a forma como se realizou o atendimento das crianças na primeira creche do município de Senador Canedo, a “Casa do Menor Dom Fernando Gomes”, fundada em 1986. Essa instituição atendia crianças dos três meses até 14 anos de idade (SENADOR CANEDO, 1993). Era uma entidade filantrópica que inicialmente partiu de ações da comunidade e da igreja católica. A partir de 1990, a prefeitura de Senador Canedo estabeleceu convênio com a instituição para subsidiar com verbas da assistência e também realizar repasses de verbas estadual e federal (SENADOR CANEDO, 1990). Em 1993, realizou-se um novo convênio no qual se especificaram as ações da instituição e a finalidade da destinação dos recursos públicos. A Lei nº 241/93 assim expressa: “A instituição tinha por objetivo desenvolver atividades de creche e recreação, sociabilização, saúde, alimentação e educação e formação higiênica” (SENADOR CANEDO, 1993, s/p), em regime de cooperação total, fornecendo: “a) material de consumo para alimentação dos beneficiados, limpeza e conservação da instituição; b) pessoal qualificado e não qualificado, e c) material permanente” (SENADOR CANEDO, 1993, s/p). A instituição passou a ser administrada pela “Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente” (Funcad) da esfera estadual, em 1993. No ano de 2008, construiu-se e inaugurou-se uma nova unidade em um novo bairro, recebendo a denominação “CMEI Dom Fernando Gomes”, reconhecida pela cidade como modelo de referência. Esta é considerada a maior instituição de Educação Infantil, atendendo atualmente 250 crianças em período integral.

Nos anos de 1987 e de 1994, criaram-se duas creches no município que se relacionam diretamente com as políticas gestadas em âmbito nacional e estadual para o atendimento de crianças de zero a sete anos de idade. Uma intensa mobilização dos movimentos sociais pelo

direito à saúde, moradia e educação marcou as décadas de 1970 e 1980. Dentre esses movimentos, elucidou-se o movimento de mães trabalhadoras, que exigiam a participação do Estado na criação e ampliação de redes públicas de creches e pré-escolas. A reivindicação popular por essas instituições que tivessem maior qualidade se intensificou. Os resultados desses movimentos foi o aumento da oferta de creches e pré-escolas organizadas, mantidas e geridas pelo Poder Público. Porém, a quantidade de vagas ainda não atendia as crianças que demandavam desse serviço, e a sua qualidade continuava sendo questionada tanto pelas famílias quanto por educadores (BARBOSA, 2008). Em Senador Canedo houve uma ampliação do atendimento. Entretanto, este não atendia de fato a realidade dos trabalhadores, o que alimentou a necessidade de organização dos movimentos sociais para reivindicar cada vez mais seus direitos junto ao Estado. Essa política de expansão das creches aconteceu também em Goiás e alterou a forma de sua organização. Essas questões podem ser evidenciadas em Barbosa (2008) que destaca a efetivação em 1987 de um novo formato, pois

[...] foram extintos vários órgãos estaduais, passando-se o controle para a Fundação da Promoção Social (1987), que ampliou o número de creches e criou, em bairros periféricos, vinte e um Núcleos de Apoio à Comunidade (NAC). Estes constituíram creches, centros comunitários e posto policial. (BARBOSA, I., 2008, p. 383).

Naquele mesmo ano criou-se a Comissão Estadual de Creches, composta por técnicos de diferentes órgãos públicos envolvidos e pela Associação de Creches. Podem-se identificar essas ações também no município de Senador Canedo, em que foi criado um NAC chamado Núcleo de Apoio da Criança da Vila São João⁵⁸, construído em 1987 com recursos da LBA. Em 1994, ergueu-se o NAC Núcleo de Conjunto Morada do Morro com uma creche denominada Creche Morada do Morro⁵⁹, usando-se recursos da Secretaria Estadual de Ação Social e Trabalho. Os dois NAC foram posteriormente administrados pela Fundcad⁶⁰.

As creches entendidas como equipamentos sociais que visavam atender crianças de zero a sete anos de idade no município de Senador Canedo estiveram ligadas à Assistência Social, com o caráter assistencialista de atendimento aos filhos de mães trabalhadoras, mães solteiras e também crianças em risco social. Pode-se inferir que a concepção de creche, com função moralizadora, caritativa e de subordinação estava presente nas instituições citadas, como também em tantas outras desse país, que preconizava a construção da ideia da “boa vontade”. A concepção de educação expressa tinha como pressuposto suprir as carências culturais das crianças pobres, pois elas eram consideradas carentes, deficientes e inferiores, na

⁵⁸ Atualmente essa instituição é chamada Cmei Sinhazinha.

⁵⁹ Atualmente essa instituição é denominada CMEI Thays de Sousa Ribeiro.

⁶⁰ Fundação extinta pelo art. 3º da Lei nº 13.550/1999.

medida em que não correspondiam ao padrão proposto pela sociedade, evidenciando-se o caráter compensatório da educação da criança de zero a seis anos de idade.

As políticas sociais adotadas nos níveis federal e estadual fizeram com que se acentuasse ainda mais a ideia de creche como espaço de assistência à criança pobre, considerando-se esse trabalho mais como um favor à criança bem como à sua família. Muitas dessas creches ligadas às entidades filantrópicas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação dos programas criados desde a década de 1940 de ordem mais técnica ao seu trabalho, e adicionando a este, preocupações com aspectos da educação das crianças. Segundo Campos *et al.* (1991, p. 42), a ênfase nos aspectos mais técnicos “[...] insere-se na tendência mais geral de despistar as manifestações da miséria de seu caráter político, fazendo-as aparecer como disfunções ou desajustes de um sistema que não se questiona”.

Percebe-se que, em um movimento de contradição da própria realidade, ao mesmo tempo, a difusão e inculcação da ideia de subordinação de inferioridade as classes populares se fizeram presentes, ganhou espaço também a pressão dos movimentos sociais que reivindicavam ações mais efetivas do governo do Estado para a construção de creches para as crianças. Nesse processo contraditório de luta de forças, “a negociação se deu e ainda se dá através de políticas de consenso” (BARBOSA, I., 2008, p. 382), visando atender e ao mesmo tempo silenciar com políticas pobres para a pobreza.

Desse modo, pode-se afirmar que a construção de políticas públicas para a infância no Brasil esteve interligada aos organismos multilaterais, como a Unesco e a Unicef, que elaboraram documentos, manuais e ações para serem utilizados na educação das crianças pequenas, visando ampliar o atendimento da criança pobre nos países subdesenvolvidos, suprir as carências culturais e nutricionais e também prepará-la para o Ensino Fundamental, acreditando que os problemas de evasão escolar se concentrava no sujeito e não nas condições de classe (ROSEMBERG, 2003). A política para os países subdesenvolvidos era ampliar o atendimento, mas reduzindo os gastos públicos. Sobre isso, I. Barbosa (2008) destaca que as

[...] recomendações existentes nos documentos daqueles organismos [era] a de recondução e redução dos recursos a serem aplicados na educação de crianças pequenas, principalmente na educação de crianças de até três anos – atendidas em creches –, sendo aceitável e até aconselhável essa mudança na quantidade de horas de atendimento (p. 385).

A década de 1990 no Brasil acarretou mudanças econômicas e sociais impostas pelo reordenamento das relações de produção e pelo reordenamento do papel do Estado, a fim de atender a lógica do capital. No plano social e econômico, foram realizadas reformas consideradas pela lógica do capital como necessárias para que de fato a sociedade se

desenvolvesse. Assim, desencadeou a implantação de políticas de diferenciação, diversificação institucional e, principalmente, privatização da esfera pública, que visavam à redução do papel do Estado nas políticas públicas de saúde, educação, habitação e previdência social, se constituindo em um Estado mínimo (AZEVEDO, 1997; BIANCHETTI, 2001; DRAIBE, 2003). Esse cenário se configurou também em Goiás de forma avassaladora e nota-se uma ação muito premente do estado de Goiás, em que houve um desmonte nas ações das políticas sociais para a infância, que já eram reduzidas. I. Barbosa (2008), em sua pesquisa, mostra o quanto a lógica afetou as políticas públicas em Goiás.

[...] os anos 90 marcam no campo das políticas estaduais em Goiás uma ênfase em programas que não se destinam ao atendimento da infância pequena e às creches. As ações governamentais voltam-se para projetos alternativos como, por exemplo, Meninos e Meninas de Rua, promovendo um enxugamento na máquina administrativa, demitindo funcionários em cargos diversos, diminuindo o já reduzido número de funcionários nas creches, ocorrendo o fechamento de unidades. O fortalecimento de uma política de Estado mínimo aumenta o *déficit* de pessoal nas instituições, incentivando o trabalho voluntário e a contratação de mão-de-obra de adolescentes de quatorze a dezessete anos no trabalho de faxina e de lavanderia, propondo um Programa de Trabalho Educativo Remunerado (Proter). Essa política passou a ser coordenada, desde 1995, pela Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad-GO), a qual assumiu a gerência do trabalho das creches (p. 384).

Em um novo reordenamento social, político e econômico, a Educação Infantil passou a ocupar outro lugar nas políticas públicas. Ela passou a ser parte constitutiva da Educação Básica, e assumida pelo município⁶¹. Em 2001, todas as creches do município de Senador Canedo que eram vinculadas à Assistência Social foram municipalizadas. Essas ações de municipalização se deram em âmbito nacional para atender as normativas da LDB (BRASIL, 1996), na qual todos os municípios do país deveriam assumir a responsabilidade com a oferta da Educação Infantil. Determinou-se também, no Art. 89, que as instituições de creches e pré-escolas, antes vinculadas à área da Assistência Social, fossem integradas ao âmbito educacional em um prazo de até três anos. Contudo, muitos municípios demoraram a realizar esse processo de transição.

O processo de municipalização da educação brasileira tem sido objeto de estudo de muitos autores que têm chamado a atenção para os pontos positivos e negativos dessa ação no Brasil. Dourado (2002) e Cury (2007) mostram que, para os que defendem o processo de municipalização, essa forma de descentralização leva um melhor atendimento às realidades locais, uma ação técnica e administrativa mais efetiva e também maior envolvimento e

⁶¹ A LDB (BRASIL, 1996) trata do regime de cooperação entre os entes federados, ou seja, estados e municípios podem realizar ações cooperativas para a manutenção das instituições educacionais. Mas o Estado passou todas as instituições de Educação Infantil que administrava e não mais se interessou, apoiou, acompanhou, cooperou com os municípios, depois da transição (ALMEIDA, 2010).

acompanhamento da comunidade. Neste sentido, a municipalização se torna um instrumento de participação, autonomia e exercício da população. Por outro lado, os autores mostram a fragilidade dos sistemas municipais na proposição de programas e políticas e as dificuldades que a maioria desses sistemas encontra em assumir sua parcela de responsabilidade na efetivação das políticas devido ao próprio processo de divisão das verbas públicas.

As instituições denominadas Centros de Educação Infantil passaram a ser construídas a partir de 2001 no município de Senador Canedo. No mesmo ano, inaugurou-se o “Centro de Educação Infantil Monte Azul”⁶², e, em 2002, o “Centro de Educação Infantil Bairro Alvorada”⁶³, para atender as pressões sociais, as reivindicações da comunidade e da Associação de Moradores do Setor Castros⁶⁴.

No levantamento de informações sobre a Educação Infantil no município localizou-se nos arquivos da prefeitura de Senador Canedo um documento que trata da criação do CEI Madre Assunta, em 2003, todavia, essa informação não constava nos documentos que tratavam da história das instituições de Educação Infantil do município. No mesmo endereço está localizado o “Cmei Professora Luciene Cristina Marques”, cuja inauguração aparece datada no ano de 2006 e que passou por uma reforma em 2009. Nesse mesmo ano, também foi construído o “Cmei Vovó Bia”, que até então tinha sido denominado “Cmei Vila Matinha”. Esses dois Cmei tem o mesmo tipo de construção, as antigas construções da denominada “Creche de placas”, construído em Goiás pelo programa da LBA na década de 1980 e 1990. Esse modelo de instituição foi feito no ano de 2003.

Os referidos Cmei apesar de passarem por reformas, incorporando novas concepções sobre a criança e seus direitos a um espaço educacional adequado, continua em estrutura de placas, salas pequenas e pouco ventiladas, espaço de convivência reduzido. O que se pode perceber é que, ao mesmo tempo em que há um investimento em novas estruturas de instituições, as antigas não foram alteradas da forma como deveriam. A estrutura de placa não é adequada para que de fato seja realizado um atendimento educacional de qualidade socialmente referenciada.

Para a construção do “Cmei Professora Daniela Silva de Brito”, inaugurado em 2006, realizou-se uma parceria entre o governo do Estado de Goiás e o município de Senador

⁶² O Centro de Educação Infantil Monte Azul passou a ser denominado de Cmei Edival Calaça em 2006 pela Lei nº 1.155 de 18 de abril de 2006 (SENADOR CANEDO, 2006).

⁶³ Em 2006, o prédio foi interditado, e as crianças e os professores foram transferidos para uma instituição provisória. Ficaram lá por quatro anos e, em 2010, retornaram para as antigas instalações reformadas e com novo nome: Cmei Profª Juracy Fonseca, que foi a expressão da luta dos moradores e das mulheres do bairro (SENADOR CANEDO, 2012).

⁶⁴ Não foi possível localizar os documentos que tratam do financiamento da construção dessas instituições.

Canedo. O terreno era da prefeitura, e a construção foi feita com recursos do Estado e a sua manutenção ficou a cargo da do município. Nesse mesmo ano, foi construído também o “Cmei Valéria Perillo”, com capacidade de atendimento educacional de 110 crianças de zero até seis anos de idade.

Atualmente, o município tem apenas um Cmei conveniado, em regime total, o “Cmei Fonte de Luz”. Essa instituição foi o resultado do termo de cooperação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) com a “Casa Espírita Fonte de Luz”, pactuado no ano de 2012. A instituição religiosa cedeu o espaço físico, e a Semec realizou a reforma para a realização de um atendimento educacional às crianças de zero a três anos de idade.

Em parceria com o governo federal, há a previsão de construção de quatro instituições pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). No ano de 2014, foi inaugurado o Cmei Benedita Corrêa D’Abadia, do programa Proinfância, com capacidade de atendimento de 120 crianças de zero a cinco anos de idade, ainda em implantação. Apesar de ser uma construção de importância, de acordo com a Semec, a sua estrutura tem trazido problemas acerca da manutenção devido ao tipo de construção que exige conhecimentos que ainda não foram aprendidos por profissionais do município. Essa questão deve ser discutida, pois muitas vezes os projetos idealizados no âmbito do MEC não dialogam com os municípios que irão realizar as construções e administração dessas instituições. É necessário um maior diálogo para que essas construções estejam de fato, atendendo a demanda, a realidade do município para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

Muitos autores vêm se dedicando às análises das políticas e aos programas de Educação Infantil no Brasil (BARBOSA, I., 2011; 2013; BARBOSA, I.; ALVES; MARTINS, T., 2011; CAMPOS, 2008; 2012; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1999, 2001, 2002; VIEIRA, 2010), mas sobre o Proinfância ainda são necessários mais estudos que possam analisar seus impactos. Flores e Melo (2012), sinalizaram as dificuldades enfrentadas pelos gestores municipais na implantação das unidades do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul. As referidas autoras afirmam que as construções espalhadas pelo país estão muito aquém da real demanda de estrutura física para a Educação Infantil, da falta de apoio técnico e da necessidade de se estabelecer uma relação intergovernamental para a manutenção constante dos prédios e do pagamento de pessoal.

Esse programa se tornou uma ação importante, pois prevê em todo país ampliar o número de instituições de Educação Infantil, com infraestrutura e recursos materiais de qualidade. O Proinfância prevê o acompanhamento técnico-pedagógico, que implica

orientações sobre a construção da proposta pedagógica da instituição. Importa destacar que é necessário sempre um monitoramento pela sociedade das ações propostas para garantir que estas sejam efetivadas.

O município de Senador Canedo no ano de 2015 contava com doze Cmei. Desses, seis atendem crianças de seis meses até seis anos de idade e seis Cmei atendem crianças de zero a três anos de idade. De acordo com os dados do IBGE (2014), em 2010 eram 5.752 crianças de zero a três anos de idade⁶⁵ residentes no município, e dessas somente 812 frequentavam a creche. Em 2013, o número de crianças atendidas era de 1174 em equipamentos educacionais públicos e 102 em instituições privadas. O quadro, a seguir, mostra as instituições em funcionamento no município de senador Canedo em 2013, delimitando o número de crianças atendidas:

Quadro 8 – Instituições de Educação Infantil no ano de 2013 em Senador Canedo

Unidades de ensino	Número de crianças atendidas		Total de crianças atendidas
	Creches	Pré-escolas	
Cmei Dom Fernando Gomes	164	68	232
Cmei Fonte de Luz	117	--	117
Cmei Sinhazinha	67	77	144
Cmei Thays de Sousa Ribeiro	107	86	193
Cmei Valéria Perillo	62	38	100
Cmei Prof. José Eduardo	137	25	162
Cmei Edival Calaça	77	20	102
Cmei Prof. ^a Daniela Silva de Brito	128	--	128
Cmei Prof. ^a Juracy Fonseca	64	45	115
Cmei Prof. ^a Luciene Cristina Marques	144	--	139
Cmei Vovó Bia	57	39	96
Emei Antonia A. de Moraes	--	224	224
Emei Batista	--	221	221
Emei Benjamim Santos	--	243	243
Emei José Garcia de Souza	--	221	221
Escola Mul. João Soares da Silva	--	250	250
Escola Mul. Clarinda Rodrigues de Melo	--	123	123
Escola Mul. José Botelho Pessoa	-	30	30
	1124	1710	2834

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2013).

A Educação Infantil no município de Senador Canedo-Go tem formatos de atendimento diferentes para crianças de zero a três anos e de quatro e cinco anos de idade. As crianças de zero a três anos de idade ficam em período integral nos Cmei. Dentro da própria

⁶⁵ Não foi possível localizar a projeção do IBGE de 2013/2014 para crianças de zero a três anos do município de Senador Canedo.

organização da creche, o berçário e o agrupamento I, formados por crianças de zero a dois anos de idade, ficam somente com agentes educacionais que são, segundo as próprias coordenadoras, orientadas por elas a desenvolver o papel “pedagógico”. Os agrupamentos II que atendem crianças de três anos de idade têm uma professora e uma agente educacional.

Quanto à idade e à forma de organização das turmas, observa-se que o documento utiliza termos e expressões das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a nomenclatura a ser utilizada para cada idade. Há também a Resolução CNE/CEB nº 1/10 e nº 6/10 e a Resolução do CME de Senador Canedo nº 110/10 para definir a data de corte na Educação Infantil e do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O Quadro 9 sintetiza como estão organizadas as turmas de Educação Infantil no município.

Quadro 9 – Organização das turmas de Educação Infantil

Turma	Idade
Berçário	Idade mínima: seis meses idade, máxima um ano e 11 meses (em 31/03)
Agrupamento 1	dois anos até 31/03
Agrupamento 2	três anos até 31/03
Agrupamento 3	quatro anos até 31/03
Agrupamento 4	cinco anos até 31/03

Fonte: Diretrizes para a Organização do Ano Letivo 2012 do município de Senador Canedo-GO.

O horário de funcionamento dos Cmei é diferente dos Emei e das Escolas de Ensino Fundamental. O documento, Diretrizes para a Organização do Ano Letivo 2012 do município de Senador Canedo (Senador Canedo/SEMEC, 2012), informa que os Cmei funcionam em período integral, das 7h às 18h. A entrada das crianças ocorre das 6h30min às 7h30min, e a saída é das 17h30min até 18h. O documento traz uma observação importante de que “as adequações necessárias serão discutidas com a comunidade do Cmei, para deliberações, devendo ser registradas e encaminhadas posteriormente à SME” (Senador Canedo/SEMEC, 2012, p. 16). As formas de organização das instituições trazem um ponto importantíssimo, como a possibilidade de modificação dos horários de atendimento educacional, ouvindo-se as necessidades da comunidade e de seus profissionais. Isso apresenta a ideia de autonomia nos formatos de organização da entrada e saída das crianças da instituição. Aqui se abrem novas formas de pensar outros momentos dentro da instituição. É importante que os profissionais e a comunidade tomem ciência dessa ação, que poderá imprimir outras dinâmicas na relação entre comunidade, instituição e Semec, e também as construções político-pedagógicas na instituição. Na Educação Infantil, a flexibilidade de organização é especialmente desejável, uma vez que nessa etapa educacional a forma organizacional poderá:

[...] proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos da mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (BRASIL, 2009c, p. 14).

Assim, essa postura poderia fortalecer o rompimento com a visão da Educação Infantil como preparatória do Ensino Fundamental, devendo dar-lhe a dinâmica necessária, como organizar-se em grupos por crianças da mesma idade ou de idades diferentes, tendo também diferentes formatos longitudinais como anuais, semestrais, trimestrais. Porém, todas as formas organizativas devem ser colocadas nos PPP, sempre levando em consideração o desenvolvimento integral da criança.

Nos Emei, entretanto, o funcionamento se equipara ao Ensino Fundamental, no qual as crianças entram às 7h e saem às 11h no período matutino, e no período vespertino entram às 13h e saem às 17h. Importa lembrar que, nessas instituições, estão crianças de quatro e cinco anos de idade, que deveriam ter os mesmos direitos das crianças que frequentam nos Cmei, como a educação em período integral. Precisa-se delimitar que a opção por período parcial ou integral deveria ser da família, e não uma imposição dos sistemas de educação. Além disso, deve-se cumprir a legislação, que trata do papel da Educação Infantil como ação complementar à família.

Outra parte do documento trata da composição das turmas de Educação Infantil e das equipes educacionais das escolas e dos Cmei. Importa-nos mostrar como esses profissionais estão distribuídos e as funções que eles deveriam desempenhar. O documento informa que, em cada agrupamento, II, III e IV, haverá um professor por turno e um agente educacional. A síntese dessa dinâmica encontra-se no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Composição das turmas de Educação Infantil e os profissionais a serem modulados por agrupamento

Denominação	Mínimo de crianças	Máximo de crianças	Pedagogo/a	Agentes educacionais	Observação
Berçário	10	18	0	2	Acima de 19 crianças: 3 agentes educativos
Agrupamento 1	10	18	0	2	
Agrupamento 2	15	20	1	1	
Agrupamento 3	20	25	1	1	
Agrupamento 4	20	25	1	1	

Fonte: Diretrizes para a Organização do Ano Letivo 2012.

Os documentos oficiais do MEC e as resoluções do CNE regulamentam e orientam sobre o número de crianças por agrupamento, alegando que o número de crianças por professor deve ser respeitado para garantir atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. De acordo com as Dcnei (BRASIL/CNE/ CEB, 2009), o número de crianças deve ser pensado em relação às especificidades do espaço físico, no qual as crianças e os profissionais ocupam. Ao organizar o agrupamento por faixa etária, recomenda-se “a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (BRASIL/CNE/CEB, 2009, p. 13). Essas orientações sobre a organização dos espaços e das crianças também estão presentes em outros documentos legais, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2006).

Observa-se que o documento da Semec traz orientações diferentes da Dcnei (BRASIL/CNE/ CEB, 2009), não respeitando essa quantidade máxima de crianças. Quando há uma superlotação de crianças nos espaços educacionais, coloca-se em risco a integridade das crianças e dos profissionais que ali estão. É necessário respeitar essa quantidade por entender que o trabalho pedagógico, para ter qualidade, precisa de profissionais habilitados, espaço físico adequado e relação criança-professor adequada, a fim de se possa realizar um trabalho pedagógico que promova a formação dos sujeitos.

Outro ponto importante a destacar diz respeito aos profissionais que atuam na Educação Infantil, em especial na creche. O documento em análise diz que “[...] o corpo docente do Cmei será formado por pedagogos e professores técnicos em magistério” (SENADOR CANEDO/SEMEC, 2012, p. 18). Portanto, aqui se reconhecem, como corpo docente, somente os profissionais habilitados. Mas o que se vê é que o município tem somente nas instituições de Educação Infantil, profissionais não habilitados na forma da Lei, que estão atuando junto às crianças de zero a dois anos de idade, realizando a prática pedagógica sem a presença do professor. Para equacionar essa situação, a coordenação de cada instituição deve efetivar a construção e o acompanhamento dessas profissionais na realização do trabalho. Sobre a coordenação, elas dizem que:

[...] eu comecei a trabalhar foi direto na creche mesmo e a única experiência que eu tenho na creche é só com esse agrupamento que é o 1 (um) que são crianças de, de 2 (dois) pra 3 (três) anos e nesses, nesse agrupamento a gente não tem, a gente não tem pedagogo só somos as agentes mesmo, o apoio que a gente tem pedagógico é da, da coordenação, da coordenadora (E, AE- 03, 28/04/2014).

As coordenações pedagógicas das instituições pesquisadas dizem que reconhecem a necessidade de um planejamento e acompanhamento dos processos pedagógicos, e que para sanar as dificuldades dos agentes educacionais a Coordenação da Educação Infantil da Semec orienta que as coordenadoras realizem junto com os/as agentes educacionais o planejamento educacional a ser desenvolvido com as crianças de zero a dois anos de idade.

De acordo com informações da Semec essa foi a forma de tentar resolver o problema da ausência de pedagogos na educação de crianças de zero a dois anos de idade. Essa questão tem sido tensionada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, pela secretaria municipal do município, pelas professoras e pelas agentes educacionais, pois reconhecem que essa ação, por mais próxima que seja, não consegue dar conta da necessidade de se ter de fato um profissional com a habilitação específica, e que contraria toda a legislação educacional e a luta em defesa de uma Educação Infantil que tenha profissionais com habilitação necessária para a construção e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Várias manifestações foram feitas pelos envolvidos com a prática pedagógica com as crianças de zero a três anos, destacando que se deveriam ter professores com habilitação específica no lugar de agentes educacionais, pois muitos não compreendem as ações que deveriam realizar com as crianças de zero a dois anos de idade. Nesse processo, o/a agente educacional acaba por ser cobrado/a por funções destinadas às professoras. Assim, uma agente educacional expressa:

O professor seria a pessoa capacitada para mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois teoricamente é quem possui as ferramentas necessárias para tais intervenções. No entanto as diretrizes vigentes no município não prevê pedagogo nos berçários e agrupamento I, que atendeu a faixa etária de 0 a 3 anos, ficando assim o agente educativo responsável por mediar esse processo, vale ressaltar, sem a mínima formação pra isso, já tenho praticamente dois anos nessa função e nunca sequer passei por um curso de aperfeiçoamento (Q, AE-36).

Para o exercício da função de agente educacional, o município realizou vários concursos, exigindo somente formação em nível médio. Como informa a Diretoria de Educação Infantil⁶⁶, realizaram-se quatro concursos para agentes educacionais desde 2001. Em 2013 o Edital nº 002/2013, apresenta a seguinte descrição do cargo:

Exerce a função de auxiliar o professor em todas as atividades desenvolvidas no CMEI; realiza ações voltadas para a Educação Infantil, especialmente higiene dos alunos; realiza atividade de apoio ao aluno com NEE's, participa da elaboração do

⁶⁶ A secretaria municipal de Educação de Senador Canedo passou por modificações no ano de 2014. A coordenação de Educação Infantil, que antes dispunha de uma pessoa para assessorar e acompanhar as instituições de Educação Infantil do município, passou a se chamar Diretoria de Educação Infantil e com nova organização, tendo uma gerência de Educação Infantil, uma coordenação de creche e uma coordenação de pré-escola. Até 2013 era uma coordenação ligada à direção de ensino.

projeto político-pedagógico, do planejamento semanal e coletivo (SENADOR CANEDO/SEMEC, 2013, p. 02).

Esse cargo está vinculado ao âmbito administrativo da educação, mas o edital, quando trata da equipe de apoio administrativo do Cmei, se omite essa designação, trazendo somente as funções de: preparação de alimentos, lavanderia, limpeza, auxiliar de secretaria e auxiliar de coordenação disciplinar. Infere-se que, para a Semec, o agente educacional é contado como corpo docente. Entretanto, no item 14 do Edital nº 002/2013, que trata dos critérios gerais, descreve-se a função dos vários profissionais que integram as instituições educacionais de Senador Canedo: gestor da unidade educacional, coordenador pedagógico, coordenador disciplinar secretário geral, agente educacional, auxiliar da biblioteca escolar e sala de leitura, instrutor de informática da unidade educacional, professor da EJA, professor de recursos e assistente educacional. Sobre o agente educacional, assim expressa o documento:

- O agente educacional deverá ter formação de Nível médio no mínimo e participar dos cursos de formação específica realizados pela SME.
- O servidor que se encontra modulado em desvio de função, atuando como agente educacional permanecerá lotado na unidade educacional. Em caso de não haver vaga, sua remoção será para o cargo de origem.
- A contratação do agente educacional será feita mediante concurso público ou seleção pública simplificada que incluirá: análise de currículo e entrevista realizada por equipe designada pela SEMEC, para este fim.
- O agente educacional poderá ainda atuar como apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, com carga horária de 30 horas semanais, conforme a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na unidade (SENADOR CANEDO/SEMEC, 2013, p. 24).

O documento em momento algum menciona o agente educacional com formação de nível médio na modalidade Normal, embora a descrição do cargo indique sua “proximidade” com as atividades do corpo docente, realizando funções docentes. Em âmbito legal, entretanto, no que concerne ao plano de carreira e no quesito salário, além da carga horária de trabalho, o agente não é considerado como professor.

As diferentes atribuições do agente educacional, como participar do PPP e do planejamento, descritas no Edital nº 002/2013, não são executadas no cotidiano das instituições. Os agentes educacionais assumem a função docente nas atividades cotidianas, como: fazer o relatório bimestral das crianças, brincar com elas, dar banho, alimentar, contar histórias entre outras práticas pedagógicas, porém sem a habilitação específica e a exigência legal que sua carreira determina. É preciso salientar, ademais, que do ponto de vista da legislação, da normatização da carreira não são exigidos/as do agente educacional habilitação específica e domínio dos princípios pedagógicos, bases constitutivas da realização do trabalho como a compreensão e a ação intencional na promoção do desenvolvimento integral das crianças, porém esses profissionais indicam como condição básica a compreensão dos

processos pedagógicos como ponto necessário para serem professores/as e atuarem na Educação Infantil.

Ao analisar a figura do agente educacional nas instituições de Educação Infantil e como ele tem sido proposto em Senador Canedo, é necessário elencar algumas questões que podem nortear a análise e compreensão do processo: Qual a função do professor de Educação Infantil? O que garante sua especificidade? Quem é esse/essa agente educacional que ocupa o lugar do/da professor/a no trabalho com a criança de zero a dois anos de idade, mas não tem a formação para ser professor, não é reconhecido como tal, mas acaba por desempenhar ações destinadas ao papel do professor?

Diferentes estudos (BÚFALO, 1997; CERISARA, 2002; SILVA, 2002; DEMARTINI, 2003; BRITO-EDIR, 2014) têm tratado das diversas nomenclaturas para se referirem a um profissional que atua na Educação Infantil, que não pode ser considerado docente, quais sejam: monitor, pajem, recreador e o agente educacional. Se o agente educacional, segundo a legislação, não poderia atuar como professor, qual seria de fato sua função?

A legislação brasileira, como a LDB (BRASIL, 1996), Dcnei (BRASIL/CNE, 1999; 2009_a), assim como documentos oficiais, entre os quais os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEB, 2006) e Critérios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL/MEC/SEB, 1995; 2009_b), entre outros, reconhecem como profissionais do magistério da primeira etapa da Educação Básica aqueles que exercem a função docente: os professores, coordenadores e diretores. Não se reconhece a figura do monitor, agente educacional, ou quaisquer outras nomenclaturas na Educação Infantil. Infelizmente a realidade que se vive na Educação Infantil é que esse profissional existe nas instituições, exercem a função de professores/as com concursos específicos para elas, indo à contramão de toda a legislação nacional.

A LDB (BRASIL, 1996) diz, textualmente, que para atuar nessa etapa educacional devem ser professores habilitados em nível superior, aceitando-se como formação mínima o Ensino Médio na modalidade Normal. No entanto, o que se percebe nos municípios do estado de Goiás e em várias partes do país é a contratação de pessoal para trabalhar com crianças de zero a três anos de idade, sem exigência desses requisitos para o exercício do cargo, realizando-se, inclusive, concursos públicos.

A referida Lei trouxe um avanço sem precedentes para a Educação Infantil, pois a insere como primeira etapa da Educação Básica (Art. 21), tendo as mesmas prerrogativas que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa assunção incorpora as demandas históricas dos

movimentos sociais, trazendo um novo conceito de que a Educação Básica tem “o papel de assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Assim, partilhando dos mesmos princípios da educação nacional, a Educação Infantil tem como finalidade: o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social; de educação complementar à família e à comunidade, devendo ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (Art. 29 e 30). Seu atendimento deverá ser ofertado em regime de colaboração com os estados e a União, e os municípios são os responsáveis diretos para a oferta da Educação Infantil.

Diante desse cenário, uma nova identidade também é exigida desse/a professor/a que atuará junto às crianças pequenas. A LDB (BRASIL, 1996), título “Dos profissionais da Educação”, do artigo 61⁶⁷ a 67, traz modificações importantes, porque, para o campo da Educação Infantil, é exigência fundamental ser um/uma professor/a habilitado/a, conforme o artigo 62. O motivo é desenvolver a prática pedagógica com crianças de zero até seis anos de idade, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em Ensino Médio na modalidade Normal. Assegurou-se, no artigo 67, inciso II, a formação continuada aos docentes do magistério público como direito ao aperfeiçoamento profissional, dentre outras garantias fundamentais, como piso salarial, ingresso na carreira pública por meio de concurso público, dentre outros⁶⁸.

Sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, pode-se destacar o artigo 62-A, que foi incluído e destaca a formação dos funcionários escolares da Educação Básica: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”. Essa legislação específica guarda profundas relações com a luta dos trabalhadores da educação desde a década de 1980; anos de luta se materializam em diversos dispositivos legais na garantia dos direitos desses trabalhadores da educação.

⁶⁷ O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterado pela Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Aqui a referida Lei inclui os trabalhadores da educação não docentes. Essa alteração corrigiu um erro histórico com os funcionários de escolas. O movimento de inserção desses trabalhadores iniciou em momento anterior, com diferentes normatizações em que incorporam os funcionários de escolas a processos de organização escolar.

⁶⁸ Em 2013, sancionou-se a Lei 12.796, de 04 de abril, que trouxe várias mudanças substantivas para a educação e sua forma de organização: validação das alterações das emendas como financiamento da educação nacional; reorganização da Educação Básica; formação e valorização dos profissionais da educação, e diretrizes curriculares da Educação Básica e superior.

Importa destacar que não se exigia dos cursos de formação para professores, em sua trajetória histórica, o ensino de conhecimentos específicos para a educação de bebês e para o atendimento da criança menor de seis anos em período integral, mesmo que isso fosse feito, conforme evidenciado por pesquisadoras da área, como Kishimoto (1999); Ana Maria Silva (2003); Andréa Rivero (2001); Telma Martins (2007), dentre outros. Um movimento ampliado passou a se consolidar nas discussões sobre os conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças pequenas. Para fins legais, a Coedi/MEC, no documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2005), por exemplo, explicita a necessidade da formação dos profissionais da área como elemento basilar para a efetiva qualidade na Educação Infantil, tão almejada pelos diferentes segmentos sociais.

A questão sobre o profissional da educação, em especial da Educação Infantil, é tratada no Parecer (CNE/CEB) nº 24/2007, que trata dos modos de entendimento sobre a designação “magistério da Educação Básica” para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do Fundeb. O mesmo tema é explicitado no Parecer (CNE/CEB) nº 21/2008 em resposta à Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) encaminhou uma solicitação ao solicitando um parecer um parecer jurídico sobre o profissional da Educação Infantil que desempenha funções similares a de professor, mas não é do quadro de docentes e sim do administrativo, vinculado à Secretaria de Administração, recebendo as diferentes denominações como auxiliares educativos, monitores, recreadores e etc. A Coedi busca apoio legal a fim de coibir a legitimação da função de monitor, agente educacional, dentre outras nomenclaturas na substituição do professor.

O Parecer nº 24/2007 (BRASIL/CNE/CEB, 2007) ressalta que os profissionais que estão atuando na Educação Infantil exercendo a função de monitor, agente educacional não são considerados profissionais da educação. o Parecer nº 24/2007 ressalta ainda que esses profissionais não podem ser vinculados aos 60% do Fundeb para pagamento de profissionais da educação. Assim:

Vale aqui ressaltar a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CEB nº 1/99 (inciso III do art. 3º): “as instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível”. Assim é que muitos profissionais que atuam na Educação Infantil e na Educação Especial têm procurado se capacitar para enfrentar desafios educacionais os mais complexos, adquirindo um nível de

formação mais elevado e que, muitas vezes, corresponde ao requerido para o exercício do magistério. Fala-se aqui de profissionais que ocupam cargos e desempenham funções formalmente fora da carreira do magistério, com diversas denominações, como Assistente de Desenvolvimento Infantil, Monitor e outras. Para eles, sob os critérios da Lei e das normas vigentes, se a formação adequada é necessária, ela ainda não é suficiente para transformar esses profissionais, que atuam diretamente com crianças e integrados ao processo educacional, em integrantes do magistério da Educação Básica, ou mesmo integrantes do magistério da Educação Infantil ou da Educação Especial. Para isso, também são necessárias que estejam satisfeitas as demais condições indispensáveis e indissociáveis, que são as condições de trabalho, a carreira e a remuneração, aí incluído o modo de ingresso que, associados à formação adequada, definem a condição de magistério (BRASIL/CNE/CEB, 2007, p. 09).

Ademais, o Parecer nº 21/2008 indica que os sistemas organizem formas para regulamentar essa situação, uma vez que o CNE compreende que esses cargos criados “[...] não se caracteriza como ‘desvio de função’, mas como uma subdivisão ou ressurgimento de uma divisão, no âmbito do desempenho da função docente” (CNE, 2008, p. 01). Essa condição é apontada pelo referido Parecer como uma ação que acarreta “[...] o enfraquecimento e a desvalorização dessa mesma carreira, além de desatender a Constituição e os preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada” (BRASIL/CNE/CEB, 2008, p. 06).

Historicamente, essa figura do agente educacional⁶⁹ está fazendo parte da Educação Infantil e é assumida por muitos como personagem necessário no desenvolvimento da prática pedagógica na organização do trabalho pedagógico dos CMEI. Essa forma de organização do trabalho com as crianças de zero até três anos de idade, que aceita o profissional não docente, não é legitimada em nenhuma legislação nacional. A legislação do município de Senador Canedo não afirma que o profissional com formação em Ensino Médio será professor das crianças menores de três anos de idade, mas, na prática, o que se efetiva? Quem de fato realiza a prática pedagógica com a criança? Se está no âmbito educacional e atua com a criança em espaços educativos, como dizer que esse profissional não é o responsável pela criança e por sua educação? E como será que esses profissionais que cotidianamente estão com essas crianças percebem seu trabalho? Como lidam com as crianças nas seis horas em que ficam com elas?⁷⁰

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2006) tratam da razão professor/criança em espaços educativos, de acordo com a idade das crianças,

⁶⁹ Diferentes nomenclaturas são atribuídas ao auxiliar na Educação Infantil: agente educacional, agente educativo, auxiliar de sala, auxiliar de desenvolvimento infantil que, do ponto de vista legal, não deveria assumir a responsabilidade da docência.

⁷⁰ Como já destacado, os agentes educacionais trabalham seis horas-relógio com as crianças nas instituições de Educação Infantil do município.

sendo “[...] 1 professora para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (p. 08)”. Por que o descumprimento da legislação? E as fiscalizações? E o papel dos CME? Por que não existe professor para as crianças de zero a dois anos?

Assim, as diferentes justificativas para a contratação desse profissional para atuar com as crianças são feitas, alegando-se fatores financeiros. Como a Educação Infantil é cara, não se consegue cumprir a meta fiscal, não há dinheiro suficiente, entre outras argumentações, mas o que mais impressiona é contrariar o princípio legal de forma tão evidente e isso ser legitimado. A LDB (BRASIL, 1996) determina que para atuar na Educação Infantil deve ser professor com formação em de Nível médio magistério ou de Ensino Superior, ou nível médio modalidade normal.

Essas ações têm implicado em um reordenamento das instituições, ampliando-se o funcionamento de pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental em período parcial e deslocamento de professores habilitados para atuarem junto às crianças maiores. Para as crianças de zero a três anos de idade, há profissionais sem habilitação específica. São necessárias pesquisas que tratem do impacto da obrigatoriedade na Educação Infantil, relacionando-as com o PNE/2014 e principalmente acerca da educação de crianças de zero a três anos.

3.2 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: PERFIL E TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO E ESPAÇO DE ATUAÇÃO

A fim de se compreender como as profissionais da educação percebem a prática pedagógica que realizam e seus elementos constitutivos, estabeleceram-se os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa de modo a conhecer, compreender e analisar as concepções das profissionais acerca da organização desses processos pedagógicos realizados e vivenciados pelas profissionais na instituição.

A etapa empírica da pesquisa, realizada no período de outubro de 2013 a novembro de 2014, contou com a participação de 82 profissionais da educação, sendo que 20 eram professoras com formação em Pedagogia para o exercício da docência, e também no Ensino Médio e na modalidade Normal, e 62 eram agentes educacionais, com exigência para o ingresso de Ensino Médio regular, formados/as nas mais variadas áreas do conhecimento.

Aprender a prática pedagógica no campo educacional implica necessariamente situá-la na dinâmica social mais ampla, na relação homem e sociedade e também em um modo bem

específico, na instituição escolar, na organização do trabalho pedagógico. Deste modo, para que se apreendessem as concepções de prática pedagógica desenvolvidas pelas profissionais, procurou-se compreender quem são essas profissionais que desenvolvem a prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, estruturou-se o questionário de modo que pudesse, por meio das questões, abranger um conjunto de significados fundamentais para nortear o olhar na busca da apreensão do objeto em sua totalidade.

Para se traçar o perfil dos participantes da pesquisa do município de Senador Canedo, elaborou-se um questionário organizado em quatro partes: Dados de identificação; Formação Acadêmica e aprimoramento profissional; Atuação profissional; Atuação na Educação Infantil. A forma como se estruturou o questionário foi fundamental para se entender o objeto, compreender o movimento complexo, multifacetado, constituído e constituinte das relações sociais e as relações de trabalho vivenciadas pelas profissionais no cotidiano da Educação Infantil no trabalho com crianças menores de três anos de idade. Essas relações produzem formas de agir e de ser que permeiam a sua formação, sua atuação profissional e os sentidos que lhes são atribuídos. Na intenção de se explicitar essas afirmações, tomou-se como referência teórico-metodológica a teoria marxista, que compreende o homem em sua realidade material, concreta, enfim, em sua totalidade (MARX, 2002).

No período investigativo inicial, foi realizado um levantamento sobre o quantitativo de pessoal que atuava na Educação Infantil, em específico, na creche com a Semec de Senador Canedo. No período analisado, constavam 304 profissionais em atuação, contudo, 21 estavam de licença por diferentes motivos, como doença, licença maternidade, entre outros. Portanto, 283 estavam em atividade e atuavam com crianças de zero a três anos de idade, dos quais 26 eram contratados como professores e 257 eram agentes educacionais. Visitaram-se as instituições em vários momentos, visando abranger o número total de professores/as e agentes educacionais. Foram entregues, ao longo do processo, 242 questionários, e destes obteve-se resposta de 82 questionários, sendo 20 de professoras e 62 de agentes educacionais.

Dos 82 questionários respondidos, 26 se dispuseram a participar da segunda parte da pesquisa empírica, que abrangia a realização de entrevistas individuais, sendo seis professoras e 20 agentes educacionais,

O processo da pesquisa reforçou a convicção de que, para apreender as concepções de agentes educacionais e professoras sobre a prática pedagógica, é necessário situá-las em um dado tempo histórico, com suas condições sociais, econômicas, políticas e profissionais, e em seus processos contraditórios. Ao mesmo tempo, em um processo dinâmico esses profissionais constituem a realidade e são por ela constituídos. Partindo dessa premissa,

denominam-se e concebem-se as professoras e agentes educacionais não como objetos de investigação, mas como participantes da pesquisa, por compreendê-las como sujeitos ativos no processo de apreensão e compreensão da realidade, que determinam seu grau de participação.

Ao se delimitar os instrumentos da pesquisa, compreende-se seu caráter transitório e, em determinadas situações, insuficiente, para apreensão do fenômeno em sua totalidade. Por isso, rever constantemente os princípios e objetivos da pesquisa se fez necessário, muitas vezes obrigando-nos a redimensionar as “[...] as questões norteadoras dos processos de entrevistas e feitura dos questionários [...]” (BARBOSA, 2006, p. 281).

Desse modo, ao se traçar o perfil do/das participantes da pesquisa, atentou-se aos elementos constituidores da sua condição de professoras e de agentes educacionais. Além disso, consideraram-se outros elementos determinantes naquela condição, elementos esses relacionados não só à profissão e à dinâmica de atuação, mas também à condição de vida pessoal e do trabalho, captando informações sobre suas histórias, carregadas de sentidos e significados. Por meio dos questionários sistematizaram-se as informações quanto ao estado civil, à idade, ao quantitativo de filhos, à faixa de rendimento salarial, ao sexo, à formação e experiência profissional.

Como já assinalado anteriormente, a creche se constituiu, ao longo da história, como um espaço para a atuação profissional eminentemente feminino. Bastava ser mulher, boa mãe e gostar de crianças para trabalhar com as crianças em média dez horas diárias ou mais. A Educação Infantil foi se desenhando e se definindo e, neste sentido, o perfil, a identidade e a condição social e política dos sujeitos que dela faziam e fazem parte.

Ao definir funções que deveriam ser assumidas pelos diferentes profissionais na creche, também se construíram seus perfis, os quais têm se mantido relativamente estáveis, “justificáveis”, não raras vezes pelo fator financeiro. Dessa ótica, apesar de contrariar princípios já sinalizados na legislação brasileira e também de uma discussão científica em que se trata a importância da Educação Infantil, tem-se mantido a ideia de que é desnecessária uma formação específica para atuação nesta etapa da Educação Básica, especialmente na creche. Portanto, se podem economizar recursos com a contratação de leigos para assumirem as supostas “funções de cuidado”, equivocadamente apartados do conceito de educação.

Decorrem-se, dessa realidade, algumas perguntas ainda importantes para o campo que abrange a educação de crianças na pré-escola e, mais ainda, de crianças na creche: O que de fato se faz importante na atuação do profissional junto às crianças de zero até seis anos de idade? Vale somente atributos de ordem pessoal e não o profissional e o pedagógico? Vale

somente gostar de crianças? Ser uma boa mãe para estar com as crianças? Essas questões ainda se fazem presentes, revelando a dificuldade de se definir a identidade dos/das profissionais que atuam com crianças pequenas.

Os profissionais que se ocupam do trabalho desenvolvido com as crianças menores de três anos de idade no município de Senador Canedo são agentes educacionais e professoras. Nos berçários e nos agrupamentos I, há as agentes educacionais⁷¹, que desenvolvem as funções que a elas são atribuídas, se assemelhando com as funções de professoras. Nos agrupamentos II, há professoras e agentes educacionais com funções previamente e aparentemente delimitadas e distintas dentro do cotidiano da Educação Infantil, conforme já apresentado no primeiro item deste capítulo.

3.2.1 As profissionais que atuam na Educação Infantil: mulher-mãe-profissional e as relações étnico-raciais

As questões de classe social, raça e gênero no Brasil são fundamentais para analisar as condições sociais, políticas e econômicas. Os movimentos sociais, na busca pela superação das desigualdades sociais de raça/cor e de gênero, têm tensionado o Estado a construir políticas públicas. Estas trazem em cena as condições discriminadoras da sociedade brasileira e garantem em lei os direitos dos excluídos que historicamente foram alijados dos direitos sociais instituídos.

As professoras (20), participantes da pesquisa, são todas mulheres, a maioria casada (13), com filhos (15), predominantemente um filho (11); a idade desses filhos varia entre 01 e 22 anos. A faixa etária de idade das professoras tem maior incidência entre 30 a 39 anos, com um percentual de 55%. Nas idades entre 40 a 49 anos, o percentual é de 30%, 15%, têm entre 20 e 30 anos de idade, sendo que nenhuma tem idade superior a 50 anos.

As/o agentes educacionais são predominantemente mulheres (61), das quais 35 são casadas, 42 com dois filhos, cujas idades dos filhos variam de 01 a 31 anos de idade. A faixa etária de idade das participantes da pesquisa é bastante variável, sendo que 33,8% têm até 30 anos de idade, sendo a menor idade de 18 anos, 40,2% têm entre 30 a 39 anos, 16,3% têm entre 40 a 49 anos e apenas 9,7% têm idade superior a 50 anos. Havia, em 2013, apenas um homem na função de agente educacional atuando na Educação Infantil e participando da

⁷¹ Aqui, somente mulheres. Na pesquisa tem um homem que desenvolve a função de agente educacional e atua no agrupamento II.

pesquisa. Esse único agente educacional é casado e tem dois filhos, um de 12 anos e um de 15 anos, e declarou ter idade entre 40 e 49 anos.

Tabela 4 – Distribuição dos profissionais de acordo com o gênero

Sexo	Quantidade de profissionais	%
Feminino	81	98
Masculino	1	2
Total	82	100

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

Essa realidade vislumbrada em Senador Canedo coaduna com uma realidade nacional, pois a Educação Infantil é composta basicamente de mulheres. No Brasil, 98% dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica são mulheres (BRASIL/INEP/MEC, 2013). Nesse intento, Gatti e Barreto (2009) evidenciam que, nessa etapa educacional, a presença feminina supera toda a Educação Básica. Mas, à medida que vai se encaminhando para o Ensino Médio, esse número diminui para 67% e, ao se analisar, por exemplo, a educação profissional, esse número se inverte, havendo mais homens que mulheres nessa modalidade da educação escolar.

A necessidade de se compreender as relações de gênero tem relação com as concepções e práticas que têm configurado a educação das crianças pequenas desse país. de acordo com Joan Scott (2002) e Adriana Piscitelli (2002) as relações de gênero, categoria amplamente estudada, trouxe uma nova perspectiva sobre a realidade entre homens e mulheres em uma sociedade capitalista desigual, em que ocupam lugares e ações sociais aparentemente distintas. Esse conceito trouxe a possibilidade de desestabilizar pensamentos cristalizados (Scott, 2002).

Desse modo, buscou-se definir gênero a partir da compreensão de uma sociedade marcada por contradições, com suas marcas de classe, dominantes e dominados, em que, de acordo com Rosemberg (2001, p. 515), “consistem em considerar as atividades associadas ao masculino como superiores às atividades associadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as executem”, criando-se, assim, uma hierarquia de dominação do gênero masculino sobre o feminino. A língua portuguesa expressa bem essa questão quando subsume o feminino ao masculino.

A definição do conceito de gênero significou a possibilidade de explicitar as relações sociais em que se (re)produzem os seres humanos para além do determinismo biológico. Assim, as relações de gênero são, portanto, compreendidas e representadas como construção social, cultural, econômica e política, em que se constroem e se reproduzem as relações

(des)iguais entre os sujeitos. Compreender o conceito de gênero e sua relação com a docência na Educação Infantil implica compreender as relações sociais em que se insere a Educação Infantil (creche e a pré-escola) como

atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, tendo sido sempre exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que podem estar, mais ou menos, associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente do cargo de professor(a) de outras etapas da educação básica, que era ocupação masculina e se feminizou, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltada à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 2012, p. 15).

A Educação Infantil, ao se constituir como um campo eminentemente feminino traz as marcas da história do lugar que a mulher e a criança ocuparam e ocupam na sociedade⁷². Diferentes autores problematizaram essa questão (ROSEMBERG; 2001; CHAMON, 2005; KERGOAT, 2015), explicitando que a sociedade estruturada em relações de classe, com processos de dominação de uns sobre outros, compreende o gênero inserido nessa seara, em que o masculino é definido como superior às atividades que estejam associadas ao universo feminino, independente de quem as executem.

Observa-se, por exemplo, que muitos homens que fazem parte da educação ocupam cargos de gestão, principalmente na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2001). Em parte, isso reflete o imaginário social de que os homens não devem desenvolver atividades de proximidade ao corpo das crianças bem pequenas, pois são funções ligadas à maternidade e, portanto, é uma tarefa exclusivamente feminina.

O magistério na Educação Infantil, constituído historicamente como um trabalho eminentemente feminino, diferente dos outros níveis e etapas educacionais (que foram se feminizando ao longo da história), hoje vive outro movimento, a presença de homens nesse universo, sendo constantemente rechaçados, excluídos e até mesmo impedidos de poder exercer a docência com crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, esses homens que ocupam esse universo também se apresentam de modo diferente nesses espaços. Apresentam-se como a figura masculina, que irá trazer o diferente.

Mas, de acordo com os dados estatísticos nacionais, a figura masculina representa não mais que 3% do universo de professores da Educação Infantil. Em 2012, de acordo com o censo escolar (BRASIL/MEC/INEP, 2012), existiam no Brasil apenas 13.516 homens entre os

⁷² De acordo com Danièle Kergoat (2015), o homem historicamente ocupa lugar central nas relações econômicas, sociais e políticas. De acordo com a forma de organização da sociedade privilegiava, ao homem era destinada a esfera produtiva e à mulher a esfera reprodutiva. O trabalho masculino é considerado de maior valor que o feminino. “As mulheres de camadas privilegiadas, que tinham a oportunidade de exercer uma atividade remunerada, tinham perspectiva de salários melhores que as da classe baixa” (CHAMON, 2005, p. 10).

443.405 profissionais atuando na Educação Infantil. Essa diferença entre gêneros diminuiu no Ensino Fundamental, no qual homens são 270.446 (19%) entre 1,1 milhão de docentes.

A inserção da figura do homem no exercício da função docente com crianças pequenas é analisada em diferentes pesquisas, como a de Eliana Saporoli (1997); Marília Carvalho (1999); Maria Lúcia Flores (2000); Débora Sayão (2005); Frederico Cardoso (2004); Joaquim Ramos (2011), Peterson Silva (2014), entre outros, para compreender como tem se dado a inserção do homem nesse espaço profissional construído como “exclusivamente feminino”. A presença do homem nesse espaço sempre causou e ainda hoje causa uma surpresa. Flores (2000) mostra que as professoras apresentam dúvidas acerca das condições e habilidades necessárias desses profissionais no exercício da docência, uma vez que o trabalho da figura feminina com a criança pequena é habitual, comum, mas o da figura masculina causa estranhamento. Campos (1983) afirma que a imagem de inocência e pureza ligada à maternidade não se estende à paternidade. E aí, quando os homens se inserem nesse campo, passam a “ser suspeitos, tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade” (CAMPOS, 1983, p. 22), existindo, muitas vezes, uma recusa por parte das instituições de que o homem assuma esse papel. É preciso haver mais pesquisas que mostrem a inserção desses profissionais nas instituições de Educação Infantil, para se desmistificar e possibilitar, mais incisivamente, a figura masculina no exercício da docência na Educação Infantil.

Sobre a história da imagem da mulher, indicam o lugar que esta ocupava na condição social e as marcas do preconceito e da desvalorização profissional tem relação com a idade da criança. Campos *et al.* (1991) mostram que, quanto menor a idade das crianças, menor o salário e maior a participação de mulheres ocupando a função. Essa constituição histórica do profissional da Educação Infantil “[...] foi impregnada pelo mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico” (ARCE, 2001, p. 170). A responsabilidade se restringe à educação das crianças de zero até seis anos de idade, e não da educação em geral, como salienta Arce (2001).

Essa ideia reforça o que foi amplamente difundido na história da educação de crianças pequenas, com Rousseau (2004) e Froebel (2001), que indicavam a mulher como a figura ideal para a realização da educação da criança, visto que tinha o “instinto” maternal⁷³, ou seja, o “dom” de educar. Esses autores mostravam que o início da educação se dava no colo da

⁷³ Badinter (1985), no livro *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, mostra como o sentimento materno se constituiu na história da humanidade e constata que esse sentimento é construído historicamente, variando segundo a cultura e as relações sociais estabelecidas. E, como qualquer sentimento é frágil, imperfeito, pode existir ou deixar de existir, contrariando-se a tese de que todas as mulheres têm o instinto materno. A autora considera, portanto, que o amor materno não se constitui como um sentimento inerente à condição de mulher, mas sim como algo construído.

mãe, em uma relação muito próxima, devendo ser a mãe, ou a figura da mãe, a responsável por sua educação.

O ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação e doação estiveram e ainda estão associados às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas, como também se evidencia nessa pesquisa. As qualidades pessoais se sobrepõem às qualidades profissionais. O elemento de cientificidade da formação dessas profissionais que atuavam junto às crianças pequenas foi dado pelas apropriações de conceitos psicológicos acerca do desenvolvimento infantil (ARCE, 2001; ALVES, 2002; CERISARA, 2002; BARBOSA, I. e COSTA, M., 2006).

Nos espaços coletivos de educação de crianças pequenas, identifica-se claramente uma preocupação sobre se as pessoas que desempenharão esse trabalho gostam de crianças, têm paciência com elas e sabem cuidar de suas necessidades. Essas premissas foram também identificadas com outras afirmações acerca das atribuições que o/as participantes desta pesquisa trouxeram em suas falas quando questionado/as sobre os conhecimentos necessários para o desempenho profissional com as crianças pequenas. Assim, ele/elas salientam que:

amor no coração, sabedoria e dedicação para entender cada criança através de gestos, olhar, caminhar, falar (Q, AE, 02).

Responsabilidade, carinho, amor, dedicação (Q, AE, 20).

Ter paciência, amor e carinho pelas crianças (Q, P, 20).

Isso corrobora para a afirmativa de que o magistério na Educação Infantil é um espaço especificamente feminino em uma combinação entre ensino, maternidade e funções domésticas. Neste sentido, Alves (2002) argumenta que:

A identidade profissional é constituída na ambiguidade entre a casa e a escola, como tia/professora, ocupando, contraditoriamente, o status de um profissional que é considerado “membro” do grupo familiar, portanto, um parente e não um profissional. Ademais, a hierarquização se estabelece no interior da profissão, de modo que quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação de papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário, condições de trabalho (ALVES, 2002, p. 201).

Essa associação entre o exercício da docência e a maternidade contribui para imiscuir o campo profissional ao doméstico. Essa combinação cria pontos de tensão, como a desvalorização da profissão e a demarcação desse campo de atuação como eminentemente feminino. Tal entendimento é demonstrado por I. Barbosa (2011) e T. Martins (2007) ao discutir a questão da formação de professores da Educação Infantil. Se no imaginário social a creche se apresenta espaço eminentemente feminino e ligado ao âmbito doméstico o trabalho a ser desempenhado pelas profissionais pode ser mais próximo à da ideia do lar do que da

ideia de espaço educacional. Desse modo, não há a necessidade de uma formação aprofundada nos aspectos educacionais, pois “[...] esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar vida” (ARCE, 2002, p. 87). Uma característica semelhante a esta aparece entre os resultados das pesquisas sobre educação e gênero, desenvolvidas por I. Barbosa e M. Costa (2006) e I. Barbosa e C. Silva (2007).

Do ponto de vista histórico o trabalho feminino se constituiu por duas divisões: a divisão vertical do trabalho, em que as mulheres estão em desvantagem em relação aos homens no que diz respeito às condições de trabalho, e a divisão horizontal, na qual as mulheres se encontram em tipos determinados de trabalho, como por exemplo, na docência (APPLE, 1988). O trabalho feminino acaba por ser considerado como “[...] inferior ou de menos status pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz [...]” (APPLE, 1988, p. 16), pois tem “[...] o suposto ‘jeito para cuidar’ feminino, as qualidades empáticas, ‘naturais’ das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-na ideais para ensinar” (APPLE, 1988, p. 19).

Nesse processo, a mulher assume o mundo do trabalho devido às condições sociais e econômicas, como mostra I. Barbosa (1999). Arce (2002), por sua vez, assinala que a mulher da classe trabalhadora, no movimento burguês capitalista, se insere no mercado de trabalho em virtude das condições aviltantes para a manutenção da vida. Em um processo concomitante, essas mesmas mulheres não podiam se dar ao “luxo” de viver para o lar, concepção burguesa que se faz presente, mas, tinham então que se desdobrar. A autora apresenta três funções que a mulher pobre vivenciou naquele determinado momento:

[...] a primeira era a de dar a luz, a segunda de atender à família nos serviços domésticos, procurando inclusive por alimentos e produtos para a casa mais baratos, e, por fim, a terceira era a de trazer uns trocados para a casa complementando a renda familiar. A mulher burguesa foi tendo como referência o espaço privado, enquanto as mulheres pobres, por questões econômicas, participam de certa forma do mundo público aliada às funções domésticas (ARCE, 2002, p. 130).

Essas concepções coadunam com o projeto de sociedade burguês da separação entre o espaço público e o espaço privado, sendo que homens e mulheres assumem posturas diferenciadas. Ao homem é destinado o papel de provedor, que trabalha fora, sendo identificado com o espaço público. Já a mulher é identificada com o espaço privado, sendo concebida como a principal responsável pela educação da criança, ligada diretamente à sua condição “natural” feminina.

A relação maternal e a educação das crianças pequenas são elementos que historicamente estão associados à educação da mãe no âmbito familiar com a educação das

crianças em creches e instituições semelhantes, fazendo com que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não receba destaque especial. Outro ponto é a possibilidade de conciliar os espaços casa-escola, para que as mães-professoras possam realizar com qualidade a educação e o cuidado com a família (CAMPOS *et al.*, 1991; KUHLMANN JR., 1998; 2010; BARBOSA, I., 1999; MACHADO, 2000; FLORES, 2000; ARCE, 2001; 2002; CERISARA, 2002; ALVES, 2002; 2007).

Apesar de ser um traço ainda muito forte, percebe-se, todavia, que essa conciliação muitas vezes não ocorre de fato, pois as professoras assumem dois ou até três turnos de trabalho. Atualmente, pode-se dizer que essa “conciliação” não é real, conforme evidenciada na pesquisa de Gatti e Barreto (2009). Elas mostram que, pela jornada de trabalho dos professores desse país, “[...] o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21).

Assim, fica evidente que a relação entre o magistério, a mulher e a trabalhadora é traço marcante da história, e também é verdadeiro afirmar que o trabalho docente feminino sempre esteve ligado à condição de classe. Cada vez mais as mulheres das camadas mais pobres têm como horizonte possível o exercício do magistério como possibilidade de trabalho e de sobrevivência. Nessa perspectiva, Arroyo (2000) ajuda a esclarecer:

Sua condição de mulheres em uma sociedade machista, de emprego, trabalho e sobrevivência machista parece empurrá-las para saídas rápidas. O magistério será aconselhado pela mãe, pela mídia, pela própria imagem social criada sobre o magistério, como coisa de professoras, de mulheres. De algumas mulheres. A imagem feminina do magistério apenas vem reforçar uma imagem social da própria adolescente, jovem de família trabalhadora [...]. Não é uma imagem feminina neutra, mas colada a determinados modos sociais de viver a condição de mulher. Para as adolescentes e as jovens das classes médias e altas não aparece o magistério como horizonte. Para as filhas de trabalhadores subempregados o magistério é um dos poucos horizontes possíveis (ARROYO, 2000, p. 128).

Portanto, é possível afirmar que o imaginário social repercute diretamente nas formas como as instituições de Educação Infantil se organizam. A presença feminina é majoritária no trabalho com as crianças de zero até seis anos de idade e mantém um perfil condizente com a própria construção histórica do papel feminino na Educação Infantil, de modo diferenciado do Ensino Fundamental, que foi o fenômeno da feminização do magistério⁷⁴. Essa não é, portanto, uma característica unicamente de Senador Canedo, o que faz pensar na ampliada forma como a relação gênero-educação deve ser compreendida. Ademais, é preciso ser cuidadoso porque, em vários casos, a escolha pela profissão, apesar de se dar neste campo

⁷⁴ Para saber mais, ler Apple (1988); Hypólito (1999); Barbosa e M. Costa (2005; 2006).

ideológico, também passa pela decisão na escala individual, sendo de fato opção de várias professoras. Isso nos afasta de uma visão fatalista e determinista desse processo, conforme indica Barbosa (2015).

No atributo cor/raça, as variações são significativas, conforme identificado na Tabela 5, entre as professoras e agentes educacionais. Isso difere muito da forma de acesso das crianças da Educação Infantil quando se analisa raça/cor, como aponta o capítulo 1.

Tabela 5 – Distribuição dos profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa em Senador Canedo de acordo com a cor declarada

Cor declarada	Quantidade dos profissionais	%
Amarelo	3	3,3
Branco	33	40
Pardo	35	43,2
Preto	11	13,5
Total	82	100

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

As profissionais em Educação Infantil que atuam na creche em Senador Canedo apresentam uma informação diferente do âmbito nacional no tocante à cor. A cor branca, de um universo de 82 participantes, é menor (33) que a soma da parda e preta, revelando uma diferença do que se apresenta em âmbito nacional nos dados do censo escolar⁷⁵ (BRASIL/MEC/INEP, 2013). Neste, de um universo de 474.591 docentes na Educação Infantil, 207.818 se declaram brancas, 19.936 se autodeclaram pretas e 117.142 se declaram pardas. Tendo por referência o censo escolar de 2013, este também se contrapõe ao quadro informado pelas professoras, pois, de um universo de 20 professoras, 10 se autodeclaram pardas, sete brancas e quatro se autodeclaram pretas. Para o/as agentes educacionais, a realidade também é igual: 26 se autodeclaram brancas, 25 se autodeclaram pardas e onze 11 pretas. Quando somados pardos e pretos, o quantitativo duplica. Esses dados corroboram com as informações apresentadas por Alves (2012) em uma pesquisa realizada no estado de Goiás sobre o trabalho docente na Educação Básica em Goiás, no qual 43% dos professores da

⁷⁵ No Brasil, existem três instituições responsáveis por estatísticas educacionais: o MEC, por meio das secretarias estaduais e municipais de Educação, que tem como unidade de coleta o estabelecimento de ensino; o IBGE, que tem como unidade de coleta o domicílio, e a RAIS (Relações Anuais de Informações Sociais), do Ministério do Trabalho, que tem como unidade de coleta as empresas (no caso, os estabelecimentos de ensino). Essas instâncias dispõem de instrumentos específicos de coleta e definem uma população específica, muitas vezes apresentando resultados não coincidentes. Por exemplo, o censo escolar é realizado anualmente pelo INEP do MEC, que tem como referência as informações fornecidas pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados do país, que ofertam da Educação Infantil até o Ensino Médio, contemplando também as modalidades de ensino. O censo escolar traz informações sobre as matrículas, os estabelecimentos de ensino e também sobre os professores.

Educação Infantil se autodeclararam pardos e 13% se autodeclararam pretos, em contraposição às que se autodeclararam brancas (38%).

Será que de fato as profissionais da Educação Infantil se compreendem como pardas e pretas? Rosemberg (2012) mostra que existem tensões nos processos de criação identitárias de cor/raça e identidade racial em diferentes aspectos, buscando-se a assunção de políticas públicas que reconheçam essas diferenças e suas identidades. Essas questões também aparecem nos dados estatísticos, e a autora questiona quem são os negros do Brasil e se, quando as professoras se autodeclaram pretas e pardas, reconhecem como identidade cultural delas. Muitas vezes somente se autodeclaram pretas e pardas para constar nas políticas distributivas. Assim, há uma mudança “[...] o sentido do uso do termo negro como categoria analítica para descrever e denunciar a desigualdade racial brasileira (e, portanto, como sustentação para políticas distributivas), para seu uso como categoria cultural (ou étnica), ou identitária” (ROSEMBERG, 2012, p. 34).

Alves (2012) mostra que, no censo escolar, houve uma mudança na forma como as pessoas se autodeclaravam acerca da raça/cor, que para a autora tem relação com as mudanças em relação à forma como são tratadas essas questões no país. Passou-se a evidenciar o debate antirracista e a constituição de políticas públicas que visam assegurar os direitos historicamente negados à população preta/negra desse país. Porém, a autora ainda destaca que não se pode negar que é preciso, cada vez mais, evidenciar a realidade em que pretos e pardos vivem nesse país pela perversa “[...] história de segregação racial, de construção de preconceitos que potencializa a perversa lógica de exclusão sócio-político-econômica e cultural” (ALVES, 2012, p. 81).

Rosemberg (2012) destaca que o preconceito, a discriminação social e o racismo se apresentam tanto no plano material quanto no plano simbólico. No plano simbólico, se construiu a ideia de “[...] superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros [...] no plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, recursos sustentados por políticas públicas” (ROSEMBERG, 2012, p. 30-1).

Essas situações constituem a marginalidade em que vivem os pretos e os pardos⁷⁶, quando os acessos aos bens materiais lhes são negados, e a distribuição e o acesso ocorrem de forma desigual e combinada (FRIGOTO, 2009). Assim, Rosemberg (2012, p. 31) afirma que “[...] grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é

⁷⁶ Utilizou-se a expressão adotada pelo IBGE.

negro”, sendo necessário pensar, ao mesmo tempo, nas condições econômicas e sociais e na identidade racial.

No campo educacional, propuseram-se algumas medidas: criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. A Lei nº 10.639/03 determinou, ainda, a inclusão do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Criaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004.

As questões de gênero e relações étnico-raciais constituem o cenário da Educação Infantil no município de Senador Canedo. Não foi o objetivo de essa pesquisa analisar os impactos das condições raciais e de gênero no cotidiano da Educação Infantil, nos desdobramentos do trabalho pedagógico. Mas, importa assinalar que estes são elementos constantes do campo educacional e que historicamente tem repercutido em diferentes formas de desvalorização social, de preconceito que precisam ser debatidos, colocados em destaque a fim de romper com essa realidade aviltante por que passam nossos/nossas professores/as e crianças. Nesse campo de tensões e contradições precisa-se construir e garantir aos profissionais e às crianças dessa etapa educacional condições necessárias para a formação humana e valorização das particularidades dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico de cuidar e educar não segregadora, não preconceituosa, emancipadora e inventiva.

3.2.2 Formação acadêmica e aprimoramento profissional

As formações acadêmicas das docentes e do/das agentes educacionais que participaram de nossa investigação são bem distintas, assim como também é a ocupação desses dois sujeitos da educação no campo de atuação da Educação Infantil. Na análise da formação desses profissionais que atuam na Educação Infantil, define-se que a própria formação exigida para o exercício da função delimita e demarca as condições de realização do trabalho, a formação e a valorização profissional, visto que, para serem professores e atuarem na Educação Infantil do município de Senador Canedo, exige-se formação em Pedagogia. Já para atuar como agente educacional basta o Ensino Médio, como apontado anteriormente neste trabalho.

Dentre as 20 professoras, participantes da pesquisa que atuam com crianças de três anos de idade, 09 têm Ensino Médio na modalidade Normal, também chamado de Magistério. No tocante à formação em Ensino Superior, identificou-se a predominância da formação em Pedagogia, perfazendo-se um total de 92%. Dessas 20 professoras duas informaram que têm formação respectivamente nos cursos de Enfermagem e Letras⁷⁷. Importa destacar também que todas as professoras, participantes da pesquisa, fizeram o curso de pedagogia na modalidade presencial.

Sobre a formação do/das agentes educacionais, exige-se no município de Senador Canedo-Go somente a formação de Ensino Médio, e todos declararam ter essa formação. Dos 62 questionários respondidos, 49 informaram ter somente Ensino Médio, 06 disseram ter Ensino Médio na modalidade Normal, 02 declararam ter feito Ensino Médio na modalidade Técnico em Contabilidade e 04 afirmaram ter Ensino Médio em outras modalidades, como recepcionista de consultório médico/dentista (01), técnico em logística (01) e técnico em Enfermagem (02).

Quadro 11 – Formação nível médio das agentes educacionais participantes da pesquisa em Senador Canedo

Formação	Agentes educacionais
Ensino Médio	49
Ensino Médio na modalidade Normal	06
Ensino Médio - técnico Contabilidade	02
Ensino Médio - técnico Enfermagem	02
Ensino Médio - técnico em Logística	01
Ensino Médio - recepcionista de consultório médico/dentista	02
Total	62

Fonte: Questionário da pesquisa.

As mudanças no campo do trabalho, promovidas no processo de reestruturação produtiva, modificaram as relações de trabalho no mundo e também no Brasil, concretizando-se nas ações político-educacionais, seguindo os preceitos dos organismos multilaterais na valorização da esfera privada. Essa mudança de concepção teve e tem por princípio atender as demandas do mercado, que exigem formação de um tipo de trabalhador flexível, implicando mudanças estruturais nos sistemas de ensino com uma concepção de educação volátil, rápida, ágil e enxuta, como afirma Antunes (2000). A formação superior se constituiu como uma condição da expansão do Ensino Superior no país pela exigência do mundo do trabalho e uma necessidade social legítima, uma vez que esses trabalhadores buscam ocupar um lugar no

⁷⁷ Ambas as professoras têm Ensino Médio na modalidade Normal.

mercado de trabalho que tem, cada vez mais, exigido formação. Ao mesmo tempo, tem-se oferecido cada vez menos oportunidades de trabalho.

Os cursos que o/as agentes educacionais escolheram são de diferentes áreas, como de Letras (6), Pedagogia (10), Educação Física (2), Engenharia Ambiental (1), Tecnologia em Logística (1), Administração (1) e Computação (2). Destes cursos, três foram realizados à distância: Computação, Letras e Pedagogia, em instituições privadas. Dos 23 agentes educacionais que estão no Ensino Superior, 12 estão cursando e 11 já concluíram.

Essas profissionais – professoras e agentes educativos – ocupam, do ponto de vista normativo do município de Senador Canedo, lugares distintos no exercício da prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil, mas, quando se analisam os aspectos formativos, nota-se que, dos 62 agentes educacionais participantes da pesquisa, 18 estão envolvidos com o campo da formação de professores 09 estão cursando as diferentes áreas da educação e 09 já concluíram.

Quadro 12 – Formação em nível superior das agentes educacionais

Curso superior	Agentes educacionais que estão cursando	Agentes educacionais que já cursaram
Pedagogia	07	03
Letras - Português	02	04
Computação	01	01
Tecnologia em Logística	01	--
Administração	--	01
Educação Física	--	02
Engenharia Ambiental	01	--
Total	12	11

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

Dos cursos citados pelo/pelas agentes educacionais, 03 são licenciaturas (Letras, Pedagogia e Educação Física). Destes cursos, 10 agentes educacionais (45%) cursam Pedagogia. Importa destacar que, dos dez profissionais que fizeram ou estão fazendo o curso de Pedagogia, cinco são à distância, e todos são privados, o que pode ser identificado também nos cursos de pós-graduação.

Sobre a educação superior (graduação e pós-graduação) à distância, importa destacar que esse projeto está atrelado ao movimento das reformas educacionais do Estado, na relação com as recomendações dos organismos multilaterais da década de 1990 de expansão do Ensino Superior em diferentes campos do conhecimento, mas de forma mais incisiva no campo da formação de professores. Na esfera da formação de professores, houve um movimento de diversificação e flexibilização da forma de organização do Ensino Superior e

do seu processo de expansão. Nesse processo de reordenação do campo da formação de professores, inseriu-se a oferta de cursos, como Normal Superior, especiais e à distância, para atender a pressão social e de mercado, tendo como princípios balizadores o modelo neoliberal (FREITAS, H., 2004; 2007; DOURADO, 2011). Assim, viu-se que a

[...] predominância de cursos nas IES privadas, isoladas, afastados dos espaços de produção de conhecimento e pesquisa, impede que tenhamos uma formação de qualidade elevada de profissionais da educação para atuação na educação básica (FREITAS, H., 2007, p. 212).

A criação e efetivação de mecanismos são indispensáveis para compreender o campo da formação de professores, pois se constituem de uma gama de especificidades que envolvem formas de ensinar e aprender, o que exige a ressignificação das concepções pedagógicas. Ademais, a formação de professores, inicial e continuada, deveria ser realizada presencialmente, devendo ser admitida a formação à distância apenas em casos cogentes, consideradas as necessidades regionais e locais, conforme indicativos, inclusive da Conae (BRASIL, 2010).

As entidades que lutam em defesa da formação de professores primam pela formação em instituições públicas universitárias e trazem como princípio “[...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e [...] por ser reconhecida como a principal responsável pela produção do conhecimento científico e tecnológico visando à qualidade social em detrimento da qualidade do mercado” (MARTINS, T., 2007, p. 51).

As participantes da pesquisa foram questionadas sobre o papel da formação na atuação com crianças de zero a três anos de idade e apresentaram diferentes argumentos sobre essa influência. Das 20 professoras, somente 04 afirmaram que o curso superior não tinham conhecimentos específicos para a atuação com crianças de zero até três anos de idade. Assim, elas afirmaram:

Na época que cursei a criança nessa faixa etária não era levada em consideração, pedagogicamente o que importava era só o cuidar. (Banho, comida, etc.) (Q, P-05).

Não tenho magistério. Tenho pedagogia. Acredito que até hoje mesmo o curso de pedagogia deixa a desejar na atuação em Educação Infantil, vejo que é necessário pelo menos a especialização em Educação Infantil e constantes cursos de formação continuada (Q, P-07).

Não, pois os estágios eram feitos com crianças de sete anos de idade e as creches não eram vista como escolas ou pré-escolas (Q, P-15).

Quando eu fiz não falava de Educação Infantil (Q, P-19).

De outro lado, também houve as que argumentaram diferentes pontos de vista:

Sim, devido o curso em magistério relacionado com o da pedagogia, comecei a gostar e a dedicar, profundamente na área da Educação Infantil, baseada nessa (educação) dedicação e inspiração pelo amor as crianças, especializei na área (Q, P-02).

Quando comecei a trabalhar na Educação Infantil tinha uma concepção diferente da que tenho hoje em relação as crianças. O curso de pedagogia me possibilita uma visão diferente do comportamento e desenvolvimento dos meus alunos. O que antes, pra mim, era uma aberração, hoje eu percebo que nada mais é que fases e momentos do desenvolvimento das crianças (Q, P-06).

Contribui muito. No curso de pedagogia tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e práticas pedagógicas que são necessárias para atuar nesta prática (Q, P-17).

O/as agentes educacionais também expressaram que a formação que era exigida não possibilitava a atuação, lembrando que 49 têm somente o Ensino Médio, e este não traz os conhecimentos necessários para o exercício da função de professora. Assim, ele/elas declararam:

De maneira nenhuma. O ensino médio que foi o grau de escolaridade exigido para fazer o concurso, não me deu nenhuma base para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Como eu tenho muita afinidade e gosto muito de crianças na Educação Infantil, sempre procuro fazer cursinhos por conta própria para aprender a lidar com os pequenos. E agora estou cursando pedagogia para ter efetiva autonomia no desenvolvimento das crianças e esse curso realmente me dá orientação necessária (Q, AE, 01).

O ensino médio não ensina a lidar com crianças (Q, AE, 09).

A prefeitura de Senador Canedo, não exige formação superior em pedagogia muito menos magistério para atuar com crianças 0 a 3 anos e creches. Dito isso, informo que não possuo a formação questionada (Q, AE, 29).

Vejo que por não ter a formação não consigo fazer um bom trabalho, mas me esforço muito, mas, ainda fica a desejar (Q, AE, 48).

A realização de concurso público para contratação de profissionais sem a formação específica, como determina a lei, lembram os primórdios da educação de crianças de zero até seis anos de idade no Brasil que estavam ligadas ao âmbito da assistência social. Os leigos se responsabilizavam pelo cuidado e pela guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Essa realidade que ainda perdura na Educação Infantil, especialmente em creches, precisa ser alterada, já que ainda é aceita a presença de pessoas sem a formação adequada. Tais medidas trazem um prejuízo para a criança e para esse profissional, que não tem seus direitos garantidos e dele também é exigida a realização de ações concernentes à função de professor/a.

O/As agentes educacionais acabam realizando trabalho docente com as crianças pequenas, contudo, de forma bem precária. Importante afirmar, no entanto, que essa forma precária na atuação não resulta de uma má vontade dos próprios agentes individualmente, mas, com a ausência de formação do campo pedagógico, que traz relações profundas com o quadro histórico da área, além de envolver a formação de professores para a Educação Infantil.

Também outro/as agentes que informaram que fizeram magistério, indicaram que este também não é a formação necessária para atuar com crianças de zero a três anos de idade.

O magistério que fiz não ajudou a trabalhar com crianças (Q, AE-37).

[...] raramente foi citada a questão Educação Infantil (Q, AE-43).

A formação em nível superior, em cursos de licenciatura em Pedagogia, é defendida como princípio necessário para a atuação da professora com crianças desde o nascimento até seis anos de idade. Tal defesa assenta-se no fato de que a formação em nível médio não é suficiente, à medida que as profissionais necessitam de uma compreensão ampla acerca do que é educação e, em específico, do que é a Educação Infantil, de formação humana, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando-se, portanto, de uma formação sólida, como referenda a Anfope (2002):

[...] referência ampliada do fenômeno educativo, capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que se está inserido, assim como, capaz de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem nas modalidades que forem necessárias (ANFOPE, 2002, p. 09).

Atualmente, a Educação Infantil tem ocupado cada vez mais um lugar significativo nos cursos de Pedagogia, por ser este um dos *lôcus* privilegiados de formação do profissional que atua com crianças de zero a seis anos e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, ainda faz-se necessária uma análise sistemática de como os cursos de Pedagogia estão contemplando a Educação Infantil.

T. Martins (2007), ao analisar o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, mostra que a Educação Infantil fazia parte da formação dos futuros professores, mas ainda de modo incipiente e localizada em algumas disciplinas, pois se priorizavam conhecimentos voltados para o Ensino Fundamental, e a formação específica para a Educação Infantil ocupava pouco espaço na matriz curricular e nas discussões cotidianas vividas no curso. Importa destacar a necessidade de investigações mais pontuais sobre o que tem sido realizado nos cursos de Pedagogia acerca da formação para a Educação Infantil. Como os cursos têm assumido essa formação? O que tem sido considerado nesses cursos de Pedagogia como conhecimentos necessários para ser professor de Educação Infantil?

O estudo de Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil destacou que a formação dos estudantes de Pedagogia para atuar na Educação Infantil representa apenas 5,3% do conjunto, havendo uma maior preocupação com os campos sociológicos, psicológicos e históricos em detrimento do pedagógico. Reconhece-se que esses conhecimentos são importantes para a formação do futuro professor, na compreensão dos processos da educação, mas não são suficientes para suas práticas pedagógicas com crianças de zero a seis anos de idade. Esses conhecimentos devem ser pensados para a educação da criança de zero a dez anos de idade, se atentando para as suas especificidades.

Na esteira da discussão sobre a formação de professores, as agentes educacionais, participantes de nossa investigação em Senador Canedo-Go, afirmam que desenvolvem um trabalho de grande responsabilidade com as crianças menores de três anos de idade e ressaltam que, para a efetivação desse trabalho com a qualidade necessária, seria preciso uma formação adequada e salário digno. O/as profissionais externam ainda que muitas vezes não se sentem preparados/as para a responsabilidade que exige essa etapa educacional e atribuem a isso a falta de formação, pois a reconhecem como condição para conseguirem desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Os participantes da pesquisa ressaltam que os maiores problemas enfrentados por ele/elas é a ausência de formação continuada e de profissional formado no berçário e no agrupamento I dos Cmei do município de Senador Canedo-Go. Sobre isso, professoras e agentes educacionais assim dizem:

A desvalorização vem por todos os lados, os pais não reconhecem o CMEI como um espaço educativo e sim um lugar para deixar seus filhos, enquanto trabalham, os governantes principalmente, não dão o devido valor como acontece em Senador Canedo onde eles retiraram os professores que estavam atuando no berçário e agrupamento I, deixando as crianças sobre o cuidado das auxiliares que às vezes só têm o ensino médio (Q, P-14).

Infelizmente nós profissionais não recebemos uma valorização adequada. Começando pela falta de formação do profissional tanto o agente quanto o professor. Uma prova disso é a falta do pedagogo nas turmas de berçário receber muito mais importância do que temos hoje (Q, P-08).

A falta de um pedagogo em sala limita nosso trabalho a manter a higiene e assegurar a integridade física da criança. Nesta situação, perde tanto a criança quanto a agente educacional (Q, AE-27).

Não temos formação adequada e nos é exigido muita coisa além do que deveríamos fazer (Q, AE-47).

Somos pouco valorizadas. O trabalho é de muita responsabilidade e não temos a formação adequada para tantas coisas que temos que fazer com as crianças (Q, AE-61).

Nesse cenário, reafirmar os princípios da Anfope (2008) se faz importante, pois esta defende a constituição de políticas públicas mais incisivas para a formação em nível superior de todos os professores desse país, que deve se dar de modo articulado entre estados, municípios e União, e não em nível médio na modalidade Normal. O que deve ser feito é a progressiva extinção deste último, com data para seu término. Para tanto, a formação de professores deve ocorrer em instituições de Ensino Superior públicas, alicerçadas na concepção de base comum nacional, entendida como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; formação inicial articulada à formação continuada. Como afirmou H. Freitas (1999):

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização

e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores (p. 31).

A consolidação da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia como parte constitutiva da formação é imprescindível. Precisa-se construir uma formação que compreenda as crianças de zero a dez anos de idade de modo indissociável, para se romper com a ideia segmentária dessa criança que aprende de uma forma na Educação Infantil e de outra no Ensino Fundamental. Deve-se consolidar a ideia de uma formação integrada que considere as necessidades e particularidades das crianças, dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

É tarefa do curso de Pedagogia ensinar a ser professor/a de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como referência para atuação nesses e em outros espaços e demandas da educação em sua amplitude, e relação entre teoria e prática, compreendida como a unidade indissolúvel entre os opostos a fim de se compreender os processos pedagógicos, reconhecendo “[...] a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, L., 2010, p. 26).

No tocante à formação em cursos de especialização, somente duas agentes educacionais relatam o que fizeram: uma delas se formou em Neuropedagogia e outra em Educação Infantil, ambas em instituições privadas. Todas as 20 professoras têm pós-graduação em nível de especialização, e realizadas em instituições privadas. Dessas, 04 fizeram mais de uma especialização, sendo que somente 02 fizeram o curso à distância, e uma tem Mestrado em Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), conforme evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Formação em nível de especialização das professoras e agentes educacionais

Curso de especialização	Professoras	Agentes educacionais
Educação Infantil	06	01
Educação Inclusiva	01	--
Educação Infantil, alfabetização e letramento	01	--
Língua Portuguesa	01	--
Métodos e Técnicas de ensino	03	--
Neuropedagogia	03	01
Psicopedagogia	05	--
Total	20	02

Fonte: Questionário da pesquisa.

A formação continuada aparece para 11 professoras como instrumento necessário e fundamental para a realização das práticas pedagógicas junto com as crianças de três anos de

idade. Elas informam que participam constantemente de processos formativos, pagos pela prefeitura, gratuitos ou financiados com o próprio dinheiro. O município de Senador Canedo tem plano de carreira de acordo com a Lei nº 1217-07 (SENADOR CANEDO, 2007), e traz a formação continuada como parte do plano. O município também paga o piso salarial Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008b). Por outro lado, 09 professoras não fazem constantemente cursos de formação continuada.

De acordo com as informações oferecidas pelas participantes da pesquisa, pode-se inferir que a formação continuada tem predominância de financiamento individual e é realizada em instituições privadas, sem uma ação efetiva, até então, da Rede Municipal de Educação de Senador Canedo em financiar a formação de seus profissionais. Mas, ao mesmo tempo foi ofertado cursos para as professoras, e agentes educacionais, porém o índice de desistência foi altíssimo.

Diante desse cenário, importa indagar: O município tem investido na formação continuada das profissionais? Essas formações têm sido oferecidas a todas os/as profissionais da Educação Infantil? Quais motivos fazem com que professores/as não assumam a formação como parte constitutiva da prática pedagógica? Como estão sendo pensados os cursos de formação oferecidos pela Semec? Essas questões precisam ser tensionadas no município para que todos os profissionais possam ter acesso e realizem a formação em horários de trabalho, como traz a prerrogativa da LDB (BRASIL, 1996). Por outro lado, é importante destacar o fato de recentemente ter sido ofertada pelo Nepiec/UFG uma formação continuada em parceria com a Semec do município. Esse curso de formação continuada ofereceu duas modalidades de cursos: Educação Infantil, Infância e Artes e 31 no curso de Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

De acordo com o Relatório Final “Cursos de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil OFERTA - 2013-2014” (NEPIEC, 2014), esta formação ocorreu no período de agosto de 2013 a março de 2014, na modalidade presencial, com aulas às sextas-feiras no período noturno e aos sábados nos períodos matutino e vespertino.

O Relatório informa que 27 professoras iniciaram o curso de Educação Infantil, Infância e Artes, e 31 o curso de Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, perfazendo um total de 58 profissionais da educação do município de Senador Canedo. O município de Bela Vista foi convidado para preencher o restante das 80 vagas ofertadas. Importa destacar que o índice de evasão foi altíssimo, chegando a concluir o referido curso somente 23 professoras do município de Senador Canedo, sendo 09 professoras do curso de Artes e 14 do curso de Currículo. Isso faz indagar:

A formação continuada é apontada como elemento importante para ampliar, trazer novas possibilidades às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição educacional, mas ao mesmo tempo houve uma evasão tão alta em um curso gratuito com professores habilitados?

Participaram desse curso oferecido pelo Nepiec 15 professoras que atuavam de zero a três anos e somente duas concluíram e também participaram da nossa pesquisa. Elas, em entrevista, destacaram o quanto o curso foi importante na mudança de suas concepções e de suas práticas para a atuação na Educação Infantil, em específico para a creche.

A formação e a valorização profissional são ações imprescindíveis para o exercício da docência. As lutas dos movimentos de educadores em âmbito nacional buscam a efetivação dos direitos dos professores, que foram reconhecidos no PNE/2014 (BRASIL, 2014) em suas metas 15, 16, 17 e 18. Neste determina-se a formação em nível superior e de pós-graduação para todos os profissionais e a determinação de equiparação salarial do rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente.

No ano de 2014 foi oferecido pelo IFG/Campus Senador Canedo para os/as agentes educacionais o curso de cuidador infantil aprovados no concurso realizado em dezembro de 2013 e convocados no ano de 2014. O referido curso faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído pela Lei Federal nº 12.513 (BRASIL, 2013).

O tem curso de cuidador infantil tem como função formar os profissionais para cuidar da criança em todos os seus aspectos, contribuindo para um desenvolvimento “saudável”, atendendo suas necessidades particulares com carga horária de 160 horas e com exigência de formação mínima o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Esse curso encontra-se no Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde. Apesar de reconhecer a importância da preocupação da Semec em tentar minimizar a falta de preparo dos profissionais que atuam com as crianças, percebe-se que essa lógica formativa está em oposição à luta dos movimentos sociais e das entidades que defendem que todas as pessoas que desenvolvem o trabalho pedagógico com a criança diariamente devem ser professores habilitados, em conformidade com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Esse curso, em suas contradições, apoia as profissionais que inicialmente não têm nenhum conhecimento específico sobre crianças, mas não garante uma formação adensada, sustentada em princípios pedagógicos historicamente construídos para promover o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, o curso colabora com o adiamento do cumprimento da Lei maior, que exige a necessidade de professores habilitados para o desenvolvimento pedagógico com as crianças que ficam até dez horas diárias nas instituições de Educação Infantil.

Importa destacar ao analisar a informações que somente uma pequena parcela do/das agentes educacionais realizam essas ações formativas. Quando se cruzam as informações, o/as profissionais que realizam constantemente a formação são as que têm formação em nível superior, licenciatura, ou a estão cursando. Isso implica compreender que os aspectos formativos estão interligados. Outro ponto é o alto número de informações sobre participação restrita em cursos de formação quando se apresenta que 29 participam às vezes e 11 realizam cursos raramente, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 – A participação em processo de formação continuada das professoras e agentes educacionais

Seminários, palestras, e/ou cursos de aperfeiçoamento ou capacitação	Professoras	Agentes educacionais
Sempre	11	8
Às vezes	4	29
Raramente	3	11
Nunca	-	7
Não respondeu	2	7
Total	20	62

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

No questionário, as professoras e o/as agentes educacionais, participantes da pesquisa, destacaram que a Semec não oferece formação continuada específica de Educação Infantil de forma constante, tendo os profissionais muitas vezes que assumirem suas formações com os próprios salários. Desse modo, destaca-se nas falas do/das agentes educacionais:

Acredito que o profissional que trabalha com crianças menores de 03 anos não tem valorização profissional; pelo fato deles não terem feito nenhum curso na área para trabalhar com essas crianças, agente educacional nas creches de Senador Canedo, são simplesmente cuidadoras de crianças, sem qualquer preparo pedagógico orientado ou dirigido pela Secretaria da Educação (Q, AE-01).

Somos muito poucas valorizadas. Porque a responsabilidade é muito grande, e não temos nenhum treinamento adequado para trabalhar com crianças dessas idades... (Q, AE-04).

[...] quando ingressei na prefeitura, até hoje, não tive nenhum treinamento específico, estou aprendendo na prática, o mesmo ocorreu com meus colegas de serviço (Q, AE-30).

Ao comparar as duas categorias de trabalho, vê-se que há um maior investimento da Semec na formação dos professores, porque, dentro da proporcionalidade, 45% das professoras afirmam que também realizam cursos financiados pela própria secretaria, mas das agentes educacionais somente 16% participam dessas formações. O/As agentes educacionais reclamam que essa formação acaba tendo um caráter excludente. Evidencia-se esse aspecto no relato de uma participante da pesquisa:

Porque se fosse um professor a prefeitura, a prefeitura dá curso todo ano, de 6 em 6 meses[...], dependendo dos cursos tem uns professores que fazem, para gente... a agente educativa eles não dão curso nenhum. Na hora que vai fechar o contrato eles não sabem se você tem formação escolar ou não. Então, assim eu acho que é um pouco... um pouco não, é desvalorização sim, essa questão da formação da agente aqui (E, AE-3, 24/04/2014).

Outro dado importante é que há um número expressivo de agentes educacionais que realiza cursos quando disponibilizados gratuitamente, o que significa que muitos não fazem porque não conseguem custear a formação e não tiveram incentivos na carreira para poder estar constantemente se aperfeiçoando. Desse modo, a formação acaba sendo responsabilidade individual, e não da instituição empregadora.

Quadro 15 – Formas de financiamento dos cursos das professoras e agentes educacionais

Formas de financiamento dos cursos	Professoras	Agentes educacionais
Gratuitos	10	42
Pagos com recursos próprios	07	16
Pagos com recursos da SME	11	10
Pagos com recursos da própria instituição que atua	02	06
Não respondeu	02	07
Total*	34	81

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Nota: *tratando-se de uma pergunta para a qual se previa a possibilidade de mais de uma resposta, o total é superior ao número do/as participantes da pesquisa.

Entende-se a formação continuada como parte constitutiva do trabalho pedagógico do professor. O censo escolar (MEC/INEP, 2013) mostra que, dos 211.694 professores, somente 33.325 fizeram cursos de formação continuada na área específica de atuação. O que se percebe é que a formação continuada de aperfeiçoamento ainda não ocupa lugar de centralidade nas políticas públicas do município.

Estudiosos (FREITAS, H., 2004; 2012; BRZEZINSKI, 2006; 2014; I. BARBOSA, 2008; 2011; 2013; ALVES, 2007; MARTINS, T., 2007, dentre outros) e diferentes entidades (Anfope, Anpae, Mieib, Forumdir) que lutam pela formação de professores no país defendem que a formação continuada deve ser assentada em princípios de qualidade e de continuidade, pois proporciona reflexões sobre a ação profissional, evidenciando-se novas possibilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O profissional constitui-se um processo formativo, a partir da formação inicial, que potencializa as condições de aprendizagem em uma abordagem ampliada de formação humana, na qual os homens se formam na relação com o outro, produzindo para si mesmo e em interação com o coletivo (ANFOPE, 2002). A formação continuada deve ser pensada também a todos os profissionais não docentes seguindo os preceitos da LDB (BRASIL, 1996).

A formação continuada não pode ser entendida como aquela que completa a formação inicial, o que é justificado pela área para realizar aquela, desvirtuando seu caráter formativo e desassociando as condições do mundo do trabalho. Ela deve ser compreendida, sim, como direito dos profissionais da educação no campo das políticas educacionais, indo, portanto, em direção contrária ao que demonstram os dados da pesquisa. Os dados apresentados evidenciam que o sujeito é responsável pelo seu aperfeiçoamento profissional, deixando de ser considerado como política pública e obrigação das agências empregadoras, realizando-se, assim, a simetria invertida, ou seja, que é dever dos professores a formação continuada (FREITAS, H., 2004).

Identifica-se que, no município de Senador Canedo, o curso de Pedagogia é a exigência para o ingresso na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na década da educação no Brasil, houve uma redução do número de professores leigos, mas não houve sua eliminação. Na literatura, professor/a leigo/a é definido/a como todo/a aquele/a que não possui formação/habilitação específica para o exercício do magistério, conforme a legislação nacional. Assim, é considerado leigo o professor que tem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio (sem habilitação para o magistério) em andamento ou concluído, ou aquele que, embora tenha curso superior, não é detentor de diploma de licenciatura. Esses profissionais leigos devem receber formação inicial em cursos regulares, presenciais, semipresenciais ou à distância. A formação poderá ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal ou em nível superior. As instituições ofertantes deverão estar legalmente autorizadas ou credenciadas a ministrar os cursos. Várias ações de formação estão sendo viabilizadas pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

De um universo de 2.148.023 funções docentes no país, de acordo com o censo escolar (MEC/INEP, 2013), 474.591 são da Educação Infantil. Destes profissionais, 33.303 são leigos que atuam na Educação Infantil, destacando-se que o censo escolar considera somente funções docentes.

Quadro 16 – Número de funções docentes na Educação Infantil por escolaridade, segundo a região geográfica e a unidade da federação 2013

Etapas da Educ. Infantil	Funções docentes na Educação Infantil								
	Total	Ens. Fund.	Ensino Médio			Educação Superior			
		Ens. Fund.	Ensino Médio Total	Ensino Médio Normal Magistério Magistério Indígena	Ensino Médio	Educ. Superior Total	Com lic.	Sem Licenciatura	
								Total	Com Compl. Pedagógica
Educ. Infantil	474.591	3.144	186.553	117.965	68.588	284.894	261.595	23.299	15.032
Creche	125.406	1.738	8.850	52.985	31.565	125.406	115.897	9.509	5.429
Pré-escola	289.507	1.485	109.622	69.007	40.615	178.400	162.651	15.749	10.631

Fonte: Dados do censo escolar (MEC/INEP, 2013).

Notas:

- 1) Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013;
- 2) Não inclui auxiliares da Educação Infantil;
- 3) Não possui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 4) Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

Uma boa sinalização é o número de professores com formação em Pedagogia, formação específica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Das 474.591 funções docentes na Educação Infantil no Brasil, 284.894 dizem respeito a professores/as com formação em nível superior. Deste universo de 284.984, 91, 8% possuem formação em nível superior licenciatura e 9,2% possui nível superior sem licenciatura. Deste total, 15.032 professores/as têm complementação pedagógica. O número de professores/as que atua na creche é menor do que na pré-escola. Quando se relacionam os dados do quantitativo de crianças de zero a três anos de idade com o quantitativo de crianças de quatro e cinco anos de idade, constata-se um número bem inferior da oferta do atendimento com professores habilitados: 125.406 da creche e 289.507 da pré-escola para o exercício da função de docente. Assim, como ocorre em Senador Canedo-Go.

Ao analisar os dados estatísticos sobre a educação escolar e os seus professores, percebeu-se que a creche passou a ser contada na estatística educacional a partir do ano de 1998, antes sempre denominada pré-escola, que não trazia os dados de forma diferenciada e/ou explicitada das instituições de creche e seus profissionais existentes no país como se encontra hoje pelo Educacenso. O Mieib, assim como grupos de educadores e pesquisadores, realizaram com o Inep várias audiências para delimitar com o órgão as especificidades da Educação Infantil, que deveriam ser contempladas no levantamento das informações sobre essa etapa da educação junto aos municípios.

A assunção da Educação Infantil para o âmbito da educação foi fundamental para ampliação do atendimento às crianças de zero até seis anos de idade no país e para a construção de uma identidade alicerçada em princípios educacionais legítimos, com exigência formativa para o exercício da função. Mas, existe uma realidade contraditória pela constituição histórica do quadro de pessoal com funções distintas para essa etapa da Educação Básica.

Com o aumento do atendimento em creches e pré-escolas, cresce concomitantemente o número de profissionais habilitados para o desempenho da função docente propugnada em lei, porém, ao mesmo tempo, ocorreu a contratação de outros profissionais sem a habilitação necessária para o exercício da docência nas instituições de Educação Infantil desse país.

Ao analisar dados sobre as funções docentes no censo escolar, observou-se que houve um aumento das funções docentes e também da formação desses profissionais. No entanto, se evidenciou, ainda, que isso não ocorreu com a formação específica para o trabalho com crianças de zero até seis anos de idade, pois a presença dos leigos na Educação Infantil é um fato ainda muito presente e que precisa ser extinto. A defesa é de que a formação inicial e continuada de professores deem condições aos/às professores/as de se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos de modo crítico, para que possam ensinar as crianças, dando-lhes possibilidades de compreender a humanidade, expectativas e necessidades e não somente os seus interesses individuais.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO CMEI: O PAPEL DA PROFESSORA E DO/DAS AGENTES EDUCACIONAIS

Na análise dos questionários e das entrevistas realizadas com as professoras e com o/as agentes educacionais, buscou-se estabelecer um diálogo entre as informações levantadas na parte empírica da pesquisa e as bases teóricas, no sentido de se compreender as concepções dessas profissionais e seus processos contraditórios acerca da sua inserção e atuação em espaços de Educação Infantil, no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade em espaços coletivos de Educação Infantil,

3.3.1 As condições de trabalho das profissionais

Diferentes estudos (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994; CERISARA, 2002; ALVES, 2002; 2007; SILVA, 2003; ONGARI; MOLINA, 2003; BARBOSA, 2008; 2011;

VIEIRA e SOUZA, 2010; dentre outros) mostram que a Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias têm relação com o trabalho de suas profissionais, destacando-se as relações e as condições de trabalho para o desenvolvimento da prática pedagógica. Deste modo, as condições de trabalho são um dos componentes necessários para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada e, quando não são entendidas em suas especificidades, ou são consideradas como algo menor, acarretam conflitos na realização do trabalho.

Pensar as condições de trabalho nas instituições de Educação Infantil implica, inicialmente, compreendê-las em uma perspectiva ampliada. Para tanto, nos ancoramos em Marx (1983, p. 150) que mostra o processo de trabalho como “[...] a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho, a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho, os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”. As relações, portanto, entre o próprio trabalho, o objeto e os instrumentos constituem as condições para que o produto se materialize.

A expressão “condições de trabalho” no campo do educacional é entendida como a forma de organização do trabalho em um determinado contexto sócio-histórico, no qual se situam as relações de trabalho. Essa forma de organização congrega um conjunto de recursos que envolvem: a infraestrutura das instituições educacionais; os recursos materiais e pedagógicos disponíveis e os recursos humanos; os itens de consumo e as normas que a organizam. Esses elementos interligados possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo e das relações de trabalho que envolvem a carreira docente, o salário, a jornada de trabalho, os tipos de contratos, os tempos remunerados para o trabalho coletivo, a formação continuada, bem como as relações entre os sujeitos docentes e discentes dentro das instituições (CALDAS, 2007; KUENZER; CALDAS, 2007; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Diferenças na constituição da carreira e da atuação das professoras e do/as agentes educacionais estão presentes no município de Senador Canedo-Go e, mais intensificadamente, na Educação Infantil com crianças de três até seis anos em Cmei (professoras e agentes educacionais). Com um olhar mais específico, voltamos para a educação das crianças de zero a dois anos de idade, visto que, como já foi destacado, não tem a presença da professora. Essa realidade marca uma fragilidade na realização do trabalho, nos lugares que ocupa, nos tempos de atuação na educação, na jornada de trabalho e na valorização profissional, revelando-se as condições de trabalho precarizadas.

Essas diferenciações ocorrem de modo mais acentuado na Educação Infantil do que em outras etapas da Educação Básica. Essa multiplicidade, como afirmam Vieira e Souza

(2010), resultam de diferentes fatores, como as origens históricas da Educação Infantil, a forma de composição e organização das instituições públicas e privadas (filantrópicas e comunitárias), a composição desigual e combinada dos sujeitos envolvidos nas atividades docentes das instituições (professores vinculados à carreira do magistério e os/as auxiliares de sala à secretaria de administração da prefeitura) e também as diferentes denominações dos profissionais que atuam nessa etapa educacional.

Relacionam-se essas questões à realidade encontrada em Senador Canedo-Go, na qual as condições de trabalho das agentes educacionais são distintas das professoras no tocante às horas trabalhadas e ao plano de carreira. As agentes educacionais trabalham seis horas diárias, enquanto as professoras quatro horas e quinze minutos de trabalho diário.

No cotidiano das instituições visitadas durante a pesquisa, foi observado que há tarefas variáveis quanto à intensidade da duração e à frequência nas reuniões de trabalho, estudo, formação, registros, planejamentos, preparação de materiais, encontros com a coordenação, preparação de projetos e materiais, participação na gestão da escola, entre outras⁷⁸ ações desenvolvidas (DIÁRIO DE CAMPO, 15/12/2013). Muitas atividades realizadas por professoras, agentes educacionais e gestores seguem a regulamentação e as regras das redes de ensino, sem, contudo haver maiores discussões sobre o processo de trabalho e a precarização do trabalho docente e dos outros trabalhadores da educação.

A jornada de trabalho se apresenta como ponto de intensas discussões e regulamentações para se garantir condições de trabalho na realização de um planejamento consistente e coletivo nas instituições públicas de ensino. De acordo com as informações constantes nos questionários propostos aos participantes dessa investigação, somente 12 agentes educacionais realizam dupla jornada de trabalho no município⁷⁹. Importa destacar que 50% das professoras, participantes da pesquisa trabalham em período integral, sendo que,

⁷⁸ Os movimentos sociais, as entidades e os trabalhadores docentes historicamente lutaram pela autonomia profissional e institucional nos processos da escola, nas possibilidades de decisão coletiva e colegiada com seus pares. Essa autonomia desejada pelos trabalhadores da educação se relacionava à liberdade de maior controle sobre seus processos de trabalho. Para isso, era necessária autonomia também da instituição, maior liberdade de auto-organização. Esses processos estão se constituindo sob uma nova roupagem com as reformas educacionais da década de 1990, do mercado flexível, das ações colegiadas e das decisões coletivas, sobrecarregando os trabalhadores para o desempenho das funções.

⁷⁹ Ressalta-se que as agentes educacionais recebem um salário mínimo por 30 horas de trabalho de seis horas diárias, cinco dias por semana. A dobra de carga horária não equivale à dobra do salário. A lógica é pagar um salário mínimo para 30h e, para as outras 30h, somente um percentual desse salário. Essa condição do processo de exploração tem sido praticada por diferentes municípios do Brasil, conforme evidenciam pesquisas de Oliveira (2011); Kramer (2005) e Côco (2006). Elas ocupam funções diferentes com salários diferentes e condições sociais muitas vezes também diferentes. Em conversas informais no cotidiano das instituições e nos relatos nos questionários e nas entrevistas, as agentes educacionais dizem que recebem menos que um salário mínimo pelo trabalho que desenvolvem com as crianças devido aos descontos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2013).

destas, duas trabalham na mesma instituição. No Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP, 2013) e na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), evidenciou-se que uma quantidade significativa de professores (80,9%) trabalha em uma só escola, e apenas 16% em duas e 3,1% em mais de duas instituições. Essas análises contradizem a realidade vivida no município de Senador Canedo-Go em que 50% das professoras que atuam com crianças de três anos de idade realizam dupla jornada.

A carga horária de trabalho pode ser compreendida na relação com a intensificação do trabalho, que na compreensão de Sadi Dal Rosso (2006) é o modo de organização do trabalho para fazer com que o trabalhador produza de modo quantitativo e qualitativo, superior ao que deveria, com as mesmas condições técnicas de jornada e número de trabalhadores no desempenho da função. Os tempos de trabalho e de não trabalho se convergem, intensificando-se cada vez mais (ANTUNES, 2000).

Dalila Oliveira (2007) mostra que essa intensificação no campo educacional pode ser detectada com o aumento da jornada de trabalho e da intensificação das responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação com as reformas educacionais da década de 1990. Outra dimensão da intensificação do trabalho docente, ressaltada pela autora, é a própria extensão do tempo de trabalho dentro da carga horária remunerada, sem pagamento adicional.

Essas intensificações do trabalho docente, desde as reformas educacionais da década de 1990, se deram e ainda perduram em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, inclusive na Educação Infantil. Apple (1995) mostra que essa intensificação do trabalho:

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Das 62 agentes educacionais participantes da pesquisa, somente oito realizam jornada ampliada da carga horária de trabalho. Importa destacar que a forma como é feito o cálculo dos dois turnos no mesmo município não equivale a receber dois salários equivalentes à função que realiza, porque o cálculo realizado é o da proporcionalidade.

A dupla jornada tem sido apontada por pesquisas, como as de D. Oliveira (2004); Alves (2007; 2012); Livia Vieira e Gisele Souza (2010), como um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente, dificultando-se a realização de ações partilhadas, coletivas na/pela instituição. Isso parece estar relacionado com os baixos salários do magistério a que estão submetidos nossos professores brasileiros em relação aos outros campos de trabalho

com exigência de formação semelhante (OLIVEIRA, D., 2007). Muitas vezes o salário insuficiente impõe ao profissional da educação uma dupla ou às vezes tripla jornada de trabalho e em mais de uma instituição.

Professores por meio de suas diferentes entidades representativas em destaque a Anfope, tem historicamente lutado pela efetivação de uma política de valorização e profissionalização dos professores brasileiros, e tem como princípio da defesa de uma educação pública emancipadora, garantindo no âmbito da política pública direitos como formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração. Nesse cenário a defesa de uma carreira de dedicação exclusiva e integral do/da professor/a a uma instituição educacional, bem como a destinação de tempo para as atividades de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico.

As professoras da Semec trabalham quatro horas e 15 minutos por dia, cinco vezes por semana, com 15 minutos de descanso diário. Essa ação passou a ser determinada no ano de 2015. Antes as professoras que trabalhavam na Educação Infantil atuavam das sete às onze horas, sem períodos de descanso. Segundo a fala de uma professora, ela acredita que deixar a agente educacional sozinha por um tempo ficou muito ruim, porque ela nem consegue descansar, preocupada com a turma. As crianças no Ensino Fundamental ficam no pátio brincando sozinhas e na Educação Infantil a profissionais têm de ficar constantemente com as crianças. Como deixá-las sozinhas? (DIÁRIO DE CAMPO, 10/03/2015).

Outra questão importante é acerca da relação entre jornada de trabalho e salário entre professoras e agentes educacionais. O salário das professoras inclui o tempo do planejamento das atividades. As agentes educacionais têm seis horas diárias de trabalho, sem descanso, e não recebem para o planejamento do seu trabalho, não tem plano de carreira e não estão vinculadas à secretaria de educação e sim a Secretaria de Administração. Desta maneira, o/as agentes educacionais vivenciam uma desvalorização em relação ao grupo de profissionais do magistério. As agentes e o agente educacional recebem um salário menor e realizam uma jornada de trabalho maior. Outro ponto de desvalorização está na concepção das funções desse trabalho. As políticas públicas municipais têm intensificado o processo de barateamento dos custos, e essas ações têm causado, ou melhor, reavivado um problema histórico da Educação Infantil, conforme apontado no capítulo I, uma vez que separa e hierarquiza cuidado e educação dentro das instituições de Educação Infantil, mantendo essas ações com profissionais distintos, bem como a presença de pessoas sem formação adequada no trabalho com as crianças.

Nota-se, então, que do/das agentes educacionais são exigidas diferentes responsabilidades no trabalho com a criança de zero até seis anos de idade, e mais intensamente de zero a dois anos de idade, exigindo-se para além do que foram contratadas. A desvalorização de fato encontra-se assinalada desde a exigência mínima de formação (Ensino Médio) ao salário que recebem. Essas diferenças salariais não acontecem somente entre agentes educacionais e professoras, mas também em relação às outras etapas da educação básica. Sobre essa desvalorização, as agentes educacionais destacam:

Somos muito pouco valorizadas. Porque a responsabilidade é muito grande, e não temos nenhum treinamento adequado para trabalhar com crianças dessas idades. Como dizem que o salário não é adequado para essa responsabilidade, mas mesmo assim gosto muito do que faço (Q, AE-04).

Muito pouca. Pois a responsabilidade é muito grande de cuidar, educar e manter estas crianças longe da mãe, ganhando apenas 01 salário mínimo, sem dizer que tem pais que não agradecem (Q, AE-07).

Nos falta incentivo profissional. Não é fácil passar o mês com 730,00(bruto) e, ainda, ter que tirar do próprio bolso para realizar determinadas atividades, porque faltam recursos no CMEI [...] (Q, AE-21).

Neste cenário, a organização das funções dos profissionais da Educação Infantil (professoras e agentes educacionais), participantes da pesquisa no município de Senador Canedo, está assim sistematizada:

Quadro 17 – Ocupação das professoras e agentes educacionais por agrupamento

Turmas	Agentes educacionais	Professoras
Berçário	24	--
Agrupamento I	30	--
Agrupamento II	08	20
Total	62	20

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

Sobre o vínculo de trabalho das profissionais, temos: 18 professoras efetivas e duas com contrato temporário no ano de 2013 e 2014. Quanto ao/às agentes educacionais, o número de contratos temporários é proporcionalmente superior, pois 29 agentes educacionais são contratos temporários e 32 são efetivos. O quadro a seguir mostra o tipo de contrato em que se encontravam as participantes da pesquisa em 2013.

Quadro 18 – Tipo de contrato de trabalho com a Semec do município de Senador Canedo

Contrato de trabalho	Agentes educacionais	Professoras
Efetivo	33	18
Especial/ temporário	28	2
Total	62	20

Fonte: Quantificação dos dados constantes no questionário da pesquisa.

O contrato temporário implica a precarização do trabalho, criando relações conflituosas, de não pertença, em que a qualquer momento pode ficar desprovido daquele salário, daquele emprego⁸⁰. O que se evidencia é profissional sem plano de carreira e condições adequadas de trabalho. Essa ausência de condições profissionais prejudica a atuação política desse sujeito, que se vê refém de políticas públicas que não asseguram seus direitos trabalhistas.

Os profissionais que atuam no âmbito educacional (professoras e agentes educacionais) com contratos de trabalho especial/temporário não têm garantias de trabalho na esfera estatutária e nem no âmbito da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Esses profissionais sofrem questões de diferentes ordens, tais como: o não acesso aos direitos de trabalho, instabilidade quanto à permanência, bem como licença, gratificações por tempo de serviço, formação continuada, progressão na carreira, assistência e previdência social (MILANI; FIOD, 2008). Vivem subjugados às secretarias de educação e às instituições de educação. Essa situação mostra o que foi apontado por Marx (1983), que é a formação de um exército de reserva, de desempregados, homens que são atraídos e repelidos pelo mundo do trabalho e forçados a aceitar qualquer trabalho e em quaisquer condições. As empregadoras dispensam, ao seu modo, e de acordo com suas “necessidades” a fim de não gerar mais custos. E diante dessas condições, planejar o futuro se torna algo impensável, pois se vive sempre na instabilidade.

Diferentes ações normativas de municípios de Goiás e também no Brasil têm contrariado os princípios da LDB (BRASIL, 1996), como evidenciam pesquisas de Maria Lúcia Flores (2000); Maria do Carmo Gonzalez (2006); Graziela Conceição (2010); Vieira; Souza (2010) e Eliane Eliane Brito-Edir (2014). Precisa-se debater essa situação no campo da Educação Infantil e as condições de trabalho dessas profissionais. Elas vivenciam uma situação bastante preocupante, porque acabam assumindo funções docentes sem estarem com formação e condições de trabalho adequadas. Lembra-se que a formação adequada para assumir a função de professoras de Educação Infantil é regulamentada pela legislação, exigindo professores formados no campo da educação, com formação mínima em nível médio na modalidade Normal.

Como já pontuado anteriormente, a expansão da Educação Infantil, em especial a creche, traz em si uma segregação econômica e social, na qual se permite que o trabalho possa

⁸⁰ Em Goiás, no ano de 2015, houve a demissão de mais de oito mil professores comissionados. Essas demissões, segundo informações, podem estar relacionadas ao não pagamento dos períodos de férias, conquista garantida na luta dos trabalhadores e que é negada.

ser realizado por leigos porque é considerado um trabalho pedagógico não obrigatório, devido à idade da criança, em que nesse momento precisa ser cuidada e distraída, portanto, pode ser ofertado um modelo “não formal” de educação. Ao relacionar o campo de trabalho das professoras e das agentes educacionais com a renda familiar, percebe-se que as condições de trabalho e o tipo de contrato refletem na renda salarial informada pelas profissionais e nas condições diferenciadas que ocupam na instituição educativa. O quadro a seguir expressa a realidade sobre a renda familiar declarada pelas participantes da pesquisa em Senador Canedo-Go:

Quadro 19 – Renda familiar das participantes da pesquisa

Renda familiar	Agentes educacionais	Professoras
Um a dois salários mínimos	23	04
Dois a três salários mínimos	19	07
Quatro a cinco salários mínimos	07	05
cinco a 10 salários mínimos	08	02
11 a 15 salários mínimos	--	--
16 a 20 salários mínimos	--	01
Outra renda*	05	--
Não respondeu	--	01
Total	62	20

Fonte: Questionário da pesquisa.

Notas:

*Renda menor que um salário mínimo⁸¹.

Esta pesquisa demonstra que a renda familiar de 45% das agentes educacionais é inferior a mil e quinhentos reais (1.200,00), pois recebem entre um e dois salários mínimos. A renda salarial das professoras é um pouco diferente, pois 60% recebem entre dois e três salários, sendo superior a mil e quinhentos reais (1.200,00). Vale ressaltar que o município de Senador Canedo paga o piso salarial para os professores.

Na Educação Infantil, há ainda, conforme evidenciado, a manutenção e/ou a criação cada vez mais efetiva, por parte da rede pública municipal de ensino, da figura do agente educacional com o professor de Educação Infantil, sendo contabilizado na relação adulto/criança para o desenvolvimento da prática pedagógica. Há ainda um movimento nacional por parte das redes municipais públicas de ensino sobre a inserção de estagiários/as, que estão sendo requeridos/as para desempenhar, na maioria das vezes, a “função de apoio” às crianças da Educação Infantil, mas, muitos estão mesmo assumindo a função de professoras (CÔCO, 2015).

⁸¹ O salário mínimo no ano de 2013, ano de realização dessa pesquisa, era de 678,00 reais.

As agentes educacionais que ingressam nessas funções possuem muitas vezes formação pedagógica, licenciatura, mas não podem efetivar as progressões funcionais porque suas carreiras estão ligadas ao âmbito da administração municipal, e não tem plano de carreira condizente com a função que desenvolvem nas instituições de Educação Infantil. Esses modelos de diferenciação entre os agentes educacionais e professores/as ocasionam processos de progressão na carreira diferenciados, que reforçam ainda mais essas desigualdades. Sobre essa questão, uma participante da pesquisa argumenta:

Quando me formei entrei com pedido de aumento salarial (adicional de formação) e me foi negado. Esse adicional seria de 10 % sobre um salário que não chega a R\$ 900,00 reais. A Secretaria de Educação disse que minha formação não tem nada a ver com “Educação”. Fiquei tão indignada que não quis correr atrás desse absurdo para reivindicar nada (Q, AE-37).

Diante desse cenário, pesquisadores de diferentes universidades, de núcleos de pesquisa e de educação da infância, assim como o Mieib, têm um posicionamento político consistente e ancorado nas lutas históricas de outros movimentos sociais e associações, como Anfope e Anped, na defesa de formação e valorização dos profissionais da educação. Uma das bandeiras de luta dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil integrados ao Mieib é a regulação acerca das diferentes formas de organização das funções de trabalho na Educação Infantil, tendo em vista a superação da desqualificação e da precarização, que tem se intensificado no processo de expansão desta etapa educacional.

3.3.2 A inserção e atuação das professoras e agentes educacionais com crianças de zero a três anos de idade

A discussão sobre ser professor/a no Brasil tem ganhado mais destaque, intensidade e amplitude a partir da década de 1980 (ANDRE, 2002), destacando preocupações acerca do desenvolvimento profissional, da formação e atuação desses/dessas professores/as no cotidiano educacional, a (des)valorização profissional e a precarização do trabalho docente.

Nesse cenário as participantes da pesquisa apresentaram diferentes motivações que o/as levaram a se inserirem no campo da educação, e, em especial no campo da Educação Infantil como o interesse pela área; a falta de opção; o gostar de crianças, a conciliação entre casa e trabalho, dentre outros, como se vislumbra no quadro a seguir:

Quadro 20 – As escolha para atuarem com crianças de zero a três anos de idade

As escolha para atuar com crianças de zero a três anos de idade*	Professoras	Agentes educacionais
Gostar de crianças	02	27
Interesse por essa etapa	10	08
Processos diferentes do Ensino Fundamental	04	--
Interesse construído na formação	06	01
Buscar novos conhecimentos	--	06
Necessidade de trabalho	--	13
Sem opção de escolha	02	02
Trabalho próximo à casa	01	02
Conciliar o trabalho com outras atividades	--	13
Mudança de função	--	01
Figura de pai	--	01
Não respondeu	01	08

Fonte: Questionário da pesquisa.

Nota:

*Tratando-se de uma pergunta para a qual se previa a possibilidade de mais de uma resposta, o total das respostas é superior ao número do/as participantes da pesquisa.

A inserção das profissionais no campo da Educação Infantil trazem aspectos ligados à vida pessoal e expectativa social, ao campo emocional e afetivo, com argumentos como gostar de crianças e necessidade de trabalhar, vontade de atuar na área com ou sem experiência, ter ou não formação. Essas reflexões foram evidenciadas tanto em falas das professoras como do/as agentes educacionais:

Me identifico melhor com as crianças são amáveis e por gostar, pois amo a convivência com esses pequenos, pois eles tem sede da descoberta (Q, P-03).

Meu filho estava nessa idade e ao observá-lo e educa-lo em casa, senti vontade de trabalhar com crianças só nessa faixa etária (Q, P- 12).

Por gostar de trabalhar com crianças menores, são mais carinhosas (Q, P-15).

Desde os 14 anos eu gostava de olhar crianças, depois comecei a estudar e cada vez que eu me aprofundo nessa área mais eu gosto de trabalhar com crianças, o mais importante é o amor e o compromisso pelos pequenos (Q, AE-42).

Gostar de criança nessa idade, ser perto da minha casa, e o tempo para poder cuidar dos meus filhos também (Q, AE-31).

Quando eu recebi uma proposta de emprego para atuar com crianças, achei o máximo, pois gosto muito de criança. Por ser contrato não tive muito escolha (Q, AE-08).

O motivo de 27 agentes educacionais optarem por trabalhar na creche foi o gostar de crianças, característica considerada indispensável para a realização da prática pedagógica com elas. Essa referência pode estar relacionada a outros elementos, estes nem sempre perceptíveis aos próprios profissionais. Acredita-se que gostar do que se faz, identificar-se com o trabalho e com os sujeitos que dele fazem parte é importante sim, mas será que isso é suficiente para se realizar a prática pedagógica junto às crianças de zero a três anos de idade? Essa forma de

escolher pode significar uma justificativa pela baixa valorização que esse campo educacional tem no imaginário social, que precisa ser reforçado por um gosto pessoal? Por que, ao pensar a educação e a educação da criança do nascimento aos seis anos de idade, tem-se como referência esse gosto pessoal?

Essas questões também foram apresentadas por Nascimento *et al.* (2005), que buscaram compreender o que motiva as profissionais a terem essa “paixão” pela Educação Infantil. As autoras explicitam que parece que a “[...] paixão ou o amor parece justificar a falta de reconhecimento social, a inexistência de recursos financeiros, ou de outros fatores, em geral, considerados válidos para escolher uma profissão ou permanecer nela” (NASCIMENTO *et al.* 2005, p. 49). Sobre esse gostar, as participantes da pesquisa declaram que:

Identifico-me melhor com as crianças são amáveis e por gostar, pois amo a convivência com esses pequenos, pois eles têm sede da descoberta (Q, P-03).

Porque as crianças são amáveis, gosto demais delas. Tenho prazer em ensiná-las (E, P-07 data: 03/04/2014).

Pela afinidade que tenho e por gostar de crianças, além de perceber que essa fase é mais fácil para ajudar a contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, como uma educadora nata que sou (Q, AE-01).

Por gostar de crianças, e também pela necessidade (Q, AE-04).

Primeiramente, associa-se a ideia de que, para ser professor/a, se deve gostar de crianças, ser amável, atencioso/a, paciente, entre outras. Esses predicados seriam suficientes a princípio para o bom desenvolvimento das ações que deveria desempenhar e, posteriormente, outras questões, como formação e conhecimentos pedagógicos, se apresentariam nas mesmas argumentações das agentes educacionais, uma vez que, em diferentes momentos, expõem a necessidade do conhecimento específico para a realização da prática pedagógica.

Sobre essa predominância do amor, Alves (2002) mostra, em sua pesquisa realizada com professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que as professoras apresentaram o gostar de crianças e da profissão como elementos fundamentais para ser professora de Educação Infantil, enfatizando os seguintes atributos: “[...] é tão contundente que esses sentimentos parecem ser fatores quase suficientes para desenvolver o trabalho com êxito” (ALVES, 2002, p. 149), subordinando até mesmo a busca pela formação e profissionalização.

As questões pertinentes ao desejo, à entrega e doação são apresentadas como algo inerente à condição feminina como algo natural, conforme já evidenciado em diferentes pesquisas (HYPOLITO, 1997; ARCE, 2001; 2002; ALVES, 2002), que retratam a naturalização da docência como algo especificamente feminino e, no caso da Educação Infantil, como algo ligado à ideia da maternagem. Como apontado por Arce (2001) e Alves

(2002), a superação dessa concepção está ligada diretamente à construção de uma docência em Educação Infantil, ao reconhecimento e à validação de um conjunto de conhecimentos específicos e necessários que o/a professor/a deve dominar no cotidiano com as crianças de zero a seis anos de idade.

Um número significativo (10), não sem contradições, afirma que esse gostar se relaciona com o campo trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças do nascimento até seis anos de idade, que implica necessariamente um interesse, um desejo de trabalhar com essa etapa da Educação Infantil, que muitas vezes se dá pelas condições constituídas na realidade material vivida pelos sujeitos.

O/As profissionais apresentaram motivos também ligados ao campo da formação, destacando-a como elemento constituinte do exercício do trabalho realizado no cotidiano com as crianças de três anos de idade, ou seja como condição de ser professor/a de Educação Infantil como afirmam as professoras e o/os agentes educacionais, participantes da pesquisa:

Devido a minha interação nesta faixa etária passei a dedicar-me carinhosamente e buscar mais conhecimento profissional nesta área para melhor atendê-los (Q, P-02).

Sempre me interessei pelo trabalho na Educação Infantil, mas não tinha oportunidade. Quando comecei na instituição pública optei por procurar ter essa experiência, o que tem me agradado muito. Acho essa fase da vida muito importante e tenho o desejo de me especializar cada vez mais nessa área (Q, P-08)

Sempre tive vontade de trabalhar com crianças pequenas e quando fui para a Educação Infantil me senti realizada. E depois disso, sempre busquei mais e mais conhecimento nessa área (Q, AE-18).

Isso mostra que no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças de zero a três anos de idade apesar de ainda pairar no imaginário social que os conhecimentos do âmbito pessoal são suficientes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, nas interações com as crianças, porém a realidade material vivida nas instituições de Educação Infantil coloca em relevo a necessidade, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, de formação e de conhecimentos pertinentes e específicos sobre as crianças de zero a três anos de idade.

Para seis professoras, os motivos da escolha para trabalhar com crianças menores de três anos de idade se relacionam com a formação profissional, com o trabalho pedagógico e os conhecimentos abrangentes para a formação das crianças. Aquelas características historicamente relacionadas ao perfil do profissional e ao seu processo de inserção e atuação com a criança, como gostar de criança, amor, paciência, jeito, já não são considerados por parte das professoras, participantes da pesquisa, como elementos principais para dar condições para atuarem nessa etapa educacional, mas compreendem o gostar como elemento

importante e positivo na prática pedagógica. O que difere bastante quando se compara com o/as agentes educacionais, podendo relacionar que quanto mais formação pedagógica, mais complexa se torna a prática pedagógica e os conhecimentos antes do cotidiano que se faziam suficientes não satisfazem mais em sua totalidade. Portanto, ser professora de crianças na Educação Infantil demanda formações que antes não se apresentavam como necessárias no exercício da docência. Essas questões podem ser relacionadas com as pesquisas analisadas no capítulo 2 em que as autoras destacam os meios que aparecem como presentes nos modos de ser professor/a de crianças de zero a três anos que são apreendidos no cotidiano, com as crianças.

Nesta pesquisa evidenciou-se que o universo da educação de crianças de zero a três anos de idade é majoritariamente constituído por mulheres que entraram no campo educacional por diferentes motivações. Motivações estas constituídas e constituintes em uma dada realidade social, cultural, econômica e política. São mulheres, profissionais da educação, com necessidades, vontades, expectativas e frustrações, inseridas em uma realidade dinâmica e contraditória.

Ao ser abordado os diferentes elementos que constituem a prática pedagógica na Educação Infantil como condições de trabalho, salários, jornada de trabalho, estrutura física, investimento, formação inicial e continuada buscou-se a compreensão do processo atuação pedagógica do professor/a da Educação Infantil, a necessidade de demarcar uma posição em que essa prática pedagógica desenvolvida na instituição educativa carece de todas as condições estruturais para o processo de humanização dos sujeitos inseridos no coletivo e na relação com outros homens da mesma espécie.

No próximo capítulo, serão analisadas as concepções de práticas pedagógicas vivenciadas pelas profissionais que atuam com crianças de zero a três anos de idade nesse cotidiano da Educação Infantil, com suas contradições, limites e possibilidades relacionando com a produção acadêmica da área.

4 O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO

Cada vez mais cedo as crianças ingressam nas instituições de Educação Infantil e nelas permanece em tempo integral, retornando para o ambiente familiar ao final do dia. Esse espaço acaba por se constituir como um ambiente diferente dos demais, como a família, o clube, a igreja, entre outros. Essas crianças convivem nesses espaços educacionais no mínimo por dez horas diárias, vivendo suas infâncias com os diferentes sujeitos que lá se encontram. Isso exige que essa educação seja pensada, organizada e discutida, de modo a atender as especificidades e necessidades das crianças e de suas famílias, promovendo o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Nesse espaço pedagógico, há uma interação entre as crianças, os adultos e as crianças, e dos adultos entre si, estabelecendo-se como lugar de aprendizagens, trocas afetivas e interações constantes que se estabelecem nas atividades de higiene, alimentação, repouso, pintura, leitura, brincadeira, dentre outros.

Nesse contexto, o presente capítulo analisa as concepções de prática pedagógica do/das profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade no município de Senador Canedo-Go e suas percepções sobre os modos como se materializam no cotidiano as escolhas, as tensões, as contradições, os conflitos, as alegrias, os sabores e os dissabores. Para tanto, conceitua-se prática pedagógica e como esta se materializa no trabalho com crianças de zero a três anos de idade no cotidiano da Educação Infantil. Em seguida busca se compreender as concepções de criança, infância, prática pedagógica e os seus elementos estruturantes apresentados por professoras e agentes educacionais, participantes da pesquisa. E por fim demarca uma questão necessária para se pensar a educação de crianças de zero a três anos nas instituições de Educação Infantil em uma perspectiva cotidiana e não cotidiana. Reconhece-se que esse espaço educacional deve ser organizado de modo a possibilitar a humanização dos sujeitos que pressupõe a apropriação de conhecimentos e vivências social e historicamente acumuladas pela humanidade.

4.1 CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica realizada com as crianças do nascimento aos três anos de idade tem implicado reflexões para além de um serviço de guarda e de cuidado que historicamente eram destinadas a atender as necessidades de mães trabalhadoras. Como já tratado nesta tese,

o modelo de referência de profissionais para a realização do trabalho com as crianças estava ligado à ideia de dotes femininos, da maternidade e da perspectiva sanitaria/higienista. Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram induzidas pela assunção do direito das crianças brasileiras à educação escolar desde o nascimento. Hoje a creche passa a ser reconhecida, na forma da Lei, como um espaço educativo diversificado e rico, que tem por função expressa promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos de idade, devendo se constituir como um espaço de convivência e partilha entre instituição e família (BRASIL/CNE, 2009).

Essas diferentes ações vividas nas instituições de Educação Infantil possibilitam à criança a construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma. O cotidiano da Educação Infantil, especialmente da creche, é compreendido por nós como um campo infundável e contraditório, a ser desvelado na dinâmica da organização do trabalho pedagógico, em uma relação dialética com a materialização nas práticas pedagógicas. Diante desse cenário, cabe indagar: Como as profissionais organizam sua prática pedagógica, constituinte do trabalho pedagógico, nesse cotidiano?

Certamente, toda prática pedagógica tem, implícitas ou explicitamente, teorias sobre a formação do ser humano, o papel da educação nessa formação, a criança para a qual se destina essa educação, o papel da professora, a compreensão da dinâmica pedagógica e dos espaços e recursos materiais, enfim, das condições de materialização do ato educativo (BARBOSA, I., 1997; SAVIANI, 2011; MARSIGLIA, 2011; 2013). Torna-se, portanto, imperativo buscar referenciais teóricos que amparem, com clareza e coerência, os rumos que se pretende dar ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de zero a três anos de idade em instituições educacionais.

Para a discussão acerca da prática pedagógica como práxis, apoiou-se como em autores como Marx (2003); Kosik (1985); I. Barbosa (1991; 1997; 2010); Vázquez (2002; 2007) e Saviani (2001; 2004; 2007; 2008). Entende-se a questão da práxis marxista e do não cotidiano como elementos interligados para a construção de uma práxis pedagógica transformadora, que de fato possibilite uma formação omnilateral. Nessa direção, essa tese se volta às contradições constitutivas dessa realidade, problematizando-se os aspectos da prática pedagógica no cotidiano de educação de crianças desde o nascimento aos três anos de idade, tendo como referência as concepções das professoras e agentes educacionais envolvidos na prática pedagógica.

Marx (2010) compreende que os conhecimentos, os pensamentos e os problemas filosóficos só podem ser pensados e formulados a partir da atividade prática humana, da

compreensão da totalidade do ser humano, em seus princípios antropológico, histórico, gnoseológico e ontológico. Desta forma, a atividade na teoria marxiana é uma ação consciente, criativa e transformadora, que possibilita a apropriação do mundo natural pelo homem e, portanto, produz suas formas de agir, viver e se organizar socialmente, com o intuito de garantir sua sobrevivência.

Atividade para Vázquez (2007) significa ação, ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria externa, imanente ao agente, mas não trata de um agente específico. Pode ser tanto físico, biológico ou humano, como também um ser vivo, uma vivência psíquica, uma instituição social ou um conjunto de relações. O resultado dessa ação pode ter diferentes produtos, como um conceito, um instrumento, uma obra de arte e até mesmo um sistema social.

Quem realiza a atividade é o sujeito, aquele que atua sobre a matéria e que se envolve em uma ação concreta sobre o objeto. O sujeito realiza atividades tipicamente humanas quando estas têm uma finalidade, e por isso os atos são coordenados e determinados. Desse modo, não se separa do ato ou conjunto de atos realizados, e disso resulta um produto que é a própria matéria transformada. Quanto a essa determinação dos atos realizados pelo próprio sujeito, Vázquez (2007) destaca:

[...] os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro (VÁZQUEZ, 2007, p. 220).

Essa atividade especificamente humana, distinta da atividade natural, alude necessariamente à intervenção da consciência, que produz um resultado em dois momentos diferentes, primeiro como ideal e depois como produto real. O resultado existe primeiro na mente como produto da consciência, na articulação com os variados atos reais e concretos, para se alcançar o resultado idealizado. O sujeito ativo no processo planeja, analisa, imagina e faz uso de instrumentos e signos para um fim determinado. Por ser um ato específico do ser humano, a atividade é complexa e se estabelece como um conjunto de funções psicológicas colocadas em movimento para a concretização de algo. Ela é uma atividade que se orienta a um objetivo e só existe pelo próprio homem como produto de sua existência, ao mesmo tempo em que prevê as ações e provê as necessidades. Quanto a isso Marx (1983), afirma:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a

ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio... Pressupomos o trabalho como forma numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existiu na antes imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (MARX, 1983, p.149-50).

Esse conceito elaborado por Marx (1983) permite compreender a realidade concreta, material, prática e sensível e o movimento dialético de uma troca em que o homem influencia e é influenciado pelo mundo que o circunda. A prática humana para Marx (1983; 2010) é a base da construção da consciência, porque ela não existe fora desse processo único, que se forma na relação deste com as pessoas e deste com a natureza. Ao mesmo tempo é promovida por meio da cultura, sendo natural e social, ou seja, uma ação prática que, ao traçar os objetivos e as finalidades, o homem “[...] nega uma realidade efetiva, e afirma outra que não existe” (VÁZQUEZ, 2007, p. 222).

Essa elaboração consciente não implica a perfeição em uma cópia literal do real ou de um modelo preexistente, pois Vázquez (2007) entende que a atividade também tem resultados imprevistos, tanto na atividade individual quanto na atividade coletiva, e é também intencional e não intencional. Quanto a isso, o autor exemplifica:

Essa inadequação entre intenção e resultado evidencia-se tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social. Aqui enquanto os homens não são conscientes das leis que regem o processo econômico-social, a busca de diferentes fins pelos membros da sociedade dá lugar a atividades diversas dos indivíduos ou grupos sociais nas quais tais fins se contrapõem, se equilibram ou se subordinam entre si, produzindo resultados que não estão em conformidade com suas intenções ou que se dão com independência em relação a estas (VÁZQUEZ, 2007, p. 205).

Os fins desejados são produtos da consciência, logo, a atividade empreendida é consciente. Mas a atividade não é pura consciência. A atividade da consciência é inseparável de toda atividade humana; é uma atividade real em que a consciência se constitui na realidade concreta, que rege e regula o produto a ser construído, primeiro idealmente, depois praticamente. Importa ressaltar que não há um controle efetivo sobre o que se produz, mas há determinado controle. Essa ação realizada pelo homem se constitui de modo diferente da atividade de qualquer outro animal.

O trabalho, em seu princípio ontológico, pode ser definido como atividade de produção da vida material para suprir as necessidades humanas e constituir sua existência, sendo, portanto, uma ação inerente à condição humana. É uma ação consciente, criativa e transformadora na apropriação da natureza pelo homem, produzindo suas condições de vida, suas interações, assegurando sua sobrevivência e existência, que se constitui social e

historicamente. No trabalho humano sempre há algo novo que é constantemente elaborado através da atividade vital do homem.

Depreende-se que o trabalho como uma atividade especificamente humana é o meio pelo qual a sociedade se produz e reproduz, gerando formas singulares de agir, pensar e ser, que determinarão a constituição da subjetividade, ou seja, o homem produz o trabalho e a cultura e é por eles produzido. O caráter ontológico do trabalho é entendido como:

O homem, em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntariamente e conscientemente, com base num plano, e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica [...]. Esse caráter voluntário, consciente, universal da atividade humana, pela qual o homem se distingue dos animais e se subtrai ao domínio de qualquer esfera particular, esta em oposição a tudo que é, por sua vez natural, espontâneo, particular, isto é, ao domínio da naturalidade [...] e causalidade [...] (MANACORDA, 1991, p. 48).

Ao mesmo tempo em que o homem se realiza pelo trabalho ele pode se arruinar, pois o trabalho, como uma necessidade humana, evade ao domínio do homem, alienando ele próprio. Assim, a atividade produtiva, realizada pelo trabalhador, ao mesmo tempo “[...] produz um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas ao mesmo tempo produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele” (VÁZQUEZ, 2007, p. 123). Desta maneira, a ação humana se torna alienante.

O trabalho apresenta-se ao mesmo tempo como negativo e positivo. É considerado negativo quando se apresenta como miséria absoluta; como destruição do sujeito é um estranhamento ao homem e o domina; e é positivo como atividade vital, manifestação de si, possibilidade genérica de riqueza quando considerado fora da divisão de trabalho no processo do capital. Nesse processo, esclarece Manacorda (1991):

[...] o trabalho é [ao mesmo tempo] ‘o homem perdido de si mesmo’, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta [...] [e] a atividade do homem como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à causalidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se unilateralmente (MANACORDA, 1991, p. 53).

No capitalismo, o trabalho que o homem realiza produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra pode ser apropriada de modo pleno pela classe trabalhadora. Neste sistema, a produção do trabalhador não mais se volta para valor de uso, para o próprio consumo, mas tudo se converte em valor de troca, em mercadoria. Assim, Marx (2010), ao tratar dos valores de troca que o homem cria e propriamente não os tem, elucida a subordinação do homem ao objeto.

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; A formação humana na perspectiva histórico-ontológica quanto mais

valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador... Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte. Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

A experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade possibilita ao homem a internalização e a apropriação de funções tipicamente humanas como a fala, o pensamento, a imaginação, o desejo, é um processo de humanização e também um processo de educação. A educação é desse modo entendida como prática social, fenômeno especificamente humano no desenvolvimento histórico, social e político da sociedade, que se constrói a partir da ação entre os sujeitos e destes com o mundo social e material. Essa ação implica a formação do homem, sendo compreendido como sujeito ativo no processo, capaz de modificar a realidade e ao mesmo tempo se modificar.

A prática educativa possibilita a transmissão, produção e reprodução dos conhecimentos historicamente construídos e das práticas culturais, ou seja, a prática educativa “[...] assume um caráter mediador na passagem de instrumentos concretos e simbólicos produzidos socialmente e organizados culturalmente e que servem aos homens durante a interação com os seus meios natural e sócio-material” (BARBOSA, I., 1997, p. 08).

Nesse contexto entende-se a Pedagogia como teoria e prática da educação. É uma ciência autônoma, que tem como objeto a educação e investiga o fenômeno educativo segundo métodos e fins próprios que suscitam conhecimentos, técnicas, experimentações na construção de referências pedagógicas de diferentes enfoques e filiações teórico-metodológicas. De acordo com Maria Amália Franco (2012), a pedagogia e a educação são consideradas como elementos articulados, mas com especificidades distintas. A educação do ponto de vista epistemológico é o objeto de estudo da pedagogia e do ponto de vista ontológico, um conjunto de práticas sociais que, difusamente e imprevisivelmente, influenciam a vida dos sujeitos.

A prática pedagógica – objeto deste estudo –, se insere nessa realidade material, no conjunto das atividades humanas contraditórias por ser também uma construção histórica. Desta perspectiva, as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano trazem dimensões e sentidos muito particulares do contexto educacional, e se articulam com a realidade mais ampla. Neste espaço, se materializam valores, crenças, relações, opções e concepções, consensos e dissensos, expressos ou não.

Diante dessa perspectiva, o que seria prática pedagógica? Como defini-la? Qual a sua natureza?

Conforme análise realizada, constatou-se que em diferentes trabalhos científicos, prática pedagógica, prática educativa e prática docente são entendidas como sinônimos, como práticas idênticas, mas essas duas expressões guardam especificidades em sua materialização que as diferenciam. Outras vezes a prática pedagógica é entendida como trabalho docente.

Compreendemos a prática educativa como uma ação prática ampliada, constituída e constitutiva de concepções de homem de mundo e de sociedade na concretização dos processos educacionais, e a prática pedagógica é uma prática educativa que guarda a especificidade do pedagógico, tendo por objetivo a concretização dos processos pedagógicos. Estes, na instituição escolar, assumem um caráter mediador do processo de apreensão dos instrumentos e dos signos produzidos na realidade material e concreta dos sujeitos.

A prática pedagógica é a prática social histórica, cultural e específica, que sofre influências do meio social e do próprio sujeito em uma relação ativa entre ambiente e sujeitos. É o lócus em que se realiza a educação, de forma coletiva e organizada. Essa prática pedagógica é intencional, impulsionada e construída nas relações de classes. A sua intenção é potencializar essa atividade humana por meio dos processos de apropriação de conhecimentos, valores, habilidades e técnicas, com a finalidade de pressupor necessariamente a unidade indissolúvel de teoria e prática que somente um processo de abstração pode separá-los (VÁZQUEZ, 2007).

Vale asseverar que a prática pedagógica, ancorada em K. Silva (2008, p. 29) é compreendida como:

[...] trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. Nesse sentido a prática pedagógica, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação pelo qual passou o professor ou de ordenamentos políticos e legais, é construída sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral (SILVA, K., 2008, p. 29).

Nesse processo, a instituição educacional – com suas práticas pedagógicas nos campos dos conhecimentos, dos valores, das atitudes –, em um movimento de (re)produção e também superação, é marcada por um movimento contraditório na articulação e desarticulação de interesses de classes, devendo, portanto, que em suas ações estejam imbricados conflitos e contradições. A prática pedagógica – enquanto prática social contraditória e inserida em uma sociedade de classes, uma realidade dinâmica e conflituosa, marcada por interesses antagônicos – é realizada por diferentes sujeitos, em distintas intensidades. Conforme expressa Ilma Veiga (1989),

[...] a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática [...]. A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado quando formula anseios, onde está presente a subjetividade e um lado real, material, propriamente prático, objetivo (VEIGA, 1989, p. 16).

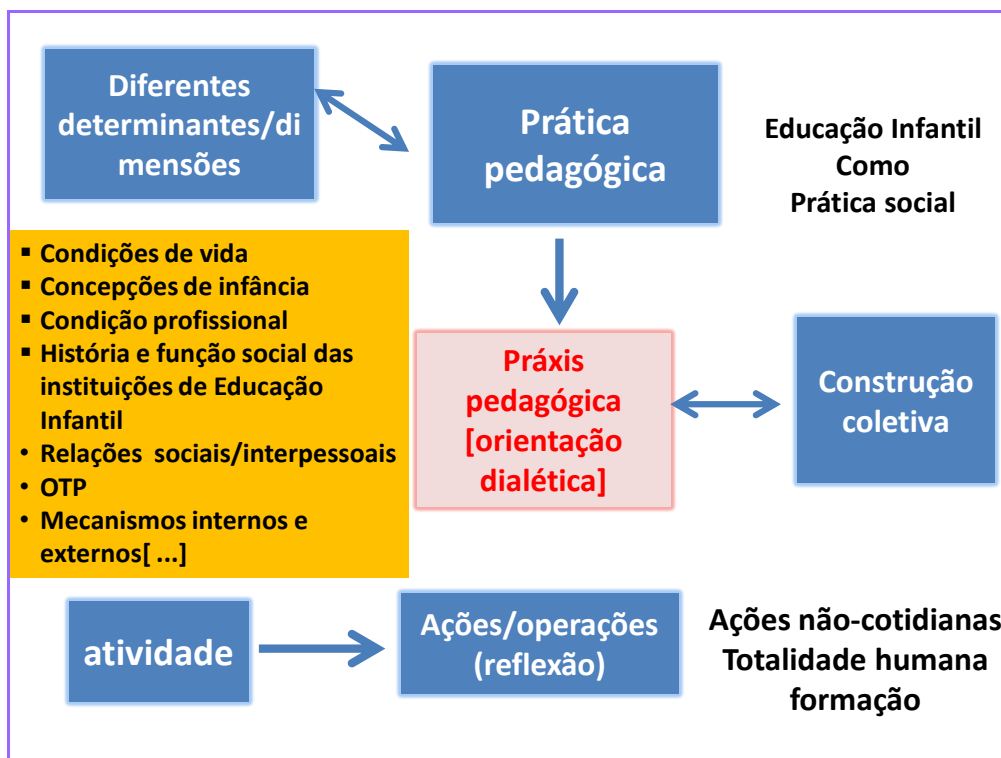
Ademais, a prática pedagógica se realiza na relação social de produção entre os diferentes interlocutores, em um contexto social e cultural: docentes, discentes, grupo gestor (direção, coordenação)⁸², demais profissionais não docentes e, também, e por concepções teórico-epistemológicas marcadas por intencionalidades explícitas ou implícitas (SOUZA, 2006; BARBOSA, I., 2010; FRANCO, 2012; GONZAGA, 2012).

A prática pedagógica remete também à ação particular de cada professora que, ao mesmo tempo, se liga a um conjunto de práticas pensadas e realizadas em uma perspectiva ampliada e específica que se (re)constrói. Neste ponto de vista, a prática pedagógica elaborada pela professora “[...] não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível, mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações [...] entre professora-criança, professora-professora, [...] novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações frente ao conhecimento” (MARTINS, P. 1989, p. 169).

É necessário realçar que a prática pedagógica é um elemento da organização do trabalho pedagógico, sendo este entendido em duas dimensões que se interseccionam: no trabalho desenvolvido especificamente em espaço escolar e também como organização global desse trabalho nas instituições educacionais que envolvem os diferentes atores, como gestores, pais, funcionários não docentes (FREITAS, L., 1995).

Desse modo, pode-se ilustrar o conceito de prática pedagógica, conforme esquema a seguir:

⁸² A tese de Alves (2007) compreende a coordenação como um componente da gestão escolar.



As instituições de Educação Infantil têm por função educar crianças desde o nascimento até os seis anos de idade e deve se constituir como um espaço coletivo de vivências, de encontros, confrontos e conflitos de diferentes histórias individuais e de grupos diferenciados, que se fazem na e pela mediação da cultura das práticas sociais, no processo de atendimento às crianças.

A prática pedagógica educacional, portanto, ocorre na inter-relação afetiva entre criança, professor, docentes, discentes, diretor, coordenador, profissionais não docentes família, comunidade em geral e os conhecimentos historicamente produzidos – que são trabalhados em uma dada realidade social, econômica, política, cultural e institucional –, com o intuito de formação humana, com intencionalidade, objetivos e finalidades definidos de modo coletivo em um Projeto Político Pedagógico construído e avaliado constantemente de modo democrático. Estes estão ligados às relações mais amplas, ou seja, em suas diferentes dimensões e condições históricas, com seus mecanismos internos e externos, que se articulam com as políticas educacionais e também com as relações e as formas de organização do trabalho pedagógico. Referenda-se em I. Barbosa (2010), que define prática pedagógica na Educação Infantil como:

Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos. A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos

historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural. Consideram-se também as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação envolve sempre seres ativos e em condições de constituir outras formas e processos de agir, sentir, pensar, representar (BARBOSA, I., 2010, p. 01).

A instituição educativa educa tanto pela forma como organiza seus espaços, tempos e conhecimentos, enfim, seus processos de ensino, quanto, pelos conhecimentos ideológicos que veicula, como afirma P. Martins (1998). A autora define que, ao buscar uma didática que realmente seja crítica e transformadora, não deveria apenas substituir os conhecimentos ideológicos por conhecimentos mais críticos historicamente situados. Destarte, havia a necessidade de se buscar “[...] uma coerência entre teoria-prática na prática” (MARTINS, P., 1998, p. 17), para superar o modelo transmissão-assimilação rumo à sistematização coletiva do conhecimento, em que se insere professor e criança como atuantes no processo educacional, que compreenda as necessidades e os interesses da classe trabalhadora.

Uma questão premente está na necessidade de cotidianamente se analisar a prática pedagógica, para se compreender que tipo de sociedade se está educando e se é de fato essa sociedade que se quer construir, objetivando-se garantir a todos os cidadãos o acesso aos bens historicamente produzidos. Para tanto, “perseguir as contradições da prática pedagógica abre condições para a análise concreta das possibilidades de superação” (FREITAS, L., 1995, p. 272).

A prática pedagógica é um conjunto complexo de multideterminantes, que se inter-relacionam de modo dinâmico e contraditória. As práticas se realizam com base em decisões tomadas previamente e durante a ação, com base, em conhecimentos científicos, na intuição, sobre como ensinar e realizar uma aula direcionada às crianças. Deste modo, Franco (2012) mostra que decisões, princípios, ideologias, estratégias, negociações e trocas são processos estruturantes das práticas pedagógicas, e podemos acrescentar que estas devem ser compreendidas e percebidas em sua totalidade. Diante da multiplicidade de possibilidades de materialização das práticas, a autora assevera sobre a importância das práticas pedagógicas explicitarem:

[...] sua intencionalidade e dialogarem com os coletivos com os quais atua. Práticas pedagógicas impostas sem tais explicitações tendem a ser superficialmente absorvidas e carecer de adesão do grupo que as protagoniza [...] uma nova prática pedagógica não suficientemente discutida com o coletivo impõe uma mudança no modo de cada professor lidar com sua tarefa (FRANCO, 2012, p. 156-7).

Nota-se que o/as profissionais, participantes da pesquisa, destacaram elementos importantes que envolvem os princípios da prática pedagógica: a criança, o professor, o

conhecimento, o planejamento, o cotidiano da instituição, a intencionalidade do trabalho. No entanto, algumas respostas focam determinado princípio, e também os apontam de modo relacionado, como se pode evidenciar:

É um plano orientador das ações que o professor irá desenvolver no decorrer da aula na busca de contribuir com o aluno para que ele desenvolva e aprenda, levando em consideração que a prática pedagógica da educação infantil deve ser pautada na tríade: cuidar-educar-brincar (Q, P-07).

Prática pedagógica é toda atividade desenvolvida com as crianças, atividades essas previstas em planejamento que visam o desenvolvimento completo da criança. Brincadeiras, pinturas, exercícios físicos, leitura, dinâmicas, atividades livres e dirigidas, simulação de realidade (Q, AE-35).

Tendo como referência a compreensão das profissionais, pode-se destacar que em suas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de zero a três anos, têm objetivos, finalidades e são destinadas a um determinado grupo social, formados por diferentes sujeitos, inseridos em uma realidade contraditória. Portanto, a creche, ao se estabelecer como espaço pedagógico, não pode estar à mercê de quaisquer ações, mas ter como primado as ações pedagógicas, compreendidas como as que possibilitam a formação integral das crianças em suas diferentes idades.

A ideia de que a prática pedagógica deveria ser realizada por professoras é apresentada pelo/pelas agentes educacionais. Destarte, vê-se que estas afirmam a necessidade de profissionais habilitados, com formação adequada para a realização da prática pedagógica, quando dizem que a prática pedagógica é parte constitutiva do trabalho realizado pelo/pela professor/a. Assim, ele/elas pontuam:

Pra mim é ter conhecimento no desenvolvimento da criança no sentido de buscar mediações significativas para que o conhecimento a ser desenvolvido por um profissional-pedagogo (Q, AE-08).

Extremamente precária. Puro assistencialismo, pois o berçário (0 a 2 anos) e agrupamento I (2 a 3 anos) não tem professoras, as crianças são cuidadas por agentes educativas, que muitas vezes não tem nenhuma formação e também não fazem questão nenhuma em realizar uma prática pedagógica, por dois motivos, primeiro, não são pagas para isso, e segundo, por acreditar que criança pequena e pobre basta alimentá-la e dar banho (Q, AE-25).

Muito deficiente, não tenho noção de como atuar de modo efetivo a prática pedagógica (Q, AE-36).

Nesta pesquisa, os diferentes agentes educacionais externavam suas angústias de realizarem um trabalho, e muitas vezes esse trabalho exigia conhecimentos diferentes e importantes para o desenvolvimento integral da criança, que ele/elas não dominavam. Outro/outras afirmavam que sabiam o que “fazer” com as crianças por estarem fazendo um curso de licenciatura, pedagogia. Conforme expressa uma participante: “Eu... na minha sala mesmo, que são três pessoas, eu fiquei responsável pelo planejamento, sobrou pra mim, que

tenho experiência, que estudo [está fazendo curso de Licenciatura], eu que faço, pesquiso na internet...” (E, AE-05, 28/04/2014).

Identificou-se um número expressivo de agentes educacionais (19) que não responderam a questão sobre como compreendem prática pedagógica. Isso pode ter relação com o movimento empreendido pelo/pelas participantes ao não compreenderem a prática pedagógica como elemento do seu trabalho e/ou, por não considerarem ter formação adequada e, também pelo tipo de contrato de trabalho para o desenvolvimento do que se considera adequado para a realização da prática pedagógica. Assim, ele/elas se consideram muitas vezes sem as condições mínimas necessárias para definir prática pedagógica. Em uma das respostas, também se identificou um/uma agente educacional que diz: “não atuo como professora” (Q, AE-31), reafirmando mais uma vez a condição em que ocupa os agentes educacionais no processo de trabalho.

As professoras já apresentam princípios fundantes do processo pedagógico, definindo com legitimidade e compreensão dessa prática. Demonstram intencionalidade, objetivos e argumentos teórico-metodológicos na escolha desta ou daquela ação.

Entende-se a prática pedagógica, no cotidiano da Educação Infantil, como ação processual, coletiva e individual, com princípios, organização, conhecimento e compreensão do fenômeno educativo, considerando-se as dimensões éticas e estéticas. Essas dimensões implicam em uma construção de valores, perspectivas e relações interpessoais que vão se emaranhando nos enredos da intrincada rede que os processos de ensino e aprendizagem produzem (BARBOSA, I., 1997).

Concluindo as afirmações apresentadas pelo/pelas participantes da pesquisa trazem referências a alguns elementos importantes da prática pedagógica, porém remontam sempre a uma ideia de uma ação prática utilitarista, em que a teoria se mostra de modo descolado da prática, como duas peças que não se encaixam, como se a prática pudesse ser “aplicada” de modo direto à realidade vivenciada. Desse modo, a prática pedagógica vislumbrada, apresentada pelo/pelas profissionais se imiscuem em um processo contraditório.

Pode-se evidenciar nesse tópico que as afirmativas elucidadas pelos/as participantes da pesquisa indicam o que se tem defendido, ou seja, a inserção na Educação Infantil somente de profissionais habilitados no princípio da LDB (BRASIL, 1996) para o exercício da docência, em destaque para crianças do nascimento aos três anos de idade. Apoiar-se que a prática pedagógica deve ser realizada por professores e professoras com uma formação adequada, compreendendo-se os processos formativos dos seres humanos e de suas especificidades em seus diferentes momentos da vida.

4.2 A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE, SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A CRECHE SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E AGENTES EDUCACIONAIS

A infância é (re)conhecida como categoria social, geracional e cultural, sendo o período inicial da vida, vivenciado pela criança, concebendo-a como sujeito real que vive essa fase da vida. Esses conceitos são uma realidade histórica, concreta, material e social, e se transformam conforme o tempo e o espaço. Nessa materialidade, existem elementos que aproximam as infâncias e crianças de todo mundo, uma vez que são vistas como seres que necessitam de atenção e cuidados específicos, diferentes dos adultos e que precisam ser educados para os outros momentos da vida. Mas, ao mesmo tempo, existem elementos singulares em uma relação direta com a sua cultura, sua forma de agir e de ser, enfim, sua especificidade⁸³.

Os conceitos de infância e de criança têm se mostrado muito importantes para o campo pedagógico, além de outras áreas de conhecimento (FERNANDES, 1979; CHARLOT, 1986; MARTINS, 1993; HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004; SARMENTO, 2004; LOPES, 2007; STERNS, 2006; GÉLIS, 2009; FERNANDES, 2009, dentre outros). Desta maneira, os campos da Pedagogia e da infância se entrelaçam de modo dialético, articulando entre si uma noção de criança e de infância e vice-versa. Assim, expressa Bernard Charlot (2013):

[...] embora a noção de infância não seja fundamental na pedagogia, dificilmente poderíamos conceber uma teoria da educação que se desenvolvesse sem nenhuma referência à criança. A pedagogia também elabora uma representação de criança que traduz os conceitos sobre os quais se funda. A ideia de infância exprime as noções pedagógicas de base (p. 158).

Visando compreender quem é a criança de zero a três anos de idade a partir da perspectiva que as professoras e agentes educacionais apresentam, construíram-se unidades de análise. Essas unidades se interpenetram, inter-relacionam e se influenciam, mas também se interpõem de modo conflituoso. Dentro dessa perspectiva, organizou-se o quadro a seguir:

⁸³ A esse respeito, Marx e Engels (2002, p. 63) mostram que a relação histórica está diretamente ligada às relações que os homens estabelecem com o mundo, a fim de produzir a realidade. “O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”.

Quadro 21 – As concepções de criança das professoras e agentes educacionais

Categorias	Criança	Agentes educacionais	Professoras
Idealização da criança	Alegre	20	04
	Brinca	10	03
	Inocente	10	02
	Sem preocupações	04	01
	Custosa	04	01
	Teimosa	04	03
	Tímida	04	01
	Dependente	08	02
	Livre	07	04
	Espontânea	05	02
Infância e direito e “favor”	Carência afetiva	07	03
	Carência financeira	04	02
	Precisa de cuidado	09	04
	Sujeito de direitos	01	04
	Precisa ser educada	06	12
	Cidadão do futuro	03	01
	Total*	107	62

Fonte: Questionário da pesquisa

Nota:

*O total das respostas é superior ao número das participantes da pesquisa, pois estas deram mais de uma resposta.

4.2.1 A criança como ser idealizado e concreto: contradições vividas nas práticas pedagógicas

As professoras e o/as agentes educacionais mostram diferentes perspectivas, muitas vezes contraditórias e ambíguas acerca das crianças e de suas infâncias, conforme evidenciado no quadro. A ideia é de criança alegre (24), que brinca (13), sem preocupações (04), livre (11) e que desfruta da infância como um tempo puro, mágico e fantástico. As participantes da pesquisa apontam a necessidade de se respeitar esse momento, de compreender essas crianças como únicas. Em um processo contraditório, as crianças que não podem vivenciar esses momentos de alegria, de amor e de inocência são consideradas como as que não viveram a infância. Tem-se uma ideia de que a infância é sempre positiva, um tempo vivido feliz e que não volta mais. Essa forma de conceber a criança se liga a um processo histórico e se constitui como um conceito abstrato e idealizado. Essa visão idealista aponta uma criança homogeneizada, universal, e a infância deve ser vivenciada da mesma forma por todas as crianças e por sua condição etária, e não pelas condições econômicas, políticas e sociais (CHARLOT, 1986; MARTINS, T., 2007). Nas concepções das professoras e do/das agentes educacionais, percebe-se o mito da infância feliz, única e perfeita, e que algumas crianças infelizmente não têm condição de viver essa realidade, conforme se evidencia nas falas:

As crianças são livres de responsabilidades e preocupações. São somente crianças que gostam de se divertir (Q, P-01).

A criança é esperta, meiga, carinhosa, e é carente também (Q, P-09).

Eu gosto muito dessa fase que a criança tá na descoberta sabe? (E, P-01, 03/04/2014).

As crianças são inocentes não tem culpa da vida difícil que levam, de passar o dia inteiro no Cmei longe da mãe (Q, AE, 26).

A criança é pura inocência, ela acredita em todo mundo... (Q, AE-07).

É cheia de fantasia e encantamentos e inocência, sendo descobertas para a vida (Q, AE- 53).

Essa forma de compreender a criança tem respaldo nas ideias de Rousseau (2004) e Froebel (2001), que denotam a natureza infantil como aquela que precisava ser preservada, por ser naturalmente boa. Rousseau (2004) postulava uma educação para a criança pequena que valorizasse as condições da infância e fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis. Ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade, defendendo-se a curiosidade e a liberdade infantil.

A criança deveria ficar livre para sentir e dar sentido ao ambiente e aos objetos que vivencia, devendo tocar, olhar, escutar e cheirar, etc. Portanto, o papel da educação para Rousseau (2004) é de naturalmente permitir que a criança compreenda seus limites e tenha condições para alargá-los, encontrando, por seus meios, individualmente, como algo que emerge do ser humano por si mesmo, os limites de suas próprias capacidades, já que “[...] a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 2004, p. 91).

Essa pedagogia delimita um caráter temporal, biológico e natural, diferenciando a criança e o tempo de ser criança da vida adulta. Ao realizar essa diferenciação, também há a ideia de natureza infantil, reduzindo ou verticalizando o olhar sobre as relações sociais a essa ideia de natureza.

As contradições sobre a infância e sua educação e a perspectiva ideológica estão ligadas às ambiguidades acerca do tempo e da ideia de natureza infantil. Essas ambiguidades geram confusão entre a ideia de natureza humana e de natureza no sentido biológico ou natural. E também sobre a concepção de infância, enquanto origem individual do homem ou como a origem da humanidade, gerando-se a crença que a infância, em seu estado originário e inicial da humanidade, expressa as características da natureza humana.

Como mostrou Charlot (1986; 2013), a criança é vista pelo adulto como um ser, ao mesmo tempo inocente e mal, imperfeito e perfeito, dependente e independente, herdeiro e

inovador. Essas características são atribuídas ao conceito de natureza infantil, como algo que é natural do sujeito ou como estado de corrupção, dando a essa criança um caráter dualista. Isso apenas dissimula as relações estabelecidas entre a criança, o adulto e a realidade concreta. Charlot (2013) assim define:

Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na ideia de infância (CHARLOT, 2013, p. 163).

Essas particularidades da imagem que o adulto constrói da criança são atribuídas à natureza infantil, mas na verdade são as expressões das relações entre a criança e o adulto em uma realidade social determinada, concreta. Ademais é preciso elucidar também o importante papel da cultura e das relações com a criança e entre as crianças, em tempos e espaços determinados (WALLON, 1975; 1986; BARBOSA, I., 1997).

Os elementos apresentados pelas professoras e agentes educacionais no questionário e nas entrevistas mostram a dificuldade de elas verem as crianças como sujeitos sociais, que influenciam e são influenciadas nas/pelas relações sociais, econômicas e culturais. Ninguém é a mesma coisa sempre, e a criança se constitui em relação ao outro que a circunda. Essa criança precisa ser conhecida, analisada e educada como a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída. O olhar sutil e crítico para as crianças com as quais trabalham deve ser constantemente instigado por diferentes possibilidades, pelo estudo, pelo diálogo e pelas trocas constantes no nas instituições de Educação Infantil.

Nosso olhar interroga a realidade, tensiona as relações com as crianças e as infâncias reais, colocando em contradição as imagens construídas no imaginário social. A visão de infância apresentada pelas profissionais se relaciona também com uma visão antagônica, na qual a criança é citada como custosa (04), teimosa (04), sendo considerada como criança “mimada”, “sem limites”, que a “família não ensina”.

Tem crianças nervosas, ciumentas, alegres e mimadas também, porque em casa mimam demais (risos) aí, chega aqui eles querem ter o mesmo... como se diz o mesmo tratamento que tem em casa, chega quer ter também [...] (E, AE-06).

[...] em questão de agressividade, já tive turmas bem mais difíceis (E, P-05, 03/04/2014).

A criança de zero a três anos de idade é considerada pelas profissionais, em muitos momentos, como aquela que não segue as regras, não tem limites, é agressiva, desatenta,

indisciplinada⁸⁴. Estas crianças são consideradas como aquelas que, por diferentes motivos, econômico, social, cultural e natural (como traços inerentes à condição de ser criança), rejeitam as regras e desrespeitam os adultos, ou seja, não são tão ingênuas e tão inocentes. As atitudes das crianças que se opõem ao que se considera como ideal de ser criança têm tensionado as interações vivenciadas nesses espaços educativos. Esses elementos se revelam na organização do tempo e do espaço, nas propostas pedagógicas nas, nas interações e nas experiências, enfim, nas nuances das práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil.

De acordo com Juliana Pasqualini e Marcelo Ferracioli (2009), esses comportamentos considerados “negativos” da criança são muitas vezes explicados nas instituições de Educação Infantil como da natureza da criança, ou por culpa da família, ou pelas condições sociais e econômicas, ou por desvios psicológicos. Estes são compreendidos, muitas vezes, como se fossem ações particulares, isoladas, estáticas, originalmente naturais. Isso reduz a formação humana à ideia de causalidade linear (causa e efeito), levando-se a elaborar explicações simplistas e unidirecionais. Deste modo, os autores destacam que:

Se atribuir a causa do comportamento da criança a um único fator (a família, por exemplo), nos retira a responsabilidade de investigar outros fatores que atuam no desenvolvimento e as possíveis relações de determinância destes sobre o comportamento da criança (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2009, p. 135).

Esses fenômenos devem ser compreendidos como questões históricas, sociais e culturais que formam as relações entre os sujeitos, entre as crianças, as professoras, a instituição educacional e a família. É necessário entender que esses diversos fatores influenciam a formação humana, o comportamento e as atitudes que estão articulados entre si. A educação da criança muitas vezes acontece mais pelo viés moralizante, de controle das atitudes da criança, do que por uma formação intelectual, estética e ética (REGO, 1996; AQUINO, 2003).

Apoiando em Miguel Arroyo (2004) pode-se compreender a tensão presente nas relações entre as crianças, as professoras e o/as agentes educacionais, colocando em evidência as contradições entre as imagens reais e as idealizadas.

⁸⁴ Analisam-se os fenômenos da (in)disciplina na perspectiva sócio-histórico-dialética, em sua totalidade. Assim, o sujeito é considerado produto e produtor de uma dada realidade material, um determinado grupo social. Isso permite romper com a visão naturalizante e compreender o sujeito e as relações estabelecidas no interior das instituições educacionais, da relação entre professora-crianças, crianças-crianças. Considera-se que a disciplina e a indisciplina se constituem nas relações sociais, sendo constituições histórico-culturais, portanto. Na educação, a indisciplina pode ser definida como comportamento inadequado (REGO, 1996), rebeldia, desacato à autoridade, incapacidade da criança/aluno se adequar às regras e aos padrões de comportamentos estabelecidos; desafia padrões vigentes, por isso seria merecedora de severas punições, que na Educação Infantil se utiliza como “cantinho do pensamento”, ou o próprio berço como espaço de contenção da criança.

Idealizamos a infância e sua educação. As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos as mais apropriadas. É compreensível que agora nos estranhemos: não vivemos mais cercados pela beleza, nem pela bondade. As escolas deixaram de ser jardim de infância e nós deixamos de ser jardineiros. A realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas (ARROYO, 2004, p. 37).

Nesse contexto realça-se a necessidade de modificar o olhar sobre essas ações e buscar compreendê-las na dinâmica social, nas contradições de classes, na realidade concreta e em sua historicidade. A aprendizagem das regras e das normas de convivência coletiva é importante nas interações, e isso está presente nas falas das participantes, mas essas ações precisam ser questionadas para transcender a ideia de normatização das práticas pedagógicas. Desta maneira, evidencia-se a necessidade de se criar condições para os professores analisarem suas concepções sobre criança e infância e romper com certezas tão cristalizadas.

Para se buscar novas formas de se lidar com essa realidade, ancoramo-nos na discussão de Vigotski (2003) sobre “A psicologia e a pedagogia da atenção”, que traz elementos para pensar o papel da professora nas ações cotidianas acerca das ações das crianças, pois, para o autor é fundamental que o/a professora tenha clareza dos processos educativos, que compreenda quem são as crianças com a quais trabalha e as ações que estão sendo propostas. Para tanto, faz-se necessário que o/a professor/a:

Não preste atenção apenas às reações evidentes do aluno [da criança], mas também às orientações invisíveis e subterrâneas, que precedem essas reações. Assim, o professor não deve se limitar a apenas observar o aluno [a criança], mas também a conjecturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não visíveis que nele se operam (VIGOTSKI, 2003, p. 134).

Nesse cenário reconhece-se que a professora deverá, portanto, ter como referência para a prática pedagógica: “[...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2003, p. 162). Igualmente, para a criança essa orientação representa, acima de tudo, uma expectativa da atividade a ser realizada. Desse modo, o/a professora deve se reconhecer como aquele/aquela que potencializa a aprendizagem do outro, que amplia as possibilidades de conhecer a realidade, de conhecer a produção humana. Esse/essa professor/a deve ter a criança como referência ao planejar e organizar os espaços educativos, e entender que ambos têm um papel ativo no processo pedagógico.

4.2.2 Infância e direito: contradições entre a ideia de carência e criança cidadã

A percepção das professoras e do/das agentes educacionais acerca da carência aparece ligada à questão financeira, ao amor e cuidado em relação às crianças com as quais trabalham, conforme afirmações a seguir:

A criança não tem muita atenção dos pais, elas são deixadas aqui cedo e o pai só pega no fim da tarde. Nós damos amor e carinho, pois em casa muitas vezes não tem (Q, P-18).

Ela [a criança] é carente e inocente. Deve ser bem educada para fazer um país melhor (Q, P-19).

A criança que eu trabalho é carente de amor, de afeto (Q, P-20).

Eles são muito amorosos... por eles serem carentes eles são muito amorosos com a gente. E o carinho que eles passam pra gente é gostoso (E, AE-05).

Tem criança que é mais timidazinha, tem uns que não gostam muito que fica assim, pegando neles, e eles gostam de ficar mais quietos, sabe? Então assim, eu acho que esses também é o que são assim, como é que fala assim... aí eles têm uma carência maior né, eu não sei se é o jeitinho deles mesmo, então eu vou vendo em cada um deles, assim, o jeitinho deles e vou me identificando com eles, até o final do ano. Eu não sei, eles são carentes assim de carinho, eles querem ficar muito mais apegado com a gente, sabe? (E, AE-15, 03/04/2014).

Carente de mãe e de pai, de tudo. Tem criança que é carente aqui de roupa, acho que até de comida, você fica até com dó de ver (E, AE, 02).

A visão de que as crianças, menores de três anos de idade, deveriam estar com suas mães, recebem ainda mais esse olhar de “abandono”, pois historicamente acreditava-se que essas crianças deveriam ficar exclusivamente com as famílias e frequentariam as instituições somente se houvesse necessidade financeira. Percebe-se nas informações que quanto menor a criança mais forte é esse pensamento.

São crianças que precisam muito de carinho, eles gostam muito de [...] você tem que dar mais atenção quando você tá numa turma de crianças de 3 (três) anos do que com criança maior, porque eles precisam mais, às vezes, são carentes né, e ficar o dia todo aqui sem os pais (E, P-09, 03/05/2014).

As crianças de 0-3 anos é cuidado redobrado, responsabilidade sem contar o afeto de que eles precisam por ser tão pequenos e ficar muitas horas longe dos pais é bem maior (Q, AE-15, 03/04/2014).

O conceito de carência apresentado pelas professoras aparece como característica e com uma conotação negativa, relacionando muitas vezes falta de acesso aos bens culturais historicamente construídos à falta de amor na família, à presença de agressividade, dificuldades de concentração, apatia, timidez. A carência material verticalizada para a questão afetiva também foi identificada por Alves (2002). Relaciona-se essa realidade vivenciada em Senador Canedo-Go à ideia de educação compensatória e de privação cultural, expressa no campo educacional, nas práticas pedagógicas das instituições e na política brasileira,

principalmente a partir da década de 1970, que tinha como pressuposto suprir as carências culturais e sociais das crianças pobres, consideradas carentes na medida em que não correspondiam ao padrão proposto pela sociedade elitista burguesa (ROSEMBERG, 1986; BARBOSA, I., 1999; 2001; 2008).

Kramer (1982) indica que a carência no campo educacional refletia um atraso intelectual ou uma distorção emocional, provocados “[...] por ambientes privados de estímulos ou por ambientes de estimulação excessiva e desorganizada. Quando as características de tais ambientes são muito acentuadas, supõe-se que acarreta, nas crianças carências irreversíveis” (KRAMER, 1982, p. 56). A instituição escolar é dissociada das relações de classe e é possível solucionadora dos problemas sociais. Assim, como ressalta Barbosa, I.; Alves; Martins, T., (2008, p. 10) nesse ideário, “[...] não há espaço para a infância, sujeito de direitos, e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais, a qual se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania”. Por outro lado, isso acontece em virtude da condição de classe na qual a criança está inserida.

Em um processo contraditório, evidenciam-se características negativas, construídas socialmente acerca das crianças que ocupam os espaços da creche e enfatizam que, apesar disso, “são espertas”, conseguem se concentrar e realizar atividades. As condições culturais, sociais e econômicas das crianças e das profissionais são demarcadas muitas vezes pelas suas precárias moradias, pela violência cotidiana que vivenciam ou pelas condições insalubres de vida. Evidencia-se, nas falas das participantes da pesquisa, que:

A vida na família é muito difícil, às vezes a criança e a família é muito pobre, não têm nem o que comer, os irmãos passam dificuldade... aqui ela aprende e também se alimenta. A criança é muito alegre, inteligente, apesar das dificuldades financeiras... Às vezes nos juntamos para ajudar uma família (E, P-06, 03/04/2014).

[...] a gente vai conhecendo um pouquinho deles [as crianças], então quando eu conheço um pouquinho da história de vida contada por eles mesmos, então assim a gente já tem um [...] um certo respeito por aquela criança. Eu sei que aquela criança falou que o pai agride a mãe dele [...] que bateu na mãe, então já vou tratar aquela criança de uma forma mais, de uma forma mais adequada pra eu poder tratá-lo quando ele agredir uma outra criança, reproduzindo no caso o que ele vê em casa eu já vou tratar não com aquela... ignorância, mas eu vou lá... a gente conversa. Claro que a criança é disciplinada, no caso vai pensar, vai pensar no que fez, mas é conversar nesse caso, eu vejo assim que um ser humano que precisa de ajuda, que precisa de um norte no caso dado pela professora [...] (E, P-19, 15/04/2014).

Criança que não tem hábitos de higiene nenhum, a gente direto tem que tá orientando ele e tá, tá. Tem outras crianças que, que tem uma carência muito grande de... a mãe mal entrega ele ali na porta e fala... Tem crianças que são mais agitadas, que gostam mais de atividades de psicomotricidade sabe, de correr, pular, rolar. Tem crianças que gostam de brinquedos mais de montar, peças mais de madeira que senta, crianças que são extremamente agitadas, a hora que põe um quebra cabeça lá desses maiores eles ficam quietinhos, você esquece que tem essa criança em sala, porque ele concentra, consegue concentrar naquilo ali. Ela é incrível (E, AE-09, 25/03/2014).

É muito carente de... Acho que de tudo. Às vezes, não tem a carência de mãe e de pai, mas é carente de alimentos, de roupa [...] às vezes até de brinquedos que não tem, e outros já tem, tanta coisa, às vezes não tem o carinho da mãe também, a mãe às vezes pode ser grossa com o filho. No Cmei você vê de tudo... você vê tudo, eu to falando porque eu convivo com criança. Cada criança é uma situação. A mãe que tem situação boa, o pai que tem..., às vezes põe a criança no CMEI pra conviver com outras crianças e às vezes tem criança que vem pra comer, porque não tem o que comer em casa (E, AE- 12, 26/03/2014).

Essas informações elencadas pelas profissionais sobre a criança com a qual trabalha são trazidos para o espaço educativo como características individuais da criança e de sua família. Não é reconhecido como uma dimensão de sociedade de classes, neoliberal e excludente, que nega os direitos das pessoas de serem cidadãs todos os dias, pois as crianças são reconhecidas de modo abstrato e idealizado, o que não se relaciona diretamente à realidade vivida por diferentes crianças nesse país. Essas assertivas podem ser evidenciadas em Barbosa, I.; Alves; Martins T. (2008):

É preciso considerar a contradição fundante da noção de infância potencializada na sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades socioeconômicas e culturais. A existência concreta da infância se torna paradoxal: são atribuídos direitos humanos inalienáveis e a criança é apontada como futuro das nações, nos discursos oficiais, de especialistas e educadores e na visão geral da sociedade. Grande parte das crianças, porém, vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. A outra parte das crianças, livre da fome e da miséria, porém, não é mais cidadã do que as exploradas. Afastadas do mundo do trabalho, são jogadas em um suposto “mundo infantil”, ocupando todo seu tempo com atividades que visam prepará-las para ocupar melhores lugares no mercado, quando forem adultas. Assim, a sua cidadania, vista como futuro a ser (talvez) realizado, e sua infância são expurgadas do tempo presente (BARBOSA, I.; ALVES; MARTINS T., 2008, p. 10).

A criança é percebida pelo/pelas profissionais, tendo como referência a abordagem teórica de Charlot (1986), como um ser frágil e em sua incompletude e que desse modo, precisa ser moldada.

A criança é dependente do adulto, necessita de cuidados e aprendizados para ser melhor a cada dia. Para deixar vir o que tem de melhor (Q, P-07).

[...] e são crianças que estão aprendendo, parece assim que nós estamos moldando elas, que elas passam a maior parte do tempo aqui [...] (E, AE-09).

A criança nessa perspectiva é um ser em formação, um ser ainda não social, que ainda não ocupa um lugar central nas relações sociais, devendo ser educada, socializada e protegida, a fim de construir, mediante suas experiências, suas próprias potencialidades para viver em sociedade. Desta perspectiva, a criança desenvolveria suas características inatas, sendo validada como criança ativa. I. Barbosa (2001), ao realizar uma análise das concepções de infância presentes em documentos que abordam os direitos da criança, pontua que esse

discurso ideológico difundido pelo senso comum é naturalizado nas relações sociais e, deste modo, a concepção de infância se traduz:

[...] de uma infância dependente e subordinada passível de ser discriminada pelo que não tem. Nesse prisma, a criança é percebida do ponto de vista negativo: aquele ser que é ou aquele ser que “não é adulto”, um ser inacabado, que deverá ser educado e encaminhado para tornam-se um verdadeiro adulto (BARBOSA, 2001, p. 05).

Ademais, as profissionais apresentaram outras afirmativas sobre a criança com as quais trabalham que dizem respeito à ideia de que a criança deve ser protegida e cuidada (10) para a formação do cidadão do futuro (04), e também, em outra direção, de que a criança é sujeito de direitos (04). Assim, as profissionais compreendem a criança como:

Eles [as crianças] são cidadãos do futuro né, eu queria tipo [...] ensinar eles a respeitar os colegas (E, AE 01, 03/04/2014).

Deve ser bem educada para fazer um país melhor (Q, P-12).

Essa fase é de uma grande importância para criança, pois é a base para uma boa educação que forma a cidadã do futuro (Q, AE- 38).

A criança é percebida, em uma perspectiva de futuro, pelas professoras e agentes educacionais, que destacam a necessidade de que haja educação na infância para ter uma boa preparação e, no futuro, essa criança seja um homem ou uma mulher de bem. De acordo com Charlot (1986; 2013), essa concepção de infância como um período de formação que prepara a criança para o futuro se construiu ao longo do processo histórico, que camufla ideologicamente a criança real, tanto na relação criança-adulto quanto criança e sociedade, em suas contradições, em uma realidade que viola os direitos humanos e essas ações se naturalizam como uma questão individual, de sucesso ou fracasso pessoal.

Importa realçar que essas contradições de dependência e independência são percebidas no imaginário social como movimentos antagônicos e inatos da criança. Mas entendendo-se que de fato a criança tem uma dependência em relação ao adulto, conforme destacou Wallon (1975) reconhece-se essa dependência em outro prisma, pois ela se dá no processo de humanização pelo qual os sujeitos vão se constituindo.

A psicogênese no homem está relacionada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos de suas reações. O recém-nascido de nossa espécie é um ser ainda longe de estar concluído. As suas insuficiências motoras, perceptivas e intelectuais testemunham-no. A psicogênese não é, portanto, automática, não tem uma progressão necessária (WALLON, 1975, p. 59-60).

A dependência em relação ao outro não fragiliza o ser humano. Ao contrário, humaniza-o pelo processo de interações com o outro, apreendendo formas de agir e de ser, ressignificando as relações. Destarte, Wallon (1975) acentua que é essa ação não automática que demarca a superioridade do homem em relação aos outros animais, que está vinculada

“[...] à necessidade de aprendizagens prolongadas e sucessivas, em cada função e estabelecer conexões interfuncionais tão complexas quanto às circunstâncias o permitam atualmente o possam exigir mais tarde” (WALLON, 1975, p. 61).

A criança, portanto, ao viver uma situação de dependência, não se torna inferior, pois a convivência em sociedade e o compartilhamento a humanizam. Afirma-se que o compromisso da prática pedagógica vivenciada na creche deve ser pautado pelo compromisso com a humanização, com a existência humana.

Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 1979, p. 08).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica se torna acolhida, entrelaçamento, reconhecimento dos limites, mas igualmente das possibilidades da criança como ser social, histórico e cultural. Isso pode ser evidenciado na fala das professoras que reconhecem a criança como sujeito de direitos:

Eu vejo assim como um ser humano né que precisa ser respeitado né e, então assim eu respeito muito, não hoje eu não quero tomar banho, hoje eu não quero fazer a atividade, então assim eu vejo como um ser humano, uma criança que precisa ser respeitada, precisa ser tratada bem, precisa ser ouvida né, então assim eu gosto muito de fazer a roda da conversa com eles, essa idade de 3 (três) anos eles já tem uma sequência lógica pra falar, eles falam do dia a dia deles (E, P-03, 15/04/2014).

São sujeitos, sujeitos históricos né, de direitos que tá sempre em processo de formação (E, P-04, 16/04/2014).

As crianças nessa faixa etária são sujeitos singulares, capazes de criar. Vejo a criança como um sujeito de direitos, que tem direito a aprender (Q, P-17).

Devemos respeitar a individualidade de cada criança, seus direitos, suas necessidades (E, P-08, 19/04/2014).

[...] devemos saber como tratar uma criança, os seus direitos e deveres. Não é só passar um dia com eles é responsabilidade de educar uma criança e para isso acontecer com sucesso o professor tem que ter uma formação escolar (Q, AE-07).

No processo histórico, projetou-se um novo paradigma sobre a infância, assegurados por diversas legislações, em destaque a brasileira a partir da qual a criança passou a ser percebida como cidadã, sujeito de direitos subjetivos e inalienáveis, e não como objeto de tutela. Dentre as legislações, realça-se, como já sinalizado no primeiro capítulo, a promulgação da CF (BRASIL, 1988), do ECA (BRASIL, 1990) e da LDB (BRASIL, 1996). Porém, a garantia dos direitos na legislação não garantiu a efetivação de fato dos seus direitos.

As professoras e o/as agentes educacionais reconhecem o cuidado e a atenção com a infância como elementos importantes para a vida da criança e como partes de suas práticas pedagógicas, conforme realçado em suas falas:

Cuidar com responsabilidade da criança, brincar e educá-la para ser um cidadão de bem, com valores (Q, P-10).

É o futuro do país, deveria ser cuidada com qualidade (Q, AE-52).

Esses elementos são ações necessárias para a educação das crianças, colocando-as em destaque. Entretanto, a cidadania, conforme destacamos no primeiro capítulo, é um construto social que se modifica ao longo dos tempos, e nessa sociedade assumem-se princípios liberais burgueses em que significa que todos têm igualdade de oportunidades, mas na realidade a materialização das condições sociais de vida acontece de modo extremamente desigual (BARBOSA, I., 2001; BARBOSA, I.; ALVES; MARTINS, T., 2008).

Esse projeto de sociedade capitalista neoliberal, burguês visa cada vez mais o desmonte dos direitos de cidadania, entendidos como direitos universais. A cidadania, sob essa lógica, é balizada pelo individualismo e pela competitividade em que o cidadão é consumidor. Os direitos à educação, habitação, saúde, ao lazer, à cultura, entre outros aspectos, continuam sendo negados às nossas crianças e às suas famílias, que ainda se encontram destituídas de sua condição de cidadã, e as suas garantias limitadas as impedem de se constituírem como sujeitos autônomos frente à realidade em que estão inseridas.

A concepção marxista, que se opõe a essa lógica, é marcada pelo princípio da igualdade de condições dos sujeitos ao acesso aos bens materiais produzidos para a sua existência. Inegavelmente, estar em igualdade significa suprir as necessidades humanas, construídas histórica e socialmente pelo conjunto dos homens, e é essa “[...] a condição fundamental da cidadania que assegura justiça social” (BARBOSA, I; ALVES; MARTINS, T., 2008, p. 13). Ademais, como afirma Barbosa (2001, p. 05), os direitos sociais “[...] são conquistas que se dão nas práticas sociais, construídas e reconstruídas nas lutas, nas negociações, nos embates e debates entre os diferentes grupos sociais e não como um presente que emana do Estado”.

A legislação regulamenta dentro das contradições de uma sociedade capitalista, mas muitas vezes não se concretiza, porquanto o que se vê na realidade brasileira são crianças “cidadãs” que não têm acesso a bens básicos de sobrevivência, conforme indicados no primeiro capítulo, e aí se inclui o acesso à educação de qualidade, principalmente crianças de zero a três anos de idade.

A criança deve ser reconhecida em suas especificidades, ensinando-a a garantir seus direitos e a se reconhecer como cidadã hoje. Assim, à criança deve ser oferecida a condição de viver experiências educativas de qualidade, para que possa “[...] perceber, compreender e optar por certas atividades, gostos, modos de ser, pensar, sentir, entendendo a trama das relações entre os fenômenos de diversas naturezas, inclusive os fenômenos sociais” (BARBOSA, I., 2001, p. 2).

Nas pesquisas analisadas no capítulo 2, nota-se a relação entre concepções de criança e infância e prática pedagógica na categoria “A criança como foco da prática pedagógica: delineamento acerca das concepções de criança e infância”, em oito pesquisas. Essas pesquisas apontam a concepção de criança como sujeito de direitos no âmbito da legislação, mas que na realidade concreta ainda não é em sua totalidade. Identifica-se também que a área tem assumido a premissa de criança como sujeito ativo, produtora de cultura, criadora e participante de seu processo de socialização. Os pesquisadores apresentam uma preocupação em trazer a criança como foco da pesquisa, buscando ouvi-la e lhe dar um lugar de centralidade. Outro ponto apresentado nas pesquisas é a discussão da infância como processo histórico que precisa ser tensionado e situado. Esses discursos se assentam, em sua grande maioria, nas diferentes abordagens da Sociologia da infância, das diferentes abordagens italianas e da Pedagogia da Infância/Educação Infantil.

Identificaram-se diferentes discursos pertinentes à categoria infância e criança que visam superar a ideia de infância determinada pelos aspectos biológicos e naturais. Assim, apoia-se na abordagem histórico-cultural, que se constituiu como lugar de referência no campo da Psicologia do Desenvolvimento, reconhecendo a infância como construto social e a compreensão de que a criança deve ser analisada em sua realidade material, concreta. Essas concepções se encontram também nas diversas abordagens da Sociologia da Infância, que enfatiza a criança e a reconhecendo como coautora e protagonista da prática pedagógica. Essa ideia de trazer a criança como referência da prática pedagógica é importante e necessário, porém não pode ser percebida como determinante, único, pois, existe uma multiplicidade de fatores que constituem os sujeitos envolvidos no processo educacional, conforme pudemos analisar a partir das falas dos/das participantes da pesquisa.

Ademais, a concepção de criança e de infância que tem permeado a prática pedagógica no cotidiano da creche tem se dado de modo contraditório, e em alguns momentos se mostra progressista quando reconhece a criança nas interações e a evidencia como sujeito de direitos, mas, também, com visões conservadoras, descoladas da realidade, como sujeito abstrato e com características inatas. Pode-se caracterizar como práxis pedagógica marxista, formação

de um sujeito omnilateral, quando se reconhece a criança em sua concretude, como mostra uma agente educacional:

Eles [bebês] têm necessidades... Eles gostam que você converse com eles, que você brinque com eles, que você dê carinho.... Eles são tão espertinhos que a hora que a tarde chega, quando eles vão ficar sabendo que vão embora, eles ficam doidinhos pra pegar a mochila e por nas costas deles, eles querem ir embora, sabe... eles são tão inteligentes que já sabe que é hora de ir embora, eles já sabem, aprenderam aqui. Então é bem gratificante trabalhar com criança... (E, AE, 14, 08/04/2014).

Vê-se que a profissional compreende a criança como um sujeito que tem necessidades, que se expressa e que deve ser respeitada como pessoa, como sujeito em processo de formação, mas de modo contraditório. Isso está em consonância em parte com o que a área tem produzido e também a legislação. Ancorada em Stemmer (2006), Barbosa (2011); Barbosa, Alves e Martins (2011), reconhece-se que é fundamental constituir aspectos teórico-metodológicos para as pesquisas e para construção de processos pedagógicos para a educação da infância. É consenso na área que existe uma especificidade da infância, de crianças de zero até seis anos, que a diferencia das outras etapas da vida. É manifesto também que a forma como o sistema educacional está organizado pouco contribui para garantir práticas pedagógicas que respeitem os direitos da criança, tão propalados nos documentos oficiais. Todavia, adverte-se que se pode cair na “curvatura da vara” ao supervalorizar esse enfoque na criança e perder a dimensão da organização do trabalho pedagógico, que precisa ser entendido de um modo ampliado, englobando os diferentes sujeitos em suas diferentes especificidades. Às profissionais devem ser dadas as condições materiais de existência e de realização profissional, e às crianças e às suas famílias deve ser oferecida uma educação de qualidade socialmente referenciada.

4.3 OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DESDE O NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS DE IDADE

A partir das informações oferecidas pelo/pelas participantes da pesquisa, foi elaborado um quadro constituído por unidades temáticas relacionadas às palavras que mais se evidenciaram nas respostas das profissionais, apresentadas a seguir:

Quadro 22 - Expressões utilizadas pelas professoras e agentes educacionais acerca de prática pedagógica

Unidades temáticas	Subtemáticas	Professoras	Agentes educacionais
O conhecimento como elemento constitutivo da prática pedagógica	Relação teoria e prática	05	05
	Conhecimentos especializados	06	02
	Busca de conhecimentos	03	04
Aprendizagem e desenvolvimento da criança	Aprender e ensinar	07	12
	Mediação	06	03
	Interação	08	06
	Brincadeira	10	03
O cotidiano da creche: procedimentos teórico-metodológicos	Rotina (tempo, espaço, atividades)	06	09
	Planejamento	13	08
	Cuidar e educar	05	15
	Avaliação	02	--
Não respondeu*		01	19
Total**		72	86

Fonte: Questionário da pesquisa

Nota:

* O total de não respondentes não foi contabilizado nas expressões utilizadas pelas profissionais.

**O total das respostas é superior ao número das participantes da pesquisa, pois estes deram mais de uma resposta.

No quadro, constam três unidades temáticas: “O conhecimento como elemento constitutivo da prática pedagógica”; “Aprendizagem e desenvolvimento da criança”; “O cotidiano da creche: procedimentos teórico-metodológicos”. Compreende-se que essas unidades temáticas se inter-relacionam e não são estanques em si, uma vez que as expressões de ocorrências sempre acontecem em articulação com outras ideias. Essa forma de organização se dá de modo didático para se compreender como as professoras e o/as agentes educacionais compreendem e delimitam a prática pedagógica.

4.3.1 O conhecimento como elemento constitutivo da prática pedagógica

A unidade temática “O conhecimento como elemento constitutivo da prática pedagógica” está constituída de três condicionantes apresentados pelo/pelas participantes da pesquisa que são a relação teoria e prática, conhecimentos especializados e busca de conhecimentos. Nos enunciados a seguir, as professoras e o/as agentes educacionais expressam conceitos sobre o que é prática pedagógica.

A relação teoria e prática no desenvolvimento da prática pedagógica foi destacada pelo/pelas participantes da pesquisa, mas importa apreender quais concepções foram atribuídas à prática e à teoria pelas professoras e agentes educacionais e como eles compreendem essa relação.

A relação teoria e prática é objeto de discussão no âmbito acadêmico, na pesquisa e no cotidiano por diferentes autores, como: Vázquez (2002; 2007); Saviani (2002; 2007); I. Barbosa (1997; 2010), dentre outros. A teoria e a prática são compreendidas no imaginário social como elementos dicotômicos, opostos e que se excluem. A prática é percebida na própria experiência do sujeito, a ação em si mesma. Já a teoria está associada a algo abstrato, transcendente, desarticulado com a prática. Essa ideia de ações opositoras entre a teoria e a prática só pode se dar no senso comum que, de acordo com Vázquez (2007), é uma visão estereotipada e desregrada do mundo, limitada a uma dimensão prático-utilitária. Percebe-se, nas afirmações das professoras e agentes educacionais, um papel fundamental da teoria na realização das práticas a serem realizadas, algo que se adquire e depois se “aplica”:

Minha prática melhorou bastante, pois, tinha a teoria e agora executa na prática. As crianças mostram vontade em aprender, principalmente nas histórias (Q, P-11).

É forma na qual o professor vai trabalhar com a intencionalidade focada na teoria baseada no conhecimento e na construção do desenvolvimento (Q, P-15).

Prática pedagógica é relacionar a teoria que aprendi com a prática do cotidiano e executá-la (Q, P-12).

[...] é colocar a teoria (convém) em prática (Q, AE-02).

Não apenas no papel, tem que ser na prática também (Q, AE-03).

Há um reconhecimento da teoria como um importante fundamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, porém percebe-se na fala das professoras e do/das agentes educacionais que a teoria é algo que deve ser “aplicado” à prática, como algo utilitário, em que se reduz a ideia de prática social a uma realidade pragmática, a resolução de problemas imediatos.

Esse pragmatismo se expressa na concepção da verdade, que se associa ao que é considerado útil. Nesse prisma o conhecimento é verdadeiro porque é útil. Compreende que o conhecimento válido é somente aquele que é prático e, nesse movimento dissolve-se o teórico no útil (VÁZQUEZ, 2007). O conceito do que é verdade se explica no pragmatismo como algo que se subordina aos interesses práticos da vida, ao interesse individual.

Se opondo a essa lógica prático-utilitarista Vázquez (2007) destaca que a prática é fundamento da teoria “[...] na medida em que ela determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ, 2007, p. 243). As mudanças pelas quais passam a sociedade no processo histórico de desenvolvimento social demarcam a relação homem e mundo, em virtude da relação prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção da sua vida material, “[...] com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios surgem os germens de um conhecimento teórico e formam-se as categorias lógicas

indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 244).

Assim, a práxis é uma prática revolucionária, tecida não só a partir da leitura prévia da realidade e das condições históricas e sociais dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo do estudo da atividade prática revolucionária dos trabalhadores contra a burguesia. A prática é o critério de validade da teoria e, igualmente, o seu fundamento, pois “[...] permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções” (VÁZQUEZ, 2007, p. 251).

Na teoria marxista, o entendimento acerca do conhecimento “verdadeiro é útil” se dá pela compreensão do que é prática social, sendo aquela que transforma a realidade material. Quanto a essa assertiva, Vázquez (2007, p. 242) mostra que, na teoria marxiana, a prática social é “[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessante da realidade humana”.

A unidade entre teoria e prática só pode ser formulada quando se tem presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade concreta, material e, portanto, prática social. É preciso compreender que a prática tem sua racionalidade, linguagem e categorias que a ela correspondem. Conseqüentemente, a compreensão da práxis exige o domínio dos instrumentos teóricos a fim de aclarar os conteúdos e a racionalidade dessa ação. A prática exige uma relação com a teoria, processo que passa pela compreensão da práxis.

A relação teoria e prática é por nós compreendida a partir de um contexto mais ampliado acerca da relação teoria e prática. É necessário o domínio teórico nos processos formativos de constituição dos sujeitos para constituir possibilidades de descortinar a realidade. Isso implica compreender a realidade, a própria prática, analisando-a de modo crítico. Essa reflexão dos desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica pode possibilitar as professora e aos agentes educacionais a (re)construir a teoria e sua apropriação.

Assim, não existe ir da teoria à prática e da prática à teoria mecanicamente, como se uma estivesse subordinada à outra. Em um movimento dialético, o/as profissionais, na prática, devem realizar uma (re)construção da teoria que modifica a prática e se volta novamente à teoria com novas indagações. Isso ficou mais evidente como o/as agentes educacionais, que constantemente se veem em uma realidade e muitas vezes não sabem o que fazer:

Acredito que fazemos o que é possível, pois temos muitas limitações. Procuramos reduzir ações que buscamos atender os três eixos centrais da educação infantil: Brincar. Cuidar e Educar (Q, AE-37).

Prática pedagógica e ter mais conhecimento, mais incentivo mais cursos para saber como lidar com o trabalho do dia a dia (Q, AE-35).

A teoria é sinalizada pelo/pelas participantes da pesquisa como algo fundamental no desenvolvimento da prática pedagógica, mostrando essa necessidade ao expressar sobre o desenvolvimento das práticas nesse cotidiano. Esse ponto é fundamental, pois não se pode pensar a prática sem a teoria e muito menos a teoria sem a prática. Deste modo é preciso considerar, então, como os conhecimentos que constituem a realidade material dos sujeitos estão sendo apreendidos, compreendidos, ressignificados e partilhados nos processos de formação inicial e continuada. Como se pode notar é importante sopesar as condições em que se materializam as formações e em que medida estas possibilitam realizar um movimento dialético de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática, tendo por referência a teoria.

Na verdade, teoria e prática devem ser consideradas como elementos dialeticamente distintos e necessários à experiência dos seres humanos, que se definem um em relação ao outro. Destarte, a prática é “[...] a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolve em função da prática que opera” (SAVIANI, 2007, p. 108).

A relação “teoria e prática” se realiza em um processo dinâmico de dependência e autonomia, constituindo, assim, sua unidade. Essa assertiva pode ser explicitada da seguinte forma: a prática só é verdadeira na medida em que estabelece relação com a teoria, pois a prática “[...] não fala por si mesma e seu critério de verdade não se verifica de modo direto e imediato” (VÁZQUEZ, 2007, p. 259). A prática é autônoma quando é compreendida enquanto unidade, contudo, não idêntica. Deste ponto, teoria e prática têm certa autonomia relativa e também certa oposição, porque o papel determinante corresponde à prática como critério de verdade e fim da teoria.

A prática não existe sem teoria e vice-versa, uma vez que o lugar dessa unidade é a própria prática. “Uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática” (VÁZQUEZ, 2007, p. 261). Por sua vez, a prática não existe sem um mínimo de teoria, já que se exige “[...] a compreensão de que um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 261).

As professoras e agentes educacionais ao expressarem sobre os elementos que reconhecem como importantes da prática pedagógica mostram essa relação entre a teoria e a prática. As profissionais então afirmam que:

Poder através de recursos (Materiais), teóricos e práticos, contribuir e instruir. Instruir o crescimento e desenvolvimento das crianças acompanhando sempre suas

diferenças e limitações individuais de forma que possam interagir em um todo (Q, AE-21).

Prática pedagógica é a maneira de atuar em sala de aula, intencionalmente, levando em consideração os objetivos e os conhecimentos adquiridos. É importante que a teoria e a prática não se distanciem (Q, P-13).

É a relação teoria e prática no processo educativo, onde o professor necessita de base teórica, novas formas didáticas e metodologia na promoção do processo do ensino-aprendizagem (Q, P-17).

Ao apresentar a teoria e a prática muitas vezes como a teoria que soluciona a prática vê-se que a esta é reconhecido um papel importante que não pode ser negado, mas, isso pode estar relacionado com a ideia da supremacia da teoria sobre a prática. Desse modo, uma questão importante precisa ser ressaltada apontando que não há uma supremacia de uma sobre a outra. A unidade indissolúvel entre teoria e prática garante que seja uma ação que potencialize a compreensão das contradições sociais e possibilite a sua superação na construção de um projeto de sociedade, de homem e de educação. A unidade é a totalidade que articula as partes sem subordiná-las, mantendo suas especificidades, diferenças em um processo inter-relacional. Desse modo, expressa Sílvia Sánchez Gamboa (1995):

Teoria e prática são duas categorias que indicam sempre uma relação. Entretanto, não existe consenso na interpretação dessa relação. Algumas tendências defendem o primado da teoria perante a prática; outras, o primado da prática como forma de supremacia que confere validade à teoria. (...) Tanto a teoria como a prática, são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma confronta à outra. O termo práxis foi criado para denominar essa dinâmica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1995, p. 45).

As Diferentes concepções pedagógicas defendem uma relação entre teoria e prática, reafirmando a importância da sua articulação, mas, na realidade material, o que sempre prevalece é a primazia de uma sobre a outra. Pode-se elucidar essa perspectiva utilizando Sanchez Gamboa (2010) quando afirma:

A busca do equilíbrio e da aproximação nestas correntes que defendem tanto a primazia da teoria [...] como a primazia da prática [...] tem como critério de verdade ou validação, o equilíbrio entre uma e outra, a identidade ou aproximação entre elas. A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que está mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação. A prática que encarna o pensamento, a ação, que executa a ideia, é mais verdadeira na medida em que diminuem as diferenças em relação ao pensamento e/ou ideia (SANCHEZ GAMBOA, 2010, p. 09).

O/as profissionais, quando indagados acerca de quais áreas de conhecimentos eram considerados por ele/elas como necessários para a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, apresentaram respostas variadas, contemplando a Psicologia (40) e a Pedagogia (20) como campos de conhecimento e afetividade (11). Quatro agentes

educacionais informaram não ter conhecimento das diferentes áreas para realizarem a prática pedagógica e seis não responderam.

A Pedagogia é considerada uma ciência da prática e também uma ciência teórica; é a teoria da prática educativa, que se estrutura a partir e em função da prática educativa, da formação humana. A Pedagogia é teoria e prática da educação, ação intencional de realizar a educação, com diretrizes orientadoras da prática educativa e que se debruça sistematicamente sobre a relação ensino e aprendizagem em espaços educativos. Contudo, nem toda teoria da educação é pedagogia.

Assim, compreende-se, como Saviani (2002; 2008), a Pedagogia tem autonomia teórico-epistemológica, porque não é uma teoria derivada da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, dentre outras, mas sim uma teoria que, “[...] a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto)” (SAVIANI, 2002, p. 57), em oposição às outras teorias que estudam a educação, não tem como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. “A pedagogia como ciência é apenas uma dentre as inúmeras ciências da educação, mas, ao mesmo tempo, é aquela que permite a existência das demais ciências da educação” (SAVIANI, 2008, p. 139). A Pedagogia, portanto, em sua história de constituição, tem sido objeto de estudo de diferentes autores (SCHMIED-KOWARZIK, 1988; CAMBI, 1999; PIMENTA, 1996; 2002; FRANCO, 2003; 2005; 2012; LIBÂNEO, 2002; 2005; SAVIANI, 2007; 2008; SOUZA, 2006, dentre outros), que têm apontado sobre a autonomia científica da Pedagogia.

A Psicologia esteve sempre presente na relação com a Pedagogia como um importante fundamento, e que historicamente chegou a ocupar um lugar de centralidade, guiando os processos pedagógicos que de acordo com Pasqualini (2013), historicamente a Psicologia se apresentou para o campo da educação mais como uma prescrição, normatização, a fim de identificar mais as fases naturais do desenvolvimento do que de um campo de conhecimentos para questionar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A abordagem da Psicologia no campo educacional enfatizava uma concepção naturalizante de desenvolvimento presente ainda hoje na Educação Infantil, de forma mais enfática com crianças de zero a três anos de idade, conforme evidenciamos nas falas do/das participantes da pesquisa em momento anterior nesta tese.

Nesse entendimento, a prática pedagógica realizada com as crianças se orientava por uma premissa de que os processos de aprendizagem deveriam ir à reboque do desenvolvimento da criança. A professora, então, deveria respeitar ou se adaptar a essas fases naturais de desenvolvimento humano. Sobre essa perspectiva, Pasqualini (2013, p. 73)

mostra: “que o conhecimento das fases naturais do desenvolvimento seria o mais importante para que o professor pudesse adaptar as atividades pedagógicas às características de cada fase”.

O objetivo de se trazer nesta tese a perspectiva da psicologia sócio-histórico-dialética para a compreensão do processo de ensinar e aprender se deu na medida em que se entende a inter-relação entre Psicologia e Pedagogia, em que a primeira pode trazer contribuições importantes, porém não determina a segunda. A concepção teórico-metodológica da Psicologia sócio-histórico-dialética permite a construção de um conhecimento sobre as condições de formação do ser humano no processo educativo e do papel que tem o/a professor/a nesse processo.

O/A professor/a, para Vigotski (2003), deve ser um/uma intelectual e dominar os conhecimentos teórico-práticos que se dispôs a ensinar como exemplo citado por Vigotski (2003) em que para ensinar um poema, o professor deve conhecer toda a literatura, o seu contexto, suas intencionalidades, e não somente o poema com o qual irá trabalhar. Os conhecimentos construídos pela humanidade, em seus diferentes contextos e significados, devem ser compreendidos para serem ensinados. Deste modo, o autor assevera a necessidade de um professor culto, que domine os processos científicos, culturais, sociais e econômicos e se opõe à ideia de que qualquer pessoa pode ser professor/a. e daí depreende-se que para ser professor/a de educação Infantil, de crianças de zero a três anos faz-se necessário um domínio conceitual, teórico-prático dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim de possibilitar às crianças o seu desenvolvimento integral, portanto, não pode ser qualquer pessoa, sem uma formação adequada para atuar nessa etapa da educação. Assim, o autor pontua que “[...] não podemos mais aceitar o ideal primitivo do professor-babá que exigia que, entre suas qualidades, estivessem a receptividade, a doçura e o desvelo, não corresponde de forma alguma aos nossos gostos” (VIGOTSKI, 2003, p. 302).

A pesquisa de Bárbara Ongari e Paola Molina (2003) realizada na Itália mostrou que as professoras apresentaram como referência primeira para a realização da prática pedagógica a questão da formação inicial e continuada, porquanto reconhecem que a aprendizagem da profissão se relaciona com o contexto profissional, a experiência prática e a formação.

O/as agentes educacionais sinalizam, que sentem necessidade de formação adequada para lidar com as crianças em seu cotidiano. Como se pode observar nas falas a seguir:

Com base na pouca experiência que tenho, considero boas. Mas que tem muito a melhorar. Acredito [que] a qualidade podia ser melhor se tiver mais respaldo e orientação (Q, AE-20).

É estar sempre buscando novos conhecimentos, renovado, e sempre trabalhar com o intuito de somar no ambiente de trabalho (Q, AE-04).

Prática pedagógica é saber como realizar as tarefas com as crianças, para isso é preciso mais incentivo, mais cursos para saber como trabalhar com as crianças no dia a dia (Q, AE-62).

Este/estas reconhecem que, sem a formação em Pedagogia, o trabalho a ser desenvolvido com as crianças deixa a desejar. Essa sinalização do/das agentes educacionais se faz importante, pois demarca o que se tem sempre defendido, que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, assume um lugar educacional. Desta maneira, exige ações pedagógicas constantes em todos os momentos com o conhecimento necessário.

Precisa-se também reforçar a ideia de que, para atuar junto às crianças da Educação Infantil, em específico em creche, é necessário que as profissionais tenham conhecimentos para além do âmbito pessoal, pois “[...] exige características profissionalizadas, competências e habilidades que não são decorrentes da ‘natureza’ feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência” (ALVES, 2006, p. 07).

As professoras, em um processo contraditório, evidenciam a formação inicial e continuada como necessárias para atuarem na Educação Infantil. Essa perspectiva coaduna com as concepções de diferentes autores (FREITAS, H., 2007; BRZEZINZKI, 1997; 2007; 2014; BARBOSA, 1999; 2002; 2008; 2011; 2013; MARTINS, 2007; ALVES, 2007), que defendem que a formação para professores de Educação Infantil possibilita, senão tudo, pelo menos parcialmente, uma mudança de concepções e possibilidades de construção de um novo pensamento pedagógico, que tenha como horizonte a formação crítica dos cidadãos brasileiros em sua mais tenra idade.

As questões de ordem pessoal e de profissionalização se fundem na constituição da identidade dos/das profissionais da Educação Infantil e são compreendidas por vezes, de modo contraditório, como elementos indissociáveis, ou como elementos antagônicos. Desta maneira, a formação transita como necessária e importante, outras vezes assume lugar secundário na prática cotidiana com as crianças em instituições educacionais. Sobre essas assertivas, I. Barbosa, Alves e T. Martins (2011) realçam que:

[...] a formação em Pedagogia e o estudo teórico são reconhecidos por professores, gestores da rede pública e por estudantes do Curso como mediadores do trabalho docente. Tal reconhecimento se expressa, contudo, de maneira contraditória, havendo ora negação da necessidade da formação acadêmica como um dos determinantes na prática assumida pelo professor, ora afirmação da formação como fator definidor nos referenciais que eles, professores dominam, ainda que se reconheçam as falhas dos currículos dos cursos de formação no tocante às especificidades da docência em Educação Infantil (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 145-6).

Outro ponto destacado pelas professoras e agentes educacionais (12) é acerca da afetividade, reconhecida como conhecimento importante para a realização da prática pedagógica. Apontam que gostar de crianças, ter carinho, amor, atenção, um olhar voltado para elas se faz necessário. Assim, afirmam:

Primeiramente, respeito atenção e carinho porque estamos trabalhando no desenvolvimento de sujeito que pertence a uma sociedade politicamente crítica (Q, P-02).

Ter paciência, amor e respeito pelas crianças. Compreender o processo de desenvolvimento da criança (Q, P-20).

[...] muito amor no coração, sabedoria e dedicação para entender cada criança através de gestos, olhar, caminhar, falar (Q, AE-05).

Dar atenção, demonstrar carinho e sempre incentivar e elogiar as crianças (Q, AE-24).

Considera-se que esse “amor” é primordial no processo pedagógico, mas deveria se estabelecer em outras bases, remetendo-se a um campo da profissionalidade que deve pensar de modo indissociável essa amorosidade, como pontua Paulo Freire (1996), o conhecimento teórico-metodológico do processo de ensinar e aprender. Partindo desse pressuposto, Paulo Freire (1996) mostra a relação de amorosidade com a autoridade técnico-científica que os professores devem ter para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças/alunos, envolvidas no processo de ensinar e aprender. Compreende-se também que as duas dimensões – amorosidade e autoridade técnico-científica – são fundamentais às relações educativas quando ancoradas no rigor pela busca do conhecimento na relação com o outro, a fim de superar as intuições, que conforme o referido autor:

É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] (FREIRE, 1996, p. 142).

A prática pedagógica realizada na Educação Infantil tem formatos de organização com especificidades de conhecimentos e capacidades profissionais que diferem de outras etapas educacionais. A docência, em quaisquer etapas, níveis e modalidades, têm princípios necessários para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, como planejamento, avaliação, conhecimentos basilares das áreas de conhecimento historicamente construídas, formação inicial e continuada adequadas e domínio teórico-prático. Mas, o que deve ser específico desse trabalho nas instituições de Educação Infantil? E para a creche? Sobre essas especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, Alves (2007) explicita alguns conhecimentos necessários e específicos da Educação Infantil, como por exemplo, a autonomia da criança, que em diferentes tempos da vida deve ser potencializada,

como o bebê que precisa construir a autonomia para andar, falar, alimentar-se e cuidar da higiene pessoal. Esses conhecimentos, constitutivos da Educação Infantil, compõem os processos de ensino e aprendizagem e, para tanto, a ação da professora deve “[...] promover situações, relações e atividades intencionais para possibilitar aprendizagens significativas que assegurem o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos” (ALVES, 2007, p. 22).

A busca por conhecimentos foi apresentada como um ponto importante, sendo a creche percebida pelas agentes educacionais como espaço de aprendizagem, de novos conhecimentos:

Buscar novas aprendizagens e por amar trabalhar com crianças (Q, AE-57).

Experiência nova. Um desafio que me foi apresentado, pois não tinha experiência com crianças tão pequenas, mas descobri um novo universo que vem me proporcionando valiosos e prazerosos aprendizados (Q, AE-16).

Analisando-se as afirmativas do/das agentes educacionais, percebe-se que a creche é um espaço em que se pode aprender novas coisas. Apesar de ser importante que as profissionais tenham essa expectativa positiva quanto ao aspecto formador do trabalho em creche, será desejável aprender no cotidiano essas novas maneiras de atuar com as crianças? Não se pode aceitar que se aprenda a trabalhar com as crianças de zero a três anos somente pelo exercício cotidiano das ações com as crianças. Faz-se necessário a exigência de formação conforme a legislação para realizar a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil. Essa concepção de aprender no cotidiano com as crianças pode reforçar a justificativa de que se pode atuar em creches mesmo com a ausência de conhecimentos científicos do campo pedagógico sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas, aceitando-se, como única referência, o gostar, a intencionalidade baseada em elementos da cotidianidade e o cuidado que se deve ter com as crianças. Essas ausências de conhecimentos do campo pedagógico implicam em prejuízos educacionais para as crianças e para o profissional, causa problemas como a não compreensão do que ensinar, como ensinar as crianças com as quais trabalham, pois, ao não dominar os princípios pedagógicos que o espaço educacional exige, acaba fragilizando essas relações.

Desse modo, importa destacar que os caminhos formativos que constituem as práticas pedagógicas dos/das professores/as envolvidos/as no processo educativo se constroem de diferentes modos mediante as relações estabelecidas na realidade material. Para Patrícia Franco e Andréa Longarezzi (2011), essa formação acontece nas interações do sujeito com o meio natural, social à medida que também apreende a cultura historicamente produzida pelas gerações por meio das relações de trabalho determinadas na sociedade. Os conhecimentos apreendidos pelos professores se dão de modo dinâmico mediante os processos de formação

inicial e continuada, vividos em diferentes contextos, construindo significados e sentidos nas relações sociais concretamente estabelecidas.

A teoria da atividade de Leontiev (1991) fornece elementos necessários para compreender esse desenvolvimento profissional do/da professor/a, posto que a atividade trabalho e o seu conteúdo se modificam mediante as condições sociais e históricas. E, desta forma, as necessidades formativas vão se reconfigurando em uma dada realidade, se modificando e contemplando novas necessidades.

No contexto atual vivencia-se que a formação sólida dos/das professores/as, consistente de compreensão da relação teoria e prática, acaba por se reduzir a uma perspectiva pragmática da atuação. Sobre o discurso contra os conhecimentos científicos considerados academicistas, ganha força a prática utilitarista no cotidiano. É da prática que emanam as necessidades e a ela se voltam sem passar por uma reflexão pautada nos princípios de uma reflexão rigorosa, profunda, de totalidade, de contradição (DUARTE, N., 2003; SILVA, K., 2008).

Saviani (2000), a partir da teoria histórico-crítica, define com rigor a palavra reflexão:

A palavra nos vem do verbo latino “reflectere”, que significa “voltar atrás”. É, pois, um repensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado (SAVIANI, 2000, p. 16).

Observa-se que o conceito de reflexão apresentado por Saviani (2000) difere da concepção de prática reflexiva assumida em algumas dissertações e teses analisadas nesta tese, cujas proposições trazem “[...] uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das educadoras e das professoras e com esta base não habilitam a essas profissionais alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente [...] a fim de que possam modificar de modo intencionalizado a realidade para além do cotidiano ‘em si’” (RAUPP, 2008, p. 154).

Na relação com o campo empírico, vê-se ainda a presença de uma abordagem mais conservadora das relações entre profissionais e crianças, mas também a presença forte dos conhecimentos do campo da Psicologia, apoiados nas concepções vigotskianas e piagetianas. Isso pode estar mostrando outra realidade diferente das produções que, segundo as pesquisas analisadas, no campo da Educação Infantil foi incorporando, no contexto década de 1990, outras áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia (ROCHA,

1999; STRENZEL, 2000; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013), que não apareceram nas fontes de estudos apresentadas pelas professoras e agentes educacionais. Quais são as fontes teórico-metodológicas que têm subsidiado o cotidiano da Educação Infantil? Essa questão precisa ser aprofundada em outros espaços educacionais para que possamos compreender a forma como os novos conhecimentos produzidos nas pesquisas do campo da Educação Infantil estão sendo apreendidos na academia e nos espaços educacionais que atendem crianças de zero até seis anos de idade.

A Educação Infantil tem um corpo teórico-prático de conhecimentos que precisam ser apreendidos pelas professoras e pelos professores. Esse espaço educacional deve ser reconhecido como espaço de conhecimentos, da tradição da cultura humana, popular e erudita, dos costumes, dos valores e das concepções dos diferentes grupos sociais de uma determinada sociedade. É um espaço que deve possibilitar aprendizagens intencionalizadas das experiências culturais, promovendo o desenvolvimento das habilidades humanas complexas, dos diferentes campos de conhecimentos produzidos pela humanidade.

A Educação Infantil tem um processo dinâmico e complexo, exigindo da professora atitude e ação que incorporem, ao mesmo tempo, o conhecimento sobre as crianças com as quais trabalham, as suas especificidades e potencialidades e os conhecimentos necessários a serem trabalhados e que promovam a formação integral das crianças. Utilizam-se como referência para uma Educação Infantil de orientação dialética os princípios de Barbosa (1997), que analisa a necessidade de uma prática que favoreça a integração das crianças.

[...] à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte, desenvolvendo, simultaneamente, os aspectos físico, afetivo; intelectual, estético e técnico. Dessa perspectiva, além de socializar conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ou aperfeiçoar habilidades, cabe à instituição educacional ensinar às crianças a compartilharem ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo, trocarem conhecimentos, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e construtivas da sociedade contemporânea, servindo à inauguração de novas formas de mediação (BARBOSA, 1997, p. 149).

Desse prisma, considera-se fundamental que na Educação Infantil organizem-se práticas pedagógicas intencionalizadas ancoradas em uma sólida formação inicial e continuada, visando a consolidação de concepções pedagógicas que de fato contribuam significativamente para o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva, expressivo-motora, linguística, ética, estética e sociocultural.

4.3.2 O processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na educação de crianças de zero a três anos de idade: um olhar sobre a prática pedagógica

Na unidade temática “Aprendizagem e desenvolvimento da criança”, as professoras e agentes educacionais apresentaram diferentes expressões: “Aprender e ensinar Interação e Mediação”, brincadeira, ações compreendidas como parte da prática pedagógica. Portanto, serão apresentados articuladamente, com o propósito de se construir elementos para se compreender a realidade vivenciada por essas profissionais em suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil, em seus processos históricos de constituição e materialização, passou por diferentes mudanças, como o seu papel e a forma de compreender os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Essa instituição é vista pelo/pelas profissionais como aquela que promove o desenvolvimento da criança, que se torna um lugar importante para a sua formação:

[...] eu acho assim, que tem um... tem um papel social muito importante, é tanto, porque querendo ou não as crianças, elas desenvolvem muito com o outro... tem criança que é muito melhor ficar aqui na creche do que em casa (E, AE-03, 28/04/2014).

É também percebida como espaço que promove o desenvolvimento preparando a criança para o Ensino Fundamental:

Acho que é muito importante..., o papel da creche. Porque quando elas chegam na escola elas já conseguem segurar num lápis, já estão bem mais desenvolvidas do que aquelas que não passaram pela creche. Eles se socializam mais, se desenvolvem bem mais aqui. Você tem que dar o seu melhor..., pra trabalhar aqui com as crianças, pra eles se desenvolverem (E, AE-02, 03/05/2014).

Dessas assertivas pode-se indagar: quais concepções o/as profissionais têm sobre a Educação Infantil? E sobre a educação das crianças de zero a três anos de idade em espaços educacionais? O atendimento de crianças em espaços coletivos educacionais é um fenômeno que ainda gera polêmicas e dilemas. Desse modo, pode-se inferir que em um processo contraditório o/as profissionais reconhecem a instituição como espaço de interações que promovem mudanças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, mas, também com uma visão assistencialista como guarda, a fim de proteger as crianças “pobres”, como historicamente se definiu, e também a ideia de Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Essas questões foram destacadas nas pesquisas analisadas no capítulo 2, pois ao mesmo tempo em que se reconhece como espaço importante se faz presente concepções marginalizantes, segregadoras.

As professoras e agentes educacionais destacam que as práticas pedagógicas promovidas nas instituições de Educação Infantil para crianças de zero a três anos de idade se

constituem por diferentes elementos interligados, ancorados na perspectiva da relação ensino e aprendizagem, porém apresentam de modo genérico:

São todas as ações do dia-a-dia de uma sala de aula que envolve/visa o desenvolvimento nas áreas cognitivo, social e corporal (Q, P-08).

É tudo aquilo que aplico em sala (e realizo) juntamente com minha agente educacional a fim de desenvolver nas crianças uma aprendizagem coerente e duradoura. Algo que contribua com crescimento social e cognitivo de cada um (Q, P-14).

Instruir o crescimento e desenvolvimento das crianças acompanhando sempre suas diferenças e limitações individuais de forma que possam interagir em um todo (Q, AE-21).

Incentivar as crianças a aprenderem brincando (Q, AE-24).

Diante do exposto importa destacar que concepções de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil trazem percepções sobre o ser humano, o mundo e a sociedade. Essa forma de compreender que a creche é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e que se necessita de conhecimentos para realizá-lo é um avanço considerável na história da educação de crianças de zero a seis anos de idade.

Percebe-se nas falas das professoras um domínio teórico-prático, ainda que de modo genérico, mais enfático e consistente do que apresentado pelo/pelas agentes educacionais como se faltasse ainda elementos conceituais, da atuação pedagógica.

Outro ponto a ser destacado é acerca das concepções embasam a compreensão das professoras e agentes educacionais acerca da Educação de suas crianças. Que concepções são essas?

Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento em sua totalidade na educação das crianças de zero a três anos de idade se faz necessário para que se consiga organizar práticas pedagógicas pautadas em práticas não cotidianas (HELLER, 1991; 2008). Entender esse processo implica uma análise dialética da dinâmica entre aprendizagem, desenvolvimento, interação e mediação.

A aprendizagem, na perspectiva da Psicologia sócio-histórico-dialética, promove o desenvolvimento, e essas aprendizagens começam muito antes da entrada da criança em instituições educativas, uma vez que ela já convive com outros sujeitos em outros espaços, desde o nascimento, e a instituição escolar se constitui em mais um espaço de possibilidades de aprendizagem, só que essa instituição não é qualquer espaço. De certo, Barbosa (1997) assim se expressa:

Enquanto ato pedagógico, o processo educativo configura-se também como ensino escolar, o qual historicamente assumiu uma importante dimensão da organização de certos conhecimentos e instrumentos simbólico-sociais. Tal organização tem sido diferentemente apropriada pelos diversos grupos sociais que conseguem ter acesso à

escola, assumindo, contraditoriamente, um papel importante na luta pela transformação social (BARBOSA, 1997, p. 10).

O desenvolvimento infantil na psicologia sócio-histórico-dialética é compreendido como a relação entre os processos elementares que são de ordem biológica e as funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural. Essas funções superiores aparecem duas vezes inicialmente em atividades sociais (funções intersíquicas e interindividuais), externas e, posteriormente, em atividades individuais, como domínios do pensamento da criança (funções intrapsíquicas) internos (BARBOSA, 1997).

A psicologia sócio-histórico-dialética preconiza que desenvolvimento humano é marcado pela interiorização das funções psicológicas superiores. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que se interioriza são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio. Desse modo, Vigotski (2012) explicita:

Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa... Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre los otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (p. 150).

Esse processo de desenvolvimento da criança é concebido por Vigotski (1991; 1998; 2001; 2003; 2014), Wallon (1975; 1986) e Leontiev (1978; 1991) como um processo dialético, em que a mudança de um estágio/fase para outro implica uma revolução, e não uma evolução linear e mecânica. Essa revolução proporcionará mudanças qualitativas na vida da criança, que vive em constantes interações de diferentes modos e jeitos, que são históricos, sociais e culturais. Sobre esses estágios de desenvolvimento, Leontiev (2001, p. 63) afirma que “[...] o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida [...]. Cada estágio de desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal daquele estágio”.

Para Vigotski (2014), o processo de ensino e aprendizagem é fonte de desenvolvimento e isso não exige que cada processo de ensino-aprendizagem corresponda linearmente ao desenvolvimento, já que no momento de apropriação de algum conhecimento, de algum conceito científico, o desenvolvimento não termina, mas apenas se inicia. Todavia, convém destacar que desenvolvimento só pode produzir-se em relação ao ensino-

aprendizagem. Deste modo, a instrução⁸⁵, como afirma Vigotski (2014), “puxa” o desenvolvimento que depende das vivências que a criança tem nas relações sociais e com as quais aprende. Assim, o autor expressa: “*Em la edad infantil, solo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último*” (VIGOTSKI, 2014, p. 242). Do ponto de vista da Psicologia da Aprendizagem, as concepções tradicionais consideradas por Vigotski (2013) compreendiam que a instrução deveria ter como referência o desenvolvimento já conquistado, as funções já amadurecidas, e não o contrário.

Vigotski (2014) enfatizava que o papel da instituição educativa era ensinar o que a criança não sabia fazer, mas que saberia fazer com a ajuda do outro, já que “[...] *lo fundamental de la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo*” (VIGOTSKI, 2014, p. 241). Para o autor, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)⁸⁶ é princípio fundamental e diferenciado das outras concepções, podendo ser definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) (aquilo que a criança consegue realizar sozinha, sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP) (aquilo que a criança só consegue realizar com a ajuda de um adulto ou em colaboração com crianças mais experientes). Para Vigotski (2014), a ZDP é potencializada pelas instruções que a criança vivencia no espaço educacional, pois começa “[...] *siempre a partir de lo que aún no ha madurado en el niño. Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo*” (VIGOTSKI, 2014, p. 242).

De outro modo, Barbosa (1997) assinala:

O nível de desenvolvimento potencial define, assim, funções psíquicas e capacidade que estão em processo de construção, encontrando-se ainda, em estado ‘embrionário’. Desta forma a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento psíquico (nos aspectos cognitivo, afetivo, linguístico) prospectivamente, diferenciando-se, portanto, do nível de desenvolvimento real que nos indica as funções e capacidades já existentes ou estruturadas ao longo da história de vida da criança (BARBOSA, 1997, p. 50).

Expressando premissas da teoria vigotskiana as professoras e agentes educacionais apontam a mediação como ação necessária do/da professor/a na educação de crianças de zero a três anos de idade:

⁸⁵ Neste trabalho, usou-se a palavra instrução conforme tradução do russo para o espanhol nas obras *escogidas* no lugar da palavra aprendizagem. Sobre essa questão, Barbosa (1991) já havia mostrado a problemática da tradução das obras de Vigotski no Brasil, destacando que “[...] apesar da tradução em português versar sobre aprendizagem e desenvolvimento na versão russa, Vigotski fala em instrução (*obucheine*) e desenvolvimento. A mesma palavra pode também significar ensino. Quando conjugado com verbo imperfeito temos ‘obutchitsia’, que no caso dativo é traduzido por ‘aprender’. Na versão inglesa aparecem as traduções ensino e instrução” (BARBOSA, 1991, p. 183). Essas questões também foram estudadas por Prestes (2010).

⁸⁶ No Brasil, esse termo foi traduzido como “zona de desenvolvimento proximal”. Utilizou-se, neste trabalho, a expressão do espanhol da coleção obras *escogidas*.

Ser mediador, através da cultura e conhecimento, a partir desse momento então passa a ser organizado em torno da criança, toda uma prática pedagógica (Q, P-02).

O papel de mediador segundo Vygotsky o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação dirigida ao que a criança ainda não é capaz de fazer sozinho mas é capaz de realizar com auxílio de um mediador (Q, P-03).

O professor seria a pessoa capacitada para mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois teoricamente é quem possui as ferramentas necessárias para tais intervenções. No entanto as diretrizes vigentes no município não prevê pedagogo nos berçários e agrupamento I, que atendeu a faixa etária de 0 a 3 anos, ficando assim o agente educativo responsável por mediar esse processo, vale ressaltar, sem a mínima formação pra isso, já tenho praticamente dois anos nessa função e nunca sequer passei por um curso de aperfeiçoamento (Q, AE-36).

A mediação é uma ferramenta importante para professor ensinar às crianças o mundo (Q, AE-55).

A mediação para Vigotski (1991; 2014) é um processo do qual o homem se utiliza para interagir com o mundo natural, social e material. Essa mediação é feita por instrumentos e signos, na qual se possibilita o sujeito transformar a si e ao mesmo tempo o mundo que o rodeia. Neste sentido, ele distingue dois elementos básicos acerca da mediação do sujeito com o meio e com outros sujeitos: o instrumento que regula a ação do homem com o objeto e os signos que regulam as ações sobre o psiquismo do homem. De outro modo, a atividade é mediada por signos e instrumentos. Isso permite ao sujeito que se torne interno o que lhe é externo, e esse processo não se faz de forma espontânea, mas tem que ser vivenciado pelos sujeitos nas relações sociais; é, portanto, mediado. A mediação simbólica é um objeto de análise de Vigotski (1995) porque é através da mediação que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, como memória, imaginação, percepção, atenção, linguagem e autorregulação.

A mediação é uma categoria importante na teoria vigotskiana por reconhecer o/a professor/a como sujeito mais experiente na relação da criança com os conhecimentos historicamente construídos, a ciência e a arte. O/a professor/a tem por função no cotidiano da Educação Infantil proporcionar situações de aprendizagem constantemente à criança, para além do nível de desenvolvimento real em que se encontra, pois seu objetivo é organizar e sistematizar possibilidades de conhecimentos sobre o que ela ainda não sabe para “puxar” o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2014; BARBOSA, 1997; MELLO, 2014).

O conceito de interação apareceu nas falas do/das participantes da pesquisa, sendo compreendidas pelo/pelas profissionais como uma ação importante para o desenvolvimento da prática pedagógica. Para ele/elas a interação possibilita à criança apreender regras, normas e valores, autonomia, desenvolvimento da linguagem e respeito ao “coleguinha”, como se apresenta nas falas:

Apresentar os elementos do mundo em que vivemos e ensinar às crianças como interagir com eles, permitindo que as crianças desde cedo acesse diversas manifestações de linguagens, como mostra Vigotski e Piaget (Q, P-09).

É trabalhar as interações entre as crianças pela brincadeira. Ela ajuda a desenvolver a autonomia das crianças (Q, P-20).

Apoiada na teoria de Vygotsky na interação entre criança e o conhecimento no qual o professor é o mediador, te o papel fundamental no instigar no provocar no propiciar a aprendizagem da criança de maneira gradativa e prazerosa (Q, P-03).

Os saberes relacionados à sua idade, brincar, interagir com os colegas, expressarem seus desejos e anseios (Q, AE-24).

As crianças aprendem brincando, interagindo com outras crianças (Q, AE-56).

Ensiná-las a integrar com os colegas. Demonstrar carinho e incentivo a cada conquista da criança (Q, AE-25).

Importa destacar que na fala das professoras evidencia-se os conhecimentos produzidos na área da educação que embasam suas compreensões sobre as interações como promotoras do desenvolvimento infantil. Vê-se que na fala do/das agentes educacionais que suas referências se situam na questão das interações como elemento importante, porém no senso comum, não se ancorando nas produções teórico-práticas da área da pedagogia.

Em uma perspectiva dialética marxista compreende-se que essa relação da criança com o mundo implica compreendê-la como um ser que se constitui e é constituído nas interações sociais, se apropriando e recriando essa realidade concreta e condicionada. Deste modo, as instituições de Educação Infantil devem ser reconhecidas como espaços que promovem as interações, as trocas e os diálogos em rodas de conversa, nos mais diferentes ambientes da instituição, com o intuito de provocar, tensionar e estabelecer as interações entre os sujeitos que ali convivem. Vale afirmar que essas interações intencionalizadas pela professora constroem um sentimento de pertencimento do/no grupo.

Os sujeitos envolvidos no processo educativo devem ter compromisso com o ato educativo e, para realizá-lo, precisam compreender e dominar as formas de organização do trabalho pedagógico, tratando dos processos de ensinar e de aprender, da sua organização didático-pedagógica e dos processos psíquicos que os constituem. Assim, visam-se o domínio, a apreensão, a mudança e a invenção dos conhecimentos históricos, científicos e culturais que se materializam em uma dada realidade social e também “[...] as próprias habilidades psíquicas que são transformadas a partir do processo de apropriação dos conteúdos” (BARBOSA, 1991, p. 215). Por esse ângulo, busca-se na teoria sócio-histórico-dialética o entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem por ser essa teoria que traz como referência importante à prática pedagógica o desenvolvimento social, cultural, psíquico e histórico do sujeito, como fundamentalmente um processo de educação.

A brincadeira aparece nas falas do/das profissionais – professoras e agentes educacionais – como uma ação importante na promoção do desenvolvimento infantil, porém em suas afirmações parecem destacar a brincadeira com algo natural e espontâneo, como se toda criança naturalmente brincasse. Isso se revela em algumas assertivas:

A criança é alegre, ativa, brinca e interage com as pessoas e aprende muito rápido (Q, P-12).

A criança gosta de brincar. E ela aprende brincando, sempre. Se a gente ensina pela brincadeira, ela gosta e responde com alegria (Q, P -20).

A brincadeira é da criança né. Tudo ela inventa uma brincadeira. E por isso temos que oportunizar sempre brincadeiras na instituição. Ensinar brincando para ela se desenvolver (E, P-22, 19/04/2014).

A criança vive no mundo da imaginação, do faz de conta, do jogo e da brincadeira seja desenvolvido na mente de cada criança (Q, AE- 06).

Essa perspectiva de naturalização do brincar como eixo da Educação Infantil pode implicar práticas espontaneístas, em que o brincar é assumido como um passatempo, e não como um elemento da cultura, que promove o desenvolvimento da criança e lhe possibilita compreender a realidade na qual está inserida, que a modifica e é modificada por ela.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórico-dialética, a brincadeira é reconhecida como ação histórica, social e cultural, que se materializa de diferentes formas, em diferentes contextos e se constitui como elemento importante para o desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2008):

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum [...]. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (p. 35).

A brincadeira é uma atividade pela qual a criança se apropria do mundo historicamente construído, da maneira que lhe é possível em um determinado momento. Essa relação da criança com o mundo implica compreendê-la como um ser que se constitui e é constituído nas interações sociais, se apropriando e recriando essa realidade concreta e condicionada (BARBOSA, I. ; ALVES; MARTINS, T., 2011). A brincadeira, portanto, é uma ação cultural, com sentidos e significados constituídos em um dado momento histórico. Reconhecê-la desse modo implica em assumir que esta se torna espaço de (re)produção da vida humana, tensionando a realidade e provocando mudanças qualitativas.

A esse respeito Leontiev (1991) mostra que as ações humanas estão diretamente relacionadas à história socialmente construída e que, para poder se apropriar desses objetos humanizados, é necessário “[...] empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado” significando domínio diante de um objeto que forma as “[...] correspondentes ações e operações motoras e mentais” (LEONTIEV, 1991, p. 65).

Consequentemente,

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. (KUHLMANN JR., 1999, p. 65).

As brincadeiras de faz de conta também permeiam esse cenário de aprendizagens culturais, de apropriação da experiência por meio da vivência na construção de significados sobre o mundo que a cerca, promovendo o desenvolvimento social e individual, ao mesmo tempo (VIGOTSKI, 2008). Historicamente as brincadeiras se constituíram como formas singulares de percepção e apreensão do mundo pelas crianças em especial, se materializando de diferentes formas no pensamento das crianças e dos adultos, no processo de interagir e de aprender. Esse caráter universalista e igualmente particular ocorre na medida em que um repertório de brincadeiras pode caracterizar uma cultura local, com elementos específicos daquele contexto e a universalidade, uma vez que as brincadeiras também estão em outros espaços, podendo ser iguais ou diferentes.

Na teoria vigotskiana, a brincadeira tem um papel importantíssimo, pois, ao brincar, a criança atua no campo dos significados em uma relação mediada com a realidade material, mas não atua puramente no campo simbólico, muito menos essa atividade é exclusivamente o mundo da criança. Nessa contradição há um aspecto importante do desenvolvimento infantil, porque as situações de brincadeira possibilitam uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência na produção da cultura. Essa interação na construção de objetos para as brincadeiras realizadas pelas crianças são objetivações de uma determinada cultura e de um momento histórico, carregadas de sentidos e significados que se renovam e se reconstróem em um processo contínuo.

Esse processo de construção, reconstrução e apreensão da cultura se dá por meio das interações entre os sujeitos mais experientes e os menos experientes, sendo o sujeito um produtor e reproduzidor dessa cultura. Para Vigotski (1991), essa atividade existe em um nível coletivo (intersíquico) e individual (intrapíquico), já que passa por um processo de internalização. Neste, o sujeito se apropria ativamente dos instrumentos da cultura, das

condições sociais e históricas, potencializando suas capacidades psicológicas superiores que resultam no processo de humanização.

As professoras e o/as agentes educacionais reconhecem a importância da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil como possibilidade de ensinar e aprender, e interagir e expressar sua compreensão do mundo.

Todas as nossas atividades são realizadas através de brincadeiras e nesses momentos nós educadoras fazemos perguntas e brincamos com os conceitos que ensinamos. Isso acontece sem cobrança e com incentivo para que continuem progredindo (Q, P-08).

O brincar [é fundamental]. O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Segundo Piaget a maneira da criança assimilar e de acomodar deverá ser sempre através do lúdico, os brinquedos e o brincar torna-se recursos didáticos de grande aplicação no processo ensino-aprendizagem (Q, P-03).

Quando tenho oportunidade brinco de brincadeiras de faz de conta, história com fantoche, apresentação e dinâmicas com história da Educação Infantil. (Q, AE-07).

Vejo como forma de incentivá-los a aprender coisas novas todos os dias através das brincadeiras das historinhas contadas, dos brinquedos pedagógicos, das músicas, eles sempre estão aprendendo algo novo e isso para nós é muito gratificante (Q, AE-24).

Nas falas das professoras e do/das agentes educacionais, pode-se ver que a brincadeira ocupa um lugar intencional no cotidiano da creche para ensinar, descontrair e possibilitar diferentes formas de aprender. Contudo, precisa-se ter atenção para que a brincadeira não seja reduzida somente ao ensino de letras, cores, formas, tamanhos etc. A brincadeira deve ser reconhecida pelo/pelas profissionais em sua dimensão criadora, cultural e social, uma vez que, pelo brincar, a criança pode ressignificar as relações, os conhecimentos, enfim, o que vive, sente e pensa. Portanto, é importante reconhecer e se posicionar criticamente quanto aos processos de alienação na brincadeira, sobretudo, quando se colocam como reproduções de preconceitos, estereótipos, por exemplo, papel feminino/masculino.

4.3.3 O cotidiano da creche: procedimentos teórico-metodológicos

A prática pedagógica que compõe a organização do trabalho pedagógico tem multideterminantes sociais, culturais e históricos, que envolvem rotinas (tempo, espaço, atividades), planejamento, cuidar e educar e avaliação, trazendo concepções e conceitos, revelando os aspectos contraditórios que se interpenetram, constantes de um mesmo processo. Kosik (1985, p. 51) nos ajuda a compreender que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias".

A rotina permite a organização do cotidiano e também construir automatizações que tornam a nossa vida mais sistematizada, abrindo-se possibilidades para outras aprendizagens e ações (VIGOTSKI, 2003; HELLER, 2008), conforme destacado nessa tese. Porém, importa ressaltar que ela não pode ser determinante. Essa repetitividade deve estar ligada à continuidade da vida de cada um, o que permite segurança aos atos vividos. E, desse mesmo modo esse cotidiano rotineiro se alarga para ações não cotidianas e a construção de conhecimentos de outras perspectivas, se abrindo para o extraordinário, o desconhecido (DUARTE, N., 1993; HELLER, 2008).

Pode-se definir rotina como uma “categoria pedagógica”, conforme expressa M. Barbosa (2006) em que os educadores da Educação Infantil organizam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Para a referida autora a rotina sempre foi marcada pelas diferentes significações e concepções, utilizadas como controle, determinantes do tempo das crianças e dos adultos nas instituições. Na história das instituições, que atendiam crianças de zero até seis anos de idade, em sua organização e sua função podem-se perceber influências religiosas, médicas, psicológicas e biológicas.

A rotina e seus elementos condicionantes tempo, espaço e atividades são, conforme as professoras e agentes educacionais, aqueles que organizam o cotidiano e as práticas pedagógicas.

A rotina nos ajuda a estruturar o que vamos fazer em nossa prática, pois tem o acolhimento, o café da manhã, as atividades pedagógicas, o banho o almoço a escovação e o soninho. Isso é no período que eu fico (E, P-06, 03/04/2014).

Aqui no Cmei a rotina ajuda a organizar o que vamos fazer naquele dia. Então as crianças tomam café, fazem tarefinhas, cantam, brincam, depois banham e aí tem o almoço, depois escovam os dentes e dormem (Q, AE, 58).

Compreende-se aqui a rotina como elemento estruturante das práticas pedagógicas que constituem o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. A rotina tem uma marca muito forte na Educação Infantil. Acredita-se que essa marca se dá pela especificidade que há nesse campo educacional, como por exemplo, o trabalho com bebês, em que a dependência em relação ao adulto é maior. A maneira como se concebem a criança, a educação e a sociedade interferem nessa forma de estruturação do cotidiano (BATISTA, 1998; BARBOSA, 2006). De acordo com M. Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil compreende a criança e os/as profissionais no tempo e no espaço, as relações e interações sociais, as especificidades das crianças e dos/das profissionais.

As rotinas construídas no cotidiano da Educação Infantil, muitas vezes como, afirma M. Barbosa (2006), não são teorizadas, pensadas e problematizadas. As profissionais, quando

questionadas por que fazem dessa ou daquela forma, afirmam que, ao chegarem era daquele jeito e então acabaram seguindo os procedimentos, assumindo-os como única possibilidade de organização do cotidiano (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2013).

O tempo muitas vezes é o elemento condutor do desenvolvimento das rotinas nas instituições de Educação Infantil, pois as ações que se realizam no cotidiano da creche se materializam em função de ações predeterminadas em que professores/as, profissionais não docentes e crianças se adéquam a essa rotina, que se faz em função do tempo. As atividades, em função do tempo, são interrompidas de modo abrupto a fim de cumpri-lo; outras vezes, esse tempo que “sobra” é ocupado com a leitura de um livro. O fator tempo deve ser bastante discutido nas instituições, pois, como afirmou uma participante da pesquisa, existe uma rotina na sala que muitas vezes contrasta com a rotina definida de modo coletivo.

O berçário funciona tão diferente que às vezes eles querem que a gente saia na hora que eles organizaram para outras crianças do agrupamento I do agrupamento II e a gente não dá conta, porque têm bebês dormindo, têm bebês chorando...e depois fica ruim pra nós (ENTREVISTA, AE- 18, 22/04/2014).

A rotina parece ganhar vida sobre os sujeitos que vivenciam aquele espaço educacional (crianças e profissionais), mostrando sua alienação. Para Marx (2003), esse processo de alienação faz com que os sujeitos percam o controle sobre o processo de produção, e essa produção tenha mais força sobre ele. Galeano (2002) pontua como às vezes se perde a condição de indagar a realidade e assumir o cotidiano como se apresenta.

Sixto Martínez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia por que se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca (GALEANO, 2002, p. 37-8).

A questão de a rotina ser ou não pedagógica é apresentada nas falas do/das participantes, que reafirmam que todo o momento dessa rotina no cotidiano da creche é pedagógico. Desta maneira, expressam:

No CMEI temos uma rotina pedagógica a ser seguida. Por exemplo: na 3º feira após recebermos as crianças sempre com um bom dia animado, abraços vamos para o refeitório onde ocorre o café da manhã, uma dinamização geralmente com música, teatro... Em seguida levamos ao banheiro, orientamos a dar descarga, lavar as mãos e retornar para a sala. Apresentamos a atividade a ser realizada e o como realizar e após entregarmos acompanhamos o seu desenvolvimento buscando ficar mais próximas daqueles com mais dificuldades. Em seguida organizamos a sala e vamos para o parquinho de areia onde as crianças brincam sempre os incentivamos e nos envolvemos parcialmente na brincadeira. Ao retornar as crianças vão para o banho e

depois brincamos de roda, ou com brinquedos pedagógicos ou assistem TV até o almoço (Q, P-10).

Como não sou professora cuidamos pedagogicamente das crianças... Juntamente com duas colegas que são agentes educacionais recebo as crianças de 2 a 3 anos, sempre com afeto. 06:30 – 07:30. Depois as levamos para o refeitório onde cantamos e fazemos oração e depois elas lancham. Após o lanche elas escovam os dentes com nossa ajuda. Em seguida vamos para sala ou parquinho de acordo com o cronograma do CMEI. Neste período as crianças recebem brinquedo e/ ou desenvolvemos atividades onde elas aprendem brincando. As 09:00 hs elas tomam banho/As 10:00 hs é servido o almoço. As 11:00 hs é hora do sono (Q, AE-24).

A rotina é uma categoria pedagógica (BARBOSA, 2000) importante e deve visar o bem-estar das crianças, o acolhimento, a segurança e o respeito, e “isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança” (BARBOSA, 2000, p. 230).

A criança, para conseguir apreender essa nova realidade, exige segurança de quem organiza os espaços, os tempos e as atividades, uma vez que, para a criança prever o que irá acontecer e antecipar o que o adulto vai fazer, precisa ter habilidades muito importantes para a sua formação integral (BARBOSA, 2000; BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011). Nessa perspectiva a afetividade é um ponto muito importante nas interações das crianças com o meio social. As crianças estão nas instituições de Educação Infantil desde os seis meses de idade e estão vivenciando novos processos de interações que provocarão modificações tanto na criança quanto no próprio meio social.

Importa destacar que o período de inserção da criança nesse novo espaço deve ser planejado de modo a respeitar essa nova realidade para as crianças e suas profissionais que também estão vivendo uma situação nova.

A rotina deve ser pensada todos os dias, desde a entrada até a saída das crianças. Para tanto, questões devem ser feitas: o horário que foi organizado contempla as necessidades das crianças, das profissionais e da comunidade? A forma como recebem as crianças no começo do dia é uma forma diferenciada? É planejada? E os diferentes momentos que a crianças e o/as profissionais vivem nessa instituição são discutidos? E a saída, como é organizada?

O/as agentes educacionais e as professoras quando solicitado/das que descrevessem o cotidiano vivido na instituição pôde-se perceber que há ainda a marca histórica da segmentação na Educação Infantil do que é considerado cuidado e do que é considerado pedagógico. Assim, no processo histórico do campo da Educação Infantil o que é considerado pedagógico deve ser planejado, mas o que é destinado ao cuidado, atenção e segurança não,

como evidenciado nas informações das professoras e do/das agentes educacionais em que mostram essa diferenciação:

Seguimos uma rotina diária onde cada dia desenvolvemos nosso momento pedagógico que se resume em: música, parquinho, hora da história, televisão, brincadeiras dirigidas (Q, P-14).

Chego à unidade entre 06:30 e 07:00hs tem a acolhida e tomamos café. O momento pedagógico é realizado das 08:15hs até as 09:00hs (momento do banho). Nosso almoço é servido as 10hs. Após a higienização as crianças dormem e eu saio para o almoço (as 11:00hs). Acordam as 13:00hs. Retornamos às atividades as 13:00hs, já com outra turma (ag. IV) a rotina é a mesma: lanche, banho, jantar...porém minha prática pedagógica é diferenciada, por se tratar de crianças maiores (Q, P-17).

Na rotina a gente priorizava mesmo era a segurança das crianças, era a higiene, não era o desenvolvimento tanto do lado pedagógico não (E, AE, 17, 08/04/2014).

A minha prática pedagógica é razoável, pelo fato da rotina do CMEI (Creche) para agrupamento I, ser sempre para cuidar das crianças de forma que elas não se machuquem e as colegas de sala serem pouco instruídas em relação ao desenvolvimento de crianças. Já no agrupamento III que as crianças têm 04 anos e já tem professor, eu sou quase sempre uma mera auxiliar, sem autonomia para desenvolver nenhum tipo de trabalho. Com exceção de algumas professoras que acatam nossas sugestões (Q, AE-01).

Essa cisão entre o que é considerado pedagógico e o que considerado cuidado deve ser problematizada constantemente, pois historicamente essa ação está ligada à forma de organização social, das condições de classe e da hierarquização do trabalho. As chamadas “atividades pedagógicas” e as chamadas “atividades de cuidado” demarcam que naquele momento se ensinam os conhecimentos pertencentes ao que se considera como parte do sistema educacional, e o que se considera pertencente às necessidade biológicas. A atividade pedagógica é entendida como àquela que garante à Educação Infantil ser de fato educativa na visão do/das profissionais, e também foi identificado em diferentes pesquisas (BATISTA, 1998; OSTETTO, 2000; BARBOSA, 2006; RECH, 2005; BARBOSA *et al.*, 2013, dentre outros). Como aponta Luciana Ostetto (2000), “A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou ‘hora da atividade’, uma vez que os outros momentos da rotina mais ligados aos cuidados das crianças não são planejados, sendo mesmo secundarizados” (p. 180).

M. Barbosa (2006) identificou que existem dois grupos de atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil. No primeiro, estão aquelas práticas pedagógicas que se verticalizam para os considerados conhecimentos de socialização e de cuidados, que ocupam grande parte do tempo na Educação Infantil (entrada, alimentação, sono, higiene). No segundo grupo, as chamadas atividades pedagógicas (atividades em folha, lápis, material concreto).

Normalmente, as atividades do primeiro grupo regulam a organização do espaço, dos tempos e das relações nas instituições. Por exemplo, na mudança do turno do período

matutino para o vespertino, é comum esperar que todas as crianças estejam dormindo, e é considerada como boa professora aquela que cumpre a tarefa. É o que se nota na fala da professora:

E eu deixo eles dormindo, eu saio e deixo eles dormindo, toda vez que eu saio eu deixo eles dormindo, então, uns são mais difíceis dormir, você tem que ir lá e fazer um carinho, porque tem uma linha de professor, que acha que não deve fazer carinho pra criança dormir eu não sou dessa linha, eu faço e nunca são os mesmos, por exemplo, às vezes ponho um aqui, outro aqui, outro aqui, ponho dois aqui [...], [demonstra onde coloca as crianças, entre as pernas, dos lados], então faço carinho aqui, faço carinho aqui, faço carinho aqui aí eu... a hora que dorme eu passo para outro lugar, entendeu, a hora que eu vou embora tá todo mundo dormindo (E, P-01, 03/04/2014).

O segundo grupo, as “atividades pedagógicas”, pode ser livre ou dirigida. Neste grupo, listam-se diferentes atividades, como música, desenho, leitura, brincadeiras, dentre outras. Importa destacar que as profissionais desenvolvem os dois grupos constantemente nas instituições; o que se diferencia é que, para elas, ao realizarem atividades do primeiro grupo ou do segundo grupo, ele/elas entendem como ações distintas.

O cotidiano da Educação Infantil, em específico da creche, é dinâmico, e as profissionais desempenham diferentes funções que devem ser realizadas de modo “rápido”, pois não há recursos humanos e pedagógicos suficientes, que acabam induzindo práticas pedagógicas automáticas e impeditivas de reflexões em um princípio dialético marxista, tornando-se práticas espontaneístas ancoradas em reflexões muitas vezes superficiais. Essa forma de constituição do campo da Educação Infantil tem relações intrínsecas com a realidade excludente e alienante que impera.

Superar essas ações implica pensá-las, analisá-las profundamente, como mostra Freire (1997, p. 82), “[...] Na cotidianidade nossa mente não opera epistemologicamente”. É necessário se distanciar da realidade para se conseguir analisar as rotinas e seus elementos condicionantes, de modo a modificá-los, uma vez que é nesse movimento de se distanciar do objeto que dele se “aproxima”. A “tomada de distância” do objeto é a “aproximação” epistemológica dele (FREIRE, 1997, p. 82). Planejar o cotidiano com esse olhar perquiridor, de modo articulado e com clareza da intencionalidade deve ser feito constantemente nas instituições de Educação Infantil, com as condições de trabalho necessárias, de diálogos entre os pares, de teorizações, busca de fontes e condições de estudo. Aqui se defende que os sujeitos envolvidos na prática pedagógica possam apropriar-se dos conhecimentos científico, artístico e literário, construindo de fato um cotidiano “para si” (DUARTE, N., 1996).

Sobre o planejamento, as profissionais entendem que, para planejar diferentes recursos teórico-metodológicos, são fundamentais livros, revistas especializadas e material

pedagógico, mas uma pergunta é preciso: que material de suporte está sendo utilizado? Quais são seus embasamentos teórico-práticos? Nesta tese, não houve o objetivo de analisar os materiais utilizados como fonte de pesquisa, de estudo e de sistematização do planejamento pelas profissionais, mas acredita-se que seja importante uma análise mais aprofundada dos materiais usados nas instituições como fonte estudo.

Precisa-se considerar que planejar envolve um trabalho minucioso de seleção dos conhecimentos e dos procedimentos necessários a serem ensinados. Nas palavras de Barbosa e Alves (2010), define-se o planejamento como:

[...] ação de projetar, dar direção, traçar um plano, programar, elaborar roteiro, ordenar, sequenciar, definir prioridades, criar possibilidades de interação e experiências, para favorecer a apropriação pelas crianças de conhecimentos, afetos e atitudes, permitindo diferentes manifestações expressivas das crianças e, também, do professor (BARBOSA; ALVES, 2010, p. 04).

Acredita-se que, para a realização de um planejamento, é necessário que a professora tenha fundamentos teóricos e científicos. As experiências do cotidiano são importantes, porém não dão elementos suficientes para ir além do imediato, projetar ações enriquecedoras no processo de ensino e aprendizagem e ações não cotidianas. O planejamento realizado na Educação Infantil deve compreender questões que se materializam em sua realidade, em sua forma de organização, os conhecimentos considerados necessários de serem apropriados pelas crianças. Nessa direção, I. Barbosa (2010) indica que o planejamento

[...] organize dinamicamente os processos de cuidado e de educação, expressos em temáticas e atividades, de tal forma que elas abranjam movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, podendo-se constituir possibilidades de aprendizagens significativas e novos níveis de domínio dos processos físicos, afetivos e psíquicos pela criança, preparando-a para assumir uma postura autoconfiante, autônoma, ética e crítica (BARBOSA, I., 2010, p. 2).

Sobre o planejamento na Educação Infantil, a DCEI (SENADOR CANEDO, 2002) do município define como:

Um dos elementos de fundamental importância para a organização do espaço educacional, devido às possibilidades de debater, discutir, refletir as teorias educacionais, as concepções de criança, as metodologias a serem implementadas, podendo refutar aquelas que não atendem as necessidades gerais e criar outras voltadas para a educação integral (SENADOR CANEDO/CME, 2002, p. 40).

O documento destaca que para a realização deve ser considerados os diferentes elementos constituintes da prática pedagógica, mas, os profissionais que não tem a formação adequada, não tem habilitação para serem professores e não são contratados como professores podem desenvolver essas prerrogativas apresentadas acima? E diante dessa realidade como esse planejamento se materializa pelo olhar das profissionais para a educação de crianças de zero a três anos no cotidiano?

O planejamento é indicado pelo/pelas profissionais como parte constitutiva da prática pedagógica e mostra que ele possibilita de fato direcioná-la e orientá-la:

É o pensar em como ser professor, por que, para que planejar ler, avaliar, analisar e ensinar a criança da melhor forma possível (Q, P-05).

É o fazer cotidiano intencionalmente planejado para as crianças aprenderem a ter autonomia (Q, P-20).

São as ações planejadas pelos educadores, de forma intencional, com objetivos a serem alcançadas através da execução dos alunos (Q, AE-20).

Ensinar as atividades previstas em planejamento que visam o desenvolvimento completo da criança. Brincadeiras, pinturas, exercícios físicos, leitura, dinâmicas, atividades livres e dirigidas, simulação de realidade (Q, AE-34).

No entanto, no cotidiano o/as profissionais evidenciaram como se materializa o planejamento na educação de crianças de zero a três anos de idade. Assim, enfatizam:

Na minha opinião o que deveria ser planejamento é de fato uma reunião para repassar avisos e lembretes e leitura dos projetos a serem realizados (Q, P-05).

Não temos as condições adequadas para planejar na instituição. O tempo é pouco para podermos discutir e planejar juntos (Q, P-19).

... as meninas não tem noção do que é aquilo ali, da importância daquilo ali [planejamento] para às crianças, para fazer a prática, entendeu? (E, AE-06, 20/03/2014).

O planejamento reconhecido como parte constitutiva e estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil é uma ferramenta importante da instituição e dos profissionais, e este deve ser compreendido, ao mesmo tempo, coletivamente e individualmente. Importa destacar que o/as participantes da pesquisa apresentaram diferentes entraves em sua forma de realização, porque, quando não se tem a formação e as condições adequadas de realização, sua efetivação fica inexecutável.

O planejamento nas instituições de Educação Infantil funciona diferentemente das instituições de Ensino Fundamental. Na escola, as professoras têm liberação no seu horário de trabalho semanalmente para realizar o planejamento. No Cmei, as profissionais não têm um horário em que possam estar juntas com condições para planejar: “Eu tenho um dia da semana [em casa para planejar]. Isso ai é até uma reclamação minha do município, o município não te dá um dia pra você planejar pra educação infantil ele só dá pra escola” (E, P-01, 03/04/2014).

No Cmei, as crianças não são dispensadas para as profissionais planejarem. Há uma organização interna para atender essa necessidade. Nos agrupamentos II e III as crianças ficam com o/as agentes educacionais para que as professoras possam planejar. No berçário I e II e no agrupamento I que tem somente três agentes educacionais, um/uma agente sai da sala para realizar o planejamento com a coordenação e depois volta para a sala e discutem entre elas o que foi acordado. Somente uma vez por mês planejam com a coordenação, discutindo

projetos e ações conjuntas. Portanto, o planejamento é pensado exclusivamente pela professora ou por uma agente educacional e repassado para os outros/outras agentes educacionais. O planejamento individual é realizado semanal ou quinzenalmente (DIÁRIO DE CAMPO, 02/12/2013). Essa forma de realização do planejamento pode ser evidenciada nas falas do/das participantes da pesquisa:

O planejamento é realizado semanalmente e individualmente por cada professora, seguindo os projetos e o planejamento anual, que é feito no começo do ano coletivamente. Uma vez por mês tem um momento de planejamento, porém este é apenas para informes da unidade (Q, P-13).

Cada turno, cada agrupamento tem uma responsável direta pela sala, escolhida pela direção, no caso eu sou no momento do ag. I vespertino, temos um encontro mensal com a coordenadora pedagógica, discutimos os assuntos pendentes, comemorações e cada responsável faz de forma que melhor atender suas necessidades, baseadas em conteúdos propostos pela secretaria de educação (Q, AE-42).

A prática de planejamento feito pelo/pelas agentes educacionais passou a ser exigida quando se retiraram as professoras do berçário e do agrupamento I, transferindo essa responsabilidade para a coordenação da instituição de realizar, orientar e acompanhar o desenvolvimento. Todavia, o/as agentes educacionais afirmam que não têm como fazer, devido ao desconhecimento dos procedimentos necessários, desconhecimento da área da educação, inclusive da Educação Infantil (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2013).

...nós não temos noção nenhuma se o que a gente tá fazendo tá certo, se não tá, como fazer. Às vezes, a gente até pensa em uma atividade “Ah! Vamos fazer isso”, mas como passar isso?... planejar realmente aquilo ali, colocar aquilo ali no papel pra sair, pra fluir mesmo a atividade... As orientações pedagógicas que a gente tem são datas comemorativas e só, entendeu? O resto..., as atividades a gente tem que criar, tem que planejar por conta própria, então é muito difícil, ninguém quer fazer planejamento, porque não sabe... somos 3 (três). Elas dizem: “não, não quero fazer porque não sou pedagoga, não consigo, não sei nem por onde começar”. (E, AE-05, 28/04/2014).

Ressalta-se na fala da agente educacional que para realizar um planejamento pedagógico deve ter formação, deve ser professor/a. Essa ação de planejar realizar e avaliar os processos pedagógicos em qualquer etapa educacional deve ser realizada por profissionais habilitados na forma da Lei.

Outro ponto que precisa ser destacado é a necessidade de condições de planejamento serem pensadas coletivamente pela Semec, pela gestão e pelas profissionais da educação para garantir os mesmos direitos do Ensino Fundamental à Educação Infantil, que necessitam de um planejamento que possibilite diálogos entre turmas, turnos e diferentes profissionais em prol da formação integral da criança. O trabalho coletivo traz um enriquecimento para os sujeitos que estão envolvidos no processo, implicando partilha e intencionalidade do trabalho, devendo ser expressos na construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico, para que

consigamos efetivar uma Educação Infantil, de fato democrática, pública e de qualidade socialmente referenciada.

As dimensões cuidado e educação foram reconhecidas como conhecimentos inerentes ao cotidiano da prática pedagógica da creche. O/as agentes educacionais, participantes da pesquisa desenvolvida em Senador Canedo, descrevem e evidenciam esse caráter intrínseco entre cuidar e educar.

Cuidar e educar com responsabilidade, brincar com a criança e educá-la [...] (Q, P-10).

É a relação entre cuidar educar e brincar (Q, P-18).

Estudar sobre o desenvolvimento da criança, saber como cuidar e ensinar os bebês, como ensinar a sentar, a falar, trocar as fraldas (Q, AE-54).

Incorpora de modo integrado as funções do educar, cuidar e brincar com qualidade advinda de estudo, dedicação, cooperação e cumplicidade de todos os envolvidos, buscando entender e valorizar o que cada criança sente e pensa sobre si e o mundo, respeitando as dificuldades de cada criança e dando condições de um aprender significativo e prazeroso (Q, AE-42).

Contraditoriamente, o cuidar que faz parte das práticas pedagógicas não é reconhecido como tal:

A gente trabalha, a gente ensina, tem conteúdo, você trabalha o conteúdo com eles, tanto que tem pessoas formadas aqui, se não precisasse tava pessoas que não tinha formação nenhuma, porque é só pra cuidar e olhar e não deixar machucar, não precisa de professor, pessoas com formação (E, P-05, 23/04/2014).

É diferente de cuidar. É uma ação pedagógica, de desenvolver as atividades de cantar, desenhar, pintar (Q, AE-60).

[...] nosso tempo é mais consumido tirando roupas, dando banho, colocando roupas e cuidando da alimentação (Q, AE-32).

No relato das agentes educacionais, nota-se, que o seu cotidiano com as crianças é marcado pela expressão das relações intrínsecas entre cuidar e educar, apesar de serem enfatizadas em certas situações como elementos distintos. O/as agentes educacionais, apesar de afirmarem que somente cuidam, retratam esse cotidiano dinâmico que realizam com as crianças, desenvolvendo ações de cuidado e educação. E ao analisarem seu trabalho, descrevem as nuances desse cotidiano e apresentam elementos desse processo em que o cuidado e a educação não se materializam de formas estanques. Desse prisma uma agente educacional afirma:

[...] às vezes assim, a gente acaba educando sem ver, porque tipo assim, uma criança vai e morde a outra, vai pra querer morder, você vai lá pra não deixar ela morder, aí você fala que não pode morder, porque faz machucado e tudo, então você acaba educando também..., porque você tá... Ainda mais nós no berçário, como não tem pedagoga você acaba educando ao mesmo tempo, cuidando e educando... (E, AE-14, 08/04/2014).

A educação da criança pequena tem se construído historicamente de modos e objetivos diferentes. Se os objetivos são para garantir um lugar seguro, de proteção, organizado e limpo, que possa entreter as crianças durante o dia por dez horas, ter-se-á um tipo de profissional, (agente educacional), que deve realizar ações de cuidado das crianças de zero a seis anos de idade em trabalhos de higienização, banho e sono e auxiliar o professor em todas as atividades, inclusive junto às crianças com necessidades educacionais especiais⁸⁷ (SENADOR CANEDO/SEMEC, 2012). Desse profissional exige-se formação mínima, atualmente, o Ensino Médio⁸⁸. Nessa ação, esse campo é composto por mulheres com baixos salários, carga horária de trabalho mais extensa e também alta rotatividade. A qualidade do trabalho desempenhado ocorre muito mais pelas características individuais da pessoa que o realiza – por atributos específicos, pelo compromisso em relação às crianças, às famílias e à instituição – do que pela ação coletiva dessas profissionais, por uma exigência da própria carreira. É importante destacar que as exigências se dão no cotidiano, em que se demandam dessas profissionais ações pedagógicas⁸⁹ (CAMPOS, 1994).

Se os objetivos forem preparar a criança para as etapas seguintes da Educação Básica para que ela tenha desenvoltura e consiga aprender, autonomamente, tem-se provavelmente outro tipo de profissional, a professora, com formação de acordo com as normativas legais para desempenhar a tarefa de ensinar os conhecimentos pedagógicos, capaz de utilizar as ferramentas desse campo, como lápis e papel sulfite, hábitos e habilidades para ingressar na vida escolar. Nesse perfil, enquadram-se as profissionais consideradas como aquelas que realizam ações de caráter “pedagógico”. Elas são, em sua maioria, também mulheres, com prestígio social em relação ao/às agentes educacionais, com salário, condições de trabalho e ascensão na carreira muito melhor que dos agentes educacionais (CAMPOS, 1994).

Enfim, das professoras se exige que ensinem crianças, conforme o perfil do profissional. Dos agentes educacionais exige-se que cuidem das crianças com maestria e desenvoltura. Nesse cenário se separam “atividade” de cuidado da “atividade” de educação. Essa forma de organização profissional na educação Infantil contraria os princípios legais e também a materialização efetiva de uma educação Infantil de qualidade socialmente

⁸⁷ Esse princípio está demarcado na legislação do município de Senador Canedo.

⁸⁸ Em diferentes pesquisas, como Demartini (2003), Flores (2002), Kramer (2000) e Campos (1992) era comum a presença de profissionais contratados, exigindo-se somente o Ensino Fundamental. Em tempos mais remotos era comum a utilização de pessoas sem nenhum tipo de formação para realizarem o trabalho com crianças.

⁸⁹ Nesse contexto aquelas consideradas pelo imaginário social e formativo ligadas ao âmbito educacional como as que “educam e não as que cuidam”.

referenciada. Nas ações cotidianas, porém, ambos realizam as mesmas atividades, com um grau de domínio e legitimidade diferenciados.

A assunção da Educação Infantil como parte do sistema educacional avançou em muitos aspectos como a exigência de professoras para a atuação junto às crianças, recursos garantidos no âmbito da Lei, reconhecimento das especificidades dessa etapa na compra de materiais pedagógicos como fraldas, mamadeiras, brinquedos, livros literários, dentre outros, porém assevera que ainda se mantêm princípios históricos de “[...] reintrodução de carreiras escolares paralelas na faixa etária de 0 a 6 anos e à reaparição de barreiras ao fluxo escolar na passagem da pré-escola ao Ensino Fundamental” (CAMPOS, 2002, p. 181). A Educação Básica, ainda não é compreendida em sua totalidade em etapas que compreendem momentos diferentes da vida das crianças, adolescentes e jovens e adultos, que se interligam para o processo formativo dos sujeitos. Permanece-se uma visão compartimentada no sistema educacional, que ainda privilegia, primeiramente, o Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio e, por último, a Educação Infantil. Pode-se dizer que há um reconhecimento e que muito se avançou, mas, precisa-se efetivar a ideia de que todas as etapas educacionais são importantes e merecem o mesmo investimento e vontade política.

A existência de dois profissionais com formação e carreira distintas (professoras e agentes educacionais) para o desenvolvimento da educação e cuidado das crianças de zero a seis anos de idade evidencia, até certo ponto, o caráter prejudicial para as crianças e seus profissionais. Reconhece-se que para realizar uma prática pedagógica efetiva deve ser professor/a, por dominar os processos pedagógicos e ter legitimidade para assim fazê-los, porém no desenvolvimento do cotidiano da instituição, esses profissionais acabam por realizar práticas que se assemelham à de um profissional habilitado, mas, não fazem com o domínio teórico prático necessário. Sobre esse aspecto Côco (2010) destaca:

Assim, compõem, no campo profissional relativo ao trabalho docente, *figuras* paralelas ao trabalho do professor marcadas por atribuições associadas ao atendimento das necessidades de alimentação, higiene, bem-estar, proteção e segurança, de modo a facilitar que a atuação docente se efetive em momentos específicos com atividades estruturadas ligadas aos aspectos de ensino-aprendizagem. (CÔCO, 2010, p. 02).

Demarca-se, então, a divisão do trabalho entre a pessoa que ensina os “conteúdos educacionais” e a pessoa que realiza as “atividades de higiene, alimentação e sono”, dentro das instituições, constituindo-se, assim, uma hierarquização nociva à prática pedagógica. Essa perspectiva aparece explicitada em estudos de Rosemberg (1994) e Cerisara (1999).

Diferentes documentos legais têm demarcado a necessidade da oferta de um atendimento educacional que promova o desenvolvimento integral das crianças,

compreendendo-as como seres indivisíveis (BRASIL/MEC/CNE/DCNEI, 2009). A produção acadêmica analisada no capítulo 2 evidencia essa realidade, pois mostram que as atividades profissionais de cuidado e educação de professoras e monitoras de creche, têm uma intrínseca relação que, apesar das evidentes divisões, suas práticas se mesclaram, pois as “[...] monitoras, algumas vezes, inspirando-se no modelo do trabalho escolar das professoras e, aquelas, realizando atividades recorrentes da vida cotidiana (p. 221)”. Observa-se conforme destaca Ávila (2002, p. 221) a presença na ausência, “[...] uma contaminação das práticas educativas que mostram à impossibilidade de separar cuidado e educação, a cabeça do corpo, a razão da emoção, o cognitivo e o afetivo [...]”.

Diferentes pesquisas da área da Educação Infantil – podendo-se citar Damaris Maranhão (1999); Thereza Montenegro (2001); Maria José Ávila (2002); Fernanda Tristão (2004); Ângela Coutinho (2001); Patrícia Demartini (2003); Mauriane Assis (2009), dentre outras – se dedicaram a investigar a relação entre cuidado e educação. O intuito era compreender como essas duas dimensões da prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil ocorrem. Identificou-se que a ideia de cuidar refere-se com frequência à assistência às crianças de zero a três anos de idade. Cerisara (1999) justifica o motivo da utilização desse termo:

A insistência em manter os termos educar e cuidar, como já foi indicado anteriormente, relaciona-se ao percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil. A análise do histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas (CERISARA, 1999, p. 16-17).

A autora considera essa interpretação do pedagógico como reducionista, ocasionando uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Ainda segundo Cerisara (1999),

Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil (p. 16-17).

A assunção da creche como parte do campo educacional foi elemento importante na defesa dos direitos das crianças a uma Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança, porém essas interpretações intensificaram o binômio cuidar e educar. Este em nada contribuiu para sedimentar a concepção ampla do que se compreende sobre a

educação de crianças do seu nascimento até seis anos de idade. Como bem mostra Kuhlmann Jr. (2002; 2005), na vida real essa dissociação não acontece, pois é impossível cuidar de crianças sem educá-las. As creches e as pré-escolas assumiam, portanto, uma concepção educativa, apesar de constituírem caminhos diferentes e objetivos educacionais distintos, conforme apontado.

Campos (1994) já afirmava que o cuidado, sendo parte constitutiva do processo de educar, deve ser compreendido como ações necessárias à proteção e ao apoio em seu cotidiano, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger e consolar. O que se faz no cotidiano é separar as ações que são inseparáveis.

Com base nessa premissa, é importante reforçar a ideia de que a identidade da Educação Infantil é educacional e, deste modo, diferentes elementos a constituem para definir suas especificidades. No cotidiano da prática pedagógica da creche devem estar presentes as minúcias do cuidar, detalhes que se fazem no processo de interações entre os sujeitos, que são discutidos por Maranhão (2000) como algo inseparável do educar, pois este é percebido como parte essencial do cuidado humano.

A avaliação foi apontada também como um elemento estruturante da prática pedagógica, na perspectiva das professoras e a gentes educacionais em que expressam:

É o ensinar, é como ensinar, o que ensinar quando ensinar e por quê? É o pensar em como ser professor, por que, para que planejar ler, avaliar, analisar e ensinar a criança da melhor forma possível (Q, P-05).

Damos as tarefas, ensinamos e no final de cada trimestre, avaliamos o desenvolvimento de cada criança (Q, AE-29).

Se as práticas pedagógicas devem ser planejadas e realizadas tendo em consideração a promoção do desenvolvimento integral da criança, a sua avaliação também deve ser pensada e teorizada. Na Educação Infantil do município de Senador Canedo-Go, a avaliação é realizada por meio de relatórios descritivos e objetivos sobre o desenvolvimento da criança. Esses princípios estão presentes nas DCEI (SENADOR CANEDO/CME, 2002). Os princípios avaliativos devem servir para orientar o olhar dos/as professores/as sobre a prática que realizam sobre os objetivos propostos e as formas utilizadas para promover a aprendizagem das crianças dos conhecimentos historicamente produzidos. A avaliação da/na Educação Infantil está no art. 31 da LDB (BRASIL, 1996). A lei expressa:

A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
 I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
 II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
 III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, alterou-se substancialmente este item, pois anteriormente só trazia o inciso I, e agora consta de mais quatro incisos. O inciso I mantém a questão importante quanto ao objetivo da avaliação na Educação Infantil. Ela não tem o objetivo de promover e não se constitui em pré-requisito para ter acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação implica sempre em critérios, objetivos, e deve sempre visar o aprimoramento da prática pedagógica, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, conforme o Art. 29. Portanto, a avaliação deve ter como referência a situação de aprendizagem vivida pela criança na relação entre seus pares e entre os adultos.

Essa avaliação deve ser constituída mediante as situações propiciadas à criança, observada e registrada pela professora, que deverá ter domínio necessário acerca dos processos de desenvolvimento infantil, de suas necessidades e especificidades e estar referenciada nos objetivos instituídos no PPP da instituição. A avaliação deve também em uma perspectiva ampliada compreender as dinâmicas institucionais, seus modos de organização, funcionamento, materiais, profissionais na garantia de uma efetiva aprendizagem da criança. A proposição da teoria vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento traz fundamentos importantes para a compreensão da avaliação da aprendizagem, que deve ser contínua, processual, não classificatória⁹⁰ e não punitiva. Deve ser pensada de modo sistemático na realização das práticas pedagógicas, que envolvem os diferentes elementos constitutivos no processo de inter-relação e interação entre o/a professor/a, a criança e o conhecimento.

A avaliação, para Vigotski (1991), tem perspectiva diagnóstica e prognóstica. Diagnóstica por possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem compreender o que a criança faz sozinha, o seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR), a prognóstica compreendida como fundamental, pois o potencial de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), é a que traz as possibilidades e as potencialidades criadas por meio do ensino, da instrução adequadamente organizada. Analisar o que a criança/o grupo consegue/m fazer em cooperação cria condições para novas aprendizagens. Desse modo, a avaliação é contínua, e o objetivo do/da professor/a deve ser o de criar sempre novas

⁹⁰ Para saber mais sobre a avaliação, conferir Luiz Carlos de Freitas (2005; 2009).

possibilidades de conhecer/ apropriar e ressignificar, e assim, cada vez mais ampliar os conhecimentos. Esse potencial permite “[...] determinar futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá [...]” (VIGOTSKI, 1991, p. 12). Para o autor, as possibilidades de aprender são fundamentais e ocorrem em um processo de desenvolvimento imprevisível, com períodos críticos e estáveis, em um movimento dialético e de modo revolucionário (BARBOSA, I., 1997).

Uma agente educacional destaca que tem fotos das ações realizadas com as crianças no pátio, na sala e no refeitório, dizendo que registra tudo porque possibilita ver o quanto a criança aprendeu (DIÁRIO DE CAMPO, 05/04/2014). “No caso aqui eu tenho algumas fotos, que eu gosto de tirar quando eu estou fazendo atividades com os meninos, ainda mais quando é tinta guache, que é muito engraçado eles se lambrecam todos” (E, AE-02, 05/04/2014).

Existem diferentes possibilidades de avaliação do processo e do produto da aprendizagem das crianças. Além da citada pela profissional, há observação, filmagens e desenhos. Os detalhes do cotidiano devem ser percebidos, analisados e discutidos pelo grupo. A avaliação deve ser compreendida como algo coletivo e individual, e não feito para cumprir uma tarefa de avaliação.

Acredita-se que a avaliação deve ser para além de uma descrição dos comportamentos das crianças e levar em consideração análises dos processos interacionais, a lógica do pensamento das crianças na elaboração do conhecimento e o envolvimento criado nas ações coletivas e individuais propostas, dentre outros aspectos. Trazer como elementos avaliativos, os espaços institucionais, as condições objetivas e formativas desses sujeitos envolvidos.

No cenário nacional está em processo de aprovação o documento de Avaliação na/da Educação Infantil (ANEI) construído pelo GT de educação Infantil instituído pela portaria Ministerial nº 1.147/2011, com vistas a constituição de diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil. O referido GT produziu o documento intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012). Essa exigência de avaliação na educação Infantil atende a legislação educacional, como também pela compreensão da educação Infantil como parte do sistema educacional e conseqüentemente, deve compor o processo de avaliação nacional. Mas, importa destacar que o documento ANEI (BRASIL, 2012) incorporou, a defesa do campo da Educação Infantil, dos movimentos sociais como MIEIB e de professores e pesquisadores é que a ideia da avaliação não deve ter como foco a crianças e sim se pautar sobre análise das condições de acesso e permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil; da infraestrutura; do material

pedagógico, e do princípio da gestão democrática, do trabalho docente. As professoras apresentam em suas falas o domínio teórico-prático do campo pedagógico, mas, ainda destacam o pouco conhecimento de fato da educação Infantil. Situando no âmbito dos agentes educacionais, daqueles sem a formação adequada, os leigos não possuem os conhecimentos necessários, não conseguem identificar as ações formativas que realizam e as possibilidades de inserirem outros elementos nesse cotidiano, possibilitando experiências formativas não cotidianas.

Analisou-se também nas informações apresentadas pelo/pelas profissionais as referências teórico-metodológicas que embasavam suas práticas pedagógicas. A referência mais destacada pelo/pelas participantes da pesquisa foi a abordagem construtivista, que teve grande força a partir da década de 1990 no Brasil, preconizado pelos organismos multilaterais e ideais pragmáticos e neoliberais, que influenciaram e influenciam até os dias atuais as políticas educacionais. Percebe-se que as escolhas que os professores fazem no mundo do trabalho estão intimamente relacionadas com as condições sociais, históricas e políticas que constituem o sujeito e suas experiências, que acabam estabelecendo a forma como organizam os espaços e tempos da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas. Nesse movimento, tomam decisões que muitas vezes não estão firmadas em reflexões sistemáticas. Assim, o conhecimento naquele momento fica subjacente à prática, que passa a ser reconhecida como critério de verdade e possibilidades. As professoras e agentes educacionais ficam circunscritos à própria prática, e o referencial que os orienta se forma no senso comum. Esse processo cria uma aparente cisão entre a teoria e a prática, esta última reconhecida como suficiente, contrapondo-se à teoria.

Em síntese, esse processo de apreensão do que pensam e expressam professoras e agentes educacionais possibilitou apreender o modo dinâmico das concepções de práticas pedagógicas materializadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, verticalizando o olhar para a educação de crianças de zero a três anos de idade. Nesse cenário materializaram-se nas formas de expressão do/das profissionais situações que possibilitaram apreender concepções sobre a criança, infância, formação, as e as angústias do processo formativo. Destacamos por exemplo as alegrias anunciadas como ver os bebês dando os primeiros passos e conseguirem comer sozinhos; as crianças compreenderem conceitos de triângulo, o círculo e o quadrado; imitar a professora contando histórias; brincar coletivamente ou sozinhos com um brinquedo, com as próprias mãos, em diferentes situações; cuidar de um coleguinha que se machucou; desenhar; construir amigadas e aprender sobre o céu, a terra, a água e ar. Sobre os princípios científicos de um dado objeto, de pintar, declamar

poesias, reconhecerem o próprio nome, dormirem ou não dormirem, dentre outras coisas. E as angústias como não dominar os processos pedagógicos necessários, as relações e condições de trabalho desiguais, a desvalorização da profissão, dentre outros.

4.4 O COTIDIANO E O NÃO COTIDIANO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRECHE EM DESTAQUE

Ao longo do trabalho apresentamos as concepções de criança, de prática pedagógica que se expressam nas produções acadêmicas e nas falas dos profissionais da educação - professoras e agentes educacionais -. Vimos nesse processo a produção de conhecimentos se dando em uma perspectiva majoritariamente pautada na ideia do protagonismo infantil, do espontaneísmo das práticas pedagógicas e a compreensão do cotidiano em que é mais valorizado do que as ações não cotidianas. Mas, o que caracterizam essas ações cotidianas e não cotidianas na Educação Infantil e, em específico, com crianças de zero a três anos de idade?

Desta forma, imbuídos da necessidade de qualificar, analisar a educação da criança de zero a três anos acredita-se ser necessário apresentar o que se compreende acerca do cotidiano e do não cotidiano na Educação Infantil e as possibilidades de contribuição ao desenvolvimento integral da criança, visando colaborar no debate sobre o processo de formação humanizadora dos sujeitos.

O termo cotidiano é uma palavra comum, que não necessita explicações, significando algo “natural”, espontâneo, como se fosse o óbvio, o costumeiro. Nota-se até mesmo em pesquisas que buscam uma análise crítica da realidade, é utilizada a expressão, sem analisá-la. Nas instituições de Educação Infantil, cotidiano é como algo diário e parte da vida cotidiana, rotineiro. O cotidiano educacional é como uma prática efetivada, que muitas vezes é considerado distante da teoria que os futuros profissionais aprendem nos espaços formativos, o chamado “chão da escola”.

Com base no materialismo histórico-dialético, entende-se como fundamental situar as práticas pedagógicas percebidas pelas professoras e agentes educacionais nesse cotidiano e. Todavia, como compreender o cotidiano como espaço de possibilidade de uma práxis pedagógica transformadora pelas profissionais da educação? Que espaço é esse em que se insere o sujeito? Para apreender esses pormenores que o campo suscita, enveredou-se pelos

estudos marxistas sobre o cotidiano⁹¹, como Heller (1991; 2008)⁹², Kosik (1985) e N. Duarte (2001; 2013).

A palavra cotidiano vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, que significa todos os dias, o diário, o dia a dia, o comum, o habitual, o que se realiza repetidamente de forma quase irrefletida. Heller (1977; 2008) e Kosik (1985) apontam outro significado, delimitando que é o que se faz de modo automatizado, mas não necessariamente todos os dias, como ir ao banco para receber o salário do mês.

A ideia de dia a dia não é o que caracteriza o cotidiano e o não cotidiano. O cotidiano pode ser definido como atividades que fazem parte da (re)produção do indivíduo e da sociedade. Trata-se da vida de todos os homens em qualquer espaço-tempo da vida humana, e é nele em que se materializam as atividades repetitivas, rotineiras, comuns, como é também nele que se criam as condições para o inesperado, o novo e o extraordinário. A cotidianidade diferencia-se da rotina da vida exposta no dia a dia, em seus limites tênues entre a atividade cotidiana e não cotidiana, figurando-se entre elas infinitos tipos de mudanças (KOSIK, 1985; HELLER, 2008).

O cotidiano pode ser compreendido como a vida de todo homem, plural e singular. É o homem em sua inteireza, em individualidade, coletividade e constituição de sua personalidade (HELLER, 2008). Esse cotidiano é constituído pelas contradições de diferentes sujeitos, que se apropriam dos bens culturais, usos, hábitos, costumes e valores acumulados pela sociedade, que permitem a reprodução da sociedade e a evolução de sua história (KOSIK, 1985; HELLER, 2008). Existe, sim, nos espaços educacionais, uma ação cotidiana e rotinas constituídas como elementos necessários para a sua organização, que vão se tornando habituais, comuns (DUARTE, N., 1996). Mas, a vida humana não se reduz ao seu cotidiano de modo fechado e estanque.

Heller (2008) diz que não existe vida humana sem cotidiano, pois este se constitui como um conjunto de ações voltadas para a subsistência humana imediata, para a reprodução das pessoas. A vida cotidiana é a vida determinante e determinada dialeticamente. É o lugar

⁹¹ Diferentes autores do campo marxista se dedicaram ao estudo do cotidiano, como Lefebvre (1984); Kosik (1985) e Heller (1991; 2008). Esses autores, apesar dos diferentes enfoques, destacam a centralidade que é o homem em sua realidade material, constituinte e constituído por ela.

⁹² O conceito de cotidiano trabalhado por Agnes Heller (2008) data de um período em que a autora ainda estava situada no campo marxista. A autora se distanciou muito desse campo, realizando uma incursão no campo pós-moderno. Mas importa destacar que não retira a importância que essa obra tem para a discussão marxista da vida cotidiana (DUARTE, 2013). “Em sua trajetória posterior, Agnes Heller foi aos poucos se distanciando das teses que a Escola de Budapeste defendeu nesse período, até chegar; nos dias de hoje, a assumir uma posição autodenominada pós-moderna. Por essa razão consideramos muito problemáticas as leituras de sua obra que interpretam o livro *A Vida Cotidiana* (que, insistimos, consideramos um trabalho marxista), à luz das concepções pós-modernas atualmente defendidas por Heller” (DUARTE, 2001, p. 71).

dos objetos, da linguagem, dos usos ou costumes, sem a necessidade de que haja uma relação consciente com elas ou com seu processo de produção. Neste sentido Heller, (2008) pontua:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Na vida cotidiana colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se nem de longe em toda a sua intensidade (HELLER, 2008, p. 17).

As atividades consideradas não cotidianas são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política, que se referem à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana. Cada um desses campos possui suas formas, características de pensamentos, sentimentos, comportamentos, assim como suas formas específicas de objetivações. Essa atividade não se faz todos os dias, mas é uma atividade cotidiana. Uma atividade não cotidiana, por exemplo, é a produção de um livro, em que todos os dias se escreve uma parte, mas não se caracteriza como cotidiana.

Nessa direção, Heller (1991) afirma que existem noções importantes para a compreensão da vida cotidiana. A autora define a vida cotidiana como heterogênea e hierárquica pelo conhecimento e pela importância atribuída às atividades, e que as ações realizadas se modificam em um dado tempo e espaço em função das mudanças econômicas e sociais; é também espontânea, porque as ações ocorrem de modo automático e irrefletidamente para facilitar as nossas ações, uma vez que, se todas as vezes que se realizasse uma ação se pensasse sobre ela, haveria um grande dispêndio de tempo e de energia humana; é econômica, já que pensamento e ação se manifestam e funcionam na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade.

Desse modo, a vida cotidiana não é necessariamente alienada, mas pode se tornar alienante quando as relações sociais provocam o distanciamento do sujeito em relação ao desenvolvimento humano-genérico. Assim, Heller (2008) explicita que se não há possibilidade de vida humana sem a vida cotidiana, por outro lado, se reduz a vida dos homens à esfera cotidiana, pode se dizer que reduziu esse homem às necessidades básicas.

Esse movimento de automatização e mecanização da vida humana é histórico e, se é histórico, está em movimento: “[...] a esfera que separa de um lado a automatização potencial e necessária e de outro lado a esfera que no próprio interesse do homem não pode ser automatizada” (KOSIK, 1985, p. 77). É fundamental o processo de automatização, pois permite ao sujeito “[...] liberar espaço e tempo para problemas autenticamente humanos”

(idem). A incapacidade de automatização de ações do mundo vivido impede os sujeitos de se abrirem para a vida.

Assim, pode-se compreender que as objetivacões genéricas em si não são ações alienadas, mas, também importa ressaltar que se torna alienação “[...] quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana” (DUARTE, N., 1993, p. 78). Desse modo, é alienação se dá quando as relações sociais impossibilitam os sujeitos de se relacionarem de modo consciente com as estruturas e objetivacões reconhecidas como mediações fundamentais no controle consciente de sua própria ação.

A superação desses elementos é o papel daquele que interroga a realidade. O essencial está quando se questiona a cotidianidade, se colocando acima dela, procurando o sentido dessa realidade. Assim, Kosik (1985) diz que: “O sentido do absurdo não surge da reflexão sobre o automatismo da cotidianidade, mas a reflexão sobre a cotidianidade é uma consequência da absurdidade em que a realidade histórica colocou o indivíduo” (p. 76).

É importante compreender que, quando o sujeito não ultrapassa essas formas de entender a realidade, impedindo seu acesso às esferas não cotidianas da sociedade, tem-se o estado de alienação do sujeito. De acordo com Heller (2008), o hiato entre o desenvolvimento humano-genérico e a participação consciente do sujeito no processo de produção da vida produz a alienação. Esse hiato não ocorreu do mesmo modo em épocas anteriores ao modo de produção capitalista moderno, nem para todas as classes sociais, mas, nesse sistema, essa alienação se aprofundou. Isso ocasiona embates entre a particularidade e a genericidade, que determinam a não consciência do sujeito sobre suas probabilidades de participação no mundo a partir de escolhas moralmente dirigidas.

Essa contradição entre alienação e a necessidade de automação das ações para se liberar para outras ações pode ocasionar a cristalização de hábitos, se absolutizar, perder o movimento e a análise desse real (KOSIK, 1985; HELLER, 2008). Importa destacar que nem todos os seres humanos conseguem transcender a condição de alienação e que esta não se dá em todos os aspectos da vida humana.

A Pseudoconcreticidade é a condição da existência humana e a realidade social sob os ditames de uma falsa consciência. Assim, Kosik (1985, p. 66) afirma que: “[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”. A destruição da

pseudoconcreticidade, como trata Kosik (1985), permite desvelar o que cega o indivíduo, para tanto, é necessário retirá-lo da sua familiaridade e realizar escolhas, atuar com base em pressupostos éticos que são marcados por posicionamentos históricos, de uma dada realidade que possibilita a compreensão das contradições imanentes à realidade humana.

As esferas não cotidianas da sociedade são objetivações mais complexas e formas de pensamentos que transcendem a cotidianidade, e estas não estão acessíveis a todos os sujeitos, ao contrário da vida cotidiana, que é partilhada por todos. É nesse ponto, como mostra N. Duarte (2001), que a instituição educacional tem um papel fundamental como ação mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano da vida social humana na objetivação do gênero humano. Visa-se ensinar os conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando-se, portanto, o desenvolvimento integral dos sujeitos. A instituição educacional se torna deste modo, espaço privilegiado da classe trabalhadora na oferta e disponibilidade de objetos, artefatos culturais que não fazem parte do seu cotidiano.

A realidade cotidiana deve ser compreendida em suas contradições, em suas condições de classe, que se apresentam nas práticas pedagógicas marcadas pela exclusão, desigualdade social e alienação e “quanto maior for a alienação produzida pelas estruturas econômicas e sociais de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (HELLER, 2008, p.38).

Importa destacar que, ao compreender e empreender uma análise necessária da relação entre cotidianidade e não cotidianidade da vida humana nos espaços educacionais, não se assumem esses espaços como determinantes e únicos e, por si só, poderão superar a alienação da vida do sujeito, mas, a educação tem um papel importante na luta por uma transformação social, que significa possibilitar aos sujeitos a “[...] apropriação das objetivações genéricas para si” (DUARTE, N., 1996, p. 41).

A educação se constitui como uma prática essencialmente humana, na qual os seres humanos se apropriam das particularidades humanas que não se constituem, *a priori*, mas carecem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade de educar, mediada e mediadora do trabalho, da sociabilidade, da cultura e da (re)produção simbólica, da vida em sociedade, constituída de seres humanos, adultos e crianças, “[...] portanto, ela mesma, constituída e constituinte” destas relações (FRIGOTTO, 1999, p. 25), não se desenvolve de maneira natural e espontânea, mas marcada por seu tempo histórico e condições de classe. Deste modo, Leontiev (2004) mostra que:

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes

resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, as crianças, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função esse processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 209).

A educação no contexto social e histórico, ao mesmo tempo em que ela reproduz, ela pode transformar, pois as relações sociais não são estáticas. Considera-se que a prática pedagógica intencional perpassa tanto a educação que ocorre no espaço escolar como a que ocorre em outros espaços. Reconhece-se essa escola como um campo de disputa hegemônica, que “[...] dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1999, p. 25). A instituição educacional é, portanto, um espaço de relações sociais, considerada como um grupo social importante no processo de formação do sujeito, na construção e transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, por “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (LEONTIEV, 2004, p. 209).

Georges Snyders (1988) trata de uma questão importante sobre qual escola se deveria construir e qual seria de fato sua função. A escola possibilita difusão e reelaboração dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e é esse papel que a escola tem e que marca a sua especificidade, a sua diferença. O papel da escola, portanto, é proporcionar ao educando possibilidades de apropriação da cultura elaborada.

Essa escola tem como função social divulgar, ensinar e socializar os conhecimentos historicamente produzidos. Nesse processo, a escola, desta maneira, atende, de forma diferenciada as classes sociais, estando a serviço da reprodução da ideologia da classe dominante.

A instituição educacional é esse lugar de contradições, que se caracteriza uma prática social, em um movimento dialético como espaço de criação, produção e reprodução dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, para manter as condições excludentes ou possibilitar o alcance de uma formação de “[...] sujeitos concretos-participativos, críticos e criativos” (DOURADO, 2007, p. 930). Para isso, Ildeu Coelho (2009) ressalta a importância de

[...] busca da formação humana, pois o que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria (COELHO, 2009, p. 20).

Mormente, a prática pedagógica nas instituições educacionais, especificamente, na Educação Infantil, deve provocar nos indivíduos necessidades não cotidianas. Isso significa, então, que essas práticas devem possibilitar apropriações produzidas em diferentes campos do conhecimento (das ciências, das artes, da filosofia, da política), em que os sujeitos coletivos, possam produzir, ressignificar a partir delas. O sujeito precisa apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos, e a instituição educacional deve cumprir essa ação necessária e fundamental desde a mais tenra idade, pois se acredita que esta instituição:

[...] produz desenvolvimento, e esse desenvolvimento deve seguir os rumos do nível não-cotidiano de objetivação, numa complexa interação na qual a educação tanto precisa atender à apropriação do cotidiano quanto produzir carecimentos não-cotidianos. Geram-se novos sentidos para as atividades humanas, sentidos que transcendem o presente imediato e alcançam os níveis mais elevados de genericidade humana (DUARTE, N., 2001, p. 189).

Desse prisma, compreende-se que a prática pedagógica deve compreender as dinâmicas entre o cotidiano e não cotidiano, como elementos constituidores dos sujeitos e que esta por si só não pressupõe a superação da alienação. Mas, nesse cenário ela tem o papel de construir possibilidades constantes de quase-necessidades como aborda Vigotski (2014), a fim de enriquecer os sujeitos no processo de apropriação da realidade na luta pela transformação dessas relações sociais.

A creche, a pré-escola e a escola devem proporcionar uma formação integral, que seja capaz de formar sujeitos de diferentes idades, com expectativas e necessidades também diferentes, em uma unidade educativa que privilegie⁹³ o acesso de todos ao conhecimento, a uma análise crítica da realidade, levando-se em consideração as suas necessidades, na sua constituição histórica, contribuindo para a constituição da sua humanidade. Essa instituição passa a ter significado positivo para a classe trabalhadora. As ações realizadas no âmbito educacional devem acontecer em uma perspectiva de superação da realidade individualista, fragmentada, como espaço efetivo de construção omnilateral⁹⁴. É necessário, de fato, que a sociedade e as instituições educativas tenham articulados princípios que promovam a superação da condição de classes.

⁹³ Quanto a isso, Gramsci (1982, p. 118) destaca a importância da escola unitária a “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”.

⁹⁴ A educação, numa perspectiva transformadora, visa a formação de um homem omnilateral, isto é, o homem total que conquista a totalidade de suas capacidades produtivas, ao mesmo tempo uma totalidade no suprimento de suas necessidades básicas e prazeres, ou seja, a relação entre os bens espirituais e materiais, dos quais o homem é cada vez mais excluído pela expropriação e fragmentação do trabalho (MANACORDA, 1991).

O homem já nasce inserido nessa cotidianidade e seu desenvolvimento pressupõe a aquisição de habilidades e conhecimentos para viver. Mas, sua humanização implica necessariamente a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, a formação humano-genérico (HELLER, 1991; 2008). Deste modo, a prática pedagógica deverá ter como horizonte uma relação de multideterminantes, enriquecer os sujeitos, produzindo nessas inter-relações necessidades não cotidianas por meio da relação consciente com a genericidade humana, conforme expressa N. Duarte (2013).

Para se realizar uma prática transformadora educacional genérica, as práticas pedagógicas construídas nos espaços educacionais precisam manter uma relação consciente com o trabalho educativo para a formação do sujeito real e concreto. Ressalta-se que a instituição educacional é parte da cotidianidade das crianças e dos estudantes, que têm suas vidas cotidianas inseridas em relações sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo tem um papel fundamental por ser uma atividade intencional e direta, diferenciando-se das formas espontâneas de educação que ocorrem em diferentes espaços. Assim,

[...] a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas, também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, N., 1998, p. 88).

Bem se sabe que o cotidiano educacional, em específico da Educação Infantil, é marcado por elementos alienantes, fetichizantes, assim como elementos libertadores para a transformação radical das estruturas sociais. Isso é percebido nas instituições de Educação Infantil, na qual as crianças, ao mesmo tempo, se submetem a algumas ações institucionais e também muitas vezes se rebelam. Assim, seguindo Rosa Batista (1998), esse movimento de constituição do sujeito ocorre em ações de ruptura dentro da linearidade, da regularidade.

Nesse sentido, a linearidade não se materializa no cotidiano não-linear em que a previsibilidade daquela sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado deste. Portanto, a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica. E não poderia deixar de ser uma vez que, as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa (BATISTA, 1998, p. 125).

Desse prisma, se constitui a prática pedagógica das professoras e do/das agentes educacionais que atuam com as crianças de zero a três anos de idade, que são, em um processo contraditório, constantemente interrogados ao questionarem sobre as condições de trabalho, a falta de conhecimentos específicos para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças, como elaborar práticas pedagógicas que façam a criança aprender e ao selecionarem

conhecimentos a serem ensinados para as crianças. Ao se realizar questionamentos, identificam-se as dificuldades e as necessidades para a realização de uma prática pedagógica mais consistente, mas somente isso não possibilita sair ações não cotidianas. Esse cotidiano se dá em um contexto capitalista neoliberal, de intensificação da exploração da mão de obra, das condições de vida adversas da luta social. Essas realidades excludentes e alienantes devem ser constantemente tensionadas.

Nessa perspectiva, precisa-se de uma análise crítica da relação teoria e prática, uma vez que se reconhece que a educação é ao mesmo tempo opressora e libertadora, e que o conhecimento faz parte dos processos históricos da humanidade, podendo também modificá-los como um instrumento de transformação social (FRIGOTTO, 1995). Heller (2008) mostra uma perspectiva para a superação da realidade alienada, pois a vida cotidiana é constituída de processos de alienação, mas também de possibilidades para a sua superação, o movimento e a participação consciente na construção histórica do gênero humano.

Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada [...] as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades e explicitação [...]. O ser e a essência não se apresentam separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas [...] (HELLER, 2008, p. 57-8).

A prática pedagógica deve ser mediadora da formação do sujeito na vida cotidiana (existência humana) e da formação dos sujeitos nas esferas não cotidianas (apreensão de conhecimentos para além de uma visão alienante). Essa prática deve produzir, pelas relações cotidianas, necessidades não cotidianas, na apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, políticos e ético-filosóficos (DUARTE, N., 1996; 2003).

Nesse sentido, a prática pedagógica materializada na instituição de Educação Infantil pode ser o espaço para novas possibilidades de compreensão desse cotidiano, tendo por referência os princípios éticos, estéticos, políticos. Busca-se a mudança possível para a individualidade autêntica, de escolhas conscientes e corretas sobre como fazer o que se deve fazer na prática pedagógica para que os profissionais e as crianças sejam sujeitos do processo pedagógico-educacional. Desta forma, as relações entre a vida diária e a prática pedagógica desenvolvidas com crianças do nascimento aos três anos de idade precisam ser pensadas e interrogadas e pautadas em um princípio de práxis pedagógica marxista.

Para a efetivação da ação transformadora, defendem-se as expressões prático-pedagógica e sócio-histórico-dialética. O objetivo é delimitar uma diferenciação de prática pedagógica reflexiva, escorada na epistemologia da prática e que expressa uma prática

reificadora, não avançando no domínio, por parte dos professores, do conhecimento teórico-prático e de todos os processos didático-pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA MARXISTA PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE

O direito ao delírio

Que tal se delirarmos um pouco?

Que tal se fixarmos os olhos mais além da infâmia, para adivinhar outro mundo possível:

O ar estará limpo de todo veneno que não venha dos medos humanos e das humanas paixões.

Nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães.

[...]

As pessoas trabalharão para viver, em vez de viver para trabalhar.

Será incorporado nos códigos penais o delito de estupidez, que cometem todos aqueles que vivem para ter ou para ganhar, em vez de viverem apenas para viver, como canta o pássaro sem saber que canta e como brinca a criança sem saber que brinca. [...]

Os economistas não chamarão nível de vida ao nível de consumo, nem chamarão qualidade de vida à quantidade de coisas. [...]

A comida não será uma mercadoria, nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos.

Ninguém morrerá de fome porque ninguém morrerá de indigestão.

As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua.

Os meninos ricos não serão tratados como se fossem dinheiro porque não existirão meninos ricos.

A educação não será um privilégio apenas de quem possa pagá-la.

[...].

Na Argentina, as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque se negaram a esquecer em tempos de amnésia obrigatória.

[...].

A Igreja ditará também outro mandamento que Deus havia esquecido:

"Amarás a natureza, da qual fazes parte".

E serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma.

Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são aqueles que desesperaram de tanto esperar e os que se perderam de tanto procurar.

Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham desejo de justiça e desejo de beleza, tenham nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham vivido, sem que importem as fronteiras do mapa e do tempo.

Seremos imperfeitos porque a perfeição continuará a ser o aborrecido privilégio dos deuses;

mas, neste mundo trapalhão e maldito, seremos capazes de viver cada dia como se fora o primeiro e cada noite como se fora a última.

(GALEANO, 1991).

Eduardo Galeano nos convida a sonhar com uma realidade social diferente da que vivemos. A escolha da epígrafe é para expressar, nesse momento de formação, de incompletude de uma pesquisa e de aprendizagem intensa, a possibilidade de se vislumbrar novos desfechos para a educação das crianças e a formação e atuação de seus profissionais. A conclusão desta tese não expressa somente as certezas, mas também as dúvidas e as novas possibilidades. São fios que vão sendo tecidos nas interações e relações. O término desse

trabalho buscou, em um movimento de síntese, explicitar os desdobramentos dos estudos, as perspectivas e os desafios para a efetivação de uma práxis pedagógica marxista na educação de crianças de zero a três anos de idade.

Desde o início da pesquisa empreendida no ano de 2011, teve-se o desejo de realizar um estudo que trouxesse contribuições efetivas para a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade. Esse desejo não foi individual, mas em um grupo de pesquisa (NEPIEC) com uma orientadora (Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa) de pesquisa e de vida, significativa no meu percurso pessoal e acadêmico para a construção de uma postura crítica da realidade, na luta por uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.

A escolha do materialismo histórico-dialético como método de investigação e de vida em meu percurso formativo de pesquisadora e de professora possibilitou me reconhecer conscientemente como sujeito de classe, que deve olhar para a realidade e compreender os seus multideterminantes, os condicionantes que a constituem e as possibilidades de superação.

O método que das análises das pesquisas desenvolvidas no NEPIEC é opção de um grupo que reflete uma posição histórica e política, uma visão de mundo, que caminha à contramão da lógica existente do modelo neoliberal. Na construção da minha identidade profissional para ser educadora de crianças pequenas, de professora universitária, bem como militante do campo da Educação Infantil e como pesquisadora, o NEPIEC representa uma parte importante dessa trajetória. Esta me possibilitou qualificar e valorizar profissionalmente, pois a inserção no campo da pesquisa e da educação infantil permitiu o contato de modo mais sistemático e científico com essa realidade, ainda pouco conhecida e pouco trabalhada nos cursos de formação, que é a educação de crianças de zero a três anos de idade.

Nesse lugar de troca de estudos e investigações, se pôde delimitar o objeto de pesquisa “Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade nas produções acadêmicas e na perspectiva das professoras e do/das agentes educacionais”. Na busca por apreender esse objeto, delineou-se como problema central de pesquisa a seguinte questão: Que elementos teórico-práticos e metodológicos da prática pedagógica orientam a produção acadêmico-científica da Educação Infantil e as concepções expressas por profissionais (professoras e agentes educacionais) que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade em instituições públicas municipais?

Para auxiliar na compreensão do objeto e na resolução do problema, outras questões foram formuladas para apoiar o processo de investigação que direcionou nosso olhar e contribuiu para a estruturação do trabalho de modo articulado. Essa ação investigativa visou compreender como se delimitou o campo da Educação Infantil, com enfoque específico na

educação das crianças de zero a três anos de idade, as referências teórico-conceituais que se delimitam no campo acadêmico-científico sobre a prática pedagógica destinada a essas crianças, bem como as concepções de profissionais acerca dessa prática pedagógica e os conhecimentos e ações reconhecidos como necessários na organização do trabalho pedagógico.

A premissa era de que as concepções que norteavam a prática pedagógica com crianças de zero a três anos constituídas no cotidiano das instituições transitavam entre a ideia de práticas ligadas à maternagem e do cuidado considerados elementos fundantes dessa prática. Pode-se destacar que a creche ainda, não sem contradições, carrega o estigma do cuidado como ação segmentada do educar e, quanto menor for a criança, apresenta-se mais a ideia de cuidado desvinculado da ideia de educação nesses espaços. Conforme apontado defende uma ideia de cuidado e educação que devem se materializar como ações indissociáveis trazendo importâncias idênticas ao processo formativo das crianças nas instituições educacionais.

Ao analisar as teses e dissertações no que concerne à prática pedagógica, percebeu-se uma intensa produção ancorada em uma perspectiva pragmática do conhecimento e uma exacerbada valorização da prática, do professor reflexivo. Ao analisar as concepções de práticas pedagógicas apresentadas pelo/pelas participantes pesquisa outras abordagens teórico-práticas que consolidam a prática pedagógica, apontadas como a psicologia sustentadas nas perspectivas vigotskiana e piagetiana.

Pelo movimento de pesquisa empreendido, de forma sintética pode-se enunciar a tese de que: as práticas pedagógicas têm relações orgânicas com as condições econômicas, políticas e sociais. É parte constituinte da organização do trabalho pedagógico, se materializando de diferentes modos em diferentes contextos. A prática pedagógica se materializa na relação social e cultural de produção marcada por concepções teórico-epistemológicas, intencionalidades explícitas ou implícitas entre os diferentes interlocutores - docentes, crianças/estudantes, família das crianças, diretores, coordenadores, e os profissionais não docentes. Na defesa de uma prática pedagógica que possa cindir com a lógica empreendida nessa sociedade capitalista, acredita-se que uma consistente formação teórica, valorização profissional, remuneração necessária, organização e atuação política consigam na busca de apreensão do movimento de constituição da realidade formar e efetivar a práxis pedagógica, estabelecendo-se possibilidades de transformações sociais a fim de romper com práticas pedagógicas pragmáticas.

As instituições de Educação Infantil têm um papel relevante na constituição da identidade pessoal, social e cultural das crianças de zero a três anos de idade e na ampliação de conhecimentos historicamente construídos.

A história da educação de crianças pequenas no Brasil é marcada por uma dupla trajetória: a tradição de guarda (assistencialismo) nas creches e escolas maternas destinadas às crianças pobres e abandonadas e a ênfase no aspecto educacional nos jardins de infância com seus desdobramentos, pré-primário e pré-escolar. Hoje, reconhece-se a Educação Infantil como parte da Educação Básica e a creche como aquela que oferece atendimento educacional às crianças de zero a três anos de idade, funcionando em período diurno e não doméstico. Essas defesas implicaram a busca de uma mudança de concepções sobre a sua função, seus objetivos formativos e seus profissionais.

Desse modo, a creche é compreendida como um processo de articulação dialético e integrado entre três funções basilares: a função social, a função política e a função pedagógica, que definem este espaço como um lugar privilegiado de aprendizagens, trocas e interações. A creche em sua função social, deve garantir a formação da criança em todas as suas possibilidades, organizando formas de inserção e acolhimento dessas crianças e de suas famílias. Em sua função política deve criar condições para o exercício do direito social e político, de participação ativa nos processos democráticos construídos na instituição, favorecendo a sua formação cidadã. E, por fim, em sua função pedagógica, deve ser pensada e organizada como espaço privilegiado e intencionalizado de aprendizagens, de interações sociais entre crianças e adultos, e de apropriação de conhecimentos.

A relação maternal e a educação das crianças pequenas são elementos que historicamente estão associados ao papel da mãe no âmbito familiar com a educação das crianças em creches e instituições semelhantes, fazendo com que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebesse destaque especial. Essa relação histórica entre o profissional da Educação Infantil e o mito da maternidade, da educadora nata, esteve presente nos discursos pedagógicos que referendavam o papel da mulher na educação da criança pequena. O ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação e doação esteve e ainda está associado, se caracterizando como qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas.

Realizou-se um percurso de análise das dissertações e teses, com o intuito de apreender as tendências que se delinearam no campo da Educação Infantil, em específico na creche, tendo como foco de análise a prática pedagógica na educação de crianças de zero a três anos em espaços educativos. Tendo como referencial metodológico o método marxista, buscou-se

compreender, nas produções acadêmicas, a relação entre a universalidade, a particularidade e a singularidade. Para isso, analisou-se essas produções situadas em um contexto de relações capitalistas e as mediações que se constituem nessa realidade. Desta maneira, com base no referencial teórico, investigou-se as concepções de prática pedagógica propostas, a concepção de creche e seus modos de organização.

Na análise das dissertações e teses, percebeu-se que o tratamento dado à prática pedagógica era diverso e difuso, pois diferentes nomes lhe eram atribuídos, como prática educativa, trabalho docente e trabalho pedagógico. Por um lado, essa prática era tratada como algo consensuado na área, como se a palavra por si só expressasse seu sentido e seu significado histórico, político e social. Observou-se também um intenso pragmatismo, como se fosse somente um saber fazer, a prática pela prática.

Nas dissertações e teses, constatou-se a busca do campo em superar a ideia de infância que antes era explicada por parte do campo da Psicologia, determinada pelos aspectos biológicos e naturais. A abordagem histórico-cultural passou a ser lugar de referência no campo da Psicologia do Desenvolvimento, reconhecendo-se a infância como construto social e a entendendo que a criança deve ser analisada em sua realidade material e concreta. Essa abordagem, quando utilizada, se apresenta descolada de seu referencial teórico-metodológico, a abordagem marxista e todas as implicações de sua análise situada, imbuída de significados de classe. Percebe-se que a teoria da psicologia histórico-cultural, expressão utilizada, aparece desprovida de qualquer análise das relações de classe, justificando, muitas vezes, sua utilização pela discussão acerca da cultura, “purificando-a” da abordagem marxista. Na perspectiva vigotskiana, a produção da cultura e os instrumentos culturais são condições necessárias para o desenvolvimento humano, e não consequência dessa relação.

Desse modo, observa-se, na Educação Infantil, no campo das produções acadêmicas e das instituições educacionais, uma mesclagem de referenciais teórico-metodológicos que subsidiam as explicações e fundamentações da prática pedagógica. Outros campos da ciência também foram cotejados como a Antropologia e a Sociologia, tendo como recorte a Sociologia da Infância. Outra abordagem que tem ganhado espaço no campo da educação infantil é a Pedagogia da Infância, que se justifica pela necessidade de se debater as especificidades da infância e sua forma de organização, negando o que se tem produzido no campo da didática e da educação por dizer que não é escolar.

Nota-se que as pesquisas analisadas perdem a dimensão da totalidade e não compreendem a prática pedagógica em suas diferentes dimensões, condições históricas e seus mecanismos internos e externos. As pesquisas que tratam da relação profissional e criança na

prática pedagógica atribuem a esse profissional a responsabilidade ou a solução para todos os problemas vivenciados na realidade educacional.

Nas pesquisas que trazem como referência a criança avançam quando delimitam um olhar importante para a criança, para as práticas pedagógicas que devem ser organizadas a fim de garantir suas aprendizagens, porém se faz ainda na perspectiva de uma criança a-histórica, constituída por si mesma,

Compreende-se que os profissionais são parte do processo pedagógico, reconhecidos como sujeitos mais experientes na relação pedagógica e no ensino dos conhecimentos historicamente produzidos. No entanto, eles devem ser entendidos na relação com o contexto histórico, visando se compreenderem como sujeitos da história e, portanto, como aqueles que também têm possibilidades, na relação com o outro, de transformar a realidade.

Embora não haja uma coesão nas produções acadêmicas, conseguiu-se apreender os elementos comuns que, ao analisar suas referências e análises no cotidiano da prática pedagógica, apreendeu-se um grau de unidade. Este se refere à perspectiva epistemológica da prática, que se centra em uma proposta de atuação pragmática focada no cotidiano da educação das crianças de zero a três anos de idade, imprescindível a uma prática imediatista.

No afã de fugir de concepções que tenham como referência o Ensino Fundamental como princípio educacional para crianças ou então ter uma concepção de educação assistencialista, corre-se o risco de que as propostas e práticas pedagógicas não estejam fundadas em adequadas concepções políticas e visões de mundo a elas inerentes, caindo em modismos educacionais que não possibilitam de fato a transformação social.

Na análise do campo profissional e das concepções sobre práticas pedagógicas constituídas nas instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos de idade, partiu-se da premissa de que a creche é espaço de aprendizagens coletivas. Estas promovem o desenvolvimento integral da criança, devendo primar por uma organização didático-pedagógica que possa ser potencializadora das aprendizagens e dos conhecimentos historicamente produzidos.

Desse ponto de vista, as concepções das professoras e do/das agentes educacionais reportavam para uma prática pedagógica que trazia contradições do processo. Contradições vivenciadas no cotidiano da creche; angústias de serem reconhecidos e valorizados, de haver uma formação que possibilite a compreensão dos processos pedagógicos fundamentados epistemologicamente, de ter condições estruturais e pedagógicas necessárias como espaço físico adequado, planejamento coletivo em condições adequadas e presença de professores/as habilitados/as na forma da lei em todos os agrupamentos da creche. Enfim, situações que

possibilitam desenvolver um trabalho em que as concepções sobre criança, infância, formação e educação possam ser unânimes na defesa de uma educação que promova a emancipação social das crianças e de seus profissionais.

Buscou-se compreender como o/as profissionais, (sujeitos coletivos, mulheres e homens, formando e sendo formados no campo da educação da criança pequena, com suas especificidades e necessidades) que atuam com crianças de zero a três anos de idade em seu contexto dinâmico, em seus multideterminantes compreendiam a prática pedagógica. Viu-se que ainda não é um objeto que detém a atenção e uma preocupação verticalizada, apesar de ser o cerne da organização do trabalho pedagógico atuação e valorização profissional, possibilitaram entender esse movimento vivo,

Sem perder o caráter dinâmico, definem-se esse/essas profissionais como sujeitos de classe, de diferentes idades, raças e com trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam, com suas expectativas e também do outro frente à vida pessoal e profissional. São profissionais que trabalham em uma instituição que historicamente traz contradições de guarda e educação, com uma profissão que está se constituindo nas tessituras da legislação, dos movimentos sociais e de profissionais e do campo acadêmico-científico.

O cotidiano e o não cotidiano foram categorias importantes para se perceber a realidade material e como estes contribuem para a possibilidade de superação dos processos de alienação presentes no campo educacional, em específico, na creche. O cotidiano e o não cotidiano não são ações distintas, excludentes, antagônicas, são partes, interligadas de um único processo e que são afetados por diferentes condições externas e internas, porém essencialmente um processo unitário. As ações cotidianas possibilitam que o sujeito tenha liberdade para pensar novas possibilidades relações em processos não cotidianos, potencializados no espaço educativo.

A ação consciente do sujeito possibilita a criação de situações para além do cotidiano (marcadas por relações espontâneas e automatizadas nas quais se encontram os processos de alienação) para o não cotidiano (a ciência, a arte, a filosofia, a política e as criações e reflexões para além da realidade imediata). A vida cotidiana traz elementos importantes de ser sujeito, porém não pode ser a reguladora das ações desses sujeitos nos espaços educativos, nem deixar de se relacionar com as atividades da vida não cotidiana. É no movimento mediação entre a vida cotidiana e a não cotidiana que se coloca a importância da educação, da Educação Infantil na formação omnilateral, na formação do gênero humano, sua humanização. A análise está nesse cotidiano, permeado por contradições. No cotidiano, as instituições educacionais, em seu movimento dinâmico, materializam práticas pedagógicas

que ainda trazem marcas fortes, tendo como referência as falas do/das participantes da pesquisa, reprodução dessa realidade, mas, ao mesmo tempo importa destacar que essa mesma instituição reconhecida como reprodutora das condições de classe, pode ser espaço de transformação da realidade. Daí ser necessário um olhar crítico dessa realidade da qual estamos inseridos que deverá ser potencializado por ações pautadas em uma perspectiva não cotidiana, em que o olhar seja constantemente alimentado por novas perspectivas.

O olhar sobre a prática e a realidade material são elementos importantes para a compreensão do mundo, que deve passar do real imediato. compreender o que está além do cotidiano. Assim, esse cotidiano é importante, porém insuficiente por não possibilitar apreender as estruturas, as forças e os poderes que condicionam os fenômenos. Percebe-se a efetivação de que só se ensina aquilo que se aplica e que tem uma utilidade imediata. A formação e atuação dos profissionais envolvidos no processo formativo das crianças têm se ancorado cada vez mais nesse pragmatismo, e uma desintelectualização dos professores que está na contramão da defesa de um professor culto, conhecedor.

No campo educacional, vê-se a substituição da categoria prática por práxis, como se fosse uma simples alteração e, ao fazer tal modificação, resolvesse um problema teórico. Pode-se dizer que isso se dá devido à falta de um domínio teórico, como se houvesse variação no plano do discurso, mas na realidade a situação real permanece inalterada. A verdade é que não há um domínio crítico do pensamento teórico que possibilite se adequar à compreensão da realidade e reduzir o conteúdo a um modismo verbal, sem de fato apreender o que significa pensar a unidade teoria e prática. Logo, não se domina a noção de práxis como prática humana geral, e sim se restringe à dimensão prático-utilitária. Ou seja, muda-se a palavra prática para práxis, de modo apenas aparente, porém o conteúdo e seus significados se mantêm.

A prática enquanto critério de verdade se dá na relação entre o conhecimento e a realidade, o concreto pensado, pois a produção do conhecimento é determinada pelas relações sociais, se constituindo nessas relações e expressando sua lógica não meramente pela consciência humana individual. Deve-se compreender que o critério de verdade está em uma dada realidade, um dado momento histórico, com suas formas de produção da vida material, contradições, leis da produção teórica e formação de consciência no plano real, explicando as ideias segundo a prática.

O pragmatismo expressa sua concepção da verdade, associa-se ao que lhe parece útil e reduz a prática ao que é utilitário. Essa perspectiva compreende que o conhecimento válido é somente aquele que é utilitário e, nesse movimento, dissolve o teórico no útil. Tanto o

marxismo quanto o pragmatismo têm por referência que a busca do conhecimento se dá na prática, mas os caminhos para a construção desse pensamento são totalmente opostos. O conceito do que é verdade se explica no pragmatismo como algo que se subordina aos interesses práticos da vida, ao interesse individual. O conhecimento é verdadeiro porque é útil.

A defesa de uma prática pragmática se ancora em uma exacerbação da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos, da valorização do cotidiano, do fazer fazendo, do aprender a aprender, acreditando-se que a formação deve ter como referência a prática. Ela dá as respostas necessárias à resolução de problemas, valorizando os saberes da prática e das experiências. Deste modo, o bom professor se faz pela prática.

Na teoria marxista, a compreensão é outra. O conhecimento verdadeiro é útil, na medida em que é percebido como prática social que transforma a realidade. A abordagem marxiana provoca uma profunda mudança na forma de se compreender a realidade e os sujeitos nesta, enxergando o ser humano em sua esfera essencial. Ele transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, apontando para uma unidade indissolúvel na relação entre a produção e a sociedade, a produção e a história, que rompe com o caráter idealista da práxis e traz para a concretude das relações, portanto, a categoria de práxis. A práxis deve ser entendida de forma ampliada, em uma totalidade, na relação entre o material e o espiritual, o objetivo e o subjetivo, que constitui a ação criadora.

Para romper com essa visão pragmática, se exige uma verdadeira ruptura com o senso comum, saindo da aparência dos fenômenos. Sendo um ponto de partida da abstração para o concreto é necessário compreender, no movimento histórico, a relação da aparência com a essência. Em suma, a práxis (unidade teoria e prática) compreende todos os elementos em uma totalidade. Por fim é a esfera essencial do homem, a prática articulada à teoria, desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, como compreensão mais consistente e lógica da atividade prática, entrelaçada na teoria. Essa relação consiste em ser, ao mesmo tempo, teoria que se faz na prática e prática que se faz na teoria. Finalmente, constitui-se em uma ação que traz o caráter de transformação radical do mundo. Não é a consciência comum que provoca a transformação, mas a compreensão para além da realidade imediata, ou seja, é preciso superar o que é considerado natural e imediato.

A práxis é a categoria central do materialismo histórico-dialético e deve ser entendida como atividade prático-crítica, isto é, como atividade humana compreensível, em que se abarca o real subjetivamente. Trata-se da atividade humana que produz objetos e, assim, autotransformação, pois ao mesmo tempo em que modifica a si mesma modifica também a

realidade material. Os homens são condicionados pela realidade material e pela educação, mas igualmente é verdade que são exatamente eles próprios que modificam as próprias condições da realidade material. A práxis implica essa relação indissolúvel entre teoria e prática, uma não coexistindo sem a outra. E, para se construir uma nova sociedade, é preciso exercitar a práxis revolucionária, que implica nos assumir como classe e tensionar a realidade para além do imediato.

Dessa forma, é fundamental que, nas instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos de idade, sejam sempre criadas novas possibilidades de aprendizagem, compreendendo-a como um processo de interações entre crianças-adultos, crianças-crianças e crianças-objetos, que criam constantemente zonas de desenvolvimento próximo. A instituição educativa deve entender essa criança como um sujeito constituinte e constituído de cultura, que faz história, pois é nessa dinâmica de ensino-aprendizagem que os processos de desenvolvimento acontecem.

A Educação Infantil necessita de uma organização didático-pedagógica que contemple atendimento em tempo integral, com recursos humanos e materiais adequados, a fim de favorecer o acolhimento, a segurança e a aprendizagem. Necessária também é a constituição de um projeto educacional intencional para promover o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, afetivo e intelectual no processo de interações. Importa também estabelecer uma relação positiva entre família e instituição. Portanto, a organização da Educação Infantil deve contemplar materiais pedagógicos que atendam as necessidades das crianças, como também devem estar estruturadas as práticas pedagógicas diárias vividas nas instituições.

Ainda não se conseguiu romper com o pragmatismo no campo das práticas pedagógicas, que continuam acentuando uma intensa separação entre a teoria e a prática. Vê-se materializar historicamente, na creche, o cuidar e, na pré-escola, o educar, ou o cuidar como ação específica de agentes educacionais e o educar realizado pelo/pela professor/a. Mas, ao analisar as concepções das professoras e de agentes educacionais envolvidos na prática pedagógica, desvelou-se uma verdadeira e indissociável relação entre o cuidar e o educar. Nesse contexto de lutas, acertos e desafios para a prática pedagógica que possibilite a transformação social, o desenvolvimento humano omnilateral, deve-se defender, no campo da Educação Infantil, um projeto educacional, no qual não se ressalte esse binômio, mas compreendam-se essas diferentes dimensões na construção de práticas pedagógicas não cotidianas, de uma efetiva práxis pedagógica.

Concluindo é preciso avançar e olhar prospectivamente. É papel dos movimentos sociais, do campo acadêmico, do/das profissionais da Educação Infantil, exigindo e interferindo significativamente na proposição e no cumprimento da legislação. O alvo é garantir os direitos das crianças a uma educação de qualidade socialmente referenciada, que tenha como horizonte espaços organizados, professores habilitados no desempenho da função de cuidar e educar de modo indissociável, com formação em licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35- 46.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- AGUIAR, Ana Rogéria de. *Processos de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem*. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- ALMEIDA, Renato Barros. de. *Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social*. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- ALVES, Nancy Nonato. de L. *Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, 2002.
- ALVES, Nancy Nonato. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVES, Nancy N. de L. Trabalho docente na Educação Infantil em Goiás. In: OLIVEIRA, João F. de; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. *Trabalho docente na Educação Básica em Goiás* (orgs.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2012 p. 175-197.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Anfope em movimento 2008-2010*. Brasília, DF: ANFOPE, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2000.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 377-386.

ARANTES, Milna. Martins. *Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores*. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. *Sobre o Construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, 2001, n. 74 p. 251-284. (Dossiê “Os saberes docentes e sua formação”).

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 218-236.

ASSIS, Maurice S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pagem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009. p. 37-50.

ÁVILA, Maria José F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 237f. Dissertação (Mestrado) - FEUNICAMP, Campinas, SP, 2002.

AZEVEDO, Heloisa Helena O. *Educação Infantil e a formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: UNESP, 2011.

BADINTER, Elizabeth. *Um é o outro: relações entre homens e mulheres*. Trad. Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BALBE, Marta Maria G. *A contribuição da formação continuada para os professores da Educação Infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte*. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de*

consciência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia: FE/UFG, 1999. Impresso.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Infância e educação em direitos humanos*. Goiânia: FE/UFG, 2001. Impresso.

BARBOSA, Ivone Garcia. *et al. Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003.

BARBOSA, Ivone Garcia. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Orgs.). *Educação como espaço da cultura*. v. II. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. *Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-394, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia. Infância e sua educação em diferentes contextos: perspectivas e trajetórias de pesquisa. *II Seminário de Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas*. Rio de Janeiro: 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n.º 059/2009: Dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Os desafios da Universalização da Educação Básica. *Salto para o futuro*, ano XXI, Boletim 16. Novembro/2011a [p. 13-22].

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. Retratos da escola. Dossiê Educação Infantil. *Revista semestral da Escola de formação CNTE (ESFORCE)*, vol. 05, n. 09 Jul./dez., 2011b [p. 385-399].

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. *Poíesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Sony/Downloads/27001-113487-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em:

BARBOSA, Ivone Garcia. *Formação e questão de gênero na educação da infância: superando uma visão determinista*. Texto no prelo, impresso, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.;

VIEIRA, Livia Maria. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES Nancy N. de L.; MARTINS Telma A. T. S. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza R.; LIMONTA, Sandra V. (Orgs.). *Didática e prática de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. 2011. p. 133-150.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N. de L; MARTINS, Telma A. T. O trabalho docente na educação infantil: uma perspectiva dialética. *V Simpósio sobre trabalho e Educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma A. Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. *31 R.A da Anped*. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

BARBOSA, Ivone; MARTINS, Telma A. T. *Formação de conceitos em educação infantil: o enfoque da revista nova escola*. Relatório Final/PROLICEN/UFG, 1999.

BARBOSA, Ivone; MARTINS, Telma A. T. *As concepções de alunos-professores de pedagogia sobre o processo de formação de conceitos: da teoria à prática*. Relatório final/PROLICEN/UFG, 2000.

BARBOSA, Ivone Garcia. et al. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014a.

BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-cultural para o Ensino e Aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012.

BIANCHETTI, Roberto. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).

BITTAR, Mariluce. Pós-Graduação em educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 30 (1): 99-117, jan./jun. 2005.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15-32. (Texto original de 1926).

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política I*. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOLDRIN, Leila Conceição F. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BORGES, Maria do Carmo G. *A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BREJO, Janaína. *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996-2005)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

BRITO-EDIR, Eliane Garcia de. *Auxiliar de atividades educativas na Educação Infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, Ano 10, n. 15, p. 60-81, jan.-jun. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires. C.; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de zero a três anos na Anped. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CALDAS, Andréa. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Assistência ao pré-escolar; uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 28, p. 53-9, mar. 1979.

CAMPOS, Maria Malta. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. *Caderno de Pesquisa*. [online]. 1986, n.59, pp. 57-65. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=307>>. Acesso em: 28 set. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências).

CAMPOS, Maria Malta. “Formação e carreira do magistério”. In: *Simpósio de educação infantil: construindo o presente*. Brasília, DF, 2002b. Anais.... Brasília: UNESCO, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Caderno de Pesquisa* [online]. 1999, n. 106, [p. 117-127. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=307>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. *et al.* Profissionais de creche. In: *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 9, 1991. p. 39-66.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, fev. 1992. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 33, n. 2, p. 241-263, jul./dez. 2008.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo plano nacional de educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lucia G.; AQUINO, Ligia Maria L. de. (Org.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores e Associados, 2012. p. 9-30.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições* [online]. vol. 20, n. 1, p. 207-224, 2009.

CARDOSO, Frederico Assis. *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?* 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem os professores a dizer*. São Paulo, 1998. Disponível em: < >. Acesso em: 02 ago. 2009.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CÔCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 06 abr. 2015.

COMISSÃO DE CRECHE. Creche e Constituinte. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=307>>. Acesso em: 25 ago. 2014. p. 01-08.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. *Trabalho docente na Educação Infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de Sala*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Vol. 26, maio/ago-2005. Campinas: Cedes

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2 ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação Continuada. In: MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006. Vol. 2. p. 354.

CURY, Carlos Roberto J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educação e Sociedade* [online]. 2010, vol. 31, n. 113, p. 1089-1098. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/02.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a16v58n4.pdf> Acesso em: 13 jan. 2014.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 84-106.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEMARTINI, Patrícia. *Professoras de Crianças Pequeninhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão*. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2003.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n. 50/51, p. 19-33, abr./set., 1992.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28.

DIDONET, Vital. A Educação Infantil na Educação Básica e o Fundeb. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Org.). *FUNDEB: avanços na universalização da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 31-48.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Souza; ADRIÃO, Theresa. A educação infantil: de zero a três anos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 921-946..

DOURADO Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional questões e proposições para o debate. *RBPAE* - v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Revista Sociologia* [online] USP, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 64-101, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=307>>. Acesso em: 24 set. 2014.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda. Gonçalves. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: *Contexto e educação*. Ijuí, RS, vol. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-29.

FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FARIA, Ana Lúcia G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Campinas, SP: *Cadernos Pagu*, n. 26. 2006.

FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós- LDB*: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> > Acesso em 25 de ago. de 2014.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FERNANDES, Natália. *Infância, participação e direitos – Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FLORES, Maria Lúcia. *Conversando com educadoras e educadores de berçário*: relações de gênero e de classe na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FRANCO, Maria. Lidando pobremente com a pobreza - análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n. 51, p. 13-32, 1984.

FRANCO, Maria. Amélia do R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria. Amélia do R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria. Amélia; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-98, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa; v. 6).

FRANCO, Patrícia J.; LONGAREZI, Andréa. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011. ISSN 0102-6801.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. p. 17-44.

FREITAS, Helena Costa. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89- 116.

FREITAS, Helena. Costa. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa. L. Federalismo e formação profissional Por um sistema unitário e plural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/180/337> > Acesso em: 02 mar. 2015.

FREITAS, Helena Costa. L. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451/582> > Acesso em: 02 mar. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 89-102. (Coleção Questões de Nossa Época).

FREITAS, Lia Beatriz; SHALTON, Terri. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 21, n. 2, p. 197-205, maio-ago, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de pesquisa*, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2009, vol. 7, suppl. 1, p. 67-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462009000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 20/03/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. Trad. Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2001.

PERALTA Maria; GÓMEZ Gaby. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago do Chile: O.E.A, 1998.

FURTADO, Michelle A. *Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

GATTI, Bernadete. (Coord.); BARRETO, Elsa. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao século das luzes*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Wilington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octavio. *A construção da categoria*. Aula ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 1985. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc02_41e_1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

IFG. OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO. *Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional, com subsídios para a implantação do campus senador Canedo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-IFG*, 2013. Disponível em: <http://www.ifgoias.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/relatorio_senador_canedo.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.68, p.61- 79, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, p. 54-62, 1982.

KRAMER, Sônia. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUENZER, Acácia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

KUENZER, Acácia. Z.; RODRIGUES, Marli. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil no Brasil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre-RS: Mediação, 1998. 210p.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista de Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: ANPEd, maio/jun./jul./ago. 2000, n. 14, p. 05-18.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al.* *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (Orgs.). *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis-RS: Nova harmonia, 2012. p. 21-38.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Brasil: Editora Ática S.A., 1991.

LEONTIEV, Aléxis. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo-SP: Editora Moraes, 1991. p. 25-40.

LEONTIEV, Aléxis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991. pp. 59-83.

LEONTIEV, Aléxis. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2001. p. 50-79.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LIMA, Leandro O. de. *Rearranjos nos Espaços da Metrópole Goiana: as Metamorfoses Recentes no Espaço Urbano de Senador Canedo*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LOPES, Jader Jane M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

LÜDKE, Menga., ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANZINI, Eduardo. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e no ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARQUEZ, Christine. Garrido. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARTINS, Lígia Maria. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

MARTINS, Pura Lúcia. O. *A didática e as contradições da prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, Telma A. T. *A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 221f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- MELLO, Suely. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. Campinas, SP: Avercamp Editora, 2004. p. 150-165.
- MELLO, Suely. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; SHEILA, Maria Rosin (Org.). *Infância e Práticas Educativas*. Maringá: Editora da Universidade Estadual do Paraná, 2007. p. 11-22.
- MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2012.
- MILANI, Noeli; FIOD, Edna. Garcia. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). *Roteiro*, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.
- MIOTO, Regina Célia T. *A perícia social: proposta de um percurso operativo*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez Editora, n. 67, 2001, p. 145-158.
- MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- MONTEIRO, Albene Lis M.; NUNES, Cely de Socorro da C. A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal. 2005. *Anped*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- MOSS, Peter. Prefácio da obra. In: PAIGE-SMITH, Alice (Org.). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. *Creche e Família na constituição do “eu”*: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 205p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.
- NÓVOA, Antonio (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antonio. Os educadores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educ. Soc.*[online]. 2007, v. 28, n. 99, p. 355-375. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: *trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIGE-SMITH, Alice (Org.). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

PARO, Vitor. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PASQUALINI, Juliana; FERRACIOLI; Marcelo. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de Zero a Três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 133-162.

PERONI, Vera. Maria. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *Revista de Educação Pública-UFMT*, v. 19, p. 215-227, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/PERONI%20A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20tempos%20de%20parceria%20entre%20o%20p%C3%BAblico%20e%20o%20privado.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma. Garrido. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Ivani R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, Lívia Maria F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PINTO, José de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

QVOTRUPP Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG*. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RECH, Ilona. Patrícia. F. “Atividades” na educação infantil e posturas educativas. In: MARTINS FILHO, Altino. J. (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REGO, Teresa Cristina. A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RIVERO. Andréa. *Da pré-escola à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2001.

ROCHA, Eloísa. Acires. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloísa. Acires. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloísa. A. C.; KRAMER, Sonia. (org). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, p. 91-103, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 43-63, mar./2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-Posições*. Campinas. v. 14, n. 1, (40), p. 177-194, jan./abr., 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 141-161.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 296-334.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Para uma outra Educação Infantil paulistana pós FUNDEB*. 2007. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014a.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões*. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20CRIAN%20C3%87A%20PEQUENA%20NA%20AGENDA%20DE%20POL%20C3%8DTICAS%20PARA%20A%20INF%20C3%82NCIA%20-%20F%20C3%82BALvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014b.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988*. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014c.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. *Cadernos de Pesquisa*, n. 48, 3-19, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SADER, Emir. *Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/06_cap_1_artigo_03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: *Revista Motrivivência*. Florianópolis, ano 7, n. 8, dez., 1995, p. 31-45. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22595/20588>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. 2 ed. Maceió: edUfal, 2010.

SANFELICE, José Luís. Estado e política Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei(Org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas-São Paulo: Autores Associados/UNC, 2003. p. 162-169.

SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- SARMENTO, Manoel. Jacinto. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*.
SARMENTO, Manoel. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: autores associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na Universidade*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHMITT, Rosinete V. *“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILLER, Rosali; CÔCO, Valdete. *O ingresso de profissionais na Educação Infantil*. In. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31 – ANPEd, Caxambu, 2008.
- SILVA, Camila Cerqueira. dos S. *Circulação de crianças: “Onde eu não tive meu pai e minha mãe eu tive meu avô e minha avó”*. 137p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SILVA, Kátia Augusta. C. P. C. da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Peterson Rigato. da. *Não sou tio, nem pai, sou professor! a docência masculina na educação infantil* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SIROTA, Regine. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUSA, Ana M. de. *Impactos do Fundef em Cezarina, Inhumas, Senador Canedo e Teresópolis de Goiás*. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás-UCG, Goiânia-Goiás, 2008.

SOUZA, Ângelo R.; GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Gizele. Os professores da Educação Infantil no Brasil: perfil e demandas. In: ENDIPE, 15, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, Gizele de. Os jardins de infância públicos do século XX. In: SOUZA, Gizele de (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, v. 1. p. 123-140.

SOUZA, João F. de. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Bagaço, 2006.

SOUZA, João F. de. *E a educação popular quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, Rosiris P. de. *Educação infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

STEARNS. Peter N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

STRENZEL, Giandréa. *A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de zero a três anos em creches*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

STEMMER, Márcia. R. G. da S. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1984.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIRIBA, Leia. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, (2005). Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em 23 abr. 2014.

TOMAZELLI, Gilberto L. *Educação natural e infância segundo Jean Jacques Rousseau*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo fundo, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Mário. S. Os orfanatos e a ideologia da reintegração. In: MERISSE, Antônio (Org.). *Lugares da Infância*. São Paulo: Arte e Ciência, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia e Circunstâncias: Paz e terra*, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Expressão popular: Paz e terra, 2007.

VIEIRA, Livia Maria. F. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, Livia Maria F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

VIEIRA, Livia. Maria F.; SOUZA, Giselle. Trabalho e emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR.

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo, Moraes, 1991. p. 1-17.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edição comentada por Guillermo Blank).

VIGOTSKI, Lev. S. A psicologia e a pedagogia da atenção. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edição comentada por Guillermo Blank). p. 149-180.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. GIS – *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 11 Junho/2008. 1933/2008. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm Acesso em: 13 jun 2013.

VYGOTSKI, Lev.S. *Obras escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2013.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2014.

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

WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa 1993.

ZEICNHER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 4.024. Brasília: 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Projeto de Lei 1.258-A/88. Deputado Octávio Elísio. Anexos emendas do autor do Projeto. In: *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao nº 175, de 25 jan. 1991.

BRASIL/MEC/SEB. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília-DF, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista

no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 64 de 4 de fevereiro de 2010. Altera o artigo 6º da Constituição Federal para introduzir a alimentação como direito social. *Diário Oficial da União* 5 fev. 2010; 1.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jun. 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). *Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2014.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acessado em 21/04/2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 abr. 2013.

BRASIL. 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, 26 jun. 2014.

BRASIL/SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. *Programa de Atenção Integral e Integrada à Primeira Infância*. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?page_id=19750#ixzz3E4KX25BZ>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL/MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009*. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21/03/2014.

BRASIL/CNE/CEB. *Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2007.

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 21/2008 sobre a *Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino*. Brasília, 2007.

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 24/2007. Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL.MEC/CNE/CEB. Parecer 05/2009 - *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL/MEC/INEP. *Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica*. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21/03/2014

BRASIL/MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Brasília-DF, 2009a.

BRASIL/MEC/SEB. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília-DF, 2009b.

BRASIL/MEC/SEB. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*– Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL/MEC/SEB. *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para

a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009d.

Disponível em:<

file:///C:/Users/Sony/Downloads/relat_seb_producao%20academica_praticas%20pedagogicas%20EI%20(13).pdf >. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL/MEC/SEB. Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009e.

BRASIL/MEC/SEB. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília-DF, 2009f.

GOIÁS. *Lei nº 13.550 de 11 de novembro de 1999*. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia-Go, 1999.

SENADOR CANEDO. *Lei nº 115/90 de 26 de dezembro de 1990*. Autoriza ao Executivo Municipal a firmar convênio com a Casa do Menor Dom Fernando Gomes e dá outras providências. Senador Canedo, 1990.

SENADOR CANEDO. *Lei nº 241/93 de 06 de abril de 1993*. Autoriza ao município a firmar convênio com a Casa do Menor Dom Fernando Gomes e dá outras providências. Senador Canedo, 1993.

SENADOR CANEDO. *Lei nº 1217-07*. Institui os Estatuto dos servidores do Magistério público do município de Senador Canedo. 2007

SENADOR CANEDO/SEMEC. *Diretrizes Curriculares dos Centros de Educação Infantil de Senador Canedo (2001-2004)*. Senador Canedo, s/d.

SENADOR CANEDO/ SEMEC. *Diretrizes para a Organização do Ano Letivo 2012*. Senador Canedo, 2012.

SENADOR CANEDO/CME. *Relação das unidades de ensino da rede municipal e particular de Senador Canedo*. Senador Canedo, 2014.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – DOUTORADO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
CONTEXTOS

Of. s/n.

Goiânia, 19 de setembro de 2013.

Ao Secretário Municipal de Educação e Cultura do Município de Senador Canedo

Prof. Alerandre Gonçalves de Oliveira

Assunto: Solicitação de Pesquisa no Departamento de Educação Infantil e em instituições de Educação Infantil no município de Senador Canedo-GO.

Senhor Secretário Municipal de Educação e Cultura,

Pelo presente, dirigimo-nos respeitosamente a vossa Senhoria a fim de solicitar autorização para **Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – UFG, sob minha orientação, realizar pesquisa no Departamento de Educação Infantil, visando o levantamento de informações acerca das instituições de Educação infantil e de seus professores no município de Senador Canedo-GO. Esclarecemos que essas informações são fundamentais para a composição do banco de dados do NEPIEC, e para a elaboração de sua tese de Doutorado em Educação sob o título: *A prática pedagógica de professoras em instituições de Educação Infantil no município de Senador Canedo-GO*.

Para tanto, a pesquisadora necessita realizar consultas a informações e dados no âmbito do Departamento de Educação Infantil, necessários à pesquisa:

- Quantidade de Centros de Educação Infantil (CEI) e de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI);
- Localização dos CMEI, dos CEI e das EMEI;
- Quantidade de crianças atendidas nessas instituições;
- Faixa etária atendida;
- Formação dos profissionais;
- Atuação dos profissionais, entre outras informações necessárias.

No aguardo da manifestação de Vossa Senhoria, agradecemos a atenção, colocando-nos à disposição dessa Secretaria para quaisquer esclarecimentos.

Respeitosamente,

Prof. Dr. Ivone Garcia Barbosa
Professora da Faculdade de Educação/UFG

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos

APÊNDICE B

Prezado/a profissional esse levantamento de informações faz parte da pesquisa “**Práticas educativas na educação de crianças de 0 a 3 anos em creches públicas**” desenvolvido pela doutoranda Telma Aparecida Teles Martins Silveira, sob a orientação da Prof. Dr^a Ivone Garcia Barbosa. A citada pesquisa integra o projeto de pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). O objetivo deste questionário é obter informações sobre a atuação e o perfil profissional das professoras e outros profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 3 anos no município de Senador Canedo. Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que todas as informações apresentadas por você neste questionário serão mantidas no mais absoluto sigilo, preservando sua identidade e suas ideias sobre as questões propostas. Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados. Desde já agradecemos sua disponibilidade em responder o questionário e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Doutoranda Telma A. Teles Martins Silveira

Telefone: (62)3624-0868/8409-7973

E-mail: teles.telma@gmail.com

Dra. Ivone Garcia Barbosa (orientadora)

Telefone: (62)3209-6206 (FE/UFG)

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Instituição em que trabalha atualmente (informe se trabalhar em mais de uma instituição):

1) _____

2) _____

1. Sexo

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2. Idade

(A) 18 a 24 anos

(D) De 40 a 49 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(E) De 50 a 54 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(F) 55 anos ou mais.

3. Estado Civil

(A) Solteira (o)

(C) Divorciada (o)

(B) Casada (o)

(D) Outro _____

4. **Filhos:** (A) Sim (B) Não

Se tem filhos, responda:

a) Quantos filhos e a idade de cada um deles: _____

b) Os filhos moram com você? () Sim () Não

5. **Em relação à sua cor, você se declara**

(A) Amarelo/a

(D) Preto/a

(B) Branco/a

(E) Outro: _____

(C) Pardo/a

6. **Renda Familiar**

(A) 1 a 2 salários mínimos

(E) 11 a 15 salários mínimos

(B) 2 a 3 salários mínimos

(F) 16 a 20 salários mínimos

(C) 4 a 5 salários mínimos

(D) 5 a 10 salários mínimos

(G) outra renda: _____

7. **Local/cidade onde mora:**

(A) Senador Canedo (declare o bairro) _____

(B) Outro município (declare o nome do município e o bairro) _____

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

1) **Aspectos acadêmico-escolares/formação:**

ENSINO MÉDIO

I) Nome do Curso*: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

II) Nome do Curso*: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

(*Se tiver cursado Ensino técnico)

ENSINO SUPERIOR

I) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

II) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)

I) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

II) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU (MESTRADO)

I) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU (DOUTORADO)

I) Nome do Curso: _____

Modalidade: (A) Presencial (B) À distancia

Cidade/Estado e período (início e término) em que cursou: _____

2) Participa de seminários, palestras e/ou cursos de aperfeiçoamento ou capacitação

(A) Sempre (B) Às vezes (C) Raramente (D) Nunca

3) Indique a/s área/s temática/s dos cursos de capacitação/aperfeiçoamento que você já fez ou está cursando (se desejar pode assinalar mais de uma alternativa):

- (A) Educação, enfatizando educação infantil.
- (B) Educação, enfatizando Creche.
- (C) Educação, enfatizando pré-escola
- (D) Educação, enfatizando prática pedagógica
- (E) Educação, enfatizando prática pedagógica na Creche.
- (F) Educação, enfatizando Prática pedagógica na pré-escola
- (G) Educação – outras ênfases.
- (H) Outras áreas que não a Educação

4) Os diferentes cursos de capacitação/aperfeiçoamento que você já realizou/realiza foram/são pagos? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- (A) Gratuitos (B) Pagos com recursos próprios
- (C) Pagos com recurso da SME (D) Pagos com recursos da própria instituição em que atua

5) Qual/Quais foi/foram os cursos de aperfeiçoamento ou capacitação que você realizou?

Especifique

I) Nome do curso: _____

Instituição promotora _____ Carga horária: _____

Início: _____ Término: _____ Valor: _____

II) Nome do curso _____

Instituição promotora _____ Carga horária: _____

Início: _____ Término: _____ Valor: _____

III) Nome do curso: _____

Instituição promotora _____ Carga horária: _____

Início: _____ Término: _____ Valor: _____

SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

1) Na sua opinião a formação em Magistério/Nível Médio e/ou curso de Pedagogia contribuiu para a sua atuação com crianças de 0 a 3 anos? Justifique sua resposta.

III- ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1) Tempo total de atuação na educação _____

(A) Educação Infantil: _____

(B) Ensino Fundamental: _____

(C) Ensino Médio _____

(D) Ensino Superior: _____

2) Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino? () Sim () Não

Se **NÃO**, especifique:

A) _____ anos na rede pública

B) _____ anos em instituições privadas

IV- ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1) Da sua atuação na Educação, quantos anos atua/atuou na Educação Infantil:

A) _____ anos na rede pública

B) _____ anos em instituições privadas

2) Qual seu período (ano) de atuação especificamente:

Na Creche: _____

Na Pré-Escola: _____

3) Ocupação Atual:

3.1) Preencha o quadro com a sua ocupação atual

Turno	Nome da instituição	Função	Jorn. de Trab. Semanal	Turma	Nº de crianças	Tempo gasto para chegar à instituição. Meio de transporte que utiliza
Matutino						
Vespertino						

3.2) Marque o tipo de contrato de trabalho que tem com a SME do município de Senador Canedo:

(A) Efetivo

(B) Especial/temporário

3.3) Quanto tempo atua nesta(s) instituição(ões) (indicar o ano de ingresso):

3.4) Exerceu outras funções nesta instituição? () sim () não.

Se exerceu especifique-as:

Função	Ano de início e de término

4) Sente-se valorizada por trabalhar com crianças menores de creche (0 a 3 anos)?

() Sim () Não. Por quê?

V- ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

1) Para você, o que é prática pedagógica?

2) Quando foi trabalhar com as crianças (0 a 3 anos) que conhecimentos você tinha para atuar com essa faixa etária?

3) Qual(is) foi/foram o(s) motivo(s) da escolha para atuar na creche (0 a 3 anos)?

4) Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para o(a) professor(a) trabalhar com crianças dessa faixa etária (0 a 3 anos)?

5) Sobre a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos (creche) e crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) destaque:

5.1 Existem diferenças entre a prática pedagógica realizada com crianças de creche (0 a 3 anos) e com crianças pré-escola (4 e 5 anos)? Escolha uma alternativa:

- (A) Sim
- (B) Não

Se marcou sim, quais são essas diferenças?

Crianças de 0 a 3 anos (creche)	Crianças 4 e 5anos (pré-escola)

8) Quanto ao acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança:

(A) É realizado

(B) Não é realizado

Se o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento é realizado como ele é feito? Explique e dê exemplos

9) Na sua opinião o que você considera mais importante para a criança de 0 a 3 anos (creche) aprender?

10) Para você qual o papel do (da) professor(a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos?

11) Sobre o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças (Se marcar a letra B siga direto para a questão 14):

(A) Planeja as atividades

(B) Não planeja as atividades

11.1) Se realiza o planejamento quando ele ocorre:

(A) Mensalmente

(B) diariamente

(C) Semanalmente

11.2) Se realiza o planejamento como ele ocorre (pode assinalar mais de uma alternativa):

- (A) Planejamento individual.
- (B) Planejamento coletivo por sala
- (C) Planejamento coletivo por turno
- (D) Planejamento coletivo por idades das crianças
- (E) Outros _____

De acordo com a(s) opção(ões) assinalada(s) na questão 11.2 descreva como o(s) planejamento(s) é(são) realizado(s):

14) Quais fontes de estudos você recorre para planejar as ações pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos?

Material/recursos	Sempre	De vez em quando	Raramente	Nunca uso
Livros ou textos sobre Educação Infantil				
Livros ou textos sobre educação em geral				
Livros ou textos sobre crianças e seu desenvolvimento				
Livros de literatura infantil				
Livro didático da Educação Infantil				
Periódicos/Revistas especializadas da área da Educação Infantil				
Vídeos				
CDs				
Outros (especificar):				

15) Quais os autores/livros/periódicos/Revistas especializadas, Documentos legais/ Legislação sobre Educação Infantil entre outros, você costuma ler sobre:

a) Práticas pedagógicas:

b) Creche:

c) Educação Infantil:

15) Outras considerações e/ou informações que você deseja acrescentar sobre as práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos.

Concorda em participar de uma nova etapa da pesquisa? () Sim () Não

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Autorizo a utilização das informações contidas nesse questionário para fins científicos, por pesquisadores por tempo indeterminado, sabendo que a minha identidade será preservada.

Participante/ass.

Senador Canedo-GO, _____, _____/2013.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
CONTEXTOS –NEPIEC

Prezada/o profissional da educação,

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa de Doutorado intitulada: **Práticas educativas na educação de crianças de 0 a 3 anos em creches públicas**, orientada pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Essa pesquisa é vinculada ao Projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), que busca analisar as concepções apropriadas pelos(as) profissionais que atuam em creches na educação de crianças de 0 a 3 anos em instituições públicas no município de Senador Canedo-Goiás. Assim, para a realização dessa pesquisa busca-se compreender os pressupostos e princípios teórico-práticos que orientam a atuação das/os profissionais em creches. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder o questionário, e também participar de entrevistas que ocorrerão em momento posterior da pesquisa. Será entregue um roteiro contendo as questões norteadoras. Após a transcrição, você receberá uma cópia para que possa averiguar a autenticidade de seus escritos. É importante destacar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais e será assegurado que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificada/o. Desta forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa. Será entregue a você uma cópia deste termo com nome, endereço e telefone da pesquisadora.

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa.

Participante da Pesquisa

Telma A. Teles Martins Silveira – Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás.
Residente na rua 242 Qd. 08 Lt. 01 Vila Montecelli. Goiânia-Goiás, telefones para contato: (062)
3624-0868 / 8409-7973,
e-mail: teles.telma@gmail.com

APÊNDICE D



UFV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM
DIFERENTES CONTEXTOS –NEPIEC

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ FORMAÇÃO

- * Nome/Idade
- * Instituição/ data
- * Formação.
- * Trajetória profissional.
- * A escolha pelo trabalho com crianças pequenas.
- * Sua vinda para a instituição: preparo específico, orientações

PRÁTICA PEDAGÓGICA

- * Dia típico em seu trabalho na creche.
- * Elaboração e desenvolvimento das atividades cotidianas com as crianças.
- * Registros das atividades realizadas com as crianças.
- * Conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos.
- * Definição de prática pedagógica

CONCEPÇÃO DE CRECHE

- * Quem é criança com a qual trabalha
- * O papel da creche.
- * Crianças menores de três anos especificidades; necessidades.
- * Ensino para crianças de 0 a 3 anos.
- * Conhecimentos para a realização do trabalho com a criança
- * Diferenças ou semelhanças da prática pedagógica realizada com crianças de creche (0 a 3 anos) e com crianças pré-escola (4 e 5 anos).
- * Cursos de aperfeiçoamento sobre creche.

A INSTITUIÇÃO

- * O trabalho desenvolvido na instituição com crianças menores de 3 anos: relações
- * A profissão
- * Relação família e instituição no trabalho com a criança menor de 3 anos.
- * Mudanças para a melhoria do trabalho com a criança pequena em creche
- * Outras informações que considerar pertinente