



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ELIANE PEREIRA PIMENTEL**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:  
DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIOS DE ALGUNS?**

**AMARGOSA/BA**

**2019**

**ELIANE PEREIRA PIMENTEL**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:  
DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIOS DE ALGUNS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Djeissom Ribeiro.

**AMARGOSA/BA**

**2019**

**ELIANE PEREIRA PIMENTEL**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:  
DIREITO DE TODOS PRIVILÉGIOS DE ALGUNS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 27/02/2019.



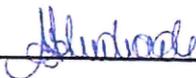
---

**Profº Dr. Djeissom Silva Ribeiro – Orientador**  
Doutor em Educação pela UNESP – Marília (2006)



---

**Profº Dr. Karina de Oliveira Santos Cordeiro – Avaliador 01**  
Doutora em Educação pela UFBA



---

**Profº Dr. Maria Eurácia Barreto de Andrade – Avaliador 02**  
Doutora em Educação pela UA

## AGRADECIMENTOS

Eternamente grata a Deus, por sua infinita misericórdia em minha vida. Sem ele, nada disso seria possível. Ao meu Deus, toda honra e toda glória, pois só ele é digno de todo louvor e adoração. Oh Deus, perdi as contas das vezes que, chorei, sofri, me isolei acreditando não ser capaz de cumprir tal requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, mas tu Senhor, nunca me abandonou, esteve sempre ao meu lado. Em meios as minhas crises, no meu íntimo ouvia tu voz a me falar: acalma teu coração filha, por acaso não sou eu, quem capacita aos homens? Aquieta teu espírito, e saberás que eu sou teu Deus. A minha hora difere da hora dos homens.

Quero agradecer a minha família, sob tudo, aos meus filhos Carlos Eduardo e João Pedro por terem suportado pacientemente, a ausência da mãe, da amiga, da companheira, do carinho, do beijo, do abraço, do conselho. Meus filhos, vocês são os maiores e melhores presentes que a vida me deu. Agradecer a meu esposo Carlos, companheiro de todas as horas, testemunha das minhas aflições. A você dedico essa vitória, pois não ousou dizer que ela é minha, mas sim, nossa. Pois a tua compreensão e o teu companheirismo durante o processo foi de fundamental importância para o alcance do resultado.

Aos meus queridos pais, José (Zé) e Maria (Nucy), aos quais sou eternamente grata por todo amor, carinho, dedicação, assim como sou grata pelos NÃO que souberam me dizer na hora certa, eles foram extremamente importantes para a minha constituição como pessoa. Formação essa, que jamais alcançaria nas carteiras das escolas, tampouco nos corredores da Universidade, me refiro a formação humana, aos valores éticos e morais que são essenciais na vida dos que entendem que não basta ser técnico, ser habilitado para assumir determinados espaços, se não houver evolução da condição de indivíduo a condição de ser Humano.

Ao meu Orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Djeissom Ribeiro que, pacientemente me auxiliou nesse processo de sistematização do conhecimento. Posso afirmar que, você não é apenas professor, orientador, você é amigo, é também uma espécie de "psicólogo", pois possui o dom de aclamar seus orientandos nos momentos de aflições. Perdi a conta, das vezes, que cheguei para orientação envolta nas minhas incertezas, acreditando ser incapaz de concluir o trabalho, e você gentilmente me disse: calma, vai dá tudo certo! Você professor, é um exemplo de profissional, e eu, te admiro muito. Mas minha admiração tende a crescer, quando contemplo o exemplo de ser humano que você é. Meu muito obrigado, não poderia ter escolhido orientador melhor! Eternamente grata!

A todos os professores do Curso de Pedagogia, em especial, as Professoras Dr<sup>a</sup>. Karina Cordeiro e Debora Feitosa, as quais me oportunizaram através do PIBID, alargar horizontes,

superar as barreiras, ampliar a formação. Professora Dr<sup>a</sup>. Kiki, Givigi, que teve papel crucial, na tomada de decisão para minha permanência no curso. Certo dia, estando eu aflita com os problemas pessoais e buscando alternativas para concilia-los com as demandas do processo de formação. Ela me disse, aqui é o seu lugar, não deixe que nada, nem ninguém te arranque daqui. Talvez, ela não lembre, mas essa demonstração de cuidados e carinho, marcou minha trajetória formativa, e eu, levarei para sempre, mas não guardarei comigo, passarei adiante, aos meus futuros alunos! Sabemos que é natural do ser humano, criar laços de afetividade e bases referenciais, e vocês são os meus, por isso, o meu mais sincero e profundo obrigada!

As colegas de turma que se transformaram em amigas: Silvana, Tatiane, Cecília, Caiane, Adriana, Denize, Jéssica, Claudia muito obrigada! Com vocês aprendi muito sobre a vida, sobre a amizade, sobre o companheirismo, sobre a Pedagogia. Lembro cada choro, cada riso, os finais de semana comprometidos para elaboração das atividades, o famoso frio na barriga no momento das apresentações dos trabalhos, cada angustia que passamos como o objetivo de superarmos o estado da ignorância, mas hoje sei o quanto valeu a pena, juntas vimos o desabrochar do aprendizado. E por mais que, a vida nos obrigue a trilhar caminhos diferentes, ela jamais tirará de nós, aquilo que construímos para a vida inteira, a amizade, o carinho e respeito. Amigas para sempre!

PIMENTEL, Eliane Pereira, **Educação Infantil no Brasil: Direitos de Todos ou Privilégios de Alguns?** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

## RESUMO

O objetivo desse trabalho foi investigar a democratização do acesso e a permanência na Educação Infantil (EI) na perspectiva de Creche, no Município de Amargosa-BA. A pesquisa é de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, e recorte histórico a partir do século XX. Para tal, buscou-se identificar algumas Políticas Públicas de Educação em relação à EI (Creche). Foi realizada investigação empírica, analisando as condições da oferta da EI na Creche pesquisada. Para coleta de dados foram utilizados questionários, observações e análise documental. Na Creche pesquisada, observou-se que, o Estado é o principal violador de tal princípio. A pesquisa permitiu refletir sobre a Creche nas perspectivas: assistencialista e sob viés da Educação. Auxiliando para o entendimento de que, a EI, como a primeira etapa da Educação Básica, se constitui como direito inviolável. Por outro lado, revelou a incapacidade do país em oferta-la a todos, inviabilizando a democratização da Educação. O próprio PNE (2014-2024), não avança, referente à oferta de vagas em Creches, pois a Meta 1, projeta para o final de vigência do Plano, atender no país, 50% das crianças em idade Creche, o mesmo percentual estipulado para ser alcançado no ano de 2011. Para a pesquisadora, o PL de nº 75/2011, é a mais nítida expressão desses obstáculos, já que propõe ofertar EI, em domicílios, visando cumprir a referida Meta. No contexto da Creche pesquisada sobressaíram as contrariedades em relação ao acesso e à permanência das crianças na EI. Dessa maneira, considera-se que, este estudo pode fomentar uma melhor compreensão das contradições que permeiam a temática, além de apontar caminhos para a efetivação da Creche como direito da criança brasileira.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Direito à Educação. Creche. Democratização do acesso.

PIMENTEL, Eliane Pereira, **Early Childhood Education in Brazil: a right for all or a privilege of a few?** Undergraduate Research Paper in Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

### ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the democratization of access and permanence in Early Childhood Education (ECE) from the perspective of what is called *Creche* in Brazil (age 0-3), in the Municipality of Amargosa-BA. The research is of a qualitative approach with bibliographical review, and its historical period of investigation is the twentieth century. To this end, we sought to identify some Public Education Policies in relation to the ECE (Kindergarten). An empirical investigation was carried out analyzing the conditions of the ECE offer in the school surveyed. For data collection, questionnaires, observations and documentary analysis were used. In the Kindergarten school researched, it was observed that the State is the main violator of this principle. The research allowed us to reflect on the ECE in the following perspectives: social assistance and as Education itself. The analyses provided material to understand that ECE, as the first stage of K-12, is an inviolable right. On the other hand, it revealed the country's inability to offer it to all, rendering the democratization of Education unfeasible. The *Plano Nacional de Educação* (PNE) [National Education Plan] (2014-2024) itself does not advance, referring to the offer of places in Kindergarten schools, since Goal 1, projects for the end of the Plan to serve 50% of the children of childcare age in the country, the same percentage stipulated to be reached in the year 2011. For the researcher, the Law Project number 75/2011, is the clearest expression of these obstacles, since it proposes to offer ECE at home, in order to comply with the referred Goal. In the context of the ECE researched school, the setbacks regarding the access and permanence of children in the ECE were highlighted. Thus, it is considered that, this study can foster a better understanding of the contradictions that permeate the theme, as well as pointing out ways for the ECE to become effective as a Brazilian child's right.

**Keywords:** Early Childhood Education; Education Rights; *Creche*; Democratization of access

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
**C. F** - Constituição Federal do Brasil  
**CEB** - Câmara de Educação Básica  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CLT** - Consolidação das Leis Trabalhistas  
**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EI** - Educação Infantil  
**FEBEM** - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor  
**FUNABEM** - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor  
**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IPAI** - Instituto de Proteção e Assistência à Infância  
**LBA** - Legião Brasileira de Assistência  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
**PL** - Projeto de Lei  
**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNE** - Plano Nacional da Educação  
**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
**SESC** - Serviço Social do Comércio  
**SESI** - Serviço Social da Indústria

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRECHE PESQUISADA .....	18
<b>2. BREVE HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO À EDUCAÇÃO</b> .....	<b>21</b>
2.1 INFÂNCIA: REPRESENTAÇÃO/INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	32
2.2 INFÂNCIA DA MENOR IDADE: UMA CONSTRUÇÃO DELINQUENTE .....	40
<b>3. EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DEVER DE EDUCAR</b> .....	<b>45</b>
<b>4. CRECHE: DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?</b> .....	<b>68</b>
4.1 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS .....	68
4.1.1 Categoria –Função da creche e o público a que ela se destina .....	68
4.1.2 Categoria – Critérios estabelecidos para matrícula .....	74
4.1.3 Categoria - Matrícula na Creche após o período inicial .....	79
4.1.4 Categoria - Concepção de Criança e Infância .....	82
4.1.5 Categoria – Espaço da Creche e recursos humanos .....	84
4.1.6 Categoria - Direito à Educação .....	89
4.2 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS MÃES DE ALUNOS .....	93
4.2.1 Categoria-Dificuldade de Matrícula .....	93
4.2.2 Categoria- Motivo da matrícula .....	93
4.2.3 Categoria- Relação da Creche com a Criança .....	94
4.2.4 Categoria-Espaço da creche, recursos humanos .....	94
4.2.5 Categoria- Dificuldade com a Creche fechada, ou não aceitação da criança pela Creche por algum motivo .....	95
4.2.6 Categoria- Possibilidade de Mudança na Creche .....	95
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
APÊNDICE A .....	106
APÊNDICE B .....	108
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>
ANEXO 1 – PROFESSORA A .....	111
ANEXO 2 – PROFESSORA B .....	113
ANEXO 3 – PROFESSORA C .....	115
ANEXO 4 .....	117
ANEXO 5 .....	119

## 1. INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil- EI brasileira tem sido escrita em dois capítulos: pré e pós Constituição Federal- CF (BRASIL, 1988). Um, diz respeito ao paradigma da Educação Assistencialista e Compensatória, vigente até o final do século XX, que tinha como objetivo “guardar” a criança, enquanto o país reelaborava o papel da mulher na sociedade, bem como encontrar meios de tirar das ruas “vestígios” que denunciavam séculos de omissão por parte dos governantes em relação à Educação de crianças pobres, negando-lhe, o direito de viver a infância com dignidade.

Na literatura, a história da Educação Infantil, atrelada ao desenvolvimento da infância, mostra que para responder os anseios sociais, criou-se espaços para o atendimento e/ou institucionalização da criança. Entre eles, a Creche. Por vezes, essas instituições aparecem também com outras denominações ao longo do processo. No entanto, e comum entre elas, exceto o jardim de infância, o que chama atenção são os semelhantes objetivos, “guardar” a criança. A criação desses espaços corresponde as concepções que os adultos possuíam acerca do que era ser criança e de como se devia viver a infância em cada período histórico.

No campo da intervenção social, o público alvo eram crianças e adolescentes pobres, conseqüentemente, esses espaços foram impregnados de ideologias preconceituosas e estigmatizantes. Oscilando, ao menos no campo ideológico, como práticas sociais de inclusão. No entanto, na aferição dos resultados, predominantemente se viu práticas marcadas pela exclusão. Os próprios termos utilizados nos textos das leis legitimando a oferta dos serviços assistencialistas e compensatórios, desenham a concepção de criança, infância e adolescência que permeou as estruturas sociais do século XX.

Os destinatários da política social, ora aparecem como “crianças e adolescentes” que precisam de cuidados, protegidas da maldade dos adultos, ora como “crianças e adolescentes” delinquentes que precisam ser recriminadas, podadas e submetidas ao controle social, em virtude da ameaça que representam na imaginação coletiva. O que chama a atenção, dentro dessas políticas, é que os adultos apontados como malfeitores, dos quais as crianças deveriam se apartar, são aqueles pertencentes a própria família. Sem propiciar as condições para as crianças e suas famílias acessarem as riquezas socialmente produzidas, o Estado segue dentro de uma lógica perversa, isento das suas responsabilidades.

O outro, se refere à Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos de idade<sup>1</sup>. Saindo da situação de coadjuvante, a criança passa a assumir, na última década do século XX, o protagonismo no sistema legal brasileiro. Assim, num reconhecimento atrasado, porém legítimo, a criança ao tornar-se, sujeito social, automaticamente, é reconhecida como cidadã de direitos. A CF (BRASIL, 1988) abre caminhos para a reelaboração de políticas que passaram a inovar na maneira de conceber a educação, a criança e os serviços prestados à infância.

Na mudança de paradigma a referida CF (BRASIL, 1988) legislou não apenas sobre o direito, mas também estabeleceu responsabilidades. Dentre eles, podemos citar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), que não só regulamenta a oferta da Educação Infantil nos três entes federativos, mas ainda exige o seu cumprimento.

O cumprimento far-se-á através da criação de documentos jurídicos normativos, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998) no qual estão expressas as referências e orientações pedagógicas. Tendo como objetivo contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas com qualidade, assim como promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), que tem a prerrogativa de orientar acerca dos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na construção do Currículo da Educação Infantil. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), que traz as referências para a oferta de Educação Infantil com qualidade nas creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. Promovendo assim, a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

O Plano Nacional da Educação-PNE (BRASIL, 2014), é um documento que versa sobre diretrizes, metas e estratégias a serem adotadas cooperativamente pelos entes federativos para que possam garantir não só o acesso, mas também, a universalização e ampliação do ensino dentro dos padrões de qualidade estabelecidos, para a oferta da Educação Básica. Dito isso, cabe a indagação: Educação Infantil no Brasil, é direito de todos, ou um privilégio de alguns?

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a atual legislação educacional vigente no Brasil (entenda-se CF 1988 e LDB 9.394/96) determina que a Educação Infantil abranja a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Destaca-se que a mesma está subdividida em duas etapas: 0 a 3 anos Creche e 4 a 5 anos Pré-Escola, e que esta última, conforme EC 59/2009 passa a ser obrigatória. Nesta pesquisa, conforme se pode observar, o caso estudado é da Creche, faixa etária 0 a 3 anos de idade.

Vale salientar que embora as práticas de ensino em creches e entidades equivalentes invoquem o campo da imaginação das crianças para a ressignificação do aprendizado. Incorporando a recreação no ato de aprender, privilegiando o espírito lúdico. A oferta da EI, não se dá no campo aleatório, não é brincadeira e não está vinculada ao mundo do faz de conta. Para oferta, deve ser observado como os documentos específicos articulam-se com as leis gerais da Educação.

Se nos tempos atuais o cuidar/educar não se dissociam, pois entende-se que ao cuidar se educa e ao educar se cuida, anteriormente, essa assertiva, aparentemente, não norteava as práticas educacionais. Compreensível na medida que esse tipo de estabelecimento foi fundado não para atender as necessidades da criança, mas para, a partir do tão sonhado desenvolvimento da nação, abafar as vozes que se viram submersas nesse projeto, sem solução para conciliar os cuidados dos filhos ao trabalho nas indústrias.

Na atualidade, a abertura de espaços para oferta de Educação Infantil, teoricamente se faz necessária à observância do cumprimento de legislação específica, que compõem os desdobramentos da LDB (BRASIL,1996). Na qual está expressa esse segmento, como a primeira etapa da Educação Escolar determinando não só a idade de ingresso, mas também o tempo de permanência da criança nas instituições, bem como, as condições propícias e necessárias para recebe-las. Estabelecendo ainda exigências quanto a formação de profissionais para atuarem na área, bem como elaboração e organização do próprio espaço, entre outros aspectos.

A CF (BRASIL, 1988) reconhece a Educação como direito do ser em desenvolvimento, além de obrigar o Estado a assumir a responsabilidade pela mesma. Rezando no Art. 208, inciso IV, a Educação Infantil como dever do Estado e será efetivado mediante a garantia de atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Já o Art. 206, explicita os princípios pelos quais será ministrado o ensino, dentre eles podemos destacar, no inciso I, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII, garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LDB (BRASIL, 1996), apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O Art.11, inciso V, afirma que essa etapa do ensino é de competência do Município.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990, reafirma a criança, como sujeito de direito e ainda no artigo 53, deixa claro, a importância da educação no desenvolvimento pleno da pessoa, na conquista da cidadania, ressaltando a necessidade de criar condições que garantam a todas as crianças os mesmos direitos no acesso e na permanência nas creches e pré-escolas públicas.

Dessa forma, o discurso oficial, dá à criança, o estatuto de cidadão de direitos, ao afirmar que a educação é direito de todos. Delegando ao Estado a responsabilidade e o dever de ofertar Educação Infantil gratuitamente em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tendo como campo investigativo, uma Creche no município de Amargosa – Ba, esse trabalho propõe-se analisar se a quantidade de vagas ofertadas nessa instituição de Educação Infantil atende à demanda educacional da comunidade onde a escola está inserida. Sendo assim, o objetivo foi pesquisar a democratização do acesso e a permanência na Educação Infantil de Amargosa. Para se chegar a esse entendimento foram realizadas as seguintes etapas de pesquisa: levantamento bibliográfico com recorte histórico, a partir do século XX, sobre o contexto da Educação Infantil no Brasil; identificação das principais Políticas Públicas de Educação no Brasil, em relação à Educação Infantil; e análise em quais condições se deu a oferta da Educação Infantil na instituição pesquisada.

Do ponto de vista legal, as crianças estão amparadas em seus direitos. Porém a realidade observada contradizendo o que diz as leis, aponta para uma não consideração no que diz respeito aos direitos educacionais das crianças. Pois esses envolvem aspectos importantes para seu desenvolvimento, como por exemplo: segurança no deslocamento, articulação na oferta de serviços entre as Secretarias Municipais, espaço amplo para a criança se desenvolver brincando, brinquedoteca, recursos tecnológicos suficientes para os profissionais da instituição desenvolver suas atividades, mobiliário adequados, entre outros aspectos.

Partimos do pressuposto que democratizar a educação não é apenas criar condições para o acesso, mas é também garantir educação de qualidade, respeitando a criança em suas especificidades, entendendo-a como um ser social e cultural.

O que originou a inquietação da temática pesquisada? A experiência de trabalhar durante sete anos, sem formação específica, em uma Creche no centro da cidade do município de Amargosa. Sendo iniciada no ano de 2007, ou seja, 1 ano após a transição da Educação Infantil do paradigma assistencialista para o campo educacional. Bem como da experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID / CAPES / UFRB, no ano de 2012, em uma Creche em área periférica do mesmo município.

Refletindo a prática anterior, a partir do início da formação teórica foi possível direcionar um olhar mais atento acerca das práticas educacionais, tanto das dialógicas, bem como das não discursivas. Das falas dos sujeitos, das identidades, das interações entre a comunidade escolar, da aceitação e da não aceitação dos alunos nas atividades impostas e nas atividades propostas. Do lugar de pertencimento dos sujeitos, das representações simbólicas acerca da criança e da infância no interior desse espaço, da estrutura física. Assim como foi possível direcionar um olhar mais atento para o entorno da creche. Em que foi possível visualizar muitas crianças brincando nas ruas no horário da escola. Sendo as comparações das distintas realidades inevitáveis.

Toda criança se constitui como sujeito histórico e sujeito de direitos. Sendo na relação cotidiana com seus pares que ela vivência e constrói sua identidade social e coletiva, produzindo sua própria cultura. No entanto, é observável que mesmo que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) invoque o princípio de igualdade, os direitos das crianças não se efetivam de forma igualitária para todas. Sendo assim, baseado no Art.205. da referida lei, em que afirme a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Cabe a sociedade em geral, lutar para que o direito de todas as crianças sejam efetivados.

A realidade das instituições de Educação Infantil, do município, apresenta padrões diferenciados, isso em relação, por exemplo, à estrutura física, aos mobiliários, atrativos como: brinquedoteca, área de lazer, recursos tecnológicos e outros. Se para as Creches localizadas no centro da cidade tudo isso é real, na instituição onde se desenvolveu a pesquisa tudo isso parece irreal. Inquietante, já que, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), no Art. 3º. um dos princípios pelo qual será ministrado o ensino no Brasil, é igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Diante do exposto, acreditamos que o estudo realizado pode contribuir para explicitar como a democratização da Educação Infantil vêm sendo entendida e efetivada nesse município. O fato de haver autores que apontam essa questão em outros contextos nos revela que a nossa inquietação também é partilhada por outras pessoas em outros lugares. Logo, se percebe que essa realidade não está presente apenas no município de Amargosa.

A abordagem adotada é de cunho qualitativo, com base em Estudo de Caso, por entender que, diferentemente da abordagem quantitativa, está nos auxilia a analisar e explicar o comportamento humano como a soma de fatores internos e externos ao sujeito. O que torna possível conhecer esses fatores de forma mais objetiva, cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis.

Além de que, tal abordagem, ao tomar o homem em determinada atividade como objeto de estudo, leva em consideração que o ser humano não é um ser passivo. Portanto, sua interpretação de mundo se dá a partir das interações e relações que ele estabelece com o outro nesse ambiente de trabalho. Logo, o conjunto de ações humanas só pode ser analisados, compreendidos e explicados dentro de uma visão holística.

Ficando claro, que o ser humano é um ser indivisível, ou seja, não pode ser analisado e entendido por meio da divisão das partes.

A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dar a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1986 *apud* ALVES, 1991, p. 54).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa adota uma dimensão de interpretação que não é encontrada nos estudos com viés de abordagem quantitativa. De acordo com Strauss e Corbin (2008, p.23), a pesquisa qualitativa é um tipo de estudo que produz “[...] resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Logo, ela pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, etc.

A pesquisa qualitativa, em contraposição ao paradigma positivista, considera a imersão do sujeito no contexto que será analisado como instrumento fundamental para o processo de investigação. Já que o conhecimento humano se constrói num movimento de interação no qual o investigador busca interpretar, o sentido que o investigado tem de mundo. Dessa forma, para os pesquisadores qualitativos que propõe uma investigação sobre o homem e as relações que ele estabelece com o mundo a sua volta, e sendo esse (homem) objeto interativo e interpretativo por natureza, o apanhado teórico-metodológico necessita de ajuste às especificidades desse objeto.

Além disso, a abordagem qualitativa, inúmeras vezes, pode ser utilizada para descrever um determinado fator social, ou mesmo para explorar determinadas situações. Para (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2008, p. 130) na pesquisa de natureza exploratória, é possibilitado ao pesquisador “familiarizar – se com as pessoas e suas preocupações”.

Nessa perspectiva, esse trabalho está baseado no estudo de caso, já que tal estratégia “[...] representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo – se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2001, p. 32). Nesse sentido, ela representa uma investigação que permite analisar os fenômenos em movimento dentro do seu próprio contexto

e de sua realidade. Esse método deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em investigar uma situação singular, particular. “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 17).

Algumas características consideradas fundamentais desse método de pesquisa são:

Os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a ‘interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Além do estudo de caso ser um método de pesquisa para análise da realidade social, ele é importante para o desenvolvimento das ciências sociais e humanas. Sendo essa a forma mais pertinente e natural das pesquisas orientadas de uma perspectiva qualitativa (LATORRE *et al.*, 1996 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 181).

Na instituição de Educação Infantil (Creche) investigada, havia 89 crianças matriculadas. O período de observação ocorreu entre os dias 11 a 15 de dezembro de 2017. Para alcance do objetivo, foram realizadas revisões bibliográficas, observações e colaboração de uma pequena amostra do corpo docente, 3 membros, assim como 3 mães de alunos, embora uma tenha desistido posteriormente<sup>2</sup>. Para obtenção dos resultados da investigação os instrumentos e técnicas escolhidas foram: observação simples, análise documental, uso de questionários com professoras e mães de alunos<sup>3</sup>.

Segundo Gil (2014, p. 27) “a pesquisa exploratória, tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias, tendo em vista a formulação de problemas para estudo posteriores”. Seu desenvolvimento deve ter como objetivo proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Nessa perspectiva, ela se aproxima da finalidade da pesquisa de caráter descritiva, embora o objetivo dessa última, seja a descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.

---

<sup>2</sup> Ao todo foram aplicados 6 questionários, sendo de dois tipos: um para as professoras da Creche e outros para as mães de alunos. No momento de recolher os questionários respondidos uma das mães desistiu de participar da pesquisa e, portanto, foram 5 os questionários analisados.

<sup>3</sup> Num primeiro momento, foram elaborados roteiros para entrevistas semiestruturadas e 3 foram efetivamente realizadas com as professoras. No entanto, no momento de transcrição dos dados, as informações gravadas não estavam aptas à transcrição por conta de fatores externos, do ambiente, que prejudicaram essa forma de coleta de dados. Assim sendo, os roteiros foram adaptados para questionários.

GIL (2014, p. 27) afirma que, algumas pesquisas descritivas vão além de meras descrições, mesmo sendo definidas a partir de seus objetivos, muitas vezes servem mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Além de outras características, afirma Gil (2014, p.28), as pesquisas descritivas, “permitem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, etc. Elas ainda permitem levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.” Dessa forma, o caráter aqui adotado durante o percurso metodológico, foi exploratória-descritiva.

Em relação às técnicas e instrumentos para coleta dos dados, a partir de Gil (2014, p. 100), entende-se, a observação como técnica por excelência, visto que seu uso se faz presente por todo processo de investigação, ou seja, desde a formulação do problema, coleta e análise de dados. Para o autor:

A observação [...] é o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Podendo, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que: serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada; é submetida a verificação e controles de validade de precisão (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 225 *apud* GIL, 2014, p. 100).

No caso desse trabalho, a técnica de observação utilizada foi a simples, por compreender de que, essa, se aproxima melhor do objetivo da pesquisa. Por observação simples, de acordo com Gil (2014, p. 101) “entende-se, aquela em que, o pesquisador, permanece alheio ao contexto em que se desenvolvera a pesquisa, sua forma de observar os fatos ocorre de maneira espontânea, ocupando muito mais, o papel de espectador do que de ator.” Embora quando a mesma, é colocada em um plano científico, pode ir além da simples constatação dos fatos. (GIL, 2014, p. 101).

Sobre a pesquisa documental, Gil (2014, p. 147), afirma que, “embora possam ser dados referentes a pessoas, apresenta características que as diferencia de outras técnicas, pois permite ao pesquisador obter dados de maneira indireta.” Dessa maneira, como pesquisa documental entende-se: análise de livros, jornais, registros estatísticos, fotos, documentos institucionais como: atas, relação de matrículas, e outros.

Sendo assim, foi realizado o levantamento de dados nos documentos institucionais da creche pesquisada, como por exemplo: a relação de matrícula que forneceu a quantidade de alunos matriculados. Bem como, cadastro reserva (Lista de Espera), existente na instituição que, permitiu observar a demanda por vagas na Creche, no referido bairro.

Diante de tais argumentos, percebem-se as grandes características que a pesquisa de cunho qualitativo e o estudo de caso possuem. Diferente da abordagem quantitativa, na investigação qualitativa o pesquisador interessa – se em perceber o que está por trás da circunstância proposta, atuando no intuito de compreender a partir do participante, os reais motivos que não são esclarecidos no cotidiano. Por essa razão, ela se fez presente em todo o percurso metodológico do trabalho.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRECHE PESQUISADA

A pesquisa desenvolveu-se em uma Creche, cuja as dependências podem ser assim descritas: 1 refeitório que, exige o revezamento das turmas para realizarem as refeições, 1 cozinha, 2 banheiros pequenos para as crianças, cada banheiro com 1 chuveiro e instalações de pias que não permitem as crianças a realizarem a higienização das mãos sem o auxílio dos adultos, 1 banheiro para os funcionários, que também serve como depósito, 1 secretaria com múltiplas finalidades: sala da coordenadora, da diretora, e espaço para guardar os brinquedos da instituição. Possui ainda, 1 corredor, 1 área coberta para o lazer das crianças. Essa mesma área, também é utilizada para estacionamento de motos e bicicletas dos funcionários. Não há acessibilidade para crianças com necessidades especiais, ao contrário, em algumas salas, é necessário subir degraus. Assim como o acesso para os refeitórios, os banheiros também não pensados ou adaptados para receber esses alunos.

Possui também 5 salas de aulas, e o atendimento acontece em tempo integral. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Creche, a estrutura física foi construída a partir de um terreno doado por um fazendeiro local que se sentiu sensibilizado pelo contingente de crianças fora da escola. Inicialmente, por volta de 1988, o espaço ofertava educação a crianças na 1ª série, e aceleração do antigo primário, para atender os alunos que estavam em distorção idade/série.

Em 1996, foi implantado o projeto AMAR, que tinha como finalidade o atendimento para crianças/jovens em situação de vulnerabilidade social. Posteriormente, no ano de 2006, o espaço foi “adaptado” para oferta de Educação Infantil. Já que, a partir do que determina o Art. 89 das Disposições Transitórias da LDB/1996, as Creches e pré-escolas existentes ou criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação da lei, não mais será ofertada na perspectiva assistencialista, devendo integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Hoje a referida Creche conta com 21 profissionais do magistério. No entanto, os próprios profissionais se classificam de acordo com a divisão de trabalho, ou seja, 8 professoras

e 13 assistentes de classe. Dessas, 2 professoras e 3 assistentes de classes trabalhavam em regime de contrato através do IEL (estágio), 2 professoras e 2 assistentes de classes, atuando através do processo seletivo. As demais, foram investidas no cargo através de concurso público.

A Creche não possui berçário, atendendo crianças de 1 a 3 anos de idade. De acordo com o último censo escolar, até 31 de maio de 2017: Na sala, das crianças 1 ano de idade, atuavam 3 professoras no turno da manhã e 3 no turno da tarde. Todas com nível superior. Uma delas com especialização. Na Turma I, das crianças de 2 anos de idade, 3 professoras, dessas 1 em jornada de 40 horas, graduada e com especialização, e as demais professoras também graduada. Na turma II, das crianças de 2 anos de idade, 4 professoras, todas com nível superior, dessas duas com especialização. Na turma I, de 3 anos de idade, 4 professoras, todas com nível superior, sendo que 1 dessas possui especialização. Na turma II, de 3 anos de idade, 4 professoras, todas com nível superior.

Importante ressaltar que esses dados referentes ao corpo docente não correspondiam com a realidade no período da realização da pesquisa, pois a sala das crianças de 1 ano de idade, contava apenas com 5 professoras. 3 no turno da manhã e 2 no turno oposto.

Quanto aos profissionais de apoio: 1 assistente administrativo, 4 auxiliares de limpeza, 2 cozinheiras, 1 porteiro. A coordenadora pedagógica e diretora. No tocante aos recursos pedagógicos, a creche possui 1 televisão, 4 aparelhos micro sistem, (2 quebrados), 2 câmeras digitais, 1 data show (quebrado), 1 microfone (quebrado), 1 tela para projeção, 1 DVD, 1 caixa de som (quebrada), Brinquedos (poucos).

Em relação à rotina observada nesta Creche no período citado, as crianças começam a chegar as 7 horas da manhã, às vezes são trazidas por pais, responsáveis, ou outras crianças. São recebidas por uma das professoras. Nesse momento, elas ficam à vontade. Após o fechamento dos portões, mais ou menos as 8hs15min as crianças começam a tomar o café, ficando por cerca de 20min, no refeitório. O tempo é cronometrado por causa da limitação do espaço. Em seguida, retornam para salas para fazer as atividades que são variadas entre rodas de conversas, tarefas xerocopiadas, brinquedos e brincadeiras, contação de história. Na realização das atividades, as crianças participam ativamente, algumas vezes, elas ajudam a conduzir a aula, sugerindo as músicas que querem ouvir, e/ou as brincadeiras que querem brincar.

No momento do lanche são servidas frutas, e a partir das 11h15min, começam a rotatividade para o almoço. Na sala em que as crianças não desenvolveram a autonomia do uso dos utensílios, as professoras, geralmente em quantidade insuficiente, se desdobram na tarefa de alimentar as crianças.

Enquanto as crianças de uma sala estão no refeitório almoçando, a outra sala está no banheiro para tomar banho. Aqui é cabível registrar a marcante divisão de trabalho, pois em algumas salas que os professores entendem que o banho das crianças não faz parte de suas atribuições. E a estratégia encontradas entre as professoras “auxiliares”, é a divisão da tarefa, por exemplo, se houve 20 crianças na aula, 10 tomam banho pela manhã, e as outras 10, tomam banho quando a profissional da tarde chegar.

Após o almoço, o horário do descanso. As crianças são colocadas para dormir. O horário do sono é relativo e dura até, mais ou menos, às 14 horas. Ao acordarem realizam atividades que variam de acordo com a turma. Na maior parte do tempo as crianças ficam dentro das salas de aulas. Às 15 horas vão lanchar no refeitório. Em seguida já é a hora de arrumar para irem para casa. O portão é “aberto”, às 16 horas.

Em relação às atividades em área externa, as crianças não saem para brincar todos os dias, pois devido ao espaço ser pequeno, é revezado, dificultando a interação e socialização das crianças. Nas salas de aulas, as crianças não têm acesso aos pertences, porém os livros e revistas ficam à disposição. Faltam armários para organização dos materiais e esses ficam em lugares improvisados.

Na instituição há uma lista de espera que mostra a procura pela oferta do serviço. Nela foi observado o seguinte: A procura é maior no que se refere a vagas para crianças de 1 ano. Nesse segmento a lista contava com 17 crianças na fila a esperar por uma vaga. Dessas, 1 chamou atenção da pesquisadora, pois o documento dizia que não foi matriculada por não ter idade, ou seja, tinha menos de 1 ano de idade.

Já na sala de 3 anos de idade, 2 crianças aguardavam na lista de espera. Uma dessas crianças, a Creche não pode matricular, pois a mesma tem Síndrome de Down. Quando perguntada por que, a resposta foi que a escola não estava preparada para receber crianças especiais. A situação teria sido encaminhada para Secretaria Municipal de Educação.

## **2. BREVE HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Sem sombra de dúvidas o século XX foi um período marcado por grandes transformações como, por exemplo, o crescimento da industrialização/urbanização brasileiras. Não sendo difícil imaginar que, ao mudar os modos de produção, automaticamente, mudam-se também os modos das pessoas se relacionarem na sociedade, suas concepções e representações acerca dos espaços, dos serviços e da própria consciência enquanto sujeito e cidadão. Segundo Oliveira *et al.* (2009, p.17) muitas dessas modificações estão envolvidas dentro de um conjunto complexo de fatores contraditórios presente na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais.

A história da Creche no Brasil não é alheia a essas mudanças. Ao contrário, ela não pode e não deve ser compreendida fora desse contexto social. O reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, e da própria Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, na legislação vigente, são frutos de um longo processo. Os avanços são inegáveis, assim como é indiscutível a necessidade de refletir sobre os desafios de aprimoramento das Políticas Públicas para atender as especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tal reconhecimento, exige da sociedade, em especial legisladores e educadores a capacidade de compreender a criança em sua totalidade para a oferta de um serviço com qualidade. Como bem argumenta Oliveira *et al.* (2019, p.17), “[...] conhecer a história do aparecimento da Creche poderá auxiliar os educadores que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela foi desempenhando e as perspectivas que se abrem para sua ação hoje.” Sendo assim, buscamos, ilustrar nesse capítulo, as confluências para o aparecimento da Creche no Brasil, traçando um breve panorama de sua evolução ao longo do século XX.

Embora seja comum na literatura a associação do binômio industrialização/urbanização como responsáveis por impulsionarem a construção de Creches no Brasil. Sem negar tais evidências, Kuhlmann Jr. (1998, p. 81), afirma que a história das instituições pré-escolares [...], é a interação dos tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

De fato, ao discorrer sobre os conhecimentos produzidos acerca da infância, esses mostram que a origem da Creche, bem como seu desenvolvimento, está diretamente ligada a outros fatores no decorrer dos tempos, influenciando o novo olhar sobre a criança, a infância até atingir caráter de instituição escolar.

Exemplo disso, temos fatores sociais como o final da escravidão e a ausência de políticas intervencionistas na área da Educação para atender a população infantil no final do século XIX. Conseqüentemente, revelou um enorme contingente de crianças soltas nas ruas, sem ocupação e, acima de tudo, sem proteção. Entre esses fatores, Pardal (2005, p. 51), cita a elevação da mortalidade infantil. Bem como, as controvérsias e os desacordos dos médicos no século XIX, sobre o processo de aleitamento artificial (uso da mamadeira) (PARDAL 2005, p. 57). De acordo com essa autora, esse foi um período confuso para as lactantes da época, haja visto que não se chegava a um consenso sobre a melhor maneira de alimentar as proles. Paralelo a isso, suscitou-se as críticas às amas de leite.

A literatura ainda apresenta como fatores responsáveis pela crescente mortalidade infantil as más condições de moradia, bem como as péssimas condições de funcionamento das instituições infantis já existente; a falta de higiene das famílias; a absorção da mulher no mercado de trabalho, esses são alguns dos fatores que, combinados, chamaram a atenção dos médicos sanitaristas que passaram a defender a emergência da configuração de um espaço que pudesse receber e cuidar das crianças pobres. A saber, a Creche. “Embora os sanitaristas, afirma Kuhlmann Jr. (2010, p. 471), estivessem efetivamente mais preocupados com o problema criado pela Lei do Ventre Livre.” Ou seja, o grande contingente de crianças soltas nas ruas, dadas as condições das mulheres negras que deveriam trabalhar em busca do sustento dos seus filhos.

No século XX, a preocupação com a infância brasileira no campo de intervenção social torna-se mais explícita no final da década de 1920. Segundo Nunes (2005), no âmbito do Código Menores de 1927, a sociedade legitima a diferenciação entre o lugar da criança pobre e o lugar da criança abastada na esfera social. A partir de tal documento, observa-se que, as práticas sociais articuladas, do ponto de vista ideológico, tinha como finalidade “proteger” a infância brasileira, tirando as crianças das ruas buscando inseri-las em instituições criadas para esse fim. O referido documento, oscilou entre impulsionar o fortalecimento das práticas assistencialistas ofertadas em Creches e seus equivalentes objetivando educar as crianças, como se elas fossem todas iguais. Paralelamente, criou-se também instituições visando “recuperar” as crianças que não se adequaram ao modelo educacional imposto.

Durante os anos de vigência da política da “menoridade,” o reconhecimento social da infância, que era alvo do sistema de proteção social, oscilou entre práticas que cristalizaram a ideia do abandonado como vítima da família e da sociedade e do delinquente como ameaças a ambas. Essa concepção advém da materialidade de dois tipos distintos de práticas sociais: uma de responsabilidade de ações da esfera privada de assistência envolvendo, sobretudo, as instituições filantrópicas, que se propunha atender os

abandonados e outra, de responsabilidade pública, com forte presença do Estado, voltada para os chamados delinquentes (NUNES, 2005, P. 74).

Se por um lado a política da menor idade se propôs proteger a criança que foi considerada vítima da família e da sociedade, buscando protegê-la e amparar, a partir da benevolência das instituições filantrópicas. Por outro, buscou-se conter a suposta ameaça representada pela figura da criança que, por falta de oportunidade na igualdade de acesso aos bens e riquezas historicamente produzidas, restou como opção, fazer da rua seu lar.

De forma hegemônica, esse conjunto de práticas, com poucas alterações, perdurou até as vésperas da Constituição Vigente de 1988, como o padrão de “proteção” à infância brasileira. E aí, Nunes (2005), vai dizer que:

“No Brasil, a construção das políticas sociais na área da infância revela uma forma específica de intervenção social, da qual deriva o estranhamento da infância pobre enquanto etapa do desenvolvimento da sociabilidade humana e fase de aquisição de conhecimento e experiência. [...], Os padrões de intervenção social compõem o quadro das políticas sociais e se destinam a garantir a acumulação e a legitimidade dos meios de reprodução, através da regulação do acesso e/ou exclusão à riqueza socialmente produzida. Este processo envolve práticas sociais e representações acerca daqueles que são os sujeitos destas políticas. [...], a educação infantil não é apenas um elemento a mais das políticas voltadas para a infância; ela deve ser compreendida dentro da mesma lógica que a constitui, pois, é atravessada, o tempo todo, por ela (NUNES, 2005, p. 73).

Ou seja, a autora chama a atenção, para as representações ideológicas e políticas imbricadas nas concepções e termos utilizados para o reconhecimento social dos sujeitos. Mas também, de como essas concepções vão se legitimando, demarcando a vida dos mesmos ao longo da sua existência. Muitas vezes, de conotação tão marcante, que mesmo após, a mudança de paradigma, há certa resistência de extingui-lo.

Ao mesmo tempo em que trouxe visibilidade à infância, o Código de Menores (BRASIL, 1927), também segregou, diferenciando a infância pobre da infância rica. Ignorando o direito de desenvolvimento enquanto condição da sociabilidade humana, bem como, essa fase da vida das crianças como período potencializador na aquisição de conhecimentos. Pois as intervenções em termos educacionais das quais se destinaram aos filhos da pobreza, estavam sob a égide do assistencialismo da filantropia.

Vale salientar que só a partir da metade do século XX, embora a escola brasileira já se baseasse nas marcas dos ideais Iluministas e da Revolução Francesa, através do lema liberdade, igualdade e fraternidade, essa tríade ainda não teria alcançado a educação das crianças menores

de sete anos de idade. Ou seja, a universalização do ensino e a democratização do conhecimento incluiu apenas as crianças maiores.

Exemplo claro disso, aparece quando, pela primeira vez, houve o ensaio de inserir a criança no âmbito de lei educacional. Ignorando as especificidades das crianças menores, o texto apresenta uma ideologia construída acerca da infância que mostra a importância que a elas, eram atribuídas pela sociedade, quando resumiu apenas em dois artigos, suas necessidades. Além de ignorar a condição peculiar da criança como ser em desenvolvimento, a oferta de vagas teve como ponto de partida, a condição da mulher no mercado de trabalho.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, BRASIL, 1961).

As propostas da oferta da Educação Infantil, ou educação em Creches diferiam e continuam a diferir dos objetivos do ensino primário. No contexto do século XX, enquanto o ensino primário buscava fornecer conhecimentos para atender as necessidades do mercado industrial em expansão, a Educação Infantil, nascera com caráter meramente assistencialista. E, entre seus principais objetivos, a oferta se dava no sentido de, [...] “retirar as crianças pequenas de meios passíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles, tendo a baixa qualidade do atendimento como uma das suas características [...]” (KUHLMANN. JR, 1996, *apud* STEMMER 2012, p. 8).

Durante séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram atribuições exclusivamente da família, mais precisamente a figura feminina. Cabia à mulher cuidar dos filhos, do marido e dos afazeres domésticos. No contexto familiar a criança deveria aprender os conhecimentos sociais, religiosos, historicamente acumulados.

Modos de atendimento extra domésticos foram se constituindo junto às camadas sociais desfavorecidas, desde as sociedades primitivas, através de relações de parentesco e estas perduraram na Idade Média e Moderna com as “rodas dos expostos” ou os “lares substitutos”, sob a responsabilidade de entidades religiosas ou filantrópicas (OLIVEIRA 2002, *apud* LEITE 2010, p. 5).

Pelos serviços ofertados, não é difícil imaginar a diferenciação que se fazia entre a criança pobre e a criança de classe favorecida, indicando também a pluralidade das infâncias. As instituições acima descritas, recebiam como bem afirma Farias (2005, p. 42), crianças enjeitadas, filhas de escravas que preferiam abandoná-las que ver seus filhos sendo explorados

e torturados devido à escravidão. Mas também crianças brancas, porém pobres. Filhos de imigrantes que aqui desembarcavam com a esperança de um futuro melhor, mas que, muitas vezes, se viam diante da necessidade de abandonar suas crianças por forças das circunstâncias.

É válido lembrar que no final da escravidão no Brasil, o índice de mortalidade infantil era altíssimo. De acordo com Costa (1979, *apud* Pardal, 2005, p. 51), “entre os anos de 1845 e 1847, o Dr. Haddock Lobo, médico, observou que, 51, 9% da mortalidade total era de crianças de um a dez anos de idade”. Nesse período, as mulheres negras sofriam duplamente, além de serem usadas como objetos de prevaricação dos seus senhores, os frutos dessa exploração também eram submetidos ao descaso da sociedade branca, paternalista, moralista. Essa mesma sociedade cultivava o hábito de não amamentarem suas crias. Para isso, usavam as negras como amas de leite. Ou seja, as crianças negras mal podiam usufruir do direito, do sagrado direito de ser amamentado por suas genitoras.

Essa prática passou a ser vista como inadequada pelos médicos, sendo recomendada às senhoras brancas entregar seus filhos para serem amamentadas pelas mulheres negras, em último caso, só quando a genitora não apresentasse condições para amamentá-los.

Estima-se que daí, deriva todo processo discursivo sobre a importância do aleitamento materno para a saúde do bebê. Por outro lado, abriu-se espaço para adoção do uso da mamadeira. O mercado industrial alimentício, convenientemente também, defendeu o leite materno nos primeiros anos de vida da criança. No entanto, argumentava que a adoção dos serviços das amas de leite, era extremamente cruel para com os filhos dessas, pois enquanto as proles brancas cresciam fortes e saudáveis, igualmente crescia a mortalidade infantil, entre os filhos das escravas.

Nos primeiros meses o leite da mãe será sempre a alimentação mais natural, e toda a mãe deve amamentar seu filho por si mesma, no caso de o poder fazer; fazendo-se substituir por uma ama-de-leite, ella não somente falta ao seu dever, mas também obriga a proceder da mesma forma aquella que abandona o seu próprio filho para amamentar o de outrem. [...] (NESTLÉ, 1875, *apud* PARDAL, 2005, p. 57).

Fica claro, que o objetivo, era vender a ideia do leite artificial. Para isso, se fazia indispensável o uso da mamadeira, instrumento que não demorou a ser questionado devido à falta de higiene na sua utilização.

Outra prática bastante cruel era a necessidade das mulheres negras cavarem buracos no chão para enterrar seus filhos até o abdome, assim explicita Farias (2005), citando Gilberto Freyre, em *Casa-Grande e Senzala* (1975), para cumprir seus afazeres domésticos e extra

domésticos. Essas e outras práticas, sem os devidos cuidados para promoção da saúde e bem estar de mães e filhos, foram um dos fatores que, segundo os sanitaristas contribuíram para morte, bem como para a má formação do desenvolvimento ósseo de muitas crianças.

Com a extinção da escravatura, desprovidas de Políticas Públicas que as amparassem, muitas mulheres precisavam prover seu próprio sustento. Outras, por serem usadas como objeto sexual, geravam filhos, considerados pela sociedade moralista como ilegítimos. Por não terem onde deixar as crianças se viam obrigadas a abandoná-las nas ruas, ou nas instituições existentes. De acordo com Farias (2005), integravam-se a esse grupo os filhos de mulheres brancas pobres, rejeitadas, concubinas que, por ausência de condições financeiras e morais também abandonavam seus filhos à própria sorte.

Apesar de anteriormente o país já vir desenvolvendo o Sistema de Criação dos Enjeitados, serviço que consistia basicamente no apadrinhamento de vereadores que buscavam estimular tutores para criação dos mesmos. Vejamos que, tal estímulo consistia em pagar famílias, consideradas criadeiras, para que, essas recebessem os enjeitados, permanecendo com eles até completarem sete anos de idade. Cabendo às instituições de saúde custear a manutenção das mesmas, mas na ausência dessas, a responsabilidade era da Câmara de Vereadores.

O sistema de criação de enjeitados ocorria da seguinte forma:

Os enjeitados eram apresentados a Câmara, que, por sua vez, pagava mensalidades a criadores ou amas-de-leite para que criassem essas crianças. Esses tutores tinham a obrigação de, periodicamente, apresentar a criança a Câmara, o que na prática não ocorria, pois muitos não retornavam e outros morriam (FARIAS, 2005, p. 43).

A iniciativa mostrou-se insuficiente e fragilizada, pela ausência de política eficaz para assegurar o mínimo de dignidade humana a essas crianças. Uma ação paliativa, sem êxito, pois previa tirar das ruas algumas crianças abandonadas. Porém, na prática, a falta de fiscalização das famílias habilitadas contribuíram para comprometer o desenvolvimento das crianças, pois devido às precárias condições de acolhimento, muitas não sobreviveram. Paralelamente criou-se também a Roda dos Expostos. A clientela recebida por essa instituição não diferia da clientela anteriormente, citada. No entanto, nem todas as crianças enjeitadas de conhecimento da Câmara eram beneficiadas, pois a critérios dos vereadores o serviço era para os “privilegiados”. O mesmo já não acontecia com a Roda do expostos, ao passo que o abandono era anônimo e permitido a todo e qualquer recém-nascido. “A clientela se caracterizava, principalmente, pela pobreza e pela ilegitimidade dos seus nascimentos” (FARIAS, 2005, p. 43-44). O funcionamento e manutenção decorriam de donativos e da caridade cristã.

A Roda dos Expostos foi descrita da seguinte maneira:

[...] dispositivo giratório de madeira e em forma de cilindro com uma abertura, inserido em uma parede, de modo que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado, a criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante (CORSINO, 2005, p. 207).

O objetivo era amparar a infância pobre, e tinha como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa. (KISHIMOTO, 1988, P. 44 *apud* SPADA, 2005, p. 2). Corsino (2005) corrobora da ideia, e ainda entende a Roda dos Expostos como a primeira Creche brasileira.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 82), aponta como marco inicial, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que fundou no ano de 1899, a primeira Creche para filhos de operários de que se têm registros no país.

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), sua criação esteve relacionada com recomendações feitas a partir de Congressos que abordavam temáticas ligadas à infância. Sugerindo a necessidade de promover juntos às indústrias, uma instituição para receber as crianças, cujas mães fossem operárias.

Independentemente do desacordo entre os autores acerca do marco caracterizador do aparecimento da Creche no Brasil, a mesma foi descrita pelo médico Dr. K. Vinelli, autor dos artigos publicados no jornal intitulado: “A Mãe de Família,” no final do século XIX, indicando as representações sociais imbricadas na concepção acerca desse espaço, bem como dos sujeitos para os quais esses espaços foram idealizados:

Estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalha fora do seu domicílio. (A Mãe de Família, jan.1879, *apud* Pardal, 2005 p. 60)

É notório o sentimento nutrido pela sociedade em relação à infância, instituições carregadas de estigmas e preconceitos destinados as crianças pobres e carentes nas quais as preocupações limitavam-se aos cuidados com o corpo, saúde e alimentação.

Sobre justificativa de que a criança não precisava de intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas, as atividades eram baseadas no sentido mais restrito da palavra “cuidado”. Como afirma Oliveira *et al.* (2009, p. 19), “A preocupação resumia-se a

alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças não era valorizado.”

Nota-se a partir da história da Creche que, gradativamente, espaços foram sendo inaugurados, durante as duas primeiras décadas do século XX, como Creches e escolas maternas junto às indústrias. Porém esse tipo de serviço aparecia sempre como um favor aos que dele precisavam. Oliveira *et al.* (2009, p. 17), afirma que “essa situação gerava naquelas mulheres um sentimento de pecado ou de culpa e o atendimento institucional a seus filhos era considerado um favor, uma caridade”.

Vale salientar que, contrapondo-se às propostas das instituições populares, os filhos da classe abastada já vinham há algum tempo sendo educados pelas inovações do setor privado. Restando à criança pobre a Creche pensada como espaço de guarda e cultivo de espírito de subserviência religiosa. E assim, os Jardins de Infância passaram a ser difundidos como espaços superiores:

No setor privado da educação pré-escolar, voltado para elites, como os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo a escola normal Caetano de Campos, 1896, mas que não deixou de atender aos filhos da burguesia paulistana (KUHLMANN JR, 1998, p. 84).

Ao que tudo indica, esses espaços eram estimuladores com atividades pedagógicas que propiciavam o desenvolvimento dos alunos. E a partir das brincadeiras as “sementinhas”, como eram conhecidas as crianças inseridas nesses espaços, à medida que aprendiam se desenvolviam, no sentido de cada vez menos, diminuir a dependência dos pares adultos. “Os jardins de infância eram considerados artigos de luxo, supérfluos para os carentes despossuídos” (CORSINO, 2005, p. 207).

Observa-se também, a partir de Kuhlmann Jr (1998) que, nas poucas iniciativas de implementação de instituições infantis públicas, a concorrência se mostrava desleal. Pois, aos que não podiam custear os serviços privados, ainda precisavam disputar às poucas vagas existentes, com os filhos das classes abastadas.

A expansão de atendimento em Creche ocorre, a partir de movimentos operários. Sob influência de imigrantes europeus a sociedade civil passa a se organizar nos grandes centros urbanos a fim de reivindicar, dentre outros benefícios, Creches para as crianças.

De acordo com os estudos de Oliveira *et al.* (2009), os empresários industriais passam a ceder a algumas dessas exigências, porém sem perder de vista o controle do operariado.

Visando diminuir a força dos sindicatos, concede alguns benefícios sociais como, por exemplo, a Creche, mas por outro lado busca meio de disciplinar os trabalhadores.

Criam-se instituições para o atendimento infantil bem próximas às fábricas, ou seja, vilas operárias, visando manter o controle dos empregados dentro e fora do âmbito industrial. Principalmente no que se refere à mulher. Já que elas só podiam trabalhar fora de casa quando sua situação fosse extremamente gritante. Motivo pelo qual, muito provavelmente, a sociedade do século XX, entendeu a Creche como um “mal necessário.”

Talvez, pelo temor de perder o poder sobre a mulher, a ideia de generalização de Creches deveria ser controlada, sob pena de que as mulheres mães passassem a se desviar da função, a qual culturalmente, a ela foi atribuída. Por outro lado, a Creche, em tese, substituiria ou amenizaria a oferta de serviços das criadeiras, mulheres que em troca de pagamento “cuidavam” das crianças enquanto os pais saíam para trabalhar. Por ilegalidade da profissão e ausência de fiscalização, as crianças eram submetidas às mais variadas atrocidades. Muitas ficavam expostas a situações de risco, aumentando os índices de doenças contagiosas, mortes por acidentes, entre outros.

De acordo com o registro a seguir, não é difícil imaginar que, a crescente procura por Creches e seus equivalentes em território nacional, talvez, se justifique pela busca de distanciamento da ilegalidade da profissão das criadeiras, e todas as consequências decorrentes da ausência de qualificação dos profissionais para atender a criança. Bem como, do crescimento da população infantil nos grandes centros urbanos:

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), [...], foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas funcionavam como creches (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Salvador e Santos). A associação das Damas de Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI, que tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do Instituto, fundou, em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia em sua grande maioria, filhos de empregada doméstica e operárias (KULHMANN JR., 1998, p. 86).

Essas instituições eram, ainda assim, diga-se de passagem, insuficientes para o atendimento da população infantil. De acordo com Oliveira *et al.* (2009, p.18), as poucas Creches foras das indústrias até a década de 1950, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Estas, com o tempo, passaram a receber, além dos doativos das famílias mais ricas, [...], ajuda governamental para desenvolver suas atividades.

De efeito paliativo, as instituições existentes não eram públicas, sempre de caráter assistencialista e/ou filantrópico. Dessa forma, essas instituições só aceitavam crianças, cujas mães trabalhassem. Tal discurso era sustentado sob argumento de que as mulheres precisavam manter-se rainhas do lar, permitido trabalhar apenas aquelas cuja situação financeira se apresentasse desesperadora.

Na década de 1940 o Governo de Getúlio Vargas aprova, através do Decreto nº 5.542, de 1 de maio do ano de 1943 a C.L.T, Lei específica para regulamentação das relações individuais e coletivas de trabalho. Parte da lei indica a necessidade de criação, organização e manutenção de instituições (Creches) junto as indústrias a fim de proporcionar as mulheres trabalhadoras o direito de amamentar seus filhos.

O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternas e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas (BRASIL, 1943, art. 397).

Parte das solicitações dos movimentos sindicais foram absorvidas pelo texto legal. No entanto, nota-se que o Estado não foi chamado ao dever de educar. Contudo, afirma Oliveira *et al.* (2009, p. 19), “o que se observou foi que o poder público não fiscalizou a oferta de berçários pelas empresas. Esta pequena conquista não foi, em geral, efetivada na prática”.

O referido artigo ainda nos coloca frente ao questionamento: a Creche foi pensada para beneficiar o desenvolvimento infantil, ou para atender a necessidade da política econômica? Talvez, o paradoxo da Creche como “mal necessário,” possa ser explicado pelas necessidades de desenvolvimento econômico do país, ao tempo, em que, começa a perder o poder sobre a mulher.

Oliveira *et al.* (2009), vai dizer que, a partir da década de 1950, com o avanço da industrialização no país, houve um aumento significativo da presença de mulheres no mercado de trabalho, com o diferencial, essa transição do público para o privado agora atingia a camada média da sociedade, conseqüentemente, aumentou a procura de vagas em Creches. Desencadeado posteriormente, a construção de Creches particulares, que foram as pioneiras em ofertar educação pautada nos princípios de desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Entre as décadas de 1960 e 1970, novos elementos se agregam-se a discussão sobre a Creche, tanto no cenário político como no cenário social e cultural. Dentre eles, o regime

autoritário e as polêmicas sobre os investimentos públicos em instituições privadas. Invocando assim, a Teoria da Privação Cultural, para justificar o injustificável.

Um elemento que influenciou muito nesta orientação técnica foi a teoria da “privação cultural” invocada nas décadas de 60 e 70, no Brasil e no exterior, para explicar a ideia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. A partir delas considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma educação “compensatória,” sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 20).

Nesse período, de posse de tal discurso, os órgãos governamentais passaram a investir nas entidades filantrópicas, sob alegação de que esse seria o remédio para superação das condições de desigualdades sociais que assolavam o país. Ou seja, partindo do pressuposto de que as crianças oriundas da classe pobre não estavam preparadas para alcançarem os ensinamentos na então escola de 1º Grau. Cria-se a política de educação compensatória, e com a criação dessa política, esperava-se que a expansão da pré-escola pudesse superar as precárias condições das desigualdades sociais existentes no país. Sem discutir o problema em sua raiz, o país aposta nessa teoria como a salvadora das mazelas sociais. Apesar de não produzir os resultados esperados, e não podia, pois nenhuma teoria possui o poder de mudar a realidade de uma hora para outra, ainda mais, quando essa realidade reflete exclusão social centenária. No entanto, não se pode anular a contribuição dada pela mesma, para acender a discussão sobre a necessidade de ampliar a oferta de Creches no Brasil.

Ainda de acordo com Oliveira *et al.* (2009), modificações significativas na forma de conceber o Estado e os direitos dos trabalhadores fizeram com que os movimentos feministas, entre outros, pressionassem cada vez mais o governo, e esse se viu obrigado a incentivar as instituições existentes e também abrir novas Creches em todo território nacional.

A confluência dos fatos nos mostrou que a construção da Creche, tal como hoje a conhecemos, é fruto de um longo processo. Que o reconhecimento da criança como sujeito social na Constituição Federal de 1988, e a sua prescrição sobre a necessidade de repensar a função da Creche, inclusive apontando caminhos para o alcance de tal objetivo, não se deu de forma aleatória e/ou isolada.

Antes, a criança foi entendida não como sujeito social-cultural, mas como um ser puramente biológico, que precisava apenas de cuidados relacionados ao corpo. A construção da creche, nos parece que foi entendida como uma “mal necessário,” porque inevitavelmente a mão de obra feminina precisava ser liberada para atender as emergentes necessidades do projeto

econômico. Evidenciando ainda que o desenvolvimento do intelecto, se mostrou dispensável aos filhos da pobreza. Logo, escancarou o modo desigual no trato entre crianças da classe abastada e de classe menos favorecida. E que a infância é compreendida e tratada de acordo com sua classe social, cultura, religião, entre outros.

## 2.1 INFÂNCIA: REPRESENTAÇÃO/INSTITUCIONALIZAÇÃO

A princípio, talvez, o desafio de pensar a infância parece algo simples. Parece-nos um convite de regressão ao passado. Como se, ao invocar as lembranças, houvesse um processo de deslocamento para o presente, nosso modo particular de compreensão do mundo enquanto criança. Das coisas e brincadeiras que mais gostávamos, bem como das quais tínhamos aversão, nossas inquietações e medos, das relações construídas, das nossas formas de resolução dos problemas, das repreensões, dos limites estabelecidos pelos adultos, etc.

Genericamente pensando a infância, podemos partir do pressuposto de que todas as crianças são iguais. Mas ao descentralizar o pensamento, num exercício rápido de pensar os nossos amigos, irmãos, colegas, conhecidos enfim, aquela sociedade mirim as quais formavam nossos círculos de amizade é possível perceber que não estamos falando de realidades homogêneas e consensuais. Apesar das semelhanças, muitas delas foram marcadas por aspectos que se diferenciam e muito da nossa. Sejam de ordem econômica, religiosa, dramas pessoais e sociais, perdas, ganhos, etnia, gênero, conhecimentos, oportunidades, entre outros.

Baseado apenas na nossa teia cultural, podemos dizer que há aí, uma variedade de contextos que contribuem para alargar a compreensão das múltiplas formas de descrever a infância. Ou seria melhor se usássemos a palavra no plural? Ou seja, infâncias?

Entender a criança em sua plenitude, talvez, seja hoje, um desafio. Não pela ausência, ou pela restrição de conhecimentos produzidos ao seu respeito. Essa dificuldade se assenta, nos parece, muito mais em uma questão política. Na interminável e obcecada sede de controle e poder sobre a vida daqueles, considerado pela imaginação coletiva, como o mais frágil. Como se nesse outro, não houvesse vontade própria, e sua passagem pelo mundo social, se restringisse ao papel de espectador.

Partimos do pressuposto de que conferir à criança o estatuto de cidadão, subentende-se rompimento com a velha noção da criança como unidade, desvinculada das dimensões estruturais e interativas da infância. Isto é, tratar a criança como um ser em desenvolvimento, que age e interage durante todo o processo. Que cria e recria aquilo que lhe é externo. Que recebe, mas que também retribui. Em suma, são seres sociais e culturais.

A esse respeito, Trevisan (2007) vai dizer que romper com essa criança pré-sociológica, é também rejeitar ideias da criança como naturalmente desenvolvida. A criança deve ser vista como sujeito que produz e reproduz a cultura. “Não sendo possível continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes” (TREVISAN 2007, p. 42).

Para Borba (2008):

Essa, é uma tarefa complexa, marcada por paradoxos: infância enquanto objeto de paparicação, moralização, controle e dominação por parte dos adultos. Lugar idílico e ao mesmo tempo agonizante, de prazer e sofrimento, esperança e medo, redoma e barbárie, vida e morte (BORBA, 2008, p. 74).

Vejamos que, Borba (2008), chama a atenção não só para a descoberta, mas também para o desenvolvimento perceptivo da sociedade adulta em relação à infância. E como os sentimentos e as representações acerca da temática em questão foram criando os dispositivos de socialização e controle, materializando-se nas práticas autoritárias, abusivas e excludentes, nas ações e instituições específicas para atender e/ou receber a criança.

Recorrendo à compilação de palavras da língua portuguesa, o minidicionário Luft (2000, p. 389), apresenta a infância como “estado ou período em que se é criança”. No entanto, a partir de Kuhlmann Jr. (1998), podemos refletir os paradoxos existentes sobre o modo de ver e entender a infância ao longo da história:

Etimologicamente, a palavra infância, refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para idade da razão. (KUHLMANN JR., 1998, p. 16).

De acordo com Ariès (2012), a infância foi ilustrada nos tratados pseudocientíficos da Idade Média, embora o autor acredite se tratar de uma terminologia puramente verbal, como idade da vida para representar uma criança. Assim desde então, essa terminologia foi apropriada pela cultura, atravessando gerações.

Nos levando a inferir que, por longo tempo, a infância puramente terminológica foi aceita e difundida sem maiores questionamentos. Passando “invisivelmente” nas relações sociais e nas produções científicas. Praticamente marginalizadas, suas peculiaridades raramente apreciadas como objeto de estudo.

Segundo Corsaro (2011, p.17), “essa ausência de consciência se deu pela forma de subordinação das mesmas nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”. Para o autor, é comum a sociedade adulta lançar sobre a criança um olhar prospectivo. Ou seja, a preocupação com a criança não está no aqui, no agora. Não se concebe a criança como alguém que tem pensamentos, sonhos, desejos, vontade própria, inquietações, medos, etc. Ao contrário, esse olhar concebe a criança como uma pedra bruta que precisa ser lapidada na construção do futuro adulto, com um lugar na ordem social e as contribuições que ela poderá dar a essa ordem.

Corroborando com essa ideia, Derbortoli (2008, p. 73), vai dizer que “isso ocorre devido a histórica produção do conhecimento sobre a infância que privilegiou a dominação e o controle”.

A descoberta da infância é uma produção do século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia até o século XVI. Contudo os sinais de desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos a partir de então (ARIÈS 2012, p. 28).

Ainda de acordo com (Ariès, 2012), até mais ou menos a Idade Média praticamente não existia uma separação entre o mundo das crianças e dos adultos. Eles se confundiam nas práticas cotidianas, e por não existir delimitações entre o término e a chegada de uma nova fase na vida do ser humano, os assuntos, os espaços e as brincadeiras eram partilhadas entre todos, sem problema algum.

Sendo que, a criança nesse processo, transitava pelo ideário coletivo nas mais variadas representações. Às vezes, representada como uma espécie de homem em tamanho reduzido, isto é, homem em miniatura. Como objeto de paparicação e submissão. Outras, com expressão da figura sagrada, retratada nas pinturas de cunho religioso, nas quais as crianças eram interpretadas com traços angelicais e majestosos, simbolizando a figura de Jesus, entre outros personagens bíblicos. Ora também, de origens profanas. Conforme Ariès (2012):

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdiço demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança (ARIÈS, 2012, p. 23).

Afere-se a partir de Borba (2008, p. 77), que, as contribuições da História, da Antropologia e Sociologia da infância, foram fundamentais para a compreensão de que não existe uma única forma de viver e de entender a criança e a infância. Cada sociedade no seu interior do mundo, a concebe de acordo com suas crenças, costumes e valores.

Recorrendo a Ariès (2012), observa-se que:

Na sociedade medieval a ideia de infância não existia, isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciada, esquecidas ou desprezadas. A ideia de infância não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem. Na sociedade medieval faltava essa atenção (ARIÈS, 2012, p.100).

Estima-se que, na prática, o progresso do sentimento infância esteja atrelado à reflexão educacional da pedagogia moderna, quando se cria a identidade da criança, conferindo a ela o estatuto de indivíduo. E ao emergente conceito de Puerilidade que significa (meninice, imaturidade), para adequá-las às normas e aos padrões notavelmente aceitos. A forma moralista pela qual a sociedade se apercebeu da criança contribuiu para a uma separação entre dois mundos. O mundo da criança e o mundo do adulto.

Do ponto de vista das teorias tradicionais foram sendo atribuídas à infância discursos, sentimentos e crenças que estruturaram dispositivos de socialização e controle. Sendo a infância concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, em nome da almejada civilidade, idealizam-se espaços não apenas como racional, mas também como ambientes zeladores da moral e dos bons costumes para o acolhimento de crianças.

Reconfigurando os modos dominantes da sociedade, buscando-se a civilidade, passa-se a institucionalizar as gerações futuras. “A criança, que, em tal movimento, situava-se com expressão presente de um futuro incerto, inquietava e desequilibrava as desejadas certezas e convicções da época” (BOTO, 2002, p. 24).

Daí a necessidade da interferência externa, a institucionalização/escolarização, mas para isso ela precisava ser desconfiada, disciplinadora e vigilante.

Nesse contexto, a educação/escolarização/socialização da infância significou objetivamente moraliza-la, expressando-se como um processo longo de inscrição de um “outro” maduro, moral e racional na infância, encarnado na voz imperativa da vigilância da repreensão e da punição. O olhar da criança, sua curiosidade, sua imaginação, sua fantasia, sua imprevisibilidade foi representado como doença social, pura negatividade, e sua especificidade em relação aos adultos, julgada como débito social, um traço social a ser apagado (DEBORTOLI, 2008, p.73).

Nesse sentido, observa-se que o confinamento de crianças em espaços fora do âmbito privado como Creches, salas de asilos, orfanatos, detenções juvenis, entre outros, é uma criação da Modernidade. Tais políticas se justificavam pela ideia de retirar das ruas os cidadãos, cuja aparência mostra-se indicador de ameaça. Ou quando a indigência econômica necessitasse da

intervenção assistencialista. “A ideia que temos hoje da infância, [...], é marcada por uma visão de criança como de alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para vida futura, para o adulto que será um dia” (BORBA, 2008, p. 77). Assim, percebe-se então que, a institucionalização da infância desconsiderou as particularidades e especificidades do universo infantil. Não sendo difícil imaginar que, buscava-se a partir da “educação formal”, concorrer com a educação familiar e comunitária ofertada a criança, sobrepondo-se a todas elas.

Segundo Corsaro (2011, p.75), a infância foi apresentada por (Ariès, 1962), como uma construção social e, nesse sentido, os historiadores deveriam considerar as crianças e suas vidas com seriedades. Já que, por muito tempo, a criança foi sendo descrita sobre a ótica dos adultos, porém seus gostos, brincadeiras, seu modo particular de ver o mundo e viver a infância, passou despercebida por aqueles que se auto intitularam porta voz das mesmas.

Para Vasconcellos (2008, p. 94), podemos depreender a partir de Ariès (1981), que, embora seja inegável a existência de crianças ao longo de toda a história da humanidade, o mesmo não se pode afirmar sobre a infância. Ou seja, a noção infância não pode ser compreendida a partir de uma ideia fixa, imutável, um conceito universal. Essa noção varia de acordo com o tempo e espaço. E é justamente no tempo e no espaço que a criança precisa ser entendida e respeitada.

E aí, Debortoli (2008), vai dizer que:

Mesmo reconhecendo a infância como construção social [...], para ele, “a ideia de infância não é abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam (DEBORTOLI, 2008, p. 71).

Ou seja, Debortoli (2008) corrobora as ideias anteriores. E nos incita a refletir que, para além de reconhecer a criança enquanto sujeito social, há de se pensar sobre as conveniências intrínsecas nas construções simbólicas acerca da infância. De como essa reflexividade, produzida no âmbito das políticas sociais, a interpreta. Se sobre a ótica da criança capaz de criar, recriar, da criança que passa pelos espaços alterando sua dinâmica, sendo simultaneamente, modificada por ele. Ou sobre a égide subordinação, da relação de poder.

Atualmente, do ponto de vista legal, a infância é reconhecida como período que necessita de integral proteção. Rompendo com o velho paradigma, a criança é descrita nos textos das leis, bem como nos documentos normativos que direcionam o desenvolvimento de caráter pedagógico nas instituições de Educação Infantil, como um ser em desenvolvimento

que precisa ser consideradas em seus aspectos físicos, cognitivos, motor, emocionais, cultural, entre outros. Enfim, como sujeito social, portanto sujeito de direitos.

Nesta perspectiva, as DCNEI (BRASIL, 2010) descrevem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12)

No entanto, vale lembrar que Vasconcellos (2008), chama atenção para o fato dos paradoxos existentes do que é ser criança no mundo contemporâneo. Para autora, no mundo conflituoso em que estamos imersos, as crianças são as maiores vítimas. E apesar de serem reconhecidas como seres importantes, esse reconhecimento está longe de ser consensual. Antes, ele é controverso e passivo de negociação. Nas palavras da autora, “as definições jurídicas não chegam a ser expressão legal das diferentes construções sociais” (VASCONCELLOS, 2008, p. 94).

O próprio RCNEI (BRASIL, 1998), ao reconhecer essa realidade, apresenta a seguinte análise:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 21).

Ainda que, haja o reconhecimento de vasta literatura que toma a criança e suas particularidades como objeto central de estudo. Tal como, o reconhecimento da legislação vigente e sua magnitude como marco regulatório das ações individuais e coletivas, é inegável que os fatos desenhados pela discriminação e pelas desigualdades das estruturas sociais nos coloca frente ao desafio de ir muito além.

Assim, como são inegáveis também os avanços. A partir do sentimento caracterizador da infância no termo de lei específica, não se restringindo em apontar apenas o início e término

dessa fase da vida, comum a todo ser humano. Sobre a égide do ECA (BRASIL 1990), a criança foi trazida para o palco das discussões como sujeito social, histórico e cultural.

O documento concede à criança primazia da proteção integral. Bem como, garantias de que essas possam gozar dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Reafirmando assim, uma série de direitos prescritos na Constituição Federal de 1988. Entre eles, o direito à vida, educação, lazer, saúde, segurança. Do ponto de vista do ECA, no Art. 2º é considerado criança, a pessoa com até onze anos, onze meses e vinte nove dias. Já o adolescente entre doze e dezoito anos incompletos.

Prescrevendo também que o dever para garantia do direito da criança não se restringe à família. Havendo assim, a ampliação da obrigatoriedade de zelar pela efetivação dos direitos públicos subjetivos, inclusive, com absoluta prioridade na formulação e execução das políticas sociais públicas. Entre outras.

As bases epistemológicas que fundamentam a concepção de infância atualmente, apontam para o entendimento de que a constituição da personalidade humana começa desde a primeira infância. Como bem afirma Antunes (2009, p. 13), “sabe-se agora que o bebê ao nascer traz consigo algo de “inteligente”, e desperto, pronto para receber estímulos e se desenvolver.” Ou seja, desde a vida uterina a criança já é reconhecida como um ser capaz. E, quanto maiores os estímulos, melhor o desenvolvimento. “Isso ocorre por que a criança nasce com certas estruturas internas que vão modificando-se na interação com o ambiente humano” (OLIVEIRA, *et al.*, 2009, p. 38).

Diferentemente de outros tempos. Ao referir-se ao período medieval Ariès (2012, p. 22), vai dizer que “não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem”. Vale lembrar que os conhecimentos produzidos nessa época, acerca da infância, descreviam a criança como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco. Esperando pela “impressão.”

A partir de Oliveira *et.al* (2009), compreende-se que, do ponto de vista das teorias tradicionais, o desenvolvimento da criança pode ser explicado como ser puramente biológico, inatista. Ou mesmo, predeterminado ambientalista. Sendo que tais concepções ora se opõem, ora se completam.

Nessa visão, o cérebro de uma criança não passa de uma composição orgânica. Como se qualquer intervenção no sentido de acelerar o processo de amadurecimento fosse capaz de responder de maneira positiva. Pois ela, desconsidera o ambiente, bem como as influências decorrentes deste no desenvolvimento e na constituição da personalidade infantil.

Frente à perspectiva inatista, a criança é entendida como um ser que já nasce determinado, rotulado, prescrito. Somente quando atingir determinada maturação biológica fluirá algum aprendizado. Talvez, entendimentos como esse possam ter contribuído para os desdobramentos das práticas pedagógicas excludente no interior das instituições que recebiam crianças em estado de vulnerabilidade social.

Na evolução do conhecimento, contraditoriamente, admitiu-se também, o ambiente como fator determinante para o desenvolvimento infantil, no qual a intervenção se mostrou indispensável. No sentido de moldar a criança. Para que essa não possa se desviar nem para direita, nem para a esquerda, nem para qualquer outro caminho diferente daquele que a sociedade lhe imponha.

Embora essa concepção colocasse a função do adulto num patamar superior à importância da criança no processo de ensino/aprendizagem, segundo Oliveira *et.al* (2009, p. 29), essa visão ambientalista possui créditos, o de chamar a atenção para a plasticidade cerebral do ser humano. Isto é, da capacidade de aprender, sempre.

Sabemos que cada criança se desenvolva a seu tempo, mas a crença que o adulto possui em relação a capacidade do desenvolvimento dela, poderá influenciar de forma positiva ou negativa. Por exemplo, o cuidado ou o descuido na seleção dos recursos a serem utilizados na sala de aulas, no quarto do bebê, nos espaços recreativos ou qualquer outro ambiente utilizado para o processo de estimulação do desenvolvimento infantil auxiliará para obtenção dos resultados.

Oliveira *et al.* (2009), ao falar da dinâmica do processo de desenvolvimento infantil, lembra ainda que quando a criança é exposta a novos desafios, num ambiente estimulador, ela busca, num processo contínuo de reorganização interna, a construir e reconstruir novas formas de aprendizado. Como recursos importantes para o desenvolvimento, essas experiências podem ser ancoradas em pessoas, objetos, valores, rotinas, conversas.

No contexto atual, ao menos do ponto de vista legal e teórico-metodológico, a criança não é mais entendida como uma mera papa cultura, ou seja, ela não se desenvolve unicamente com a internalização isolada de conhecimentos. Nas áreas da Antropologia e Sociologia da infância, por exemplo, afirma Borba (2008), os estudos contribuíram para dar vozes às crianças, permitir a compreensão de que não há uma única forma de viver a infância, bem como romper com as explicações simplistas acerca da mesma, buscando resgatá-la da condição estática, de um ser inacabado, explicado a partir da condição biológica, de um devir a ser. “Para se estruturar em torno de alguns eixos centrais, a visão das crianças como atores sociais, participantes ativos da sociedade em que se inserem e capazes de agir frente a determinações sociais.” (BORBA,

2008. p. 77-78). Para além de apropriar-se da realidade que a cerca, ela é capaz de processar as informações, transforma-las de acordo com as suas necessidades. Inclusive desestabilizar a cultura dos adultos, a partir da cultura que ela consegue criar com base nas mais variadas experiências.

## 2.2 INFÂNCIA DA MENOR IDADE: UMA CONSTRUÇÃO DELINQUENTE

Podemos dizer que o Código de Menores, é uma versão arcaica do ECA/1990. Toda via, enquanto o ECA, fala de proteção integral e utiliza a expressão criança e adolescente, e não faz dissociação entre os sujeitos para qual o documento se aplica. O mesmo não se pode falar do Código de Menores, que, simultaneamente, estigmatizou os sujeitos e legitimou os espaços projetados para receber e “proteger” a infância brasileira.

No Código de Menores (1927), fica explícito que a lei não foi pensada para o atendimento de todas as crianças. Isto é, o termo “menor” não se aplica a qualquer sujeito, mas sim os filhos da pobreza. Assim sendo, a proteção e/ou tutela, intervenção/vigilância do Estado tomam como referência indivíduos, cujo ação própria, ou de terceiros ousasse desmascarar a face mais agonizante da nação, a exclusão social. Logo, a discriminação entre os sujeitos, legitimada na aérea da competência jurídica não passou despercebida.

Para Nunes (2005, p. 86), “a forma mais explícita da repressão do sistema de proteção social ocorre nas medidas destinadas àqueles que cometem atos considerados infracionais”. A criança estigmatizada de “Menor delinquente”, demonstra a força da lei da semente e sua completude, em que, é dado ao semeador, o direito de colher os frutos do seu plantio. O Estado com o seu sistema de anulação da classe pobre na divisão das riquezas socialmente produzidas e acumuladas, semeia o menor delinquente e posteriormente o trata como patologia social.

O “menor delinquente”, é resultado dá má distribuição de renda e suas consequências como: a fome, a negação do acesso à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, assim como, a negação das suas origens. Com a não obrigatoriedade do reconhecimento paterno, objetivando a proteção e manutenção de uma sociedade moralista e paternalista, a nação brasileira, providenciou que nenhuma outra construção indenitária pudesse ir de encontro a marginalidade para quais o país “empurrou” os filhos da pobreza.

Pois é valido lembrar que, antes de atribuir aos “filhos ilegítimos”, o título de “Menor Delinquente”, esses mesmos sujeitos transitaram entre o status de “crianças expostas” e/ou “menores abandonados,” entregue nas rodas dos expostos e seus equivalentes pelos mais variados motivos, entre eles, ilegitimidade da existência. Cuja história de vida, deveria ser

reconstruída em nome da moral e dos bons costumes. Como bem explicita o Art. 16: as instituições destinadas a recolher e criar expostos terão um registro secreto, organizado de modo a respeitar e garantir o incógnito, em que se apresentem e desejem manter os portadores de crianças a serem asiladas (BRASIL, 1927).

Esse, nos parece um ato desprovido de neutralidade, já que estamos falando de uma sociedade além de paternalista, excludente e segregatória. É possível observar a partir de tal documento, a preocupação em resguardar a identidade dos portadores das crianças deixadas nesses espaços. O texto da lei, muito nos fala, das implicações imbricadas na concepção de infância difundida e aceita nessa época.

Assim preconizado nos seguintes artigos:

Art. 18 § 2º Se é uma outra pessoa que apresenta o infante. O funcionário do recolhimento procurará mostrar-lhe os inconvenientes do abandono, sem, todavia, fazer pressão, sob pena de demissão. Se o portador da criança insistir em a deixar, o funcionário pedirá o registro civil de nascimento, ou informações do cartório e da data em que foi feito o registro. Se o portador declarar que não pôde, ou não quer, fornecer indicação alguma, essa recusa ficará registrada, mas a criança será recolhida. Art. 19. A violação do segredo de tais atos é punida com multa de 50\$ a 500\$, além das penas prevista no art. 192, do Código Penal (BRASIL, 1927).

Como “menor abandonado”, foi considerado todo indivíduo com menos de 18 anos de idade que não possuía moradia, órfão de pai e mãe. Ou, aos que tinham pais, porém os mesmos se entregassem as práticas contrárias da moral e dos bons costumes. De acordo com Nunes (2005, p. 82), esses, eram vítimas desprotegidas, e deveriam submeter-se à proteção dada pela sociedade, e a ela ser eternamente gratos.

Nunes (2005), ainda traz uma reflexão interessante sobre condição social do menor abandonado. Aquilo o que, ela chamou de infância produtiva. Isto é, o trabalho infantil fartamente utilizado como mão de obra no processo de expansão do industrialismo. Nesse contexto, a escolaridade dada aos menores deveria ser compatível com a atividade desenvolvida por eles. A escolaridade, decorria dos cursos profissionalizantes e dependia da conveniência dos patrões.

O abandonado é colocado, desde a mais tenra idade, numa posição inferior a outro que considera seu superior. Está submetido e, nesta condição, **perde** a possibilidade de lutar e disputar o reconhecimento. Condenado precocemente a receber sem nada poder dar, o máximo de reconhecimento social a que deve aspirar é aquele construído pelos laços de subalternização aos padrões de socialização dominante. Para tanto a sociedade oferece os meios: a preparação

para o trabalho. Redigido pela ética do trabalho, desde cedo aprendem os meios para obterem méritos e reconhecimento social (NUNES, 2005, p. 83).

Embora discordamos da autora, quando ela utiliza a palavra “perde”, para expressar a condição do menor abandonado, subalterno as diretrizes sociais, pois o termo utilizado, dá uma ideia de algo que o mesmo possuía e perdeu. Nos parece, não ser o caso.

No entanto, as palavras de Nunes (2005), nos chama atenção para os paradoxos imbricados nos modos pelos quais a sociedade brasileira interpreta a infância. Isto é, a infância produtiva seria uma espécie de “atalho”, o caminho que deveria ser percorrido para evitar que o menor abandonado pudesse “se transformar” no menor delinquente. Mas isso, não ocorreu no campo da ilegalidade, sendo o trabalho infantil regulamentado no âmbito da CLT/1943.

O “menor delinquente”, ganha visibilidade a partir de intervenção estatal e seu braço forte. De lógica repreensiva e forte vigilância buscou-se equacionar o problema daqueles que não aceitaram as imposições sociais penetrando no mundo da criminalidade, com reclusão social. E assim, em nome da segurança nacional, cria-se, por força da Lei Nº 4. 513 de dezembro 1964, a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem).

A Funabem era responsável por traçar as diretrizes a serem seguidas e desenvolvidas no interior das Fundações no âmbito dos Estados (Febem). No campo ideológico, essas instituições tinham como objetivo receber e recuperar os menores que cometessem atos infracionais para posteriormente, reintegrá-los a sociedade. Mas na prática, esses espaços revelou-se um projeto fracassado.

Por falta de fiscalização, o preconceito institucionalizado foi ditando as regras no interior desses espaços. A negação do ‘menor,’ em condição peculiar de desenvolvimento e os maus tratos, fizeram com que, muitos jovens se revoltassem, resultando em rebeliões e fugas, conseqüentemente, esses espaços foram alvos de muitas críticas. Já não sendo mais aceitável, assistir de braços cruzados os atentados contra a dignidade e vida humana.

Vale lembrar que os conhecimentos produzidos nesses períodos, contribuíram para embasar as tomadas de decisões a respeito dos menores infratores e isentar o Estado de suas responsabilidades. Embora tais conhecimentos tenham proposto analisar o funcionamento da sociedade como um todo, pecou pelo não aprofundamento do seu objeto de estudo. E, apontando os culpados, não analisou, ou pelo menos, não explicou minuciosamente as causas e efeitos dos eventos sociais. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), Evaristo de Moraes no ano de 1916, publicou um livro intitulado Criminalidade da Infância e da Adolescência, neste:

O autor dedicou um capítulo sobre a importância dos congressos (penitenciários, de antropologia criminal e jurídicos) na definição de norma para um novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade, atribuindo como causa da criminalidade fatores como: os individuais, ligados a hereditariedade, e os sociais. Nele, a causa maior sobre a criminalidade da infância, aparece a desorganização da família e as más influências advinda dos meios familiares (KUHLMANN JR. 1998, p. 94).

Sendo as questões retomadas no Congresso de Proteção à Infância no ano de 1922, pelo Jurista Aurelino Correia de Araújo, em que a Antropologia Criminal lombrosiana enfatiza aspectos hereditários, e a Sociologia Criminal dá ênfase a influência do meio, as concepções fundiram-se, compondo-se uma única corrente de ideia para explicar a criminalidade infantil.

Nesse sentido os sociólogos e antropólogos criminalistas são acordes em que o patrocínio e a assistência a infância desvalida ou moral e maternidade abandonada é a base de todo o sistema de proteção e socorro efetivo de que felizmente se vem ocupando os Estados modernos, como obra de fraternidade e proteção social. (KUHLMANN JR. 1998, p. 94).

Para as crianças consideradas como “menores delinquentes”, as intervenções se deram no campo jurídico. Se apropriando dos conhecimentos das teorias funcionalistas o país reforçou a tese de que a criminalidade juvenil era fruto da educação familiar e comunitária. Sem aprofundamento das questões geradoras desse fenômeno, o Estado saiu ileso das suas responsabilidades. Justificando as intervenções arbitrárias no campo da infância, a partir do instrumento regulatório, o Código de Menores. Esse marco até 1979, partiu do pressuposto de que a prevenção da criminalidade, se faz com o cárcere dos indivíduos transgressores das regras estabelecidas.

De acordo com (NUNUS, 2005, p. 74), “esse Código foi um marco na linha política ideológica que conduziu de forma hegemônica, o padrão brasileiro de proteção à infância até meados dos anos de 1980”. Podemos dizer que, ele se apresentou como polos antagônicos, em termos jurídicos, trouxe visibilidade a infância, em contrapartida reforçou o lugar da infância pobre no contexto social.

Ao longo dos anos, o sentido ideológico do termo “menor” foi impregnando práticas e representações e sua presença se fez sentir até os anos 1990 quando o “menor” convive e se confunde nas práticas sociais com a criança que começa a ser reconhecida como cidadã, sobre tudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (NUNES 2005, p. 75).

Todo esse processo, culminou no ano de 1990, não só em críticas, mas também em exigências que levaram diferentes setores da sociedade, entre eles, os movimentos comunitários, movimento de mulheres, dos trabalhadores, em fim, de todos que lutavam pela redemocratização do país, a mobiliza-se cobrando as reformulações das Leis anteriores.

Nessa perspectiva, as formas de tratamento e concepções inscrita no ECA/1990, rompe com o termo “menor”, passando adotar “criança e adolescente”. Diferentemente do Código de Menores de 1927, o ECA/1990, não se aplica a um determinado grupo, ele abrange todos os sujeitos com idade inferior aos 18 anos. Além de substituir a vigilância e o autoritarismo pelo direito de resguardar os sujeitos para os quais a lei se aplica.

Sendo assim, vimos que, embora sem tratar o problema em sua raiz, o Código de Menores/1927, além de legitimar as práticas contraditórias no interior das instituições que se propôs a “cuidar” da infância brasileira, ainda desobrigou o Estado de propiciar as crianças o direito de viver a infância com dignidade. O Estado, por sua vez, de mão forte, internou os menores, cuja ação desafiasse seu poder. E delegou ao campo do assistencialismo/ filantropia a responsabilidade de equacionar a ideia do abandono.

Durante a vigência da política que supostamente seria de amparo a infância e a adolescência, algumas instituições foram sendo criadas, os órfãos e abandonados sobre a responsabilidades do assistencialismo/filantropia eram preparados para o trabalho, ou seja, negando a condição peculiar da infância. Aos que fugiam as regras, os “menores delinquentes”, criminalização e penalização.

Vimos ainda que, ao definirem as práticas nas instituições para o recebimento desses menores, foram definidos também, os lugares sociais que eles devem ocupar ao longo de sua existência. Impregnadas de significados preconceituosos, as práticas foram se legitimando no campo das políticas sociais, estigmatizando sujeitos e demarcando lugares.

A menoridade, fruto da construção social, como “mãe”, teve as práticas sociais das intervenções assistencialista e filantrópicas, que conhecendo a face de uma educação emancipadora e reconhecendo os perigos provenientes dela, optou por educar para subestimação. A “paternidade” ficou por conta do Estado que, querendo empurrar para baixo do tapete, anos de sua omissão, se propôs a tutelar os delinquentes abandonados.

### 3. EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DEVER DE EDUCAR

No contexto das transformações da sociedade contemporânea, a escola vem sendo questionada sobre seu papel em meio à globalização. Libâneo *et. al* (2012, p. 61), vai dizer que o termo globalização sugere a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a acelerado processo de integração e reestruturação capitalista.

Para os autores, acima citados, isso pressupõe que a presença da ideologia neoliberal afeta o campo educacional. De modo que, como forma de garantir seu desenvolvimento, impulsiona um país a liberalizar a economia, com discurso de que o alcance do desenvolvimento econômico, será atingido pela superação das formas ultrapassadas de intervenção social. Partindo do pressuposto que a economia por si, mesma se define, e seja criado assim um sistema mundial, capaz de se autorregular. Uma ideologia ousada, que não considera as diferenças culturais, sociais e econômicas existentes entre as nações.

Ao falar sobre como esses acontecimentos, no mundo atual, afetam a educação escolar, Libâneo *et al.* (2012), elenca uma série de exigências imbricadas no processo da tendência neoliberalista, pois ela exige:

Um novo tipo de trabalhador, flexíveis e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais; levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; modificam os objetivos e as propriedades da escola; produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares; forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores (LIBÂNEO, et al., 2012, p. 62).

Hoje, a escola não é mais o único espaço em que a criança, o jovem ou o adulto aprende. Ela concorre com outros espaços não formais de educação, os quais também contribuem com a aprendizagem dos sujeitos, embora a escola e o professor continuem sendo fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem. A sociedade dos mais variados tipos de conhecimentos, tem tensionado a escola a repensar suas atribuições frente a essas transformações. Criando a necessidade de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição tal como a conhecemos. Bem como da sua articulação e integração com os demais espaços, inclusive os não formais de educação, a fim de formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho.

Mercado esse que, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo, eliminando fronteiras comerciais com o objetivo de integração mundial da economia. O que significa, em linhas gerais, “o fortalecimento das nações mais ricas e a dependência dos países mais pobres, como meros consumidores” LIBÂNEO, *et. al* (2012). Pois as alterações nos rumos capitalistas, não se deram de forma igualitária em todas as nações. Ao contrário, os cenários são bastantes diversificados, portanto, os resultados das interferências políticas e econômicas ocorrem de formas diferentes.

De acordo com Libâneo *et.al* (2012), no caso das políticas educacionais, os países ricos realizaram suas reformas educacionais, que, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. Enquanto os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, como por exemplo, o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, por sua vez, interferiram de forma decisiva na política educacional para os países pobres. Dentro dessa lógica, a escola deveria ser persuadida, no mínimo espaço de tempo, para atender os interesses da globalização, formando atores produtivos e consumidores ao mesmo tempo.

O que leva a se desenvolver num campo de tensões e embates que refletem interesses de grupos estrategicamente organizados que visam à manutenção do poder e à descentralização das tarefas pelas quais o poder será mantido.

Segundo as orientações de organismos internacionais, o desenvolvimento econômico de um país depende da qualidade educacional ofertada. Para esse fim, buscam-se ajustar as políticas educacionais a ponto de persuadir a escola, enquanto instituição de ensino, a trabalhar na concretização desse objetivo. A esse respeito Libâneo *et al.* (2012) diz o seguinte:

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 43).

De lógica perversa, as ideias do neoliberalismo, escondem o lobo na pele de cordeiro, apresentando faces antagônicas. De um lado, preocupa-se em chamar o Estado à responsabilidade frente as transformações sociais, difundindo a ideia da necessidade de ampliar a escolarização. Afastando assim o fantasma da exclusão e da segregação, responsável por empurrar para margem social a classe mais pobre. Mas é necessário considerar, que se esconde aí, a criação das condições favoráveis para o desenvolvimento do capitalismo. Na qual a

preocupação como os países pobres está para a manutenção da estabilidade econômica dos países mais ricos.

É com base na reestruturação global capitalista que as atuais políticas educacionais e organizativas brasileiras vêm se desenvolvendo. Desde a década de 1990, o Brasil vem implementando políticas econômicas que aproximem a Educação aos interesses anteriormente mencionados. Para isso, passou a ajustar as políticas educacionais através de elaboração de uma série de documentos, traçando diretrizes e metas, a fim de adequar-se ao que determinam as exigências do mundo globalizado.

De qualquer forma, os discursos que perpassam essas ideias apontam para a modernização da educação. Da necessidade da escola estar em constante diálogo com os demais espaços sociais, da competitividade, da formação integral do ser humano, da sua qualificação para o mercado de trabalho, do respeito às diferenças. Enfim, da defesa da oferta da educação sobre a garantia dos padrões mínimos de qualidade, bem como do princípio de igualdade que promova o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, para que esses possam conquistar seu espaço no mundo, e na nova ordem social.

Da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, com a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros, emanou a Declaração Mundial, na qual os países que se fizeram presentes, inclusive o Brasil, se comprometeram a garantir Educação Básica de qualidade a todos os cidadãos. Embora seja necessário lembrar que, entre as intenções declaradas na Conferência e as medidas efetivas, no caso do Brasil, ainda há muito a ser realizado.

A partir das recomendações dos órgãos internacionais aos países em desenvolvimento é que foram implantadas as Políticas Públicas Educacionais no contexto da Constituição Federal de 1988, e na elaboração da atual LDB de 1996.

Entendemos que ao romper com o paradigma assistencialista e compensatório a Constituição Federal (BRASIL, 1988), traz ao palco das discussões a reformulação da Educação Infantil e um novo olhar para os sujeitos, aos quais ela se destina. Nesse processo de redemocratização da Educação brasileira, a Educação Infantil, também inserida no universo complexo e dinâmico das transformações econômicas e sociais, passa por um intenso processo de revisões teóricas e metodológicas.

Desde então, a criança foi vista como um ser capaz de aprender, de criar e recriar o mundo no qual está inserida, ganhando visibilidade. E ao menos, do ponto de vista legal, a EI

foi inscrita no marco regulatório como direito da criança e dever do Estado, propondo assim, um novo desafio aos municípios.

Mas romper com o paradigma assistencialista tomando como ponto de partida o emergente conceito de infância, necessariamente, é rejeitar ideia de representação da criança como ser naturalmente desenvolvido e da infância de condição estática e não falante. Desde o nascimento a criança dispõe de várias linguagens, interpreta o mundo a sua volta, cria e recria culturas.

As crianças não são seres pré-sociais, objetos de processo de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tais como quaisquer outros, em pleno processo de ação social, influenciando-a e sendo por ela influenciada (TREVISSAN, 2008, p. 43).

Nessa linha de pensamento, é que a LDB (1996), delegou aos entes federados a obrigatoriedade de regulamentar e cumprir os modos pelos quais ocorrerão atendimentos em Creches e pré-escolas. A contar, a partir da data de publicação desta lei, foi fixado o prazo de 3 anos para que as esferas administrativas integrassem essas instituições ao sistema de Ensino. Desde então, a Creche é responsável por cuidar e educar de crianças com até 3 anos de idade.

Sendo assim, a LDB (BRASIL, 1996), descreve:

Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, tendo 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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O art. 30 da referida lei, diz que essa, deve ser ofertada em Creches e/ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças entre quatro e cinco anos de idade.

A esse respeito, Aquino (2008), entende que:

A definição de Creches e Pré-escolas como destinadas às crianças de zero a seis anos. Independente da condição social e familiar, toma a criança como sujeito central do atendimento. Parte do princípio de que todas as crianças tem direito de frequentar essa etapa da educação básica, sendo que sua frequência não é obrigatória, mas, sim, uma opção da família, em contrapartida, o Estado (poder público) tem o dever de garantir tal atendimento, como sua responsabilidade em relação a educação (AQUINO, 2008, p. 188).

Ou seja, a não obrigatoriedade da frequência da criança na Creche, não significa que o Estado esteja desobrigado quanto ao dever da oferta. Implica ainda dizer que, as instituições

precisam ser repensadas em termos de objetivos, currículo, formação docente, estrutura física, e do próprio financiamento.

Lembrando que, a criança é um ser em desenvolvimento, suas particularidades não desaparecem porque ela acessou espaços formais de educação. Logo, a Creche enquanto espaço para oferta da EI, deve ser construído e/ou ajustado para atender as necessidades da criança, dando-lhes condições de permanência na escola, observando sempre o que diz os parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), em relação a organização e ao funcionamento das mesmas. Já que, “essa nova definição de criança e da infância implica deixar de ver a criança por aquilo que ainda não é, por aquilo que ainda não faz, mas sim, por aquilo que já é e por aquilo que já faz” (TREVISSAN, 2008, p. 43).

Pensando nos fatores relacionados as necessidades das crianças, foram elaborados uma série de documentos visando nortear a oferta da Educação Infantil no Brasil, bem como as práticas dos educadores. Vale ressaltar que todos eles, partem do pressuposto que o objetivo da Educação Infantil é o cuidar associado ao educar. Nesse sentido, Kramer (2003, p. 74), vai dizer “que o chamado binômio cuidar/educar tornou-se não só o objetivo, mas também a especificidade da mesma.” Duas dimensões que se entrelaçam, dialogam, e se completam. Já que não existe cuidar sem educar, sendo o inverso também verdadeiro.

Para Aquino (2008):

A legislação e os documentos oficiais atuais, complementares à Constituição Federal, reafirma a ideia de criança como sujeito de cultura que tem direito de se educar. A criança deixa de ser simples objeto de atenção e cuidado, um “organismo”, uma “semente” de gente, passando ser vista como sujeito que age e interage, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento como também daqueles que com ela convivem (AQUINO, 2008, p. 188).

Quando cuidar/educar se torna a especificidade da Educação Infantil. Logo, é necessário repensar a organização do tempo e do espaço nas Creches, bem como o papel do professor. Reinventar esses espaços, significa romper com o já instituído. Nesse novo processo construtivo, é preciso, claro, de dispositivos normativos, que permitam o fortalecimento do novo conceito de criança e de infância, mas também de comprometimento social e político com a educação, de agentes que ousem a consolidar o novo conceito, dispensando qualquer forma de discriminação contra raça, etnia, classe social, gênero, orientação sexual, religião, cultura, etc. Embora é válido salientar que, as práticas docentes em relação ao cuidar/educar no interior dessa instituições dependem de um conjunto de articulações no âmbito das Políticas Públicas educacionais.

Como bem lembra Aquino (2008):

O planejamento da oferta de vagas para educação infantil deve considerar ainda aspectos relacionados às exigências das políticas de inclusão das crianças com necessidades especiais. Tais responsabilidades são dos municípios, sem contudo, isentar a União e os Estados da sua obrigação de exercer a ação supletiva [...] junto a municípios que apresentam maiores necessidades técnicas e financeiras nos termos da lei (AQUINO, 2008, p.189).

Sendo preciso viabilizar um cotidiano na Educação Infantil que respeite as necessidades da criança, onde haja a flexibilização dos tempos, do espaço e do ritmo das atividades, conforme consta em documentos oficiais do MEC (PICANÇO 2008, p. 156).

Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem a fatalidade de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola (FORMOSINHO, 2007, p. 29 *apud* PICANÇO, 2008. P 156).

Para isso, os professores precisam ter não só o aparato legal, mas também as condições necessárias para realiza-las. Entender a EI, como espaço de socialização do conhecimento, passível de enriquecer as experiências apresentadas pelas crianças, de construção e reconstrução de aprendizagens não se restringe apenas a elaboração das propostas pedagógicas, ou mesmo na elaboração das Políticas Públicas educacionais, mas da junção dessas com aquelas se materializando no chão das Creches e pré-escolas.

Acreditamos que, imbricado nessa ideologia deve, antes de qualquer coisa, estar o comprometimento com a construção de uma sociedade mais digna e igualitária, a compreensão da importância de partilhar saberes, a disponibilidade de assumir posicionamento político, ético e estético diante das necessidades e singularidades dos sujeitos para os quais esses espaços foram (re) projetados.

Em termos de proposta pedagógica, as DCNEIS (BRASIL, 2010), afirmam que, para a efetivação do objetivo da Creche, ela deve ser desenvolvida prevendo condições para o trabalho coletivo e para organização dos materiais, espaços e tempos que assegurem entre outras coisas:

A indivisibilidade das dimensões expressivas da criança; a participação e o respeito a família, nas suas mais variadas formas de organização; relação efetiva com a comunidade na qual a escola está inserida; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das

crianças; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e a instituição; acessibilidade de espaços, materiais, brinquedos e instruções para criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; apropriação pelas crianças das contribuições-históricas culturais de outros povos (DCNEIS, BRASIL, 1998, p. 19-20).

Em outras palavras, para a efetivação do cuidar e educar na Creche é necessário desenvolver uma proposta pedagógica que compreenda a criança em sua integralidade, não se educa uma criança para depois cuidar, ou se cuida para depois educar, são duas dimensões que se desenvolvem num mesmo processo. Nessa perspectiva a escola precisa trabalhar de maneira a respeitar as diferenças, inclusive das mais variadas composições familiares, estreitando os laços com a comunidade, criando espaços de escutas, valorizando os saberes que emana desta. O ambiente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve ser pensado no sentido de promover o contato e a interação entre as crianças de todas as idades, dentro e fora das salas de aulas, propiciando também o movimento, o contato com a natureza, priorizando o lúdico, incentivando o brincar.

É sabido que, o brincar faz parte do universo infantil, auxilia no desenvolvimento da criança, bem como na aprendizagem. A partir da brincadeira a criança imagina, fantasia, cria e recria o mundo que a cerca. Além de que, o brincar se constitui como potencializador da criatividade humana. “Ele rompe com o que é real, instituiu um universo novo de possibilidades e, exatamente por isso, permite um repertório inusitado” (VASCONCELLOS, 2008, p.110).

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. (WINNICOTT, 1975 *apud* VASCONCELLOS, 2008, p.111)

O espaço escolar, não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” (FRAGO, 1995, p. 69 *apud* BRASIL, 2006, p. 7). Nesse sentido, o espaço físico da escola é de grande relevância no momento de planejar as ações pedagógicas, podendo ele se constituir como agente promotor, ou inibidor das práticas dos professores, conseqüentemente, do desenvolvimento, da aprendizagem e da autonomia dos sujeitos.

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações

socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006, v1. p. 16).

Não há como, por exemplo, se pensar em ações pedagógicas de modo a utilizar brincadeiras, cujo espaço não possibilite o movimento das crianças, sob tudo com segurança. Como bem afirma Vasconcellos (2008, p. 113) brincar carece de tempo e espaço [...]. E, em se pensando na situação do público com necessidades especiais, essa segurança precisa ser redobrada.

Afim, de cumprir os objetivos propostos para a oferta da EI, a C. F (BRASIL, 1988), chamou o Estado as suas responsabilidades. Inclusive, com a reinvenção de Lei específica o ECA (BRASIL, 1990), pondo a disposição da sociedade, ferramenta de cunho pedagógico que visa lembrar aos convenientemente desavisados, que crianças e adolescentes se constituem como ser em desenvolvimento. E como tal, devem ter seus direitos não só respeitados, mas acima de tudo, garantidos. Sendo assim, observa-se que, o direito educacional da criança, está inserido nos textos da lei como inviolável.

Sob o entendimento de que democratizar a Educação pressupõe criação de oportunidades em igualdades de acesso e permanência a todos os sujeitos, inclusive aos anteriormente marginalizados, a referida Constituição Federal de 1988, estabeleceu como responsabilidade da União aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo, 18%, Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita resultante de impostos, incluindo a proveniente de transferências (BRASIL, 1998).

Nesse universo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dividindo competências, deixa sobre a incumbência da União, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração não só a organização, mas também o financiamento e manutenção dos níveis de ensino. Gradativamente, foram sendo implementadas e reformuladas as Políticas Públicas educacionais, inclusive com a criação e ampliação do fundo de financiamento, que, para o alcance de toda Educação Básica, bem como a melhoria em seus índices, tanto na oferta, como na qualidade, ampliou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, que inicialmente, sistematizou a redistribuição dos recursos destinados apenas para a oferta do Ensino Fundamental. Sendo posteriormente, substituído pela Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Vale salientar que o FUNDEB, é de natureza contábil, nos termos do art. 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. E que, mesmo com a ampliação do fundo, a lei não isenta as esferas administrativas da obrigatoriedade de aplicar no desenvolvimento e manutenção do Ensino Básico como determina o art. 212 da C.F (BRASIL, 1988).

Sendo assim, partimos do pressuposto de que, EI, é um direito de toda criança. No entanto, cabe o seguinte questionamento: Como explicar que, mesmo depois de 30 anos de direito estabelecido, o país não tenha conseguido atender a demanda manifesta, em relação a vagas em Creches?

Ora, da C.F. (BRASIL, 1998), emana o princípio da isonomia, e ainda assim, a oferta de educação para crianças com idade entre 0 e 3 anos não se dá de forma igualitária no que se refere ao acesso, claramente assumido pelo país, quando estabelecido no PNE (2014-2024), que ao projetar a Meta 1, repete a pretensão de atender até 2024, o mesmo percentual que foi estabelecido para o ano de 2011, ou seja, apenas 50% da população infantil em idade/Creche.

Desde o ano de 2001, o Brasil assumiu o compromisso de eliminar as desigualdades sociais presentes em todo território nacional. No âmbito do PNE (BRASIL, 2001-2011), foi reconhecida a acelerada procura por instituições formais de educação para o atendimento de crianças de até 6 anos de idade, no mundo inteiro. Sendo assim, o país se propôs a garantir o direito educacional para suas crianças de até 3 anos de idade. Visando o cumprimento do que foi proposto, estabeleceu metas a serem alcançadas até o ano de 2011. Reconhecendo assim, a importância de investir através da educação, no desenvolvimento humano, admitiu-se a necessidade de estimular os sujeitos desde o seu nascimento, referenciando a Creche como espaço privilegiado da aprendizagem infantil. Além de reconhecer a infância como um período transitório na vida de ser humano.

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (PNE, BRASIL, 2001, p. 9).

A proposta foi, no ano de 2005, a partir da Meta 1, ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender 30% da população infantil com até 3 anos de idade, e 60 % da população de 4 a 6 anos. No entanto, visou alcançar até o final do prazo proposto, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos, porém, ao final de 2005, dessas metas, o país apenas avançou em relação as crianças mais velhas, atendendo 62,9% da população de 4 a 6 anos. Em relação as crianças de até 3 anos de idade, o patamar alcançado foi de, apenas 13%, no mesmo ano.

Ao retratar o panorama educacional da população brasileira, o PNAD Contínua (IBGE/BRASIL, 2017) apresenta dados indicando as taxas de escolarização entre os sujeitos, tomando como parâmetro a questão etária, cor e/ou raça, sexo e a distribuição por regiões do país. De acordo com esse documento, a partir da informação de frequência à escola ou Creche é possível calcular a taxa de escolarização e a taxa ajustada de frequência escolar líquida, indicadores que ajudam a monitorar o acesso, o atraso e a evasão do sistema de ensino brasileiro. Sendo assim, sobre a frequência à Creche o relatório afirma que:

No Brasil, em 2017, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Entre as crianças de 0 a 3 anos a taxa de escolarização foi 32,7%, o equivalente a 3,3 milhões de estudantes. Comparado ao ano de 2016, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos aumentou 2,4 pontos percentuais, aproximadamente 210 mil pessoas. Entre as crianças de 4 e 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, a taxa foi 91,7% em 2017, frente aos 90,2% em 2016, totalizando quase 4,9 milhões de pessoas (PNAD/IBGE, 2017, p. 5).

É possível observar também, a partir desse documento, as variações dos dados quando comparados as diferentes Regiões do país. No ano de 2017, por exemplo:

[...] a Região Norte apresentou a menor taxa de escolarização entre as crianças até 3 anos (16,9%), seguida da Região Centro-Oeste (25,4%) e Nordeste (28,7%). Por outro lado, as Regiões Sul e Sudeste mantiveram as percentagens mais elevadas, 40,0% e 39,2% respectivamente. Frente a 2016, apenas o Norte e o Sudeste apresentaram crescimento da escolarização de pessoas de 0 a 3 anos de idade, respectivamente de 2,4 p.p e 3,3 p.p (PNADE/IBGE, BRASIL, 2017, p. 5).

Em termos nacionais, a rede privada foi responsável por 26,1% dos alunos em Creche e pré-escola [...] PNADE/IBGE (2017, p. 5). O documento segue chamando à atenção para o fato de estabilidade dos números quando relacionado ao ano de 2016, que foi de 27,0 %, porém é necessário advertir que, a porcentagem ainda continua alto no que se refere ao acesso de crianças na Educação Infantil fora dos espaços Público de Ensino.

No que se refere a porcentagem correspondente de 67, 3% da não frequência das crianças em Creches entre os anos de 2016 e 2017, ou seja, aquelas com idade entre 0 e 3 anos, o documento argumenta que, das crianças de 0 a 1 ano a não frequência se justifica pelo fato dos pais e/ou responsáveis optarem pela não matrícula. Esse motivo também se mostrou importante, mas em menor proporção, para as crianças de 2 e 3 anos. “Estimando-se ainda que 34,7% (897 mil) das crianças de 2 e 3 anos e 21,1% (903 mil) das crianças de 0 a 1 ano não frequentavam escola por dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade” (PNADE/IBGE, BRASIL, p. 6).

Considerando que a taxa líquida de matrículas da população infantil com idade entre 0 a 3 anos, cresceu no ano de 2017, isto é, 32,7%. Considerando também, o percentual almejado para o ano 2005, ou seja, 30%. Bem como, a transferência da porcentagem estabelecida na Meta 1, do contexto do PNE (BRASIL, 2011), para o âmbito do PNE (BRASIL, 2014) a saber, atender no mínimo, 50% das crianças em idades Creches. É possível observar que há certa morosidade do país, no sentido de concretizar o direito educacional das crianças, contrariando ao que determina o Art. 4 da Lei 8.069 (BRASIL, 1990). E aí, questionamos, será possível o Brasil cumprir no final de vigência da Lei 13.005/2014, aquilo ao se propôs? Ou será postergado mais uma vez, a concretização da Meta 1?

Para Aquino (2008), a incorporação da Educação Infantil enquanto política pública só se concretizará quando de fato, o país deixar de ofertar o serviço como favor e/ou caridade.

Fica evidente que maiores esforços devem ser implementados no que se refere a oferta de creches (zero a três anos), para aproxima-las das metas definidas, para que de fato a educação para criança de até três anos seja incorporada como política pública de educação, deixando de ofertá-la como serviço excepcional, que, em geral, é destinado a crianças pobres e em situação de risco. A concepção de creche como “mal necessário”, isto é, apenas para filhos de mães pobres e trabalhadoras, tem impedido o crescimento da oferta e a democratização da educação para crianças pequenas (AQUINO, 2008, p.190).

Desse lento desenvolvimento, evidentemente sobressai as dificuldades que o Brasil encontra em atender as demandas por vagas em Creches. Percebemos assim a diferenciação na oferta de bens e serviços para as crianças de até 3 anos de idade, se apresentando como atraso incomensurável. Ao falarmos de um lugar transitório que é a infância, cabe questionar: Quem pagará a conta, mais um vez, no atraso da efetivação dos direitos infantis? Podemos realmente falar da Educação como Direito de todos e Dever do Estado? Ou seria melhor falarmos em direito de uns em detrimentos de outros?

O Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024, ao avaliar a Meta 1 no ano de 2018, apresenta como resultados, a preocupação de como garantir o direito educacional das crianças de até 5 anos de idade, assinalando para o retrocesso pelo qual passa o país, referente ao congelamento dos investimentos financeiro destinado a Educação. Mas também problematizando o que determina as DCNEI/2009, sobre as reais condições da oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil. Evidentemente, o descaso com a Educação afeta principalmente as crianças de até 3 anos de idade, pois ampliar a oferta de vagas em Creches, bem como a garantia o padrão de qualidade dessa etapa da Educação, parece ter se tornado um dos maiores desafios, quando o assunto é a democratização da Educação no Brasil.

Essas reflexões permitem evidenciar que, ainda que os investimentos públicos tenham repercutido na ampliação da oferta, cabe problematizar os indicadores educacionais que informam uma dívida social (expressa nas listas de espera) com muitas crianças e suas famílias que demandam por EI, em especial, na faixa da creche. Cabe problematizar também as condições da oferta, indagando o cumprimento dos requisitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Com isso, permanece urgente a mobilização com vistas a instar sistematicamente a articulação entre os entes federados na garantia das condições para a expansão da oferta, com atenção à necessidade de, simultaneamente, corrigir desigualdades na cobertura (se comparados os indicadores por regiões, por local de residência, raça/cor, renda domiciliar e outros), de encaminhar o levantamento de demanda e “busca ativa” das crianças e de avançar nos indicadores relativos ao atendimento educacional especializado e ao atendimento em tempo integral. Importante também combinar os objetivos quantitativos de expansão da oferta com a observação dos indicadores qualitativos, afirmando a especificidade da EI no interior dos sistemas públicos de ensino, de modo a fortalecer a unidade entre a creche e a pré-escola, a estruturação física e de materiais das instituições (conforme os parâmetros nacionais de qualidade), a qualificação (formação inicial e continuada) e valorização dos quadros profissionais (integrados ao magistério), a implementação de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, assim como a observância dos demais aspectos que integram o direito à EI sem prescindir da articulação (sem submissão) com a etapa seguinte do processo educativo e da promoção de políticas articuladas, de modo a reconhecer as várias demandas das crianças e suas famílias (ANPAE, BRASÍLIA, 2018, p. 8).

Ora, do princípio de igualdade, entende-se que, formalmente, todos são iguais perante a lei, sendo vetado, discriminação de qualquer natureza. Sendo assim, o fato da existência de uma única Creche, em um determinado país, ou Município se constitui como argumento mais que suficiente para aqueles que são responsáveis por crianças, e entenda ser necessário a intervenção

do Estado na educação das mesmas, possam se apropriar de tal argumento para fazer valer o direito.

Embora, seja necessário lembrar que os paradoxos existentes nos textos das leis como, por exemplo, a CF (BRASIL, 1988), estabelece Educação como Direito de Todos e Dever do Estado, ao passo que, a LDB/ 1996, em termos de organização, apresenta a Educação Infantil (Creche), como a primeira etapa da Educação Básica, mas em termos do direito público subjetivo (Art. 5), a cobertura compreende apenas, a Educação Básica obrigatória e gratuita que vai dos 4 aos 17 anos de idade. O que, no nosso entendimento, se constituem como válvulas de escape, quanto ao Dever de Educar. Contribuindo para o que assistimos hoje, em que, mesmo reconhecendo os avanços relacionados a Educação das crianças pequenas, após três décadas da afirmação da Educação como direito de todos, lamentavelmente, continuamos frente a imensa dificuldade de garantir esse direito.

E aí, basta observar os telejornais com as inúmeras matérias abordando a insuficiência de Creches em território nacional, chamando atenção dos entes federados para as intermináveis listas de esperas nessas instituições, apresentando números significativos de crianças que aguardam por uma vaga. Dessa forma é necessário questionar, o que se pretende para a as crianças brasileiras que não esperam em condição estática o Brasil resolver suas contradições, seus conflitos educacionais?

A situação tem se mostrado complexa, ao passo que, desconsiderando os princípios da LDB (BRASIL, 1996), como marco regulatório da Educação, alguns Projetos de Leis (PL), enviados ao Congresso Nacional, visando alcançar o estabelecido na Meta 1, do (PNE, 2014-2024), propondo como nos lembrou Aquino (2008), a partir de uma visão preconceituosa acerca da Creche, e sua função, solucionar o problema de faltas de vagas indicando algumas alterações nesta lei. Desprezando a concepção de criança, de infância, de currículo, da organização do tempo e do espaço, do papel do professor como mediador, objetivou-se ofertar EI, em residências próprias, recomendando invocar a educação assistencialista e suas velhas práticas. como, por exemplo, as mães crecheiras. Além de desconsiderar o tempo estabelecido para o calendário escolar.

Vale salientar que a LDB/1996, deixa claro, que reconhece a educação em sua totalidade, entendendo e respeitando os processos formativos que se desenvolvem em espaços não formais de educação. No entanto, afirma que para fins disciplinares, a Lei se aplicará a educação escolar. Isto é, a que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Logo, o atendimento não pode ser de forma precária e/ou aleatória. Já que

esta, além de dispor de recursos financeiros, dispõe ainda, de critérios e parâmetros para a sua oferta.

As instituições de EI, por sua especificidade diferencia-se na organização e na proposta das práticas pedagógicas, [...], sendo preciso observar os critérios e parâmetros de funcionamento definidos em lei para as instituições de ensino (AQUINO, 2008, p. 196).

Nota-se que as instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas. Para a oferta da EI, deve, portanto, observar leis e normas municipais, estaduais e federais como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entre outras. Além de outros documentos produzidos pelo MEC, que se configura como orientadores da oferta da EI, tais como: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, a sua organização pode ser variada. Por se constituir como a primeira etapa da Educação Básica, ela pode ser ofertada de maneira integrada a essa, ou ser ofertada em unidades próprias. Nos termos da LDB (BRASIL, 1996), ela é dívida por faixa etária, ou seja, crianças de 0 a 3 anos de idade devem ser matriculadas em Creches, enquanto as de 4 e 5 anos em pré-escolas. Quanto ao tempo de permanência nas instituições, podem ser ofertadas em jornada integral de no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de no mínimo, 4 horas.

Independentemente, de ser Creche ou pré-escola, a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva. De ressignificação da aprendizagem, ambientes que proporcione alargar os horizontes do cotidiano infantil.

A Educação infantil é o espaço para que haja o enriquecimento da experiência e a reconstrução dos espaços da vida, ou seja o local para se ampliar as experiências das crianças, buscando uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos daquilo que se constitui a sua experiência cotidiana. (ZABALZA,1998 *apud* FMEI, 2013, p.13).

Dito isso, chamamos a atenção para as arcaicas concepções de infância, Educação Infantil, e espaços para sua oferta que em pleno século XXI, continuam a serem invocadas frente a incapacidade do país em bater o martelo, no sentido de consolidar a democratização da educação. Já que, a EI se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, e a sua não oferta, reflete a incompletude do projeto educacional brasileiro. Nos referimos aos Projetos de

Leis, apresentado pelo Poder Legislativo para a oferta da EI (Creche), refletindo a falta de comprometimento político com o direito educacional das crianças menores.

De cunho retrógrado e contradizendo o que afirma a LDB/1996, e todo o marco que regulamenta as práticas no interior dos espaços coletivos de ensino/aprendizagem para o público em questão, no ano de 2011, deu entrada no Congresso Nacional alguns Projetos de Leis.

O PL de nº 285/2011, do Deputado Sebastião Bala Rocha (PDT/AP), a respeito da ampliação do calendário escolar. O PL, de nº 871/2011 do Deputado Waldir PSDB/GO propondo o funcionamento das Creches em expediente noturno. E, o PL de nº 75/2011, de autoria do Deputado Luiz Pitman (PMDB/DF) esse último, em linhas gerais, sugeriu alteração da LDB/1996, visando ofertar atendimento “educacional” para crianças de zero a três anos em Creches domiciliares.

Na concepção do PL, de nº 75/2011, o Brasil deveria invocar velhas práticas, adotando os serviços de mães crecheiras visando o cumprimento da Meta 1, do (PNE, BRASIL, 2014). E, gradativamente, à medida que os Planos Municipais de Educação em consonância com o referido PNE, fossem criando espaços permanentes para atender crianças dessa faixa etária, as Creches domiciliares fossem sendo substituídas. Outro retrocesso nessa ideologia, seria a formação mínima necessária, requerida para atuação do profissional junto a essas crianças. Assim explícito no Art. 3º e seus respectivos parágrafos:

As interessadas em se habilitar como mães crecheiras deverão possuir escolarização igual ou equivalente ao ensino fundamental. Desde que participe de cursos ofertado pelo poder público municipal, com carga horaria não inferior a 20 horas. No curso de capacitação deverão constar entre outros temas, conhecimentos relativos à: higiene, nutrição, recreação e acolhimento; (PROJETO DE LEI de nº 75/2011).

Para atender o novo paradigma de criança e de infância, as dimensões cuidar e educar não se dissociam. As instituições de Educação Infantil devem nortear suas práticas levando em consideração as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido é necessário refletir sobre aquilo o que diz as Políticas Públicas Educacionais para o atendimento de crianças em Creches.

O RCNEI (1998), aponta para as instituições de EI, que trabalhem de maneira integrada as funções de educar e cuidar sem diferenciar ou hierarquizar os profissionais. As novas funções para a oferta da EI, devem estar associadas a padrões de qualidade. Dessa forma, o documento diz que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 23).

Enquanto que o cuidar:

Significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, BRASIL, 1998, p.24).

As DCNEIS (BRASIL, 2010), define a criança como sujeito histórico, social, cultural e determinam que, os currículos de Creches e Pré-escolas devem valorizar os saberes dos educandos, de forma que possam aliá-los aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. E aponta que a proposta pedagógica ao estabelecer metas para o alcance da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos deve ser construída coletivamente, com a participação de professores e demais membros da comunidade escolar.

Os parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), corrobora da mesma concepção de criança. E foi elaborado para auxiliar a implementação das Políticas Públicas para as crianças de 0 até 6 anos, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento das Creches, pré-escolas e centros de EI, buscando promover a igualdade de oportunidades educacionais levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades do território brasileiro e da sua multiplicidade cultural. Nesse sentido o referido documento expressa que, “a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2006).

Afirmando que:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades

desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, 2006, p. 15).

Ainda de acordo com o documento (BRASIL, 2006), olhar a criança a partir de concepções como: um ser que nasce já nasce pronto, vazio, carente de elementos entendidos como necessários a vida adulta, entre outras, durante muito tempo, foi aceita na EI, até o surgimento das bases epistemológicas que passaram a fundamentar a pedagogia da infância. Depreende-se daí, que os profissionais para atuar com crianças de até 3 anos de idade, na atualidade, necessitam de saberes correspondentes a nova função da Creche. Logo, a carga horária preparatória é superior, as 20h indicada no PL de nº 75/2011.

Claramente, o referido PL ignorou a existência da criança enquanto ser em desenvolvimento. Desconsiderando também toda a regulamentação da formação docente para atuar na EI, expressa no documento: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998), no qual está estabelecido<sup>4</sup>:

2.1 O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade. 2.2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), **admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)**. 2.3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação. 2.4. O currículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino. 2.5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira. 2.6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento (BRASIL, 1988, p. 8).

---

<sup>4</sup> É importante observar que o item 2.1 do documento citado ficou desatualizado com a edição da Emenda Constitucional nº 56, de 2006, que alterou a faixa etária da Educação Infantil para 0 a 5 anos de idade.

Ainda nessa perspectiva, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998), vai dizer que:

A devida formação de professores para atuarem na EI, deve estar em consonância com a nova concepção de Creche e pré-escola, as quais confere caráter educativo. Sendo que, essa formação se constitui como passo importante para concretização do direito da criança de receber educação de qualidade. Consagrando a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências (BRASIL, 1998, p. 11).

Se comparamos as ideias dos referidos PL, com as ideias dos textos normativos da EI, fica nítido, a ausência de preocupação com a infância brasileira e suas necessidades nos referidos projetos de leis. De onde deveria partir a proteção, manifesta-se violação. A esse respeito nos chama à atenção a indignação de Kramer *et al.* (2003) que, mesmo sendo expressa para desenhar a realidade do Brasil nos primeiros anos do século XXI, ainda correspondem aos fatos na atualidade.

Entre nós fala-se em direitos quando menos existe direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mais o mais grave é o fato de que nos contextos das desigualdade e injustiça convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria (KRAMER, BAZÍLIO, 2003, p. 88).

E aí, Aquino (2015) vai dizer que:

Falar de direitos é falar de disputas, lutas de ideias, projetos e práticas sociais. É falar de grupos e interesses particulares e coletivos em diversos campos em disputa. A educação tem sido um dos objetos e um campo de disputa no âmbito dos direitos da criança (AQUINO, 2015, p.167).

Embora o PL de nº 75/2011 justifique sua iniciativa valendo-se da argumentação de que, a criança é o principal sujeito da ação, a própria justificativa se mostra contraditória. Como tomar a criança como objeto da ação, quando se pretende oferecer a ela um serviço na contramão das leis que as protegem?

Existe farta literatura nacional e internacional comprovando a importância do atendimento a criança nos seus primeiros anos de vida. Obviamente, não se pretende oferecer a ela uma escola formal, mas sim a possibilidade de um atendimento que lhe proporcione desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, estimulando sua curiosidade e seu interesse, complementando a ação da família e da comunidade. Na faixa etária de 0 a 3

anos esse atendimento pode acontecer no próprio lar ou instituições educacionais (PL nº 75/2011).

Essa sugestão de atendimento poderia até revelar o desconhecimento da criança enquanto cidadã de direitos, ou das especificidades em relação às necessidades a essa faixa etária. Se não estivéssemos ciente, como anteriormente, nos lembrou Aquino (2008), de que ao falarmos de direito, falamos também de grupos e interesses particulares e coletivos de diversos campos em disputa. Essa tipificação de serviço contrasta-se ao reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Tal proposta de alteração da LDB/1996, nos parece uma proposta emergencial, descabida e nada compatível com as concepções de criança e infância imbricadas no processo ensino/aprendizado presentes nos documentos normativos que regem a Educação Infantil.

Apesar do referido PL, justificar suas ações como pretensão de agregar medidas a serem implementadas, segundo a redação textual, com qualidade no fortalecimento da Educação Infantil. Visando garantir o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. É possível perceber que, as estratégias se aproximam muito mais dos interesses do mercado econômico, deixando livre as mães trabalhadoras para o mercado de trabalho, do que a preocupação com a criança, em si.

O PL de nº 285/2011 também propôs medidas descabidas ao sugerir a ampliação do calendário escolar das Creches públicas para 240 dias letivos, implicando assim, o funcionamento dessas instituições, em períodos reservados as férias dos alunos e funcionários. Já o PL de nº 871/2011, propôs o funcionamento de Creches noturnas. Esses projetos são exemplos de iniciativas que representam um retrocesso nos avanços conquistados com a LDB/1996, que insere o direito educacional da primeira infância como parte da Educação Básica. Tal descaso fica claro em todos os projetos mencionados. A sugestão de ampliação da carga horária para oferta de Educação Infantil, inclusive a oferta do serviço em período noturno, também desconsidera a criança enquanto ser em fase de desenvolvimento.

Nesse sentido, Araújo (2015), diz que:

A ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições tem inaugurados cenários ora contrastantes ao reconhecimento da educação infantil com a primeira etapa da educação básica, o que nos leva à identificação de um movimento desarticulado com as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil/MEC/COEDI (BRASIL, 2009 a), ora como uma alternativa, ainda que controversa, aos problemas que afetam não só as crianças como sujeitos de direito demandantes de políticas públicas articuladas, mas também as novas condições das famílias na sociedade. Se há nisso tudo um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como

uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação de qualidade da/na educação infantil como formas preconizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica (ARAÚJO, 2015, p. 22).

Contrapondo-se as interpretações do PL de nº 75/2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação, vai afirmar a Creche e a Pré-escola como espaços privilegiados para oferta da educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Além de reafirmá-la como direito, quando reconhece seu pertencimento à Educação Básica. Explicitando que, Creches e pré-escolas:

[...], se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social (DCNEI, BRASIL, 2009, p.12).

Na revisão das concepções para adequar as necessidades da criança à Educação Formal, a LDB (1996), expressa um novo conceito para a organização da Educação, ou seja, Educação Básica. Essa, por sua vez, reforça a Educação Infantil como Direto da criança, e para tanto devem ser ofertadas em espaços apropriados para esse fim.

A expressão “Educação Básica” é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização educacional. [...], como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou de uma postura transgressora de situações preexistente, carregadas de caráter não democrático. (CURY, 2008, p.294),

Educação Básica como Direito, diz Cury (2008, p. 294), “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada. [...]. Sendo aí que se situa o papel crucial do novo conceito, inclusive como nova forma de organização da educação escolar.” Ora, se a organização da Educação Escolar, compreende a Educação Infantil como alicerce, cabe dizer, que todo alicerce requer bases solidas. Há aí, um nítido reconhecimento de que a criança é sujeito de direitos desde seus primeiros dias de vida, sobretudo no que diz respeito do direito a educação.

Além disso, o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, amplia e compartilha as responsabilidades individuais e coletivas sobre o dever de educar a criança, resguardando e protegendo a infância brasileira de possíveis transgressões, assim descrito:

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 opressão (Alterado pela EC-000.065-2010), (BRASIL, 1998).

Ao introduzir o termo “absoluta prioridade”, deriva daí, a necessidade das crianças receberem proteção integral. Isso, sobre quaisquer circunstâncias, inclusive nas elaborações das Políticas Públicas educacionais. Dada a sua condição, deixa-as, salvas em termos de lei específica de todo e qualquer tipo de violação dos seus direitos. Além de coloca-las em pé igualdade aos demais atores sociais no campo do direito.

Sabemos que, esse direito nasce de um contexto histórico de caráter nada democrático. Desta forma, é preciso esclarecer em termos jurídicos o seu significado. O direito pode ser entendido como regra social pré-estabelecida regulando as ações do indivíduo na sociedade. Em que, o possível descumprimento acarretará sanções à parte transgressora.

De acordo com Cury (2010):

O termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Essa expressão foi assumida pela aérea jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a de norma, rota que dirige ou ordenar ações uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo o reconhecimento de uma prerrogativa estabelecendo limites gerando a necessidade de se fazer o que é regra, o que é correto, ou o que se espera para a manutenção do equilíbrio social, cuja transgressão pode resultar em pena. [...]. O direito é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado a memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou de relembrar a quem se esqueceu de tomar ciência dos direitos (CURY, 2010, p. 567).

O termo “dever”, inserido no Art. 205 da Carta Maior, aparece no Minidicionário Luft (2001, p. 243), como sinônimos de dívida, de obrigação. Logo, o próprio termo denuncia o passado sombrio e vergonhoso em relação a dívida do Estado com os indivíduos ou grupos de indivíduos historicamente marginalizados. Relacionado a Educação Infantil, sua origem,

apresenta faces antagônicas. De um lado, a prerrogativa do direito significa cumprir as regras para manutenção do equilíbrio social. Do outro, apresenta as marcas cruéis das práticas segregativas, compensatórias e assistencialistas, das quais devemos lembrar sempre, mas no sentido de combater as possíveis tentativas de ressurreição dessas práticas obsoletas.

Para Peixoto *et al.* (2015):

Estabelecer políticas para Educação Infantil, tendo como princípio esta etapa da educação básica como direito [...], implica garantir condições para se efetivar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, preconizados pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...]. Essas condições estão diretamente ligadas a gestão educacional em nível macro, no que se refere as competências do Poder Público, bem como a organização e o funcionamento da instituição que oferta esse tipo de atendimento (PEIXOTO *et. al.*, 2015, p. 143).

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtudes das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal (CURY, 2008, p. 296). Logo, o dever pela oferta da Educação Infantil é entendido como uma obrigação do Estado, o qual não pode se furtar, uma vez, que esse é um Direito prescrito na Constituição Federal de 1988.

A exemplo das demais instituições escolares, a Creche possui responsabilidades sociopolíticas, mas se partirmos do pressuposto de que a Creche, se configura como o primeiro espaço de educação coletiva, fora do âmbito familiar, a ela, é acrescida maior incumbência. Sendo assim, é válido dizer que, ainda que a oferta da Educação Infantil como direito da criança e responsabilidade do Estado tenha tardado a acontecer no país, sua oferta não pode e não deve mais ser concebida como favor e/ou caridade, como se tem tentado invocar os PL, anteriormente, citados.

Vimos que a história da Creche foi marcada pelo dualismo educacional e desigualdade social. E que, o paradigma de Educação Infantil, de crianças e de infância passaram por vários processos de transformações ao longo do tempo. Exigindo das instituições designadas a este fim, sua reestruturação. Se anteriormente a criança era considerada um ser sem importância, passiva, e praticamente invisível, hoje, ela é entendida como um sujeito sócio, histórico e cultural, um ser destacado pela suas especificidades. A essa nova identidade, uma nova educação, um novo espaço educacional, uma nova proposta pedagógica.

Ao falar do Direito, como nos lembrou Cury (2010), em termos jurídicos, significa ordenar. E esse ordenamento está expresso na Constituição Federal (1988), inclusive estabelecendo os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado em todo território brasileiro, promovendo entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência da

criança na escola. Colocando-a em pé de igualdade aos demais atores sociais. Sendo responsabilidade do Estado trabalhar para superação das desigualdades sociais, e não ao contrário. Enquanto isso, continuamos a defender que, se opor a errônea concepção de Educação Infantil, ou melhor dizendo, da arcaica concepção, se faz também com a tomada de consciência da sociedade sobre as suas responsabilidades em combater as negligências e as violações dos direitos educacionais da infância, infelizmente, ainda marcando presença na atualidade.

## 4. CRECHE: DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?

### 4.1. ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS

#### 4.1.1 Categoria – Função da Creche e o público a que ela se destina

Essa categoria foi pensada a partir das contribuições de Oliveira *et.al* (2009), quando afirma que, conhecer a história da Creche pode auxiliar aos educadores que hoje nela trabalham a tomarem consciência das suas funções ao longo do tempo e as perspectivas que se abrem para sua ação na atualidade.

**Professora (A):** Cuidar, educar e garantir a permanência das crianças na instituição (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (B):** Acolher as crianças garantindo o direito à educação independente da raça, crença ou poder aquisitivo, possibilitando a todas o acesso ao conhecimento. (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (C):** A função da creche é cuidar e educar. Esse espaço também auxilia a criança em seu desenvolvimento social, dentre outros. (QUESTIONÁRIO, 2017).

Das três professoras que colaboraram para a Pesquisa as Professoras **(A)** e **(B)**, afirmaram que a função da Creche é cuidar e educar. Assim como a Professora **(C)** quando afirma entender que a função da Creche é de garantir, sem exceção, o direito educacional a todas as crianças.

Embora as respostas fornecidas pelas professoras tenham sido bastante objetivas, as concepções que as mesmas possuem acerca da finalidade da Creche, enquanto espaço de Educação Infantil, estão em consonância com os documentos oficiais produzidos para o planejamento e execução da Política Educacional destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade. Percebe-se que a professora **(C)**, associa a função da Creche como direto educacional.

Autoras como Kramer (2003), entendem o cuidar/educar como a especificidade da Educação Infantil, superando as dimensões da guarda, da tutela, da escolarização visando preparar a criança para o futuro. A função da Creche se constitui como espaço de elaborações de propostas pedagógicas intencionalmente planejadas e articuladas com as necessidades das crianças nela inseridas. Garantindo o desenvolvimento infantil, privilegiando o direito sagrado da infância do poder brincar. Cuidar/educar, pressupõe ação integrada, como bem apontou Kramer (2003) que não é possível cuidar sem educar, tampouco educar sem cuidar.

Vale salientar que durante o tempo da pesquisa, foi observado, a partir de algumas práticas das professoras colaboradoras, bem como das demais professoras que não foram diretamente participantes desse estudo, ação pedagógica que envolve consciência em relação aos interesses e necessidades das crianças que perpassam o interior da Creche, assim como, a soma de esforços para atender tais necessidades. Isso ficou claro, nas atividades desenvolvidas, embora nas entrelinhas do currículo, as práticas não discursivas revelem que os esforços das docentes, algumas vezes, esgotam-se nas limitações e nos desafios postos no cotidiano escolar.

Nas atividades como as rodas de conversas, por exemplo, em que, entre outras coisas, fala-se sobre a programação das práticas a serem desenvolvidas no dia, notou-se que as crianças participam ativamente, tendo a liberdade para sugerir músicas, histórias, etc. Inclusive foi possível observar, através das expressões faciais e corporais de algumas crianças, quando as ações propostas não eram do agrado das mesmas. Quanto às tarefas xerocopiadas, não foi observado nenhum exercício que indicasse a precoce escolarização das crianças, bem como nenhuma imposição quanto à estética das atividades, como feito nos modelos tradicionais da Educação Infantil.

Nas contações de histórias, as próprias professoras, incitavam as crianças, através de perguntas, a soltarem a imaginação, com direito a imitações dos personagens, assim como, solicitando das crianças a interpretação e a reelaboração da história, inclusive produzindo um novo final para ela. Em relação aos brinquedos e brincadeiras, observou-se escassez. Nitidamente, a Creche pouco dispunha de brinquedos, e desse pouco, muitos quebrados. Já as brincadeiras, essas se mostraram limitadas devido ao espaço físico.

Contudo, a rotina de trabalho da Creche, conforme observado, também revelou práticas contraditórias, como por exemplo, a organização do espaço e do tempo. Nesse sentido, notou-se a falta de acesso das crianças aos brinquedos e aos seus pertences. Estes ficavam sempre guardados em lugares de difícil acesso, impedindo o desenvolvimento da autonomia das mesmas. Assim como, a imposição do tempo pelos adultos, cronometrando o horário do brincar, do se alimentar, hora do sono, do banho para não atrapalhar o momento das atividades consideradas “pedagógicas,” revelando não só a inflexibilidade da rotina, mas também a dicotomia entre o cuidar e o educar.

Embora nas falas das professoras o binômio cuidar/educar apareça como parte do mesmo processo, acreditamos que ainda existem caminhos a percorrer para que seja realizado definitivamente o “casamento” dos conceitos, bem como da sua materialização não só nas práticas docentes, mas também no âmbito das políticas públicas educacionais, criando melhores

condições de trabalhos para as profissionais. A própria divisão do trabalho entre elas, reforça as dificuldades encontradas pelas mesmas em integrar essas concepções.

Como explícito na fala de uma professora: “Nós auxiliares de classe, trabalhamos igual, ou mais do que as professoras, porém recebemos pagamentos diferentes<sup>5</sup>”. Nesse sentido, verificou-se, por exemplo, a partir da hora do banho das crianças, que a consciência que alguns profissionais possuem de si, e do outro, são determinantes para sua prática em relação ao cuidar/educar. Algumas professoras, delimitam seus espaços de acordo com a função que desempenham. Isto é, cabe ao professor a responsabilidade pelo intelecto, pelo desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para outras, sua responsabilidade está relacionada aos cuidados com o corpo, com alimentação das crianças. Vale salientar que essa, não é uma regra!

Mas isso aparece determinado não apenas na prática do professor. Essa divisão de trabalho está estabelecida nas políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério do Município. De acordo com a fala dessa professora, as auxiliares de Creche, diferentemente dos professores, são remunerados dentro dos 40% do recurso da lei do FUNDEB (BRASIL, 2007). Ou seja, as respectivas remunerações delimitam espaços, segregam funções e reforçam a fragilidade na efetivação dos conceitos.

O cuidar/educar como especificidade da Educação Infantil pressupõe a compreensão da criança como ser completo, indissociável. Como alguém que em fase de desenvolvimento requer dos profissionais que lidam diretamente com elas, conhecimentos e habilidades variáveis, olhar atento, capacidade de interpretação das linguagens manifestas nesses espaços. Por outro lado, o desenvolvimento de atividades integradas que possibilitem a ampliação das experiências infantis nos espaços das Creches dependem dos padrões de qualidade no investimento da Educação como aponta o RCNEI (BRASIL, 1998, v.1, p.23). A instituição de Educação Infantil necessita tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social (...). Logo, subentende-se que a prática do professor depende também das condições de trabalho a ele oferecidas.

Vale ressaltar que, muitas vezes, quando se fala do cuidar/educar de crianças nas Instituições de Educação Infantil atribui-se, ou espera-se, que essa função seja exercida, apenas pelos professores. Entendemos que essa cultura precisa ser problematizada, diante das revisões

---

<sup>5</sup> Essa fala foi coletada, na pesquisa, durante o processo de observação na Creche e, portanto, não foi obtido via aplicação de Questionário.

de concepções, chamando o Estado à responsabilidade naquilo que lhe foi imposto como dever pela C. F. (BRASIL, 1988), cabendo-lhe através de repasses financeiros promover o cuidar/educar da primeira infância nas Creches e pré-escolas. Não podemos correr o risco de culpabilizar os professores pelas discrepâncias entre o descrito nos textos das políticas públicas educacionais e as condições apresentadas no âmbito da Educação Infantil para efetivação do binômio em questão.

Se levarmos em consideração que é dever do Estado prover a oferta da Educação Infantil, assim explícito na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), bem como, aquilo que preconiza o ECA (BRASIL, 1990), percebemos que a infância brasileira, é prioridade absoluta. É preciso considerar ainda a imprescindibilidade do cuidar/educar, perpassando pelo rompimento da concepção de criança pré-sociológica, assumindo a diversidade infantil no interior desses espaços, como lembra Trevisan (2007).

De acordo ainda com o explícito no RCNEI (1998), sobre o reconhecimento da diversidade infantil, é importante admitir a diferenciação nos modos de tratamento de dados das crianças, de acordo com sua classe social, cultura, gênero, etc. Ainda é importante considerar os próprios paradoxos para os quais Vasconcellos (2008) e Borba (2008) chamaram a atenção, em função do que é ser criança no mundo contemporâneo.

Vamos nos lembrar que, embora fundamentais, necessariamente, as normas e determinações legais ainda não se mostram suficientes em possibilitar a efetivação do cuidar/educar de forma integrada no interior das Creches respeitando a diversidade infantil, bem como suas necessidades. O que para nós, indiscutivelmente, influencia as práticas pedagógicas integradas dos professores.

Esses aspectos são importante para uma ação pedagógica que vise aprendizagens orientadas de forma integrada, levando em consideração o respeito à diversidade, o desenvolvimento das capacidades infantis do brincar, do socializar, do imaginar, do agir e interagir no mundo, da apropriação da cultura, das atitudes básicas de aceitação, de respeito, de solidariedade. Das potencialidades corporais, afetivas, emocionais para apreensão dos signos e seus significados, entendemos que os professores precisam além de formação específica e comprometimento político, ético e estético terem a sua disposição, condições para propiciar tal prática, sobretudo com base no preceito de qualidade.

E aí, nos chama a atenção, como pode ser visto, na categoria analisada sobre o espaço e a suficiência dos recursos humanos da Creche, a Professora (**B**) chamar a responsabilidade pela oferta da educação de qualidade para sua prática. Por outro lado, ela demonstra insatisfação

diante das dificuldades encontradas em relação a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, dos mobiliários inadequados, da limitação do espaço físico, entre outros aspectos.

Insatisfação manifesta ainda, por outros profissionais da instituição, frente à necessidade de confeccionar recursos pedagógicos para dar aulas às crianças. Detalhe: em sala de aula. Tendo que se valer de insumos anteriormente utilizados, uma determinada professora, externou a seguinte fala<sup>6</sup>:

Às vezes, ser professor da Educação Infantil é também ser artista. Do jeito que falta tudo, precisamos recorrer a nossa criatividade. Quando não tem material suficiente desmanchamos trabalhos antigos para trabalhar outro tema. Mesmo assim, ainda trabalhamos igual, ou mais que as professoras e ainda ganhamos menos que elas (PROFESSORA/ASSISTENTE DE CLASSE, 2017).

Ou seja, na Educação Infantil, a baixa disponibilidade de materiais exige do professor a transformação de recursos utilizados anteriormente. O que nos leva, a partir de tal colocação, bem como da necessidade explícita da Creche em reciclar materiais pedagógicos, a interpretá-la por duas vertentes. Se olharmos do ponto de vista da educação ambiental, a reutilização dos materiais dentro da sala de aula evitando os descartes e desperdícios, tal prática se constitui aprendizado importante para os alunos. Pois com ela, as crianças podem construir consciência coletiva do respeito à natureza, evitando a desenfreada extração dos recursos naturais para atender o consumo humano. Ensinando-os também a valorização da arte e da cultura.

No entanto, se levarmos em consideração as condições de trabalho nas quais os professores da Educação Básica encontram-se submetidos, bem como a escassez de recursos pedagógicos, conforme aparece na fala da professora, isso pode revelar um grande problema: a insuficiente atenção por parte do Estado com a educação ofertada em Creches.

A LDB (BRASIL, 1996) expressa, em seu Artigo 29, que as práticas nas instituições de Educação Infantil, sejam promovidas levando em consideração o desenvolvimento integral do público para o qual ela se destina. Isso aponta para o entendimento de que é preciso subsidiar os profissionais da Educação Infantil para que eles, através de ações pedagógicas, possam auxiliar o desenvolvimento dos educandos. Trabalhando dimensões da evolução humana, que não apenas, a cognitiva. Mas também e, principalmente, de forma integrada a ela, as dimensões físicas, sociais, emocionais, artísticas, simbólicas, entre outras.

Propor ações pedagógicas nesse sentido é integrar o ser humano no seu processo de desenvolvimento. Mas para isso, é preciso ter em mente, que tal proposta no âmbito da

---

<sup>6</sup> Esta fala foi coletada em observação da pesquisadora.

Educação Infantil, requer compreender a criança e suas especificidades. O que implica também investimentos suficientes, inclusive quanto à remuneração dos profissionais da educação, apesar de não ser uma regra, em qualquer profissão desenvolvida, o salário se constitui como motivação ou ausência dela, no exercício da profissão. No que diz respeito ao professor, principalmente o da Educação Infantil, sua ação pedagógica no interior dessas instituições lhes põe frente ao desafio cotidiano de atender não só às responsabilidades educacionais, mas também as sociais.

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com crianças nessa etapa, com exigências de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (BRASIL, 2006). No nosso entendimento, o cuidar/educar apesar de tomar forma no chão da Creche e pré-escolas, esse processo precisa começar desde a elaboração das políticas públicas, que ao ser articulada, partem de um determinado conceito de sujeito, porém não garantem verdadeiramente as condições para efetivação das mesmas.

Ao professor cabe além de planejar e executar as atividades. Observar a disposição da organização do espaço, do tempo, de quem são os portadores das crianças, a forma como as crianças chegam à Creche em relação ao corpo, as roupas, ao comportamento, interpretar as emoções das mesmas, e a maneira como cada uma delas, lidam com essas emoções, conhecer e organizar os materiais individuais e coletivos, observar as respostas biológicas desses alunos frente a alimentação fornecida, etc. Não obstante, em meio as tantas atribuições, ainda precisam adequar a sua prática, ao baixo investimento destinado a Educação Infantil, conseqüentemente as dificuldades encontradas.

Talvez, o excesso de atribuições, aliados às condições de trabalho imposta aos profissionais da Educação Infantil, sejam alguns dos fatores que possam ajudar a entender aquilo que não apareceu na fala dos professores, mas que se revelou nas práticas não discursivas no interior da Creche pesquisada. Tendo ocasionado como nos lembra Kramer (2003), as divisões, o emaranhado de ideias geradas e disseminadas em práticas e discursos de professoras, que acabam por separar o que está unido.

Quando Kramer (2003) aponta não ser possível cuidar sem educar, educar sem cuidar. Entendemos que são ações que fazem parte de um mesmo processo, não podendo ser fragmentadas por parte de quem tem o dever de garantir o cuidar/educar como especificidade da Educação Infantil, como direito educacional.

Essa problemática nos incita a pensar sobre a divisão de tarefas que durante longos anos, difundiu a Creche como espaço de guarda, ou de tutela de crianças pequenas. Isto é, quem cuida

não educa e vice-versa. Sugerindo a prática do desenvolvimento cognitivo, dissociado do trabalho com o corpo da criança. E que, mesmo após, todo aparato legal disponível, e revisões conceituais metodológicas, ainda haja fragmentos, sobre tudo na divisão de trabalho, práticas que ainda tomam a criança como ser biológico.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que cuidar/educar são ações complementares e indissociáveis. Como afirma Kramer (2003), a função da Creche, na atualidade, não pode mais ser entendida como espaço de cuidado dissociado dos objetivos educacionais. Hierarquizando a função de educar, sobre o cuidar. Como se elas fossem faces antagônicas do mesmo processo.

#### **4.1.2 Categoria – Critérios estabelecidos para matrícula**

Antes de passarmos à análise dessa categoria é necessário registrar que o objetivo dessa pergunta dirigida às professoras, além de estar intimamente relacionada aos objetivos da pesquisa, pois a proposta foi obter informações acerca da existência dos critérios de matrícula na Creche pesquisada, também teve como objetivo fazer uma comparação em relação a outra Creche do Município, na qual a pesquisadora já prestou serviços, e como nela havia critérios para disponibilização de vagas, a saber, implicitamente, eram priorizadas as vagas para crianças cujas famílias apresentassem renda financeira muito baixa, e situação de vulnerabilidade social. Daí, surgiu a inquietação em relação a essa prática, se ela se dava de maneira isolada, ou se ela era comum às demais Creches do Município de Amargosa. Destarte passamos à análise dos dados.

Em relação a essa questão as professoras responderam:

**Professora (A):** Já observei! A instituição se destina às crianças de 1 aos 3 anos de idade. Exige os documentos necessários no ato da matrícula (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (B):** Não. Há sempre uma disponibilidade de vagas mesmo porque é assegurado à criança o direito à creche. Eu me recordo que em alguns anos as salas ficavam muito cheias de crianças e algumas atividades não eram realizadas adequadamente em virtude do espaço físico que era muito pequeno. Entretanto, é importante ressaltar que se for negado a vaga a uma criança e se for oficializada à Promotoria a criança será imediatamente matriculada (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (C):** Não há critérios definidos. Os pais chegam e fazem a matrícula. Caso não tenha vaga, o nome da criança fica na lista de espera e quando surge a vaga, a família é avisada (QUESTIONÁRIO, 2017).

Percebe-se que a Professora (A) afirma que há critérios, informando sobre a exigência dos documentos necessários à matrícula, asseverando também que a Creche é uma etapa da Educação Infantil para crianças de 1 a 3 anos de idade.

De acordo ao entendimento da professora (A), nota-se que ela relaciona o fator idade, como parâmetro estabelecido para o acesso da criança à Educação Infantil. Sua resposta levanta a problemática sobre a oferta de vagas em Creches nesse Município, pois podemos observar a discrepância entre o que determina a C. F. (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), quando afirmam Educação como Direito de Todos e Dever do Estado, e estabelecem a Creche como espaço destinado a crianças com idade entre 0 a 3 anos.

Na observância daquilo que preconiza o ECA (BRASIL, 1990), dentre os artigos que versam essa lei, o Art. 5º cuida de lembrar aos desavisados que nenhuma criança ou adolescente pode ser objeto de discriminação, violência, negligência, entre outros fatores. De acordo com o Minidicionário Luft (2000), discriminação pode ser entendido como ação ou efeito de discriminar. Sendo que discriminar é sinônimo de diferenciar, distinguir. Já negligência, ou negligenciar, correspondem ao ato de tratar algo ou alguém com desleixe, podendo ser entendido também como falta de cuidados, desatenção, menosprezo, etc.

Quanto à violência, acreditamos não ser necessário recorrer ao dicionário para sabermos que no sentido mais amplo da palavra, ela engloba não só agressão física ou verbal, mas também psicológica e/ou simbólica. Entendemos que na violência simbólica se encaixam os conceitos de discriminação e negligência. Afinal, as crianças de até 1 ano de idade, não se constituem como um ser em condição peculiar de desenvolvimento? E como sujeito de direitos? Daí, deriva a estranheza sobre a ausência de preocupação do Município em ofertar vagas em berçários na instituição pesquisada. Sendo assim, não estaria o Município fazendo diferenciação entre as crianças, ferindo os preceitos constitucionais quando se omite na oferta da Educação para o público em questão? Ou seja, privilegiando uns em detrimento de outros?

Podemos afirmar que, no bairro, a demanda é superior às vagas existentes, pois há uma lista de espera (instrumento utilizado pela Creche para gerenciar as vagas que surgem a partir das desistências e/ou evasão das crianças na instituição), mostrando a procura pela oferta do serviço. Nela foi possível observar o seguinte:

A procura é maior no que se refere a vagas para crianças de 1 ano. Nesse segmento a lista contava com 17 crianças na fila de espera por uma vaga. Dessas, 1 chamou atenção, pois o documento dizia que não foi matriculada por não ter idade, ou seja, tinha menos de 1 ano de idade. Já na sala de 3 anos de idade, 2 crianças aguardavam na lista de espera. Uma delas, a creche não pode matricular, pelo fato da criança apresentar síndrome de Down. Quando

perguntada por que? A resposta do administrativo: a creche não está preparada para receber crianças especiais. De acordo com o secretário escolar, a situação teria sido encaminhada para Secretaria Municipal de Educação. Essa criança, cuja condição é tratada dentro do que a legislação do país afirma ser especial, ou seja, a criança tem Síndrome de Down, no entanto o funcionário administrativo declarou que ela não pode ser matriculada devido a inexistência do Atendimento Educacional Especializado (DOCUMENTO DA CRECHE, 2017).

Constata-se que, apesar da procura por vagas se concentrarem nas turmas de 1 ano, existe também a procura por vagas em berçário. O fato de aparecer apenas 1 criança na lista de espera, talvez, indique que, a baixa procura pelo serviço possa ser explicada pelo fato dos moradores da localidade perceberem que não existe a oferta de berçário na instituição pesquisada. Por outro lado, se constitui também, como ausência de consciência dos pais e/ou responsáveis sobre o direito educacional dos seus filhos, pois partimos do pressuposto de que, quando os cidadãos conhecem seus direitos, esse conhecimento auxilia para a efetivação dos mesmos.

Em relação à criança com Síndrome de Down, pode-se observar, através da pesquisa documental que, 1 criança, cujo nome constava da lista de espera, não pode ser matriculada por conta da inexistência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de que trata a legislação vigente no país.

A Creche, além de não dispor de espaço físico para o AEE, também não dispõe de estrutura física adequada à crianças em geral, como por exemplo, os banheiros que além de serem insuficientes para atender 89 crianças, 1 masculino e 1 feminino, as pias para higienização das mãos não foram projetadas para atender as necessidades das crianças.

De acordo com o secretário escolar, a situação da criança com Síndrome de Down teria sido encaminhada para Secretaria Municipal de Educação. A esse respeito, verifica-se também, que as contradições das leis educacionais tem contribuído para as válvulas de escape quanto ao dever de educar. Quando as próprias legislações não chegam ao consenso, é preciso lembrar do que nos alertou Aquino (2015), que falar de direitos é falar de disputas, lutas de ideias, projetos e práticas sociais. É falar de grupos e interesses particulares e coletivos em diversos campos em disputa. E aí, percebemos que a educação se constitui como objeto e campo de disputa no âmbito dos direitos da criança.

Sendo assim, a LDB (BRASIL, 1996) afirma a Educação como direito de todos cabendo ao Estado o dever de educar. Do dever expresso no Art. 4º, entre as garantias para a efetivação do direito, aparece:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso com redação dada pela Lei nº12.796, 2013), (BRASIL, 1996).

Vejamos que para garantia do direito educacional da criança com Síndrome de Down, apesar da mesma residir no bairro onde a Creche está localizada, ela foi encaminhada para Secretaria Municipal de Educação para providenciar matrícula em alguma Creche, em que, as necessidades do aluno pudessem se adequar, pois as dependências da instituição pesquisada não comportam condições para atendimento de crianças com necessidades especiais.

Mas como chamar o Município à responsabilidade de ofertar vagas próximas a residência dessa criança, quando o Inciso X, do Art. 4º, da Lei de Nº 9.394 (BRASIL, 1996), com redação dada pela Lei de nº 11.700 (BRASIL, 2008), desconsiderou a criança com menos de 4 anos de idade como ser peculiar em desenvolvimento? No caso em questão, a situação se agrava, pois se trata de criança com necessidades especiais. Como é possível responder a essa questão se a própria lei, ao usar o termo “preferencialmente”, aponta caminhos para o Estado contornar a situação ao seu favor, frente a obrigatoriedade da oferta da educação com qualidade, respeitando as necessidades das crianças consideradas pela legislação, como especiais.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), na Meta 4, versa sobre a Universalização da Educação Básica para o alcance de pessoas com necessidades especiais, propondo até o final de vigência da lei, atender o público em questão, a partir dos 4 anos de idade, assim descrito:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados PNE (BRASIL, 2014).

Embora, entre as estratégias para o alcance da Meta 4, no PNE (BRASIL, 2014), apareça a de promover, no prazo de vigência da lei, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos de idade com necessidades especiais, observado o que dispõe a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entendemos que há certa desconsideração relacionadas aos direitos das crianças especiais com menos de 4 anos de idade e suas especificidades, pois vimos que as demandas aparecem, mas para garantia do acesso à educação, o espaço físico, parece não ser objeto de preocupação dos entes federativos, e nesse

movimento de adequação, a criança é que precisa ser moldada, ajustada, se quiser permanecer na escola, quando a ética e o respeito pela diversidade, nos mostra que deveria ocorrer o contrário.

Nesse jogo, a infância, que não espera em condição estática o país resolver suas contradições educacionais, devido às intermináveis disputas travadas no campo dos interesses individuais e coletivos, segue como objeto dessas práticas sociais, sendo maquiadas pelas incoerências presentes nos textos das leis, que nas entrelinhas mostram a quem se pretende instruir.

No cruzamento das informações, há divergências também naquilo que as professoras trazem de contribuição para a pesquisa, quando observados os dados oriundos do documento analisado.

Vejamos que as colaboradoras **(B)** e **(C)** afirmam não existir critérios estabelecidos para a matrícula de crianças na Creche. Apesar da própria lista de espera revelar o contrário, quando encaminha para Secretaria Municipal de Educação, uma criança, cujo perfil, difere do público que o espaço físico da instituição permite receber.

A professora **(B)** afirma existir disponibilidade de vagas, entendendo a creche como direito que deve ser garantido, sob pena do Gestor municipal ser acusado de crime de responsabilidade frente ao Poder Judiciário. Dando a entender que as vagas disponíveis na Creche são suficientes para atender à demanda da comunidade onde a instituição está inserida, contradizendo a lista de espera.

Ao mesmo tempo, na sua fala, aparece, de forma implícita, a violação do preceito de qualidade na oferta da Educação Infantil, ao apontar para as limitações do espaço físico. Por outro lado, ela também apresenta elementos que igualmente nos chama a atenção, o fato da quantidade de crianças por sala de aula ter diminuído com o passar do tempo. Será que diante da lista de espera pelo surgimento de vagas na instituição, podemos afirmar que estamos extinguindo a prática de superlotar as salas de aula na Educação Infantil?

A professora **(C)** concorda com a professora **(B)** quando afirma não existir critérios para realização de matrículas na Creche. No entanto, entra em desacordo com essa quando afirma que existe uma lista de espera. Logo, não se pode entender que a disponibilidade de vagas na Creche é coerente com a demanda da comunidade. O que pode ser visto também, a partir dos documentos analisados.

No nosso entendimento, para a Educação Infantil, por se constituir como um direito inquestionável, não deveria existir lista de espera. No entanto, já que ela existe, pode ser utilizada como instrumento indicador das demandas existentes no Município, funcionando

como subsidio na ampliação de vagas nas Creches existentes ou na construção de novos espaços.

Visto que o próprio PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a partir das estratégias para o alcance da Meta 1, estabelece que o país deve:

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;  
1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Diante dos fatos, é mais que valido lembrar que, embora o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) planeje, a partir da Meta 1, alcançar apenas 50% da população infantil no final da vigência desta lei, ela não isenta os Municípios das suas responsabilidades, quanto ao dever de educar, tampouco tira sua autonomia em relação à ampliação de vagas em Creches quando a demanda manifesta se mostra superior à oferta do serviço.

#### 4.1.3 Categoria - Matrícula na Creche após o período inicial

Esse questionamento se justifica pela necessidade de compreensão dessa dinâmica, desse constante movimento de evasão escolar e, ao mesmo tempo, da inserção de alunos durante todo o ano letivo no âmbito da Creche, já que esse fenômeno, embora tão presente, parece pouco discutido. Talvez, esses acontecimentos, estejam intimamente ligados aos fatores acesso e permanência, como ressaltou a professora **(B)**:

**Professora (B):** Sim! Principalmente as turmas menores do berçário dá que só há uma sala e “há” creche não pode atender a todos, creio que com a nova creche esse problema se resolve (QUESTIONÁRIO, 2017).

As professoras (A) e (C) forneceram respostas mais curtas, quando perguntadas sobre a mesma categoria (se era possível matrículas na Creche após o início do ano letivo):

**Professora (A):** Sim (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (C):** Sim. Algumas crianças entram no segundo semestre (QUESTIONÁRIO, 2017).

Observa-se que as respostas das professoras, apesar de bastante objetivas, são consensuais quanto à dinâmica da não permanência das crianças na Creche. Durante todo o ano letivo, no espaço da Creche, entram e saem crianças.

De acordo com a professora (C), esse movimento se mostra marcante a partir do segundo semestre.

Mas é na resposta da professora B que se verifica a relação como o direito educacional. Quando afirma que a Creche não pode atender a todos, principalmente as turmas de um ano de idade, a qual ela denomina de berçário, mas que sabemos não corresponder a ela. Para a professora em questão essa situação poderá ser cessada com a inauguração da Creche, construída no município, a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), formulado pelo MEC em convênio com os Municípios, tendo como objetivo garantir o acesso de crianças a Creches e escolas de Educação Infantil públicas.

Ao referir-se a essa dinâmica de entra e sai de crianças no “berçário”, a professora (B), ainda que implicitamente, aponta para um fato importante. Talvez haja no interior das instituições de Educação Infantil certa dificuldade em cuidar e educar as crianças menores, ou seja, crianças com até um ano de idade. Já que a não permanência, assim como, simultânea, procura por vagas, se concentre nas turmas de um ano de idade.

Mas como explicar esse fato? Acreditamos, com bases nas observações, assim como nas respostas apresentadas pelas mães de alunos matriculados na Creche pesquisada, que esse fator esteja relacionado às condições de trabalho das educadoras, isto é, a baixa qualidade na oferta da educação. Quando nos referimos à baixa qualidade na oferta da educação não estamos nos reportando ao trabalho das docentes em sala, mas sim às condições de trabalho na Creche pesquisada.

Do ponto de vista dos princípios pactuado nos incisos I, V, VII do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), para que efetivamente se possa falar em democratização da educação no Brasil, faz-se necessário não só garantir o acesso das crianças nas escolas, mas também a permanência, zelando pela frequência das mesmas, oferecendo-lhes serviços de qualidade. Inclusive valorizando os profissionais do magistério, garantidos, na forma da lei, entre outros fatores, salários condignos ao trabalho desenvolvido.

Na categoria anterior, foi possível enxergar através de fala manifesta por uma professora o descontentamento relacionado às condições de trabalho, bem como o baixo salário. Assim, como é possível observar, a partir das falas das mães de alunos, o desagrado pela quantidade de crianças matriculados em uma sala de aula, e a não correspondência, no que se refere à

quantidade de professoras para atender as necessidades das mesmas. Não obstante, o espaço físico da Creche também aparece como insatisfação das famílias.

O Art. 53 do ECA (BRASIL, 1990) também preceitua que é assegurada a toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em outras palavras o RCNEI (BRASIL, 1998), vai dizer que o acesso e permanência da criança na Educação Infantil, está associado a padrões de qualidade. Trocando em miúdos, quer dizer, respeitar a criança como um ser em desenvolvimento, como um ser que age, interage, constrói, reconstrói. Para isso, é necessário fornecer-lhes, por meio de aprendizagens diversificadas, condições de interação, socialização, brincadeiras livres e pedagogicamente orientadas. Sendo assim, desenvolver-se integralmente significa à criança:

Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19).

Pensar na oferta da Educação Infantil baseado no preceito da qualidade, é reconhecer os sujeitos como cidadãos de direito, seres culturais, sociais e históricos. “Nesse movimento, garantir a sobrevivência, crescimento e desenvolvimento da criança o cuidar/educar nessas instituições, é necessário oferecer às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades” (BRASIL, 2006). O que necessariamente, engloba desde a concepção de criança e infância norteadora das práticas pedagógicas, bem como a formação e remuneração do professor, o currículo, o espaço físico, os recursos humanos e tecnológicos, entre outros fatores.

Só podemos falar em exercício de cidadania, democratização do ensino público, universalização do ensino básico, quando criarmos oportunidades de igualdades para que todas as crianças possam usufruírem o direito de acessar, mas também de permanecer nas instituições escolares.

A esse respeito nossa profunda discordância acerca da falta de estatísticas oficiais com relação à evasão das Creches. Entendemos que por não ser nível “obrigatório” por Lei (outra de nossas discordâncias) essas estatísticas não tem poder de forçar ao mapeamento das demandas do sistema e isso fere, mais uma vez, o direito à Educação Infantil o qual estamos reivindicando aqui.

#### 4.1.4 Categoria - Concepção de Criança e Infância

A presente categoria buscou identificar concepções acerca dos conceitos de “criança” e “infância”, pois os mesmos são fundamentais para a compreensão de boa parte da discussão dessa pesquisa e também para nortear as práticas pedagógicas.

Acerca dessa matéria, as professoras colaboradoras nos informaram:

**Professora (A):** São as crianças de 1 a 3 anos de idade (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (B):** Eu entendo que a criança é um ser capaz de aprender e também ensinar ao professor onde se faz presente essa troca de saberes. Basta que seja explorado esse potencial delas (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (C):** A criança é um sujeito social que está em desenvolvimento e requer cuidados, proteção, atenção, escuta e carinho. A infância é uma das fases da vida que esse sujeito social e cultural está passando (QUESTIONÁRIO, 2017).

Observa-se ser bastante comum, quando ao falar de criança e de infância, automaticamente, a sociedade bem mais que relacionar as concepções, compreende-las como sinônimos, apesar de serem conceitos distintos.

Claramente na fala da professora (B), os conceitos de criança e de infância possuem o mesmo significado. Entendendo a criança como sujeito social, capaz de aprender e também ensinar, a partir das relações que estabelecem com os demais atores sociais que estão a sua volta. A professora demonstra consciência sobre a responsabilidade atribuída ao ensino, intencionalmente planejado para estimular a criança, auxiliando no seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Quanto à professora (C), sua fala apresenta consciência sobre a diferenciação entre os dois conceitos, percebendo a criança enquanto sujeito social, em fase de desenvolvimento, e a infância como o tempo pelo qual a criança está passando. Consequentemente, a importância da integração dos conceitos cuidar e educar como especificidade da Educação Infantil, respeitando as crianças na sua condição peculiar de desenvolvimento que é a infância.

Logo, salta à nossa imaginação que ambas as professoras conseguem levar para o espaço da Creche a importância, como no lembrou Picanço (2008), sobre a consciência de desafiar os modelos tradicionais da educação, assumindo a necessidade de pensar um fazer pedagógico que respeite a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para organizar não só o tempo, e o espaço, mas também as ações auxiliaadoras das aprendizagens dos sujeitos ali presentes:

Toda ação proposta é necessariamente uma ação educativa e, por meio dessa ação, a escola pode ser mais conservadora ou transformadoras de papéis, atitudes e representações presentes na sociedade. Consequentemente, toda ação requer uma opção clara por uma concepção de ser humano e por uma definição de que é, para nós, essa criança (PICANÇO, 2008, p. 156).

Nesse sentido, podemos observar que as concepções de criança e de infância apresentadas pela professora **(B)** e **(C)**, se aproximam das ideias de alguns autores ligados à temática, bem como, aos documentos norteadores das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no interior das instituições educacionais para a infância.

Como é o caso, por exemplo, do conceito de criança definido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume I, (BRASIL, 2006), que afirmam a criança como sujeito social e histórico inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. Assim como é o caso do próprio conceito de infância, que aparece claramente imbricado nas normas estabelecidas no contexto do RCNEI (BRASIL, 2008), quando admite a heterogeneidades de infâncias presentes na sociedade e as diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, dependendo da classe social a qual pertencem, ou mesmo do grupo étnico do qual fazem parte.

Refletindo sobre as contribuições de Picanço (2008), bem como as concepções de criança e de infância propostos pelos documentos acima citados, para o contexto da Creche pesquisada, algumas práticas discursivas e não discursivas, nos levam a interpretar que na atualidade, mesmo dispondo de uma gama de aparatos teóricos e metodológicos, ainda existam propostas educacionais de cunho conservadoras nesse âmbito, devido às representações no campo da imaginação docente, sobre o ideário de ser humano, e da educação que se deseja para ele.

Assim, interpretamos, a partir da fala da professora **(A)** ao descrever a criança de 1 a 3 anos como seres norteadores da sua prática, como uma descrição puramente biológica. Indicando uma representação de infância, a partir de um lugar não falante, de criança passiva, por aguardar estaticamente a vez, em que será impregnadas dos conhecimentos produzidos pelos adultos. Que não alteram os espaços que frequentam, produzindo suas próprias culturas, desafiando as imposições culturais existentes, tampouco sofrem modificações nas interações produzidas neles. Enfim, a criança que depende para o seu desenvolvimento, apenas de cuidados com o corpo, com alimentação, carente de proteção.

#### 4.1.5 Categoria – Espaço da Creche e recursos humanos

Nessa categoria, perguntamos aos professores sobre o espaço físico da Creche e sobre os recursos humanos disponíveis para a realização das atividades com as crianças, se esses eram suficientes para o desenvolvimento dos alunos.

Em consonância com o que preconizam os documentos normativos para oferta de Educação Infantil com qualidade, como é o caso, por exemplo, dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), bem como o que aponta as DCNEI (BRASIL, 2010), sobre as orientações do trabalho que deve ser realizado junto às crianças de até três anos em creches, e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as professoras entrevistadas demonstraram consciência quanto à necessidade de um projeto arquitetônico favorável ao desenvolvimento infantil, quando por unanimidade suas falas evidenciam insatisfação quanto à estrutura física da Creche, expondo também a insuficiência dos recursos pedagógicos disponíveis. No entanto, notamos que a professora **(B)**, chame para a sua prática, a responsabilidade pela oferta da educação com qualidade.

É sabido que o brincar, o correr, o imaginar, a exploração dos espaços faz parte do universo infantil, isso em qualquer lugar que a criança esteja. No âmbito da Educação Infantil, ela não pode e não deve ter anulada a sua condição peculiar de viver a infância. Por isso, o planejamento pedagógico não pode ser pensado de modo isolado, ele precisa dialogar com os recursos disponíveis, incluindo aí, o espaço-tempo.

A Educação Infantil necessita propiciar à criança situações desafiadoras, estimular sua criatividade e imaginação, dentro de cada proposta educativa fundir o lúdico à aprendizagem. Também na Creche, a criança vai se alimentar durante várias vezes ao dia, para isso, ela carece de fazer uso de refeitório. Usa também o banheiro, para as necessidades fisiológicas e os cuidados de higiene com o corpo. Ela dorme e acorda, se movimenta o tempo todo, ela cria e recria o que lhe é proposto, circula pelas dependências da escola. Nesse sentido, o mobiliário precisa ser adequado ao tamanho das crianças, bem como os vasos sanitários, pias, pertences pessoais necessitam ser acessíveis à altura das crianças. Assim, como é preciso observar o nivelamento do piso, a circulação do ar, a segurança do acesso à Creche, áreas externas que possibilitem a dinâmica enérgica das mesmas, entre outros cuidados.

Daí, deriva o objetivo da Educação Infantil, cuidar/educar propiciando desenvolvimento integral dos educandos. Sendo assim, a organização do tempo e do espaço devem tomar como referência a criança e suas de necessidades.

Portanto, ao serem questionadas, responderam as professoras:

**Professora (A):** Não é um espaço... porque não há ventilação, não há espaço físico suficiente, não há acessibilidade para o público com NEE; os recursos audiovisuais são escassos (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora B,** Acho que apesar de não ser um espaço adequado é possível se desenvolver um bom trabalho. Cabe ao professor procurar se adequar a realidade visto que no Brasil a Educação ainda é tratada com descaso (QUESTIONÁRIO, 2017).

Para a professora **(B)**, as dificuldades encontradas não são vistas como empecilho para o desenvolvimento de um bom trabalho, apesar de externar que a educação brasileira ainda não se constitui como objeto de preocupação por parte de quem tem a obrigação de ofertar, ainda assim, acredita que é possível, adequar sua prática à realidade da Creche.

Já a professora **(A)**, entende que o espaço da Creche pesquisada nem deve ser considerada como espaço, (é válido salientar, que aqui, interpretamos a fala da professora da seguinte maneira: o espaço não deveria ser considerado como adequado para a oferta da Educação Infantil). Já que não oferece acessibilidade para o público com necessidades especiais, tampouco recursos de cunho pedagógico que respeitem as diferenças.

A esse respeito, sublinhamos que, mesmo se a professora **(A)**, não expressasse a indignação sobre o quesito acessibilidade, foi observado a não adequação do ambiente para o público com necessidades especiais, o que pode ser confirmado pela lista de espera, anteriormente citada. Embora o ambiente em questão seja utilizado para oferta da Educação Infantil, nos parece, que a Secretaria Municipal de Educação, não se preocupou em considerar as recomendações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), no que tange à construção ou adequação de um projeto arquitetônico de abordagem interdisciplinar e participativo possibilitando o espaço agregar as diferenças:

O documento propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade (BRASIL, 2006, p. 7).

A professora (C), compartilha da mesma ideia da professora (A), e ilustra para nós, o cotidiano da Creche, a partir das dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades com as crianças, de como a arquitetura do espaço pode interferir positivamente ou negativamente na construção da autonomia dos sujeitos, conseqüentemente, na efetivação do direito educacional:

**Professora (C):** Não! A estrutura física tem muito a melhorar! As salas tem pouca ventilação, pias altas para os alunos, refeitório pequeno, pouca áreas externas para as crianças brincarem. Algumas vezes faltam materiais pedagógicos e matérias para higiene das crianças. Esses materiais são de baixas qualidades (QUESTIONÁRIO, 2017).

Se olharmos as crianças, a partir da perspectiva da educação assistencialista, o espaço físico, com certeza, não influenciaria nas práticas pedagógicas, afinal ambientes de guarda e tutela seriam suficientes para a criança da condição estática e passiva da infância não falante. Hoje, com a mudança de paradigma sobre a finalidade da Creche e da Pré-escola a construção e a conservação dos prédios escolares devem ser realizadas de modo a acompanharem a evolução dos sujeitos.

Nesse sentido, recomendam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que a equipe docente deve ser consultada sobre as necessidades e os interesses das crianças, naquilo que correspondem aos itens pedagógicos, essas informações subsidiarão aos demais da equipe interdisciplinar na construção ou reforma dessas unidades, para que os professores (as) possam integrar não só as propostas pedagógicas, mas também as atividades de lazer, ao espaço físico. Organizando o espaço-tempo, de forma a considerar que as suas ações devem se constituir com molas propulsoras para a aprendizagem das crianças. O problema se apresenta, quando os professores não são consultados quanto às necessidades primordiais infantis, por conseguinte, os recursos disponíveis tendem a delimitar a prática da equipe.

No caso dos espaços de recreação e vivência, por exemplo, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), dizem que:

Esse vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006, p. 26).

Assim, acreditamos que quando a professora (C) detalha as dificuldades no cotidiano da Creche, devido às limitações do espaço físico, ela está apontando para a indispensabilidade de construção ou adequação de um ambiente que possibilite o cuidar/educar de forma integrada. Nessa perspectiva, é válido salientar, a partir da rotina na Creche, que foram observadas algumas limitações impostas às professoras e aos alunos devido ao espaço físico. Como aponta também a professora (C), as dificuldades encontradas quanto ao tamanho do refeitório, espaço relativamente pequeno e apertado para comportar crianças, professoras e pessoal de apoio.

As crianças começam a chegar a escola as 7 horas da manhã, as vezes conduzidas por pais, responsáveis, ou outras crianças. São recepcionadas por uma das professoras, nesse momento, elas ficam à vontade. Após o fechamento dos portões, mais ou menos às 8hs15min, elas começam a tomar o café da manhã. Ficam por cerca de 20min, no refeitório, o tempo é cronometrado para que todas as turmas possam fazer uso do mesmo. Foi observado que algumas crianças conseguem finalizar as refeições no tempo estabelecido pelos adultos, outras não. Muitas carregam para as salas de aula, o alimento que não deu tempo degustar no refeitório, outras desistem de continuar se alimentando.

Em seguida, retornam para salas para fazer as atividades. Às 11h15min, começam a rotatividade para o almoço. Na sala onde as crianças não desenvolveram a autonomia para o uso dos utensílios, as professoras, geralmente insuficientes, se desdobram na tarefa de alimentar as crianças servindo a alimentação na boca. Após o almoço, horário do descanso. Aqui, observou-se que todas as crianças, mesmo querendo resistir ao sono, são colocadas para dormir. O horário do sono é relativo, dura até, mais ou menos às 14 horas, pois as crianças que não acordam sozinhas, são acordadas pelos adultos. As atividades variam de acordo a turma. Na maior parte do tempo as crianças ficam dentro da salas de aulas. Às 15 horas vão lanche no refeitório. Em seguida já é a hora de arrumar os cabelos, troca de roupas para irem para casa. O portão é “aberto”, às 16 horas.

Em relação às atividades em área externa, notou-se que as crianças não saem para brincar todos os dias, pois devido ao tamanho do espaço, as brincadeiras e as atividades no ambiente externo, são revezadas, dificultando a interação e socialização das crianças.

Quanto à construção da autonomia, foi observado que nas salas de aulas, as crianças não têm acesso aos pertences, porém os livros e revistas ficam à disposição. Faltam armários para organização dos materiais, esse ficam em lugares improvisados. E aí, Picanço (2008, p. 159) vai dizer que organizar os materiais, de modos a mantê-los à disposição da criança, possibilita a construção da autonomia, ao trabalhar independentemente da ajuda do adulto.

Quando as professoras (A) e (C) falam da falta de ventilação na Creche, não podemos deixar de registrar que é nas salas de aulas que as crianças além de realizar a maioria das atividades, elas ainda dormem também, por isso precisamos lembrar o que apontam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) que os ambientes devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo).

Não custa lembrar que cada sociedade, no interior do seu “mundo”, concebe a infância e a criança de acordo aos seus costumes e valores. No Brasil, ao menos no marco legal e normativos que regem a educação, fala-se de uma criança que é sujeito de direitos, produtoras de saberes e culturas, que age e interage com o mundo a sua volta. E aí, Picanço (2008), vai dizer que essa criança potente necessita de um adulto e de uma escola diferente.

Pensar a instituição de Educação Infantil, a partir desses pressupostos requer que consideremos um conjunto de fatores que incluem desde as condições do espaço físico, os recursos que utilizam, os funcionários de que dispõe, a razão adulto criança, a formação do educador, a elaboração de uma proposta de educação e outros. Não é de mais frisar que a criança que nos aguarda está ávida por desvendar o mundo, é curiosa e inquieta, e nós adultos, precisamos nos preparar para sabermos lidar com ela (PICANÇO, 2008, p. 157).

Pensando nessa criança ávida por descobrir o mundo, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), foi elaborado no sentido de auxiliar os professores quanto a organização do tempo e espaço das Creches e pré-escolas. Mas é necessário lembrarmos que o espaço da Creche pesquisada, delata através da sua arquitetura, não ter sido projetado para receber crianças de 0 a 3 anos de idade, muito menos, crianças com necessidades especiais.

E mesmo que, tendo sido realizados pequenos reparos na instituição após sua construção, acreditamos não ser suficientes, para nos levar ao entendimento de que houve certa aproximação, daquilo o que recomenda os Parâmetros, que orienta aos gestores municipais, através das Secretarias de Educação, cumprir o que estabelece o preceito constitucional, de Construir ou Reestruturar prédios assegurando atender a demanda infantil, a partir da oferta da Educação com qualidade. O referido documento versa que:

A creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de

respeito à diversidade; é necessário verificar as condições do ambiente construído após determinado tempo de uso. [...] (BRASIL, 2006, p. 15).

Contudo, reconhecendo que o espaço físico possui intrínseca relação com o currículo, pois ele também atua como agente mediador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, considerando ainda, a insuficiência do espaço na Creche pesquisada, convém ressaltar que notou-se esforço bastante significativo da equipe escolar em atender às necessidades das crianças nele inseridas.

#### 4.1.6 Categoria - Direito à Educação

Essa categoria foi pensada no sentido de resumir o que as professoras entendem por Direito à Educação. Em linhas gerais, as entrevistadas corroboram o que determina o Art. 205, da C.F (BRASIL, 1988), pois afirmam:

**Professora (A):** Entendo que toda criança tem direito a uma educação de qualidade, tais como: Cuidado, afeto e respeito (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (B):** é assegurar a criança não apenas transmissão de conteúdo que assegurem o desenvolvimento da aprendizagem, mas formar cidadãos críticos e conhecedores dos seus direitos (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Professora (C):** ter acesso a escola de qualidade, com boa estrutura física, professores com formação acadêmica adequada, recursos didáticos e pedagógicos suficientes e de boa qualidade (QUESTIONÁRIO, 2017).

Percebe-se nas falas das três professoras a consciência de que para garantia desse direito, a qualidade na oferta da educação é imprescindível. O que nos leva a inferir que as colaboradoras buscam assegurar suas ações naquilo que determina o Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), sobre a finalidade da Educação Infantil.

Em acordo com o que determinam as legislações anteriormente citadas, bem como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) a Professora (A) entende que a qualidade da educação está relacionada ao cuidado, ao afeto e ao respeito. Em complemento, a Professora (B), afirma que o Direito Educacional<sup>7</sup> está para além da “transmissão de conhecimento,” e deve formar cidadãos críticos e conhecedores dos seus direitos.

---

<sup>7</sup> A Professora (B) cita o Direito Educacional como sinônimo de Direito à Educação. Nesta pesquisa, compreendemos que ambos não são sinônimos. Entende-se que a colaboradora quis dizer “Direito à Educação”, pois é esse direito público subjetivo que garante a formação e não o Direito Educacional que é uma área de conhecimento e campo de pesquisa acadêmica.

Muito bem colocada a fala da Professora (**B**), no sentido de que no rol dos direitos fundamentais, expresso na C. F (BRASIL, 1988), a Educação, além de ser Direito de Todos e dever do Estado, tem por finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A partir da fala da Professora (**B**), entendemos que, para o cumprimento daquilo que ela apresenta, ou seja formar cidadãos conhecedores dos seus direitos, embora seja uma questão de posicionamento político por parte dos educadores, que ao compreender a criança enquanto sujeito ativo e participante do seu processo de desenvolvimento rompe com o modelo educacional que toma a figura do professor como o centro do processo ensino/aprendizagem. No entanto, esse posicionamento político não se restringe a prática do professor, ou ao referencial teórico metodológico utilizado como base, mas na junção desses com as condições propícias para que as instituições de EI, possam ser organizadas de modo a favorecer o cuidar educar, respeitando as individualidades e os modos de cada criança aprender

Para a professora (**C**) o Direito à Educação se concretiza com o acesso das crianças a oferta da Creche com qualidade. Ela relaciona a qualidade da educação a partir de uma boa estrutura física, professores com formação acadêmica adequada, recursos didáticos e pedagógicos suficientes e de boa qualidade. E aí, podemos aferir que a professora está se referindo não só ao acesso, mas também nas condições de permanência dos alunos na instituição, como preceitua todo marco regulatório.

E aí, vale ressaltar o que assevera os Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil (BRASI, 2006, p.10), [...] que entende como um sistema educacional de qualidade aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente [...].

Em linhas gerais, esse documento defende alguns aspectos que considera essenciais para oferta de Educação Infantil com qualidade, entre eles, garantir a participação de toda a comunidade escolar no processo de discussão e elaboração de diretrizes pedagógicas dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; Respeitar a criança enquanto sujeito social e cultural, cidadão de direito, seres competentes, produtores de cultura; O desenvolvimento de uma pedagogia infantil, firmada nas relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo por onde perpassa a função indissociável do cuidar/educar; Habilitar os professores, para que esses sejam capazes de compreender as linguagens manifestas pelas crianças, a fim de desenvolver atividades conscientes e correspondentes às necessidades das mesmas, como por exemplo, a organização do tempo e do espaço.

A EI se constitui como direito inalienável. E sua finalidade é de garantir para que as crianças de até 5 anos de idade possam se desenvolver de maneira integral, complementando a ação da família e da comunidade. Significando que diferentemente do modelo tradicional da educação, determina-se para a escola atual, trabalhar a criança não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também motora, afetiva e social.

Considerar essas necessidades, implica para o Estado (Município) cumprir com aquilo que estabelece a Constituição Federal de (1988) quanto ao dever de educar, provendo as condições necessárias para que as crianças aprendam, inclusive cuidando para que essa aprendizagem ocorra com a diversificação de atividades que envolva a brincadeira, o movimento, a integração com outras crianças e com os adultos, mantendo contato com a natureza, desenvolvendo autonomia, enfim um espaço completo, amplo que respeite a condição de ser criança, e que, juntamente com a aquisição da aprendizagem propicie o desenvolvimento. Sendo assim, do entendimento apresentado pelas professoras **(A)**, **(B)** e **(C)**, em que afirmam que a efetivação desse direito está relacionado a oferta da educação com qualidade, respeitando o aluno nas suas mais variadas dimensões enquanto sujeito. E na observância dos princípios I, V, VII, estabelecidos no Art. 206, da C.F (BRASIL, 1988), pelos quais o ensino serão ministrados em todo país. Podemos então aferir, que o Direito, não se esgota no acesso à Educação Infantil, mas também nas condições criadas pelo Estado para garantir a permanência da criança na escola.

Em relação à formação docente, a partir da Creche pesquisada, foi possível observar avanço quanto a esse preceito, pois parece estarmos próximos de alcançar ao que estabelece o Art. 62 da LDB/1996, uma vez que, as professoras colaboradoras desse estudo uma possuem graduação, as outras duas, são pós-graduadas. Assim como as demais profissionais da instituição que, em sua maioria, possuem nível superior.

No entanto, no quesito de valorização docente como preconiza o Art. 67 da referida lei, foi constatado arbitrariedades no tocante ao inciso I, pois a forma de ingresso de algumas professoras ocorre através de contrato temporário. No que diz respeito ao labor profissional e suas condignas remunerações o Art. 67 no § 2º, considerada funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades de ensino, entre outros. Porém vimos anteriormente, que a divisão do trabalho é marcada pela ausência de prestígio dos profissionais no âmbito das Políticas Públicas municipais dicotomizando o cuidar/educar, pois enquanto o desenvolvimento do intelecto fica sobre a

responsabilidade das professoras, os cuidados com o corpo da criança são atribuídos as profissionais que no interior da instituição são classificadas como assistente de classe.

No que corresponde ao direito de igualdade de acesso e permanência, foi possível observar que o espaço não está preparado para receber crianças consideradas especiais, e que mesmo para aquelas que “não são especiais”, a estrutura não é adequada às suas necessidades. Vimos também que existe uma lista de espera indicando que a oferta de vagas na instituição é inferior a demanda manifesta no bairro, onde a escola se insere. Assim como a dinâmica de entra e sai de crianças durante todo ano letivo, gerando um contínuo processo de matrículas na instituição, que talvez, possa ter relação com as condições, ou ausências delas para garantir a permanência das crianças na Creche.

Diante do exposto, entendemos como desafio, o que propaga o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições Educação Infantil (2006), ao atribuir ao professor a responsabilidade da organização do tempo e do espaço, quando as condições desse esse espaço, se constitui como um dos principais aspectos que violam o direito educacional da criança, não permitindo o movimento e o contato com a natureza, delimitando o brincar, acelerando atividades, como banho, degustação de alimentos, interferindo de maneira brusca na construção da autonomias dos sujeitos criando assim obstáculos na diversificação das práticas docentes.

Dessa forma, entendemos que, é dever do Estado garantir a todo brasileiro, independentemente de idade, educação de qualidade, que permita, dentro dos princípios de liberdade o pleno desenvolvimento, a fim de facultar a todos os conhecimentos acerca dos seus direitos e deveres, promovendo também a criação da autonomia. Como lembra Kramer (2003, p. 81), todas as crianças tem direito à Educação Infantil de qualidade, com professoras que também sejam tratadas, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzam cultura e são sujeito da cultura. Em condição precária não se educa e não se cuida.

Sendo assim, consideramos que os profissionais dessa instituição não são apenas artistas, como mencionou a professora na categoria anterior, mas também verdadeiras heroínas no cumprimento de suas obrigações, em meios as dificuldades impostas as suas práticas diárias. Em meios as cobranças para a efetivação do direito educacional da criança, enquanto o Estado segue se esquivando das suas responsabilidades, muitas vezes, assegurado pelas incoerências dos textos das leis.

## 4.2 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS MÃES DE ALUNOS

### 4.2.1 Categoria-Dificuldade de Matrícula.

Essa categoria foi pensada no sentido de averiguar junto às mães de alunos, sobre a questão do acesso a EI. Nesse sentido, a elas foram questionadas se encontram dificuldades para matricular as crianças na Creche, se sim, quais dificuldades seriam essas? Mãe (1): Não (QUESTIONÁRIO, 2017). Mãe (2): Não (QUESTIONÁRIO).

Ambas as mães responderam que não. Percebe-se que, diferentemente das mães dos alunos, cujo nome estavam na lista de espera, aguardando por uma vaga, as mães de alunos, colaboradoras dessa pesquisa, não tiveram dificuldades para matricular os filhos na Educação Infantil.

### 4.2.2 - Categoria- Motivo da matrícula

Historicamente a Creche carrega o estigma de que, nasceu para atender as mães trabalhadoras. Essa categoria foi pensada no sentido de compreender, se essa concepção modificou-se com o tempo, acompanhando a evolução dos conceitos de criança, infância, ou permanece na imaginação coletiva como espaço de guarda.

**Mãe (1):** Por ser perto de onde eu moro (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Mãe (2):** Pra que ela “tivessem” um desenvolvimento melhor para ter contato com outras crianças e aprender uma com a outra (QUESTIONÁRIO, 2017).

Embora a mãe (1), tenha fornecido resposta bastante objetiva, relacionando a matrícula da criança na Creche, ao fato da instituição ser perto de casa. No entanto, para a pesquisadora, o entrecruzamento das respostas fornecidas pela mãe (1), mesmo que, de maneira inconsciente, ela aponta a Creche como espaço privilegiado do desenvolvimento infantil, pois na categoria 6, a insuficiência do espaço físico, aparece com uma insatisfação da mesma, em relação ao direito educacional do filho.

Já a mãe (2), claramente compreende que, a inserção do filho na Creche, pode contribuir para o desenvolvimento/aprendizagem do mesmo. Logo a para a mãe (2), a função da Creche se aproxima do que determina as Políticas de Educação para a EI. Sua percepção em relação ao

desenvolvimento infantil, entra em acordo ao que afirma Oliveira et al (2009), que defende que as estruturas internas da criança vão se modificando na interação com o ambiente humano. Percebe-se ainda que, a compreensão dessa mãe a respeito da criança, se aproxima do conceito de criança descrito nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 10).

#### **4.2.3- Categoria- Relação da Creche com a Criança**

Esse questionamento foi pensado no sentido de analisar a maneira dos profissionais da Creche se relacionarem com as crianças, bem como os responsáveis pelas mesmas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 21-22): “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

**Mãe (1):** Muito bom (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Mãe (2):** “A relação são” muito boa não tem nem o que falar sobre a relação (QUESTIONÁRIO, 2017).

A partir dessa pequena amostra pode-se aferir que, o relacionamento entre a comunidade escolar ocorre de forma tranquila, a ponto das mães não explicitar insatisfação alguma, nos modos pelos quais ocorrem as interações no interior desse espaço.

#### **4.2.4 Categoria- espaço da creche, recursos humanos**

**Mãe (1):** Não (QUESTIONÁRIO, 2017).

**Mãe (2):** O espaço é muito pequeno para quantidade de criança, poderia ter mais profissionais porque são muitas crianças para pouco professores (QUESTIONÁRIO).

Observa-se que, assim como as professoras, as mães dos alunos compartilham da mesma ideia em relação ao espaço físico. Demonstrando consciência sobre a importância da relação entre o espaço físico e o desenvolvimento das crianças. Bem como, a influência desse, nas interações dos profissionais com os alunos. Pois das falas das mesma, sobressaem a insatisfação quanto ao número de profissionais para atender a quantidade de crianças. Demonstra também que, a oferta da EI, no Município de Amargosa está em desalinho com o aparato legal.

#### **4.2.5 Categoria- Dificuldade com a Creche fechada, ou não aceitação da criança pela Creche por algum motivo.**

Essa categoria foi pensada no sentido de compreender sobre as condições de permanência da criança na Creche, visto que a tanto a C.F de 1988 e a LDB/1996, descreve a criança como sujeito integral. Isso pressupõe que, mesmo a Creche estando sobre a responsabilidade do sistema de ensino, é necessária articulação e integração da toda a rede de atendimento. Dessa forma, se a criança estiver doente, por exemplo, como se dá a articulação da Esfera Educacional com a Esfera da Saúde? Ou com as demais aéreas administrativas? Mãe (1): não (QUESTIONÁRIO). Mãe (2): não (QUESTIONÁRIO).

Nesse sentido, nota-se que, ambas as mães responderam não encontrar dificuldades em relação ao questionamento levantado. Nos levando a compreensão que, no Município de Amargosa, existe integração setorial.

#### **4.2.6 Categoria- Possibilidade de Mudança na Creche.**

Esse questionamento está relacionado também ao quesito permanência, visto que no contexto da EI, (Creche), como apontaram as professoras anteriormente, é comum a matrícula de crianças durante ano todo, ou seja, para gerar vagas, é necessário que outras crianças tenham deixado de frequentar a Creche. O que, para pesquisadora se tornou uma incógnita. Sendo assim, questionou-se as mães, de maneira indireta, sobre sua insatisfação em relação a oferta da EI.

**Mãe (1):** O espaço, a área de lazer e o refeitório (QUESTIONÁRIO).

**Mãe (2):** Sim, o ambiente poderia ser melhor do que já é, área de lazer para as crianças poderia ter uma brinquedoteca (QUESTIONÁRIO, 2017).

Podemos perceber que o maior descontentamento das mães em relação à oferta da EI, na Creche pesquisada, está relacionado ao espaço físico. O espaço projetado para o atendimento educacional de crianças necessita proporcionar uma organização, obedecendo critérios relativos a sua faixa etária, precisa ser estimulante, desafiador das habilidades motoras e cognitivas. É importante que seja rico de objetos, cores, texturas que possam despertar a atenção da criança, sobretudo, sem negar-lhe sua condição de ser em desenvolvimento. Nesse sentido, talvez, a ausência de uma brinquedoteca, de brinquedos, bem como de outras aéreas de lazer possam

explicar a não permanência de muitas crianças nas Creches. Mas esse é um tema para ser explorado em outra oportunidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EI, (Creche), do ponto de vista legal, se constituiu como direito de todos, embora na prática, a realidade nos mostre que essa é uma ideia que precisa ser problematizada. Já que, é necessário rever alguns aspectos em relação à oferta da Educação Infantil em Creches. O direito não se esgota no acesso, mas também na permanência com qualidade. Indiscutivelmente, a oferta da EI, é de responsabilidade do Estado.

É notório que, transitamos entre avanços e retrocessos. Sendo assim é inegável a soma de esforços no âmbito das Políticas Públicas Educacionais visando contribuir para o alcance da complexidade que, se constituiu o universo infantil. No entanto, a impressão que temos é de que ainda não foram suficientes para alterar a realidade, de uma maneira em geral. Talvez, as contradições dos textos legais, flexibilizando as mais variadas interpretações, se constitua hoje, a maior dificuldade que o país encontra para consolidar a democratização do ensino Público. Exemplo claro, pode ser visto, a partir da insensibilidade dos legisladores sobre a compreensão da criança como ser em desenvolvimento, se apropriando de alguns discursos, para ofertar as mesmas, educação assistencialista, tentando manter a velha ordem de miséria, como nos lembrou (KRAMER e BAZÍLIO, 2003).

A existência das listas de espera na Creche nos leva a concluir que a EI, embora por força de lei se inscreva como direito de todos, infelizmente, nem todos possuem esse direito, poucos conseguem acessá-la, aos quais podemos chamar de “privilegiados.” Dentre esses poucos, ficou claro, a partir das falas dos responsáveis pela matrícula, a insatisfação em relação à qualidade do serviço ofertado.

O país tem uma dívida com a infância brasileira, e em consonância com as políticas públicas internacionais, assumiu a responsabilidade de garantir a esse segmento social, educação de qualidade. No entanto, após 30 anos da C.F (1988), vimos que muitas crianças deixam a infância, sem desfrutar o direito de acessar a Creche, e na maioria dos casos não é porque a família optou pela não matrícula, mas sim, por falta de vagas em instituições.

A permanência das crianças, na instituição pesquisada, deixa a desejar, pois no que diz respeito ao espaço físico, como apontaram professoras e mães de alunos, as brincadeiras, os movimentos, a interação entre as crianças são limitadas devido as instalações inadequadas para a oferta da EI. Sendo apontado ainda pelas professoras e mães colaboradoras desse estudo, a ausência de brinquedoteca, de recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, bem como a inferioridade dos materiais para o uso pessoal das crianças. A partir da fala desses sujeitos, podemos afirmar que, a qualidade na oferta da Educação Infantil, ainda é um sonho, e não uma

realidade. Vimos que, o espaço físico da referida Creche, ao invés de favorecer o acesso e permanência das crianças, fez justamente ao contrário. Como foi o caso da criança com Síndrome de Down.

Partindo da realidade do município de Amargosa, foi possível observar que, o fato de decretar leis, embora imprescindíveis, não são suficientes para que, o Estado (Município) garanta de forma efetiva os direitos educacionais das crianças, pois vimos através da fala de das professoras, insatisfação quanto as condições de trabalho a elas oferecidas. A própria infraestrutura dificulta a realização de atividades que, tome a criança como sujeito integral. No entanto, mesmo diante das dificuldades não há como negar que, a equipe docente se esforça bastante no sentido de suprir tais lacunas. O desenvolvimento das atividades pedagógicas no interior da Creche, demonstram por parte das professoras a consciência quanto ao objetivo da EI.

A LDB/1996, determina, a Creche como espaço destinado à criança de 0 a 3 anos de idade, mas a inexistência de berçário na instituição contrasta-se a suprema lei educacional. Os paradoxos não param por aí, vimos também, como apontou a lista de espera da instituição que, as dependências da Creche não permitem matricular crianças com necessidades especiais. A formação docente se constitui como passo importante para concretização do direito da criança de receber educação de qualidade. Consagrando a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. Nesse sentido, podemos dizer a partir da Creche pesquisada, que, houve avanços, já que, o quadro de docentes, em sua maioria, possui formação específica para atuarem com o público em questão. Porém, é valido lembrar que, no âmbito das Políticas Públicas educacionais no município de Amargosa, pode-se observar o quanto a hierarquização dos profissionais, impulsiona a dicotomização do cuidar/educar no interior da Creche.

No que diz respeito à relação dos profissionais da Creche com os demais membros da comunidade escolar, podemos afirmar que, esse é um ponto positivo também, pois foi observado respeito, consideração, envolvimento e participação de ambas as partes, ficando evidente o que determina a LDB/1996, sobre gestão democrática e participativa.

Sendo assim, entendemos que, Educação Infantil (Creche), é um direito inviolável da criança, e que as leis que as protegem são extremamente necessárias, no entanto, devem ser mais rígidas, no sentido de não permitir interpretações variadas quanto ao dever de educar. A identidade da Creche não pode e não deve está à mercê de ideologias que não as representam, sob pena de retrocesso. A luta dos movimentos sociais, culminou com a EI, na Constituição Federal/1988, como direito, porém não se esgotou com ela.

Para efetivação do Direito à Educação, da criança, precisamos ainda percorrer um longo e árduo caminho. Inclusive ampliando as discussões acerca de como efetivar o direito do acesso e permanência na Educação, proclamado como de TODOS. Porém em se tratando das crianças com idade entre 0 a 3 anos, se quer, conseguimos garantir o acesso, expresso no próprio PNE (BRASIL, 2014), que, em termos de oferta da EI, projeta alcançar no ano de 2024, a mesma porcentagem idealizada para o ano de 2011, como se o acesso a Creche, se constituísse como privilégios de alguns. Para a pesquisadora, além dos possíveis caminhos apontados anteriormente nesse trabalho, um outro seria, a tomada de consciência da sociedade sobre seus direitos. Sendo assim, finalizamos com aquilo que, afirma Libâneo et al, (2012, p.374), a respeito das leis, “quanto mais educadores, pais, alunos e administradores conhece-las, tanto maiores serão as possibilidades da sociedade de intervir e cobrar transparência no uso dos fundos públicos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Judith Alves. **O Planejamento de Pesquisa Qualitativa em Educação**. Faculdade de Educação/ UFRJ, 1991.

ANTUNES, Celso. **Guia para estimulação do cérebro infantil: Do nascimento aos 3 anos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AQUINO, Ligia Maria Leão de, Ordenamento legal para Educação Infantil e Desafios para os Gestores Municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ªEd- Niterói: EduFF, 2008.

ARAÚJO, Heleno. OLIVEIRA, João Ferreira de. GOUVEIA, Andrea Barbosa. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral dilemas e perspectivas**. (Org.). ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.). ARAÚJO, Vania Carvalho de. SARMENTO, Manuel Jacinto... [et al.]. - Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**; tradução de Dora Flaksman.-2. ed.-[Reimpr.].-Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**.- São Paulo: Cortez, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. ROSALBA Rita Lima. (Org.) **Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil**.- Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BORBA, Angela Meyer. As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil. In VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ªEd- Niterói: EduFF, 2008.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. (Org.). FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN Jr, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. - São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de Jan de 2001.

BRASIL\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13. 005, de 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_**Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CORSARO, William A. Teorias sociais da infância. In: **Sociologia da Infância**; Tradução: Lia Gabriele Regius Reis.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. Caderno de Pesquisa, v.38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. (Org.). LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Farias. VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**.- 4ª Ed- Belo Horizonte: Autentica: 2010.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Infância: uma construção histórica e relacional. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. MARTINS, Maria de Fátima Almeida, MARTINS, Sergio. (Org.) **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michele. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: A pesquisa qualitativa enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069 de 13 julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Tradições na pesquisa qualitativa**. AMGH Editora Ltda, 2010.

FARIAS, Mabel. Infância e Educação no Brasil nascente. In: Vasconcellos Vera Maria de Ramos. (Org.) **Educação da Infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. IBGE/PNAD. Relatório 2016/2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf) acessado em 29/11/2018

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5 ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. – 6 Ed.- 6. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2014.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. - Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a Infância Brasileira. (Org.). LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Farias. VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**.- 4ª Ed- Belo Horizonte: Autentica: 2010.

BRASIL \_\_\_\_\_. **Lei CLT/Consolidação das Leis Trabalhistas**. Lei n.º 5.542/43, de 01 de maio de 1943.

BRASIL \_\_\_\_\_. **Lei Código de Menores**. Lei n.º 17.943/27, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/ FUNDEF**. Lei n.º 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/ FUNDEB**. Lei n.º 11.494/07, de 20 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Fundação Nacional do Bem estar do Menor**. Lei n.º 4.513/64, de 01 de dezembro de 1964.

LEITE, Aline Regina Pinheiro Cruz. **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO CONCEITOS, REVENDO PRÁTICAS**. UNEB/Salvador, 2010.

LIBÂNIO, Carlos José. OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra- **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**- 10. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2012.- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta). LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: Vasconcellos, Vera Maria de Ramos. (Org.) **Educação da Infância: História e Política**- Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. (Org.) LUFT, Lia.- São Paulo: Ática, 2000.  
\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.  
**Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil Brasil**. Brasília:1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB N.º 1, de 7/04/1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menor idade à cidadania. In: **Educação da Infância: História e Política**. Vasconcellos Vera Maria de Ramos. (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia** (et al.). 15. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

**Projeto de Lei**. n.º 75 de 03 de fevereiro de 2011. Disponível em:  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491004>

**Projeto de Lei**. n.º 871 de 05 de abril de 2011. Disponível em:  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=496909>

**Projeto de Lei**. n.º 285 de 08 de fevereiro de 2011. Disponível em:  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491512>

PARDAL, Maria Vitoria de Carvalho. O Cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. (Org.). Vasconcellos Vera Maria de Ramos. **Educação da Infância: História e Política** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEIXOTO, Edson Maciel. SCHUCHTER, Terezinha Maria. ARAÚJO, Vania Carvalho. O tempo Integral na Educação Infantil: financiamento, gestão e projeto político pedagógico em questão. In: - **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas**. (Org.). ARAÚJO, Vania Carvalho de. SARMENTO, Manuel Jacinto... [et al.]. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: Lugar de Criança ou de Aluno? VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ªEd- Niterói: EduFF, 2008.

SPADA, Ana Carolina Machado. **Processo de Criação das Primeiras Creches Brasileiras e seu Impacto sobre a Educação Infantil de zero a três anos**. UNESP/SP, 2005. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf)

STEMMER, Mârcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e Perspectiva. In: **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. ACRE, Alessandra & JACOMELI, Maria Regina Martins. (Orgs.). – Campinas, SP: (Coleção educação contemporânea), 2012.

STRAUSS, Anselmo. CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.  
TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, DORNELLES, Leni Vieira. (Org.) **Produzindo Pedagogias Interculturais na infância**. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e Narrativa. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ªEd- Niterói: EduFF, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**Professor Orientador:** Djeissom Ribeiro**Graduanda:** Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou privilegio de alguns?).

**Questionário para Professoras**

Nome: \_\_\_\_\_

Vínculo \_\_\_\_\_

empregatício: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional na Educação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

**1º) Qual a função da Creche? E para que público ela se destina?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2º) No seu cotidiano como professora você já observou se há critérios estabelecidos pela instituição no processo de matrícula na Creche? Se sim, quais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3º) É comum a procura por vagas na Creche fora do período inicial de matrícula?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4º) Qual a concepção de criança e infância que baseia seu trabalho?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5º) Você acha o espaço da Creche, e os recursos humanos suficientes para o desenvolvimento dos alunos? Justifique sua resposta!**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6º) O que você entende por direito a educação?**

---

---

Assinatura do participante  
Amargosa \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Professor Orientador:** Djeissom Ribeiro  
**Graduanda:** Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou Privilégio de alguns?).

**Questionário para Mães de Alunos**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Grau de Instrução (estudou até que série): \_\_\_\_\_

Quantos filhos matriculados na creche: \_\_\_\_\_

**1º) Você teve dificuldades para matricular seu filho (a) na Creche?**

Sim ( ) Não ( ) Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2º) Motivo que fez você a matricular seu filho nessa Creche?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3º) Explique como você vê a relação da Creche com seu filho?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4º) Você acha o espaço da Creche, e os recursos humanos são suficientes para o desenvolvimento do seu filho?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4º) Você teve dificuldades em matricular a criança na creche? Se sim, quais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5º) Você já teve alguma dificuldade com a creche fechada, ou algum dia a Creche não aceitou a criança? Se sim, Por quê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6º) Se pudesse, você mudaria alguma coisa na Creche que filho (a) estuda? O que?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Assinatura do participante**  
**Amargosa-----de-----2017**

# ANEXOS

## ANEXO 1 – Professora A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Professor Orientador:** Djeissom Ribeiro

**Graduanda:** Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou privilegio de alguns?).

**Questionário para Professoras**

Nome: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: Estatutário

Formação: Licenciatura em Pedagogia

Trajetória profissional na Educação:

Inicio a minha trajetória na Educação atendendo classes multisseriadas (1988 até 2016).

Tempo de atuação na Educação Infantil:

1 ano

1º) Qual a função da creche? E para que público ela se destina?

Cuidar, educar e garantir a permanência das crianças na instituição.

2º) No seu cotidiano como professora você já observou se há critérios estabelecidos pela instituição no processo de matrícula na creche? Se sim, quais?

Já observei! A instituição se destina às crianças de 1 aos 3 anos de idade;  
Exige os documentos necessários no ato da matrícula.

3º) É comum a procura por vagas na creche fora do período inicial de matrícula?

Sim.

4º) Qual a concepção de criança e infância que baseia seu trabalho?

São as crianças de 03 anos de idade.

5º) Você acha o espaço da creche, e os recursos humanos suficientes para o desenvolvimento dos alunos? Justifique sua resposta!

Não é um espaço, porque não há ventilação, não há espaço físico suficiente, não há acessibilidade para o público com NEE;  
Os recursos audiovisuais são escasso.

6º) O que você entende por direito a educação?

Entendo que toda criança tem direito a uma educação de qualidade, tais como:  
Cuidados, afeto e respeito.

Assinatura do participante

Amargosa, 14 de dezembro 2017

ANEXO 2 – Professora B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professor Orientador: Djeissom Ribeiro

Graduanda: Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou privilegio de alguns?).

Questionário para Professoras

Nome

Vínculo empregatício:

Formação:

Trajectoria profissional na Educação:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

1º) Qual a função da creche? E para que público ela se destina?

Atuei como Professora de Educação Física (Aceleradora, Cursos Fundamentais, Pivota e Coordenadora Pedagógica) há 14 anos na creche.

2º) No seu cotidiano como professora você já observou se há critérios estabelecidos pela instituição no processo de matrícula na creche? Se sim, quais?

Atuei como Professora de Educação Física (Aceleradora, Cursos Fundamentais, Pivota e Coordenadora Pedagógica) há 14 anos na creche. Não há sempre uma disponibilidade de vaga, mesmo porque é assegurado à criança o direito a creche. Em me recorde que em alguns anos as salas ficavam muito cheias de crianças e algumas atividades não eram realizadas.

adequadamente em virtude do espaço físico que era muito pequeno. Entretanto, é importante ressaltar que se for pergado a vaga a uma criança e se for especializado a professoras a criança será imediatamente matriculada.

3º) É comum a procura por vagas na creche fora do período inicial de matrícula?

Sim principalmente as turmas menores do berçário já que se há uma sala e há creche não pode atender a todos, então com a volta creche esse problema se resolve.

4º) Qual a concepção de criança e infância que baseia seu trabalho?

que a criança que entendo é um ser capaz de aprender e também ensinar os professores onde se faz presente esse troca de saberes. Basta que seja explorado esse potencial dela.

5º) Você acha o espaço da creche, e os recursos humanos suficientes para o desenvolvimento dos alunos? Justifique sua resposta!

Ados que apesar de não ser um espaço adequado é possível se desenvolver um bom trabalho. Cabe ao professor procurar se adequar a realidade visto que no Brasil a Educação ainda é tratada com descaso

6º) O que você entende por direito a educação?

O assegura a criança não apenas a transmissão de conteúdos que assegurem o desenvolvimento da aprendizagem mas formar cidadãos críticos e conhecedores dos seus direitos

Assinatura do participante

Amargosa 11 de dezembro 2017

## ANEXO 3 – Professora C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Professor Orientador:** Djeissom Ribeiro**Graduanda:** Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou privilegio de alguns?).

**Questionário para Professoras**Nome: [REDACTED]Vínculo empregatício: Processo seletivoFormação: Graduada em Pedagogia (UFRB); Pós-graduada em Ed. Infantil e séries iniciais (FVC).

Trajetória profissional na Educação:

Professora de educação infantil (creche); professora de classes multisseriada (3;4 e 5); coordenadora pedagógica de escolas de campo e escola de tempo integral; Formadora do Pacto ciclo inicial (1;2;3) e ciclo complementar (4 e 5); coordenadora regional do Pnaic.

Tempo de atuação na Educação Infantil:

2 anos.

1º) Qual a função da creche? E para que público ela se destina?

A função da creche é cuidar e educar. Este espaço também auxilia a criança no seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, dentre outros.

2º) No seu cotidiano como professora você já observou se há critérios estabelecidos pela instituição no processo de matrícula na creche? Se sim, quais?

Não há critérios definidos. Os pais chegam e fazem a matrícula. Como não tenho vaga, o nome da criança fica na lista de espera e quando surge a vaga, a família é avisada.

3º) É comum a procura por vagas na creche fora do período inicial de matrícula?

Sim. Algumas crianças entram no segundo semestre.

4º) Qual a concepção de criança e infância que baseia seu trabalho?

A criança é um sujeito social que está em desenvolvimento e requer cuidados, proteção, atenção, respeito e carinho. A infância é uma das fases da vida que esse sujeito social e cultural está passando.

5º) Você acha o espaço da creche, e os recursos humanos suficientes para o desenvolvimento dos alunos? Justifique sua resposta!

Não. A estrutura física tem muito a melhorar! As salas têm pouca ventilação, portas altas para os alunos, refeitório pequeno, pouca área externa para as crianças brincarem. Algumas vezes faltam materiais pedagógicos e falta a higiene dos crianças. Esses materiais são de baixa qualidade.

6º) O que você entende por direito a educação?

Ter acesso a escolas de qualidade, com boa estrutura física, professores com formação acadêmica adequada, recursos didáticos e pedagógicos suficientes e de boa qualidade.

Assinatura do participante

Amargosa 13 de dezembro 2017

## ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professor Orientador: Djeissom Ribeiro

Graduanda: Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou Privilégio de alguns?).

Questionário para Pais de Alunos

Nome:

Idade: 38 anos

Grau de Instrução (estudou até que série): 2º Grau completo

Quantos filhos matriculados na creche: 1

1º) Você teve dificuldades para matricular seu filho(a) na creche?

Sim ( ) Não  Qual?

---

---

---

2º) Motivo que fez você a matricular seu filho nessa creche?

Por ser perto de onde eu moro.

---

---

3º) Explique como você ver a relação da creche com seu filho?

Muito bom.

---

---

4º) Você acha o espaço da creche, e os recursos humanos são suficientes para o desenvolvimento do seu filho?

Não.

4º) Você teve dificuldades em matricular a criança na creche? Se sim, quais?

5º) Você já teve alguma dificuldade com a creche fechada, ou algum dia a creche não aceitou a criança? Se sim, Por quê?

Não.

6º) Se pudesse, você mudaria alguma coisa na creche que filho (a) estuda? O que?

O espaço e a área de lazer. e  
o refeitório.

Assinatura do participante

Amargosa 12 de Dezembro 2017

## ANEXO 5

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

## CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professor Orientador: Djeissom Ribeiro

Graduanda: Eliane Pereira Pimentel

Este questionário é parte da pesquisa de Conclusão de curso (Pedagogia), intitulada (Educação Infantil: Direito de Todos ou Privilégio de alguns?).

## Questionário para Pais de Alunos

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 28Grau de Instrução (estudou até que série): 2º grau completoQuantos filhos matriculados na creche: 01

1º) Você teve dificuldades para matricular seu filho(a) na creche?

Sim ( ) Não (X) Qual?

2º) Motivo que fez você a matricular seu filho nessa creche?

Por que ela ~~quer~~ ter um desenvolvimento  
melhor, pra ter contato com outras  
crianças e aprender uma com as outras

3º) Explique como você vê a relação da creche com seu filho?

A relação não é muito boa não  
tenho que falar sobre a relação

4º) Você acha o espaço da creche, e os recursos humanos são suficientes para o desenvolvimento do seu filho?

O espaço é muito pequeno pra quantidade de crianças, poderia ter mais profissionais porque são muitas crianças por pouco espaço.

4º) Você teve dificuldades em matricular a criança na creche? Se sim, quais?

---



---



---

5º) Você já teve alguma dificuldade com a creche fechada, ou algum dia a creche não aceitou a criança? Se sim, Por quê?

Não

---



---



---

6º) Se pudesse, você mudaria alguma coisa na creche que filho (a) estuda? O que?

Sim, o ambiente poderia ser melhor do que foi e áreas de lazer pra as crianças poderia ter como brinquedoteca etc.

Assinatura do participante

Amargosa 12 de 12 2017

