

LIDIANE CRISTINA DONIZETTE

A POLÍTICA DE CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma análise das propostas pedagógicas das creches
conveniadas em um município do interior de São Paulo



LIDIANE CRISTINA DONIZETTE

A POLÍTICA DE CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma análise das propostas pedagógicas das creches
conveniadas em um município do interior de São Paulo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de Concentração de Gestão e Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade.

FRANCA – S.P.
2021

D683p Donizette, Lidianne Cristina

A política de convênio e a educação infantil: Uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo / Lidianne Cristina Donizette. -- Franca, 2021
150 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Creches conveniadas. 4. Proposta pedagógica. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LIDIANE CRISTINA DONIZETTE

**A POLÍTICA DE CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

Uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas
em um município do interior de São Paulo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de Concentração de Gestão e Políticas Educacionais, sob a orientação da Profª. Drª. Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª. Drª. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Profª. Drª. Maria Madalena Gracioli

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Profª. Drª. Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus São José do Rio Preto/SP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP – Campus de Franca

Dedico essa pesquisa a toda minha família que me apoiou nessa decisão, de forma especial ao meu esposo Heitor Luvizoto quem me incentivou na busca dos meus sonhos e a acreditar em meu potencial e à minha querida filha Sophia Dias que compreendeu todos os momentos em que precisei estar ausente não participando ativamente

do seu crescimento e desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre me deu força para buscar meus objetivos e não desistir no meio do caminho.

À minha família que é meu refúgio nos momentos de dor, tristeza, angústias, mas também nas horas de alegria e acolhimento.

À meu esposo que fez despertar em mim meu potencial e a busca pelos meus sonhos e objetivos adormecidos.

À minha filha que nunca me deixou e esteve ao meu lado mesmo nos momentos distantes e por compreender as longas horas em frente ao computador ou fora de casa que me impossibilitou de estar presente dando a atenção necessária para seu crescimento. A você meu amor toda a razão do meu esforço e trabalho.

À Profa. Dra. Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade por ter aceito me orientar de forma extremamente paciente e bondosa e por me ajudar a produzir esse trabalho de forma que superou minhas expectativas. Agradeço por toda paciência, amorosidade e conhecimento transmitido em todos os momentos.

À prof. Dra. Tatiana Noronha de Souza juntamente à amiga Letícia Malta por caminhar juntas nessa pesquisa dividindo trabalhos e conhecimentos a fim de contribuir para uma educação infantil de maior qualidade.

Às professoras Dra. Maévi Anabel Nono e Dra. Maria Madalena Gracioli, pelo aceite em participar da banca de qualificação e pela riqueza das contribuições proporcionadas a qual fez enriquecer e melhorar o meu trabalho.

À todo corpo docente do programa de pós-graduação por todo conhecimento compartilhado.

Enfim a todos participantes da pesquisa por aceitar participar do meu trabalho e contribuir com informações valiosas.

DONIZETTE, Lidiane Cristina. **A Política de Convênio e a Educação Infantil:** Uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, Maio, 2021.

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado tornando-se subsídio para a implementação de uma política de educação infantil no país que será delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e por legislações e documentos nacionais. Dentre os propósitos estabelecidos pela Política Nacional de Educação infantil estão o compromisso das creches e pré-escolas em se tornarem espaços educativos de qualidade e promotores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, o que será reiterado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas em um

município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Como objetivos específicos a pesquisa pretendeu verificar se as brincadeiras e interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas das creches e identificar se essas práticas possibilitam experiências e saberes articulados as diferentes linguagens. A amostragem da pesquisa foi realizada em três creches do referido município sendo uma em cada região da cidade, e teve como participantes três profissionais de cada instituição sendo uma professora, a coordenadora e a pedagoga. Sob o enfoque da pesquisa qualitativa utilizou-se como procedimentos de coleta de dados a análise da proposta pedagógica, a rotina diária das professoras, entrevistas semiestruturadas e a observação das práticas pedagógicas junto às crianças. O referencial teórico para o desenvolvimento desta investigação foi baseado em documentos e legislações que regem a Política de Educação Infantil no país e nos estudos de Campos, Kramer; Kishimoto, Machado, Oliveira e Rosenberg. Com a pesquisa pretendeu-se contribuir para que a elaboração das propostas pedagógicas das creches fossem alinhada aos dispositivos legais que regem a política de educação infantil no país.

Palavras-Chave: Creches; Convênios; Proposta Pedagógica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

DONIZETTE, Lidiane Cristina. **The Covenant Policy and Early Childhood Education:** An analysis of the pedagogical proposals of the daycare centers in a municipality in the interior of São Paulo. Postgraduate Program in Planning and Analysis of Public Policies, Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, May, 2021.

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988 recognizes Early Childhood Education as a children's right and a duty of the State, becoming a subsidy for the implementation of an early childhood education policy in the country that will be outlined by the Law of Directives and Bases of National Education (1996) and by legislation and national documents. Among the purposes received by the National Policy on Early Childhood Education are the commitment of daycare centers and preschools to become quality educational spaces and promoters of children's development and learning, which will be reiterated by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) . Therefore, a research aimed to analyze the pedagogical proposal of the day care centers municipality in the interior of São Paulo serves the purposes taken by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. As specific objectives the research intended to verify if the games and interactions are guiding axes of the pedagogical practices of the day care centers and to identify if these practices allow experiences and knowledge articulated as different languages. The research sample was carried out in three daycare centers in the municipality, one in each region of the city, and had as participants three professionals from each institution, being a teacher, a coordinator and a pedagogue. Under the focus of qualitative research, the analysis of the pedagogical proposal, the teachers' daily routine, semi-structured changes and the observation of pedagogical practices with children are used as data collection procedures. The theoretical framework for the development of this investigation was based on documents and legislation that govern the Early Childhood Education Policy in the country and on the studies by Campos, Kramer; Kishimoto, Machado, Oliveira and Rosemberg. With the research it was intended to contribute so that the elaboration of the pedagogical proposals of the daycare centers made in line with the legal provisions that govern the early childhood education policy in the country.

Key words: Nurseries; Covenants; Pedagogical Proposal; National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Características gerais das instituições pesquisadas	79
Tabela 2:	Informações acadêmicas das pedagogas entrevistadas	85
Tabela 3:	Informações acadêmicas das coordenadoras entrevistadas	85
Tabela 4:	Informações acadêmicas das professoras entrevistadas	85
Tabela 5:	Tempo de trabalho na instituição	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL.....	17
2.1 Trajetória da Política da Educação Infantil	22
2.2 A qualidade na Educação Infantil – Creches	33
2.3 Prática de Convênios na educação infantil	38
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
3.1 Práticas Pedagógicas da Educação Infantil	58
3.2 A criança como centro da proposta pedagógica	63
3.3 O papel da brincadeira e as Interações nas práticas pedagógicas	66
3.4 As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e as Múltiplas Linguagens ...	69
4. A PESQUISA	76
4.1 Local da pesquisa	79
4.2 Caracterização das instituições: a política de convênio	79
4. 3 Instrumentos para coleta de dados	82

4.3.1 Procedimentos de Coleta de Dados	83
4.4 Análise e discussão dos dados	84
4.4.1 Caracterização dos participantes: formação acadêmica e atribuições profissionais.....	85
4.5 Proposta pedagógica: Concepção, elaboração e fundamentos teóricos.....	94
4.6 As práticas pedagógicas e as múltiplas linguagens.....	99
4.7 As interações e brincadeiras na organização do trabalho pedagógico	114
4.8 Considerações finais.....	121
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – TCLE.....	136
APÊNDICE B – TCLE.....	137
ANEXO A – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	138
ANEXO B – DECLARAÇÃO.....	142
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	143
ANEXO D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	146

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca ampliar e aprofundar a discussão sobre a política de atendimento das creches, considerando que estas se tornaram instituições educativas com o avanço das legislações sobre a infância e a educação infantil no país, a partir da Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 ao reafirmar os direitos da criança, entre eles, o direito à educação infantil, estabelece através da emenda constitucional nº 53 de dezembro de 2006 como sendo obrigatoriedade do Estado o oferecimento do atendimento educacional as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes e irá reiterar os direitos educativos das crianças apresentados na Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 contempla a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, incluindo as creches no sistema educacional do país. A LDB dispõe sobre seis artigos referentes à Educação Infantil, destacando em um deles a obrigatoriedade da oferta do atendimento pelo Município, permitindo que se atue em outros níveis da educação somente quando estiver plenamente atendido a sua área de competência e com recursos mínimos acima dos percentuais para o desenvolvimento e manutenção do ensino (BRASIL, 1996).

Por meio deste quadro legal as creches que sempre estiveram ligadas a assistência social e mantidas, na maioria, por instituições filantrópicas e confessionais passam a ser reconhecidas como instituições educativas integradas ao sistema de ensino nacional, o que demandará critérios de atendimento, funcionamento e elaboração de propostas pedagógicas adequados as legislações educacionais.

Ao integrar as creches ao sistema de ensino fica evidenciado que essas precisam seguir as normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento, além de estar sujeito ao acompanhamento e supervisão do sistema de ensino seja estadual, municipal ou do Distrito Federal (BRASIL, 2002).

Desta forma, a partir da Constituição Federal começou a ser delineada uma política de atendimento para educação infantil no país, fundamentada em princípios e diretrizes que estabelecessem o direito da criança a uma educação de qualidade, reconhecendo a importância de propostas pedagógicas que assegurem a criança como

sujeito do processo educativo, na condição de sujeito histórico, produtor e produto de cultura. Portanto, compete às creches e pré-escolas o oferecimento de práticas pedagógicas que possibilitem as crianças o desenvolvimento integral, oportunizando aprendizagens e experiências múltiplas, respeitando as em suas capacidades, necessidades e contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante do proposto surge como documento norteador das práticas educativas nas instituições de educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5/2009, a qual enquanto documento mandatário, irá estabelecer os propósitos e objetivos das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Segundo Kramer (1997) uma proposta pedagógica deve ser construída durante o caminhar, nasce de uma realidade, já que traz consigo o lugar e os valores de onde se fala e está sempre em busca de uma resposta, ou seja, ela aponta um caminho a construir. Ela precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa levando em conta as especificidades de cada entidade.

Sendo assim, o presente trabalho parte da análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo a fim de verificar se as mesmas atendem aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Apesar dos avanços nessa área ainda vemos que muitos municípios, e especificamente o município a qual se refere a pesquisa oferecem com prioridade a educação fundamental, mas, ainda predomina o atendimento da demanda de creches e pré-escolas em instituições conveniadas que são regulamentados pela lei 8.666/93 após a reforma do Estado, com o intuito de descentralizar o poder das mãos do Governo.

Esse modelo de atendimento revela as precárias condições do atendimento a essas crianças, a precariedade dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

Foram realizados levantamento bibliográficos em dois portais sobre artigos científicos que tratam da oferta da educação infantil em formas de convênios nos últimos 10 anos. No portal ScieLO tivemos como resultado dois artigos, de Oliveira e Borghi (2013) e Pinto (2016). E no portal de Periódicos da Capes cinco artigos entre

eles, Borghi, Adrião e Garcia (2011), Susin e Peroni (2011), Vieira (2010), Vieira e Souza (2010), Oliveira e Ganzeli (2013).

O artigo de Pinto (2016) nos traz que a taxa de atendimento da educação infantil sempre foi baixa e com grande presença de instituições privadas sem fins lucrativos. Os recursos financeiros são transferidos diretamente para os municípios que nem sempre repassam esses valores disponibilizados pelo fundo para essas instituições de forma integral. No entanto, há uma grande tentativa para que os municípios busquem ampliar a oferta na educação infantil através de convênios já que o valor repassado para as creches implica em um valor muito abaixo do custo real e os limites da Lei de Responsabilidade Fiscal sobre os gastos com pessoal. Para o autor essa forma de atendimento pode comprometer um atendimento de qualidade já que os valores repassados geralmente ficam muito abaixo das estimativas feitas, por exemplo, para o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), previsto no Parecer CEB/CNE nº 8/2010 (PINTO, 2016).

No artigo de Oliveira e Borghi (2013) as autoras apontam que 17% dos municípios tiveram o convênio iniciado a partir do Fundeb. O estudo mostra que em muitos municípios o valor per capita repassado às instituições conveniadas estão bem abaixo do valores referentes ao atendimento feito diretamente pelo poder público. Após apresentar dados e discussões sobre o sistema de subsídio as autoras concluem que “colocar recursos públicos na esfera privada são estratégias políticas de redução do aparelho do Estado” (Oliveira e Borghi, 2013, p. 10), e que há muitas justificativas para o atendimento conveniado, mas nenhuma expressa preocupação com o tipo de atendimento oferecido e a qualidade dele.

Para Livia Maria Fraga Vieira (2010), a relação município-instituição conveniada assume diferenciadas formas, onde se observam repasses de recursos financeiros a ser geridos pela conveniada, segundo critérios determinados. Porém, não há muitas pesquisas sobre as políticas de convênio na contemporaneidade que tratam dessa relação entre sistemas públicos e privados.

Borghi, Adrião e Garcia (2011) complementam que transmitir a responsabilidade de oferta de vagas em creches para a instituição privada, faz com que essas instituições é quem sejam responsáveis em cumprir todas as tarefas desde as condições de trabalho dos docentes, as políticas de formação, até a organização do trabalho na escola, a infra-estrutura, e a merenda. Ambas pressupõem que a criação do Fundeb facilitou a manutenção de convênios e parcerias entre o setor público e o privado uma vez que estabelece condições para creches e pré-escolas diferentes das

séries iniciais de ensino fundamental, acarretando com isso a redução dos custos e prejuízos na qualidade do serviço oferecido.

O artigo de Susin e Peroni (2011) analisa a política de educação infantil instituída em Porto Alegre, na qual há também a parceria entre o poder público e entidades comunitárias manifestando que a oferta desta etapa da educação básica acontece com um custo mais baixo do que aquele praticado pelo município na educação infantil pública. O artigo chama atenção ao fato de que o “terceiro setor está imerso na lógica capitalista e serve também ao capital, pois propõe alternativas à crise que fomentam a desresponsabilização do Estado” (SUSIN E PERONI, 2011, p. 15).

O trabalho de Vieira e Souza (2010) manifesta que a municipalização traz uma variedade na organização das redes municipais de ensino o que deixa evidente uma gama de profissionais com qualificações diversificadas, além de apontar a precarização do trabalho docente da educação infantil.

As pesquisas selecionadas mostram que há um claro desvio frente ao proposto pela Constituição Federal de 1988, que sinaliza para a construção de uma escola pública de qualidade para todos os brasileiros, ao menos no que se refere à educação básica. Dessa forma, embora a creche seja reconhecida como direito educacional da criança e responsabilidade do município ainda se constata práticas de convênios com instituições filantrópicas o que apresenta alguns dificultadores para garantia da democratização e qualidade do atendimento.

Entende-se que ao transferir para a iniciativa privada a oferta do atendimento, o poder público exime-se de suas responsabilidades. A transferência do atendimento às entidades privadas exclui da Administração as responsabilidades diretas, ficando tudo à mercê de contrato de gestão. Consequente, a política de conveniamento beneficia o poder público já que o repasse à essas instituições tem um custo bem abaixo do esperado sujeitando o atendimento dessas crianças a certos contingenciamentos, o que é omitido, pois essas entidades passam muitas vezes pela falta de controle público.

Devemos pensar não somente na oferta de vagas a essas crianças nessa etapa da educação, mas principalmente na qualidade para promover um desenvolvimento integral que seja determinante para toda sua vida.

No entanto, é importante pensar nas práticas pedagógicas exercidas nas entidades conveniadas como fator fundamental para a qualidade de atendimento, analisando se as mesmas estão de acordo com documentos legais e se são regidas pelos princípios instituídos para um atendimento com um mínimo de qualidade à essas

crianças, já que lhes são assegurados em lei uma oferta pela educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, um documento mandatário que reúne princípios e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação a fim de orientar a elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas da educação infantil.

Deste modo o documento tem a finalidade de contribuir e ajudar a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas atividades que auxiliam no desenvolvimento integral da criança em busca de um atendimento de qualidade nessa etapa da educação.

E pensar na qualidade de atendimento na educação infantil é desenvolver atividades que propiciem seu desenvolvimento integral respeitando a individualidade e especificidade de cada idade alicerçadas nessas diretrizes já que são parâmetros básicos de construção de uma proposta de maior qualidade para crianças de creches e pré-escolas.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Como objetivos específicos procuramos verificar se a brincadeira e interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas das creches e identificar se essas práticas pedagógicas possibilitam experiências e saberes articulados às diferentes linguagens. O trabalho no geral far-se-á uma discussão sobre a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil enquanto documento mandatário para elaboração de propostas pedagógicas que assegurem a qualidade na educação das crianças.

O trabalho foi efetivado em três seções. Na primeira seção, “Contextualizando a educação infantil no mundo e no Brasil” fez-se uma análise da trajetória política da educação infantil e seu reconhecimento como instituição educativa, traçando o percurso de leis e documentos oficiais para a efetivação da função educativa da creche em especial após a construção das propostas pedagógicas das instituições, além de esboçar sobre a qualidade e as práticas de convênio nas instituições da educação infantil.

Na segunda seção “Proposta Pedagógica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”, discutimos a função educativa das creches e seu papel social e pedagógico na construção da cidadania da criança. Em seguida, discorreremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a elaboração das propostas pedagógicas.

A última seção relatamos o trabalho realizado a campo com observações às creches e entrevistas semiestruturadas com as participantes. Nesse momento apresentamos os dados com a finalidade de discutir, interpretar e analisar os resultados tentando ressaltar se a hipótese foi verificada e se os objetivos propostos foram atingidos evidenciando a contribuição do trabalho às entidades responsáveis.

Sendo assim, espera-se que as reflexões desenvolvidas nesse trabalho possam contribuir para que as políticas de Educação Infantil atendam o direito constitucional do acesso a essa educação de forma pública, gratuita e universal.

Portanto não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, mas de contribuir para o debate sobre as propostas pedagógicas das creches conveniadas e em que medida a terceirização compromete o direito das crianças a uma educação infantil de qualidade.

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL

Na Europa, a partir da Revolução Industrial com a consolidação do capitalismo, as fábricas começaram a substituir o trabalho manual por maquinários, fazendo com que a sociedade se reestruturasse e se submetesse ao regime de trabalho em fábricas. Com isso houve uma alteração na estrutura social e a mulher começa a ingressar no mercado de trabalho ocasionando modificações nos hábitos das famílias, principalmente na forma como eram cuidadas e educadas as crianças.

De acordo com Rizzo (2003) as mães trabalhadoras operárias que não tinham com quem deixar seus filhos optavam em deixá-los com mulheres que não trabalhavam em fábricas e vendiam seus serviços para cuidarem dos filhos de outras mulheres. Essas muitas vezes estavam despreparadas para os cuidados e educação das crianças e enfatizavam atividades de bons hábitos de comportamento e internalização de regras morais.

Criou-se uma oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. (RIZZO, 2003, p. 31).

Em resposta ao aumento do abandono e dos maus tratos às crianças, surgiram os atendimentos filantrópicos exercidos por pessoas que acolhiam essas crianças que se

encontravam nas ruas ou em cuidados de outras pessoas despreparadas. De acordo com Paschoal (2009, p. 80) “a sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas”.

Kuhlmann Jr. (2001) mostra que essas instituições assistencialistas tinham enfoque na higiene, alimentação e cuidados, mas também uma preocupação com a educação, já que desde o início possuíam um cunho pedagógico, trabalhando com lições que abordavam exercícios de dança e canto oral com materiais didáticos que possibilitavam à criança o desenvolvimento do raciocínio. Era destinado às crianças empobrecidas e seu propósito era além de tirar as crianças das ruas, desenvolver a sua inteligência e os bons costumes. Um exemplo foi a “Escola de Principiantes” em 1769, surgido na França para crianças de 2 a 6 anos, que tinha o objetivo especificamente moral e intelectual já que ensinava a ler a bíblia e a tricotar.

Didonet afirma que:

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Ao estudarmos um pouco da história das instituições que atendem essas crianças encontraremos instituições criadas com diferentes propósitos ora para cuidar, ora para escolarizar. “Diferentes ideias, diferentes modelos de organização dos lugares e diferentes opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições marcam a origem desses lugares (BRASIL, 2005, p. 18).

Já na segunda metade do século XIX o atendimento a essas crianças era realizado em creches e pré-escolas. De acordo com Campos (2009) a creche é uma instituição para atender crianças de 0 a 6 anos de idade, se caracteriza quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. A LDB no artigo 30º define que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade redação modificada pela emenda constitucional nº 12.796/2013. A BNCC reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, e as dividem em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de

aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, sendo bebês as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de idade, crianças bem pequenas as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e a pré-escola caracterizada como crianças pequenas de 4 a 5 anos de onze meses de idade (BRASIL, 2020).

No Brasil, ao final do século com a abolição da escravatura e a proclamação da República, em 1889 as creches e pré-escolas criaram força espalhando se a ideia de que a assistência poderia resolver problemas ligados à pobreza e isso reforçou um maior preconceito contra as crianças vindas de famílias pobres, como se justifica a seguir:

Isso acontecia à medida que os homens que falavam em nome da ciência divulgavam a ideia de que os pobres, se não fossem disciplinados e amparados, fatalmente entrariam no mundo do crime ou da vadiagem (BRASIL, 2005, p. 21).

A criação de jardim de infância no Brasil, surge então e é defendida por alguns setores da sociedade, por acreditarem que poderiam beneficiar o desenvolvimento dessas crianças. Sendo assim, as famílias mais abastadas pagavam por esses serviços, enquanto o atendimento às crianças oriundas de famílias pobres, surgiam no sentido de atender as mães que saíam para trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos.

Desde 1875 já havia no Rio de Janeiro, um jardim de infância particular criado pelo médico Joaquim José Menezes de Vieira. Esse modelo foi criado para as crianças ricas, e suas atividades levavam à escolarização da criança já que eram oferecidas atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica (BRASIL, 2005). Cada instituição “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Também foi criado em 1888, o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro na qual iniciou se uma rede de assistência cujo objetivo era atender as mães grávidas, pobres e dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leites, consultar as lactantes e também vacinar os bebês.

Surge também, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância em que dois médicos atuavam usando a medicina nas instituições de educação e assistência à infância. Em 1919, um deles, Moncorvo Filho fundou o Departamento da Crianças no Brasil, espalhando se a ideia de que “assistência poderia ser científica também e, com isso, resolver problemas ligados à pobreza com base no conjunto de conhecimentos mais adiantados que circulavam naquele contexto” (BRASIL, 2005, p.20). Um dos objetivos era de fiscalizar e combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de

maneira precária dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN JR, 1998).

Em 1920 houve a criação de uma nova concepção de jardim de infância a qual caberia a função de aproximar a escola à família, dando-se a ideia de que essa entidade não poderia ser confundida com a creche, já que por muito tempo a creche não era reconhecida em leis como parte do sistema educacional e no geral era voltada para o atendimento às classes mais pobres.

A partir de 1923 a presença feminina começa a ser marcante no trabalho industrial e desde então as indústrias começam a ser pressionadas a reconhecer o direito da mulher de amamentar e o direito às crianças a um atendimento enquanto suas mães estavam no trabalho. Foram reivindicadas melhores condições de trabalho e a criação de instituições de educação e cuidado para os filhos das trabalhadoras. Essa mudança no cenário fez com que os patrões iniciassem um processo de implantação de creches nas fábricas objetivando garantir, sobretudo, a produção das mães operárias:

O fato de os filhos das operárias estarem em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Muitos movimentos sociais surgiram nessa época reivindicando melhores condições de trabalho e a criação de entidades que cuidassem dos filhos das mulheres operárias. As mulheres tiveram papel importante na mudança de atendimento de crianças em creches e pré-escolas, pois elas lutavam e defendiam a ideia de que essas instituições deveriam atender todas as mulheres com filhos independentes de suas condições sociais.

Como a marginalização de crianças alcançou um patamar alto por haver cada vez mais crianças nas ruas enquanto suas mães saíam para o trabalho, houve a necessidade de creches a fim de reduzir esse problema. Contudo, houve o aumento do número de instituições mantidas pelo poder público. Porém, devido às precárias condições e da pobreza de muitas famílias, a creche começou a ser tornar um espaço em que seria proporcionado condições de saúde e higiene que não lhes eram ofertados em casa.

As creches e pré-escolas tinham objetivos diferenciados conforme a classe social, as creches destinavam-se aos mais pobres e vulneráveis, e as pré-escolas às crianças mais abastadas com o propósito de socialização e preparo para o ensino regular.

Porém, com o crescimento veemente da indústria no país, as creches dessas empresas não conseguiram atender toda a demanda, e o governo dessa forma, começa a

intervir proporcionando ajuda através de creches domiciliares, em que outras mães olhavam filhos de trabalhadoras.

Em agosto de 1971 surge a lei nº 5692 que propõe uma reforma educacional referente ao atendimento às crianças de menor idade. “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

De acordo com Della Valle “percebe-se que, ao mesmo tempo em que se abriu a possibilidade para que cada sistema de ensino decidisse sobre a matrícula de crianças menores, havia a recomendação de que as crianças com idade inferior a sete anos fossem atendidas em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes, sem, contudo, especificar quem ficaria a cargo dessa responsabilidade educacional” (2010, p.31)

Em 1976 e 1977 o governo lança um projeto chamado Casulo, a qual tinha o propósito de espalhar redes de atendimentos baseado em trabalhos voluntários com o propósito assistencialista pregando a prevenção dos problemas sociais com ações destinadas a cuidar ou dar alimentação para resolver problemas e amparar as mães e as crianças.

Era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos como “tomar conta” ou “dar merenda”, ou, ainda, campanhas voltadas para a doação de agasalhos (BRASIL, 2005, p. 24).

A defesa dos direitos da criança originou movimentos sociais na década de 1980, trazendo mobilizações sociais que culminaram na redemocratização do Estado brasileiro em contraposição à ditadura militar nos anos 1964 a 1985. Uma dessas lutas inspiraram avanços nos direitos das crianças resultando na promulgação em 1988 da Constituição Federal em que irá reconhecer no artigo 208 a educação infantil como direito da criança de 0 a 5 anos e a garantia do atendimento em creches e pré-escolas. O inciso IV diz que “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2006) emenda constitucional nº 53/2006. Essa mesma lei assegura em seu artigo 7º, a homens e mulheres assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

A Constituição trouxe grande contribuição na garantia de direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e

poder público foi um marco decisivo na afirmação dos direitos das crianças no Brasil. Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a cinco anos foi concebida como sujeito de direitos (Paschoal e Machado, 2009).

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/90, que reitera em seu artigo 54 que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos sendo revogado pela lei 13.306 de 2016 a idade dessas crianças para até 5 anos e em seu artigo 3º que a criança e adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994). O ECA instituiu um sistema de elaboração de políticas públicas voltadas às crianças para a garantia de seus direitos.

Nos anos seguintes há a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a qual fica assegurada que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica integrando a ao sistema escolar brasileiro. A [lei 12.796/2013](#) vem modificar o artigo 29 a qual demonstra que a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral de crianças até 5 anos de idade e que deverá ser ofertada em creches às crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas às crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, tornando a educação infantil parte integrante da educação básica no Brasil. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Anos depois a promulgação da LDB inicia uma política de educação infantil no país a fim de delinear parâmetros legais que estabelecem diretrizes pedagógicas com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nessa etapa.

Muitos anos se passaram desde as primeiras instituições, muitos movimentos sociais aconteceram para mudar a realidade a qual se encontrava essa etapa da educação a fim de proporcionar um atendimento de qualidade e garantir o direito das crianças à educação. Essa luta foi propulsora de diversificadas mudanças em leis que interferiram nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e passaram a identificar a criança como sujeito de direitos, e que precisa ser desenvolvida em todos seus aspectos valorizando e respeitando suas particularidades.

2.1 Trajetória da Política da Educação Infantil

Como ressaltado anteriormente as primeiras instituições de educação infantil surgiram como uma resposta ao processo de industrialização e urbanização no país. E as primeiras instituições apareceram para atender as crianças pobres em que as mães eram obrigadas a saírem para trabalharem.

O atendimento à infância no Brasil é iniciado e marcado por ações filantrópicas e práticas assistencialistas destinadas as crianças carentes. Com o avanço dos movimentos sociais, inclusive do movimento de mulheres por luta por creches, a sociedade brasileira protagonizou nas últimas décadas diversas transformações na legislação referente às políticas públicas dirigidas à infância, enfatizando o direito ao atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos, agora como responsabilidade da educação e não mais da assistência, como historicamente foi constituída.

Para se alcançar uma educação que respeite os direitos efetivos das crianças, o Ministério da Educação começou a implementar uma política de educação infantil por meio de diretrizes educacionais, resoluções e documentos para nortear o atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil no país.

Ao colocar a creche como parte da Educação, a Constituição aponta sua função educativa, assegurando ações de cuidado historicamente exercidas nessas instituições. A importância da educação infantil se fundamenta especificamente numa concepção de criança cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção de seu desenvolvimento (BRASIL, 1994, p. 12).

A partir de 1994 o MEC realizou vários encontros e seminários com o objetivo de debater com os gestores municipais e estaduais de educação problemas que diziam respeito à definição de políticas para a Educação Infantil.

A partir desses debates o Ministério da Educação e do desporto elaborou o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, em 1994, a qual formulou diretrizes baseada na Constituição de 1988 e designa como princípios gerais da educação infantil a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 5 anos, o crescimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

O documento ainda propõe que um trabalho educacional nessa faixa etária se faz necessário e importante à medida que contribui para o desenvolvimento, a formação da

personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem nos primeiros anos de vida (BRASIL, 1994)

Outra questão importante diz respeito à indissociabilidade entre cuidar e educar.

Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidades da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 1994, p. 8).

Isso se dá pois na história de atendimento à essa etapa prevaleceu se uma educação voltada especificamente para o cuidado com crianças até 3 anos de idade dando assistência às classes com baixo poder econômico, e às crianças de 4 a 6 anos estabelecia se uma educação preparatória para o ensino fundamental. Esses fatores são explicitados como comprometedores de uma educação infantil voltada para a integração de cuidados e educação nas instituições de educação infantil atualmente.

A educação nesta fase visa de forma integrada favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social, promovendo a ampliação de experiências e conhecimentos infantis, além de contribuir para que a interação na sociedade seja marcada por valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. Sendo assim é importante que as ações pedagógicas incentivem o questionamento facilitando o processo de interação com os outros, desafie a criança a usar o raciocínio e elaborar hipóteses, utilizem várias formas de expressão e exploração do meio ambiente, físico e social, dêem oportunidade de fortalecer a autoestima e construir a identidade, considerem que o brincar é forma mais eficaz de envolver a criança no processo educativo, além ser importante que a atuação educativa respeite o ritmo particular de cada criança.

Partindo dessa premissa, pode se concluir que o documento constitui um ganho na história da Educação Infantil pois desde então já se definem a implementação de uma proposta pedagógica exigindo que o educador tenha uma intenção educativa que organize o ambiente, que planeje com as crianças as experiências de aprendizagem, já que é explicitado a função eminente educativa dessas instituições, além de se ter intrinsecamente a função de cuidar.

Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, também em 1994, a qual traz a importância de um especialista qualificado com um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Barreto “a formação de professor é um dos fatores mais

importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação qualquer que seja o grau ou modalidade” (1994b, p. 11). No caso da educação infantil os estudos apontam que a capacitação dos profissionais é uma das variáveis que causam grande impacto sobre a qualidade do atendimento, especialmente aqueles que trabalham em creches.

Partindo dessas políticas o Ministério da Educação e do desporto, em 1995, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação:

Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 1994, p. 10)

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica sendo reconhecido o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 5 anos e adquirindo uma proporção mais ampla no sistema educacional, qual seja “atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 1996, p.10).

A referida lei define que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Dessa forma é evidenciado a importância de se considerar a criança como um ser em que precisa se desenvolver de forma integral.

Como já mencionado é evidente um grande avanço a partir do proposto, já que a educação infantil em creche, embora não obrigatória é considerada em leis um direito da criança com o objetivo de proporcionar condições adequadas para seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

O reconhecimento da educação infantil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fez com que essa etapa da educação passasse a ser organizada de acordo com educação escolar como indicado abaixo:

- I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o

turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, art. 31).

É importante destacar que a avaliação se diferencia dos outros níveis da educação uma vez que como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as instituições de educação infantil precisam “criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento da criança, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29). Nesse sentido a avaliação deve garantir a criatividade nas brincadeiras e interações das crianças, a utilização de vários registros como portfólios, desenhos, a criação de estratégias para a continuidade dos processos de aprendizagens, uma documentação específica para que a família tenha condições de acompanhar o trabalho realizado junto as crianças e principalmente a não retenção delas nessa etapa da educação.

Ao tratar da formação de professores a LDB modificada pela lei nº 13.415/2017 em seu artigo 62 vem determinar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2017, art. 62).

Dessa forma admite-se a formação de professor para atuar na educação infantil o curso de nível médio, e é assegurado através do artigo 13 que eles participem da elaboração da proposta pedagógica, cumprindo seu plano de trabalho a fim de zelar pela aprendizagem das crianças, além de colaborar para o estabelecimento de atividades que articule a escola, a família e a comunidade.

O artigo 11 da LDB atribui à esfera municipal a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil tendo a União e o Estado como colaboradores nessa oferta de atendimento. Assim, os municípios devem organizar um currículo que esteja em conformidade com a base nacional e complementada com as características regionais. O desenvolvimento do conteúdo curricular deve ser feito de forma colaborativa, de maneira a “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum”

(BRASIL, 1996, artigo 9º, inciso IV).

A partir de 1996 após a publicação da LDB vem sendo promulgada regulamentações por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que dizem respeito ao currículo de Educação Infantil.

Editado em 1995 e reeditado em 2009 temos o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” composto em duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda traz a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais. O documento defende os direitos das crianças à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009).

Todos critérios estabelecidos tem o objetivo de serem compromissos de políticos, administradores e educadores para um atendimento de qualidade que atenda as necessidades das crianças nessa faixa etária, tanto em seu bem estar como em seu desenvolvimento. Essa seria uma forma concreta de atingir um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças e tem como pressuposto primeiramente a realidade das creches no país, o conhecimento sobre o desenvolvimento da infância em ambientes alternativos e diferentes da família, e o conhecimento da importância das interações e das brincadeiras no desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural da criança.

Sua primeira versão se deu através de um projeto em Belo Horizonte para assessoria e formação de profissionais para essa área. A segunda versão ocorreu quando o Ministério da Educação e do Desporto organizou um encontro com especialistas em São Paulo a fim de discutir e colher críticas e sugestões para que atenda aos parâmetros de qualidade para essa etapa da educação.

Em 1998 o MEC publicou o documento “Subsídios para o Credenciamento e o funcionamento das Instituições da Educação Infantil” que contribuiu fortemente para a

formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no país. No que tange a proposta pedagógica o documento no inciso VI mostra que “a proposta pedagógica da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento - tempo integral ou parcial. (BRASIL, 1998, p. 11).

A formulação das propostas pedagógicas deve nortear-se por uma concepção de criança, como um ser humano concreto, ativo e capaz marcado pelo meio em que se desenvolve e que adquire conhecimentos para alcançar autonomia. As propostas pedagógicas devem se fundamentar pelos princípios de como a criança se desenvolve e aprende procurando responder as suas necessidades e capacidades através de diferentes experiências, as ações do educar e o cuidar e por último prever condições adequadas relativas a formação de recursos humanos, número de crianças por adulto, formas de agrupamento, organização do espaço, equipamentos e materiais pedagógicos, participação da família e da comunidade.

Foi a partir da Constituição de 1988 que a discussão sobre currículo e proposta pedagógica foi ganhando cada vez mais espaço o que culminou com a LDB quando a Educação Infantil já fazia parte do Sistema Brasileiro de Educação, pois foi nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) buscou conhecer as propostas pedagógicas curriculares em curso nas diversas unidades da Federação, investigando os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteariam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil.

Partindo desse resultado pôde-se vislumbrar a pluralidade de propostas e práticas educacionais decorrentes da complexidade cultural e regional do país a qual estamos inseridos. Sendo assim, o desafio diante a diversidade era de ofertar um currículo que respeite as diferenças “socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 5 anos, contribuindo para a superação das desigualdades” (BRASIL, 1994, p. 12).

Em 1998 foi elaborado o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que atendiam ao que era estabelecido no art. 26 da LDB em que fazia-se necessário uma base nacional comum para os currículos. O documento teve como pretensão “apontar metas de qualidade que contribuíssem para que as crianças

tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 7).

Este documento é organizado em três volumes sendo um introdutório a qual apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientar a organização dos documentos de eixos de trabalho. Os eixos estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O segundo volume é relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social e favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo contém seis exemplares referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Essa organização visa:

abranjer diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998, vol. 1, p.45).

Este foi por muito tempo o norteador da elaboração das propostas pedagógicas possibilitando ao professor organização e reflexão sobre sua prática e a importância das experiências às crianças. Apesar de ser importante, hoje, ele apresenta uma “inadequação” em relação ao arranjo curricular que propõe para as creches e pré-escolas, diante do que a BNCC determina ao se referir à organização curricular por campos de experiências, que difere da organização por áreas de conhecimentos proposta pelo RCNEI.

Concomitante a elaboração do RCNEI, o Conselho Nacional de Educação delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. Este institui-se sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Ambas referências têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Essas diretrizes foram elaborada em 1999 e em 2009 foram reeditadas e fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. O MEC as publicaram em formato de documento em 2010 e seu caráter mandatório se constitui a fim de subsidiar as instituições na organização curricular conforme seus preceitos. Seu objetivo é orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da educação infantil.

Ele apresenta grande importância para educação infantil uma vez que zela por uma proposta pedagógica que oriente as ações das creches e pré-escolas e defina metas para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

A Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, apresenta em 2006 o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” com uma nova edição publicada pelo MEC em 2018, a qual surge em detrimento a diversidade de atendimentos dessa etapa no país, atribuindo referências de qualidade para um aprimoramento do atendimento a crianças de educação infantil, na busca de promover a igualdade de oportunidades educacionais no país. Há dois volumes a fim de responder aos anseios da área, além de cumprir com a determinação legal do Plano Nacional de Educação em que no item 19 exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001). A apresentação desses parâmetros foi uma contribuição para um processo democrático e implantação de políticas públicas a fim de ser referência para a organização e funcionamentos dos sistemas de ensino.

Projetando alcançar maior qualidade na educação infantil foi lançado o novo Plano Nacional da Educação para o ano de 2011 a 2020, com o propósito de construir um Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre os entes federados para enfrentamento das desigualdades sociais educacionais adotando uma referência de padrões mínimos de qualidade na educação - o custo aluno/qualidade (CAQ).

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), as metas quantitativas em relação à educação infantil ressaltam que:

Atualmente utiliza-se (...) garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais

com nível superior e garantia de formação continuada. (BRASIL, 2010, p. 68).

No entanto pode se inferir seis eixos que compõem o Documento Final e que orientam as discussões nas conferências da CONAE:

Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional.

Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.

Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar.

Eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação.

Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social.

Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

O eixo III tem como foco primordial a educação infantil já que traz:

- consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL/MEC, 2001, p. 68).
- implementação de uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica;
- realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais;
- garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente;
- o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório;
- a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão;
- a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas (VIEIRA, 2010, p.812).

Com a aprovação pelo Congresso Nacional da emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), teve pela primeira vez no país, as fontes de financiamento estendidas à manutenção das creches/pré-escolas conveniadas com o poder público municipal.

Foram as pressões dos movimentos comunitários e da luta pela educação infantil, com ampla mobilização envolvendo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais, na interlocução com o MEC e o Congresso Nacional que lutaram pela inclusão das creches no programa.

No Documento Final da CONAE fica estabelecido a incorporação das creches conveniadas no FUNDEB, justificado pela parceria entre poder público e as entidades conveniadas. Porém, fica especificado que o número de matrículas nas instituições conveniadas deveria ser congelado para que essa modalidade de atendimento fosse extinta até 2018, tendo de ser o atendimento feito exclusivamente pela rede pública (BRASIL, 2010).

... A política de financiamento da educação básica, nos termos de um sistema nacional de educação, deve, obrigatoriamente, amparar-se na definição de um custo aluno-qualidade (CAQ), construído com a participação da sociedade civil, capaz de mensurar todos os insumos necessários à educação de qualidade, superando as desigualdades regionais, com ênfase no investimento à valorização de todos/as os/as profissionais da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 109).

Outra questão enfatizada no Plano diz respeito à formação de professores, assegurando que todos deveriam em cinco anos ter formação em nível médio e em dez anos sessenta por cento com formação em nível superior.

Procurou se também assegurar que dez por cento dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF fossem aplicados na educação infantil. No entanto, de acordo com Vieira entre essas dimensões pode se ressaltar os seguintes problemas:

Pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE (VIEIRA, 2010, p. 816- 817).

Um último documento aprovado pelo MEC foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, aprovada em 2017, que assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), receberam relativo destaque na análise, discussão e reflexão por serem os documentos mais importantes a ampararem a Educação Infantil. De caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos ao longo da educação básica a fim de assegurar seus direitos de aprendizagem em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Triches; Aranda (2016) com a BNCC crianças de diferentes regiões do país terão os mesmos direitos de aprendizagem, já que nela é estabelecido o

conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, tendo a como referência nacional obrigatória para a elaboração de suas propostas pedagógicas.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve por objetivo sugerir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas de educação básica. De acordo com o secretário da Educação Rossieli:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p.5)

Tendo as DCNEI como referência a BNCC traz como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, na qual as crianças constroem seus conhecimentos a partir de interações com seus pares. Na interação a criança traz consigo muitas aprendizagens que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

A partir dessas considerações e assegurando o direito das crianças a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer se, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências as quais definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). A denominação por campos de experiências baseia-se no que dispõem as DCNEIs em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser proporcionados as crianças de acordo com suas experiências.

Tendo em vista todo o esforço para se alcançar uma educação infantil, em creche e pré-escolas que atendam aos dispostos nos documentos oficiais do MEC, exploraremos a seguir o que vem a ser o termo “qualidade” e como ela pode ser aplicada nessa etapa da educação para se alcançar um ensino que atenda toda a sociedade.

2.2 A qualidade na Educação Infantil - Creches

Para dar prosseguimento ao trabalho mostraremos o conceito de qualidade no segmento creche, uma vez que o objetivo do trabalho é analisar se a proposta pedagógica nessa etapa da educação atende aos requisitos expostos pelos documentos

acima citados.

Para falar de qualidade é necessário primeiramente fazer uma reflexão clara do que venha a ser parâmetro, a fim de não haver distorções no que se refere a qualidade de atendimento. Houaiss e Villar (2001) entende como parâmetros “a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema” (apud BRASIL, 2006, p. 8), ou seja, parâmetro seria uma referência para que todos cheguem ao mesmo objetivo possibilitando o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O discurso da qualidade surgiu no mundo dos negócios e na produção de bens e serviços privados e foi ganhando força cada vez mais no Japão quando no momento pós-guerra o país se viu com necessidade de reconstruir sua economia devastada e reestabelecer seu comércio mundial.

No final da década de 1980 a qualidade era reconhecida como um aspecto extremamente importante de sucesso para o mercado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A Sociedade Americana de Controle de Qualidade sugere que o termo é subjetivo para o qual cada pessoa tem sua própria definição, e declara pode se definir como “as características de um bom serviço que se sustenta em sua capacidade de satisfazer necessidades determinadas ou inferidas” ou “um bem ou serviço sem deficiências” (MOSS et al, 2003, p.122).

Nesse sentido o conceito de qualidade é enfatizado como uma satisfação do cliente, e se expandiu do setor privado para o público. Com a competição do mercado global, a década de 1980 foi época de um movimento forte de descentralização devido à crise econômica e fiscal. Não obstante a avaliação da qualidade dos programas de educação e o cuidado da primeira infância vão tomar espaço e ter um crescimento substancial.

À medida que cresce o número de serviços, organizações e tecnologias, as pessoas são submetidas a muitas informações que as capacitam a serem bons consumidores e com a pressão do trabalho para mulheres e homens e especificamente a criação dos filhos e a decorrente participação da mulher no mercado de trabalho tem contribuído pela busca de serviços especializados. Consequentemente, os serviços para a primeira infância estavam sendo cada vez mais procurados visando conseguir um atendimento especializado baseado no rigor, objetividade e na imparcialidade (MOSS et al, 2003).

De acordo com Moss o conceito de qualidade “diz respeito a definição, por meio

da especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza” (2003, p. 127).

Porém esse conceito é passível de controvérsias já que de acordo com Gaster (1991) o conceito de qualidade deve ser um elemento democrático, “se um serviço de qualidade é aquele que satisfaz o máximo possível as necessidades dos consumidores e da comunidade, decorre que a definição de qualidade precisa emergir de um diálogo com essa comunidade” (apud MOSS et al, 2003, p. 130). Sendo assim, observa-se a impossibilidade de delimitar a qualidade à satisfação do consumidor, pois seria uma forma descontextualizada de averiguar e exigiria considerar outros fatores além do consumidor se sentir satisfeito ou não. Não se deve desconsiderar ao se falar de qualidade o contexto e as peculiaridades de contextos diferentes.

De acordo com Bueno o conceito de qualidade “deve ser construído em circunstâncias espaço-temporais determinadas e é impregnada de subjetividades [...] exige um processo reflexivo e contextualizado, que não pode ser dado a priori, mas por uma ação de pesquisa, que reflita a realidade de cada espaço social” (2013, p.15).

O discurso da qualidade tem sido aplicado às instituições de educação infantil com diferentes critérios para avaliar os padrões dessas instituições. Entre esses critérios pode-se agrupá-los em:

Critérios estruturais, referem-se aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições, como tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação a crianças, e a presença e o conteúdo de um currículo. Os critérios processuais referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais. Os critérios de resultados têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes, se estendendo até a idade adulta (MOSS et al, 2003, p. 132).

Nos Estados Unidos foram desenvolvidas medidas que passaram a serem usadas por pesquisadores a fim de avaliar a qualidade. Chamado de Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), desenvolvido por Thelma Harms e Richardk Clifford, descrita como uma escala de observação que compreende 37 itens individuais, com pontuações desses itens agregados para proporcionar um quadro geral do ambiente. Lubeck (1996) mostra que há críticas a esse critério pois também é uma abordagem descontextualizada (apud MOSS et al, 2003, p.134).

A partir de um discurso modernista a qualidade nas instituições de educação

infantil “envolve a busca descontextualizada pela certeza através da aplicação imparcial e objetiva de critérios universais e atemporais” (MOSS et al, 2003, p. 142).

A esclarecimento da qualidade deve aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico da instituição, ou seja, construir significados a partir da realidade. Deve partir de questões mais amplas do que queremos para as crianças hoje e no futuro. É preciso extrair sentido naquilo que se faz, e isso envolve diálogo e reflexão crítica, baseado em experiências concretas. Está estritamente relacionado a um entendimento do que venha a ser aprendizagem, em outras palavras a dar significado ao mundo.

A construção de significados requer que as instituições de educação infantil situem o trabalho pedagógico em um aspecto mais amplo e contínuo, como um instrumento para ajudar no pensamento crítico e reflexivo.

Segundo Moss o conceito de qualidade é um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos, assim “criar significado, portanto, é antes de tudo uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico de uma instituição infantil – tornar significativo o que está acontecendo” (MOSS, 2002, p.24).

Pode se dizer então, que pensar em qualidade não é um processo único e isolado, é preciso considerar o espaço, os diversos sujeitos e suas culturas, o ambiente social, histórico e econômico de forma contextualizada.

Em 1990 foi realizado em Barcelona um seminário que culminou na publicação de um documento intitulado como “Qualidade para os serviços para criança pequena” e que gerou uma segunda publicação em 1996 como “Metas de qualidade nos serviços para crianças pequenas”. Este documento recomenda uma série de objetivos específicos para o desenvolvimento de serviços nessa faixa etária. Entre eles podemos citar acessibilidade em termos de preços e em todas as áreas tanto rural quanto urbana, acesso às crianças com necessidades especiais, cuidado em ambiente seguro, relações próximas entre a entidade e familiares, diversidade e flexibilidade de serviços e coerência entre os serviços.

A partir dos anos 2000 com a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, a creche e a pré-escola passaram a fazer parte do sistema de financiamento previsto em lei. Logo, apesar das dificuldades encontradas nessa etapa da educação, elas estão adquirindo espaços próprios, sendo inclusos nos programas de formação em serviço, supervisão pedagógica, melhoramento no currículo, e distribuição de alimentação escolar e material pedagógico.

Contudo, nas creches a qualidade se alcança quando se destaca as necessidades de desenvolvimento da criança pequena distanciando do modelo assistencial e escolar como até então estipulado (CAMPOS et al, 2006).

Esse é um conceito que requer sempre revisões e como bem idealizado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, a qualidade é um aspecto socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; e está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, v. 1, p. 24).

De acordo com Peter Moss (2002) a qualidade é um processo ativo, requer sempre estar revendo e nunca é definitivo. Rosemberg (1996), salienta que no Brasil a desigualdade é um fator que dificulta a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Sendo assim, essas diferenças também são expressas na oferta e no atendimento dessas crianças nessa faixa etária (BRASIL, 2006).

No entanto, uma das maneiras de se obter um trabalho de qualidade nesse país marcado pela desigualdade implica em encontrar algumas formas de promover o acesso de todos a um atendimento que respeite a identidade de cada indivíduo seja qual for a sua origem.

Portanto, a qualidade em educação no nosso país pode ser definida como um respeito a diversidade levando em consideração o contexto social em que cada criança está inserida. Sylvia et al (1999) defende que as entidades de educação infantil com maior qualidade são aquelas que:

são mais formais, que contam com pessoal qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado, com um máximo de 13 crianças por adultos e geralmente duas professoras por classe. Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares. Outros fatores são a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (SYLVIA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 28).

Há muitos estudos que demonstram que a quantidade de crianças por adultos, o tamanho do grupo, a formação e qualificação do educador são fatores profundamente associados à um atendimento com maior qualidade, resultando em melhorias no desenvolvimento das crianças. Campos (1997), também salienta a importância das interações que as crianças vivenciam nesses espaços, além do conhecimento dos

educadores sobre o desenvolvimento dessas crianças.

Apesar da falta de consenso sobre o que vem a ser qualidade na educação infantil pode se considerar que este conceito depende de alguns fatores como “os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere” (BRASIL, 2009, p.13).

De acordo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) o processo para se averiguar a qualidade de uma instituição de educação infantil é considerar primeiramente aspectos que se referem aos direitos humanos fundamentais que são resultados de conquistas de superação às situações de opressões resultando hoje em leis como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e o Adolescente.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência. Em terceiro lugar, é o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias. Importante ressaltar um quarto aspecto que diz respeito

à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal. E por último e não menos importante é necessário considerar:

Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009, p.14)

Este documento objetiva traduzir e detalhar parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. Foram dedinidos sete dimensões de indicadores de qualidade entre os quais: planejamento institucional (proposta pedagógica, registro e indicativos sobre as práticas), multiplicidade de experiências e linguagens (reflexões sobre a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças; formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde (reflexões sobre práticas e condutas cotidianas adequadas

para a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e a alimentação saudável para cada grupo de idade); espaços, materiais e mobiliários (reflexões sobre a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças); formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (reflexões sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas às múltiplas tarefas, natureza da relação entre instituição e comunidade); cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (reflexões sobre os processos de socialização, as brincadeiras e a convivência com a diversidade) (BRASIL, 2009).

Com esse conjunto de indicadores pode se identificar se a instituição de educação infantil está adequada a esses parâmetros a fim de que todos tenham conhecimento da situação e possam discutir maneiras para melhorar a qualidade de atendimento. Não se deve deixar de considerar que esse momento cabe a participação de todos os envolvidos, familiares, professores, diretores, crianças, órgãos públicos entre outros.

Abaixo será discutido se a prática de convênios vem atender aos dispositivos expostos nos documentos do MEC para um atendimento a essa etapa da educação que ofereça qualidade aos serviços prestados a essa etapa da educação.

2.3 Prática de Convênios na educação infantil

Toda essa trajetória sobre a qualidade na educação infantil traz a obrigatoriedade do Estado no atendimento a essa etapa, porém ainda encontram-se muitos desafios nessa prática, entre eles o hábito de convênios na oferta dessa modalidade da educação.

Os dados sobre o atendimento em creches são bastantes incompletos, havendo indícios de que por muito tempo elas existiram sem vinculação a nenhum órgão de supervisão. A esfera que mais desenvolveu essa modalidade de ensino foi a municipal o que se explica pela “proximidade das pressões das famílias e associações das comunidades locais e pela capacidade de resposta mais imediata (BRASIL, 1994, p. 13).

Contudo, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários para o bom funcionamento dessas entidades houve uma grande deteriorização da qualidade do atendimento, principalmente das creches.

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de

educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores (BRASIL, 1994, p. 13).

Devido ao grande número de crianças que necessitam de educação infantil a obrigação de atendimento a essa etapa pelas esferas públicas tem causado grande preocupação dos gestores educacionais.

Como mostrado anteriormente a educação infantil é consolidada a partir da Constituição Federal de 1988 em que determina como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A LDB também dispõe que as instituições de educação infantil podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal (LDB, art. 19, inciso I). As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, art. 19, inciso II) e se organizam em dois grupos: as particulares com fins lucrativos e as comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos definidas da seguinte forma:

- instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);
- instituições confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
- instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas). (BRASIL, 2009b, p.11).

A Constituição Federal em seu artigo 209 menciona que o ensino é livre a iniciativa privada desde que cumpram as normas gerais da educação nacional e tenham autorização, avaliação da qualidade pelo poder público e a LDB artigo 7 especificam que as instituições privadas sem fins lucrativos devem ter capacidade de autofinanciamento e podem contar, por meio de convênios e parcerias, com o apoio financeiro e técnico do poder público, de entidades privadas e de organizações não-governamentais.

Dessa forma, há uma crescente atribuição do Estado e municípios que passam a ser responsáveis pelo levantamento de dados, criação de legislações e inclusão de creches e pré-escolas em seus níveis de ensino.

Portanto, há grande defesa da necessidade de ampliação do atendimento pré-escolar, porém estudos que serão especificados abaixo, demonstram que há falta de recursos financeiros para um efetivo atendimento prioritário para atender a demanda.

Como resposta os governos apropriam-se de estratégias de menor custo para atender o maior número possível de crianças, fazendo com que surjam diferentes modelos de atendimentos. Tendo em vista esses fatos, há muita recorrência da estrutura de atendimento educacional em forma de convênios, dada a grande demanda de crianças nessa etapa.

Consequente, mesmo estando claro que a oferta da educação infantil cabe ao Estado, coexiste atendimentos em forma de convênios entre o poder público e instituições sem fins lucrativos a qual atende uma grande porcentagem de crianças especialmente as provenientes de classes mais pobres e vulneráveis como afirma o documento Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009, p.7).

A partir dessa premissa esse trabalho torna-se relevante uma vez que se faz imprescindível um estudo aprofundado de como se dá o atendimento dessas instituições e se as mesmas estão de acordo com o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para um atendimento com qualidade.

Um fato relevante é que as instituições privadas sem fins lucrativos devem ter capacidade de autofinanciamento (CF, art. 209; LDB, art. 7), podendo receber apenas apoio financeiro e técnico por meio de convênios e parcerias, com o poder público.

A Lei n. 11.494/2007, que regulamenta a implantação do FUNDEB, traz definições em relação a distribuição de recursos entre governos estaduais e municipais e entidades conveniadas. “É a primeira vez no Brasil que se tem parâmetros legais para o repasse de recursos públicos, definindo as obrigações dessas instituições com o serviço prestado” (VIEIRA, 2010, p.825).

De acordo com a referida lei as instituições de Educação Infantil conveniadas devem ter a obrigação de:

- I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;
- IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;
- V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento. (BRASIL, 2007, p. 8)

Outro documento importante que define uma política para o atendimento mais homogêneo em formas de convênios foi publicado em 2009 “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil” (BRASIL/MEC, 2009). Foi a primeira vez que o MEC elabora orientações para esse segmento de atendimento na busca de maior acompanhamento e controle social dessas instituições.

De modo geral o documento propõe seguir alguns critérios e exigências para o bom funcionamento das instituições de educação infantil tais como espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança e conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos; documentação exigida (BRASIL, 2009).

O Referencial Curricular para Educação Infantil pontua que:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, as decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficiente e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 2008, p. 41).

De acordo com o documento “Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil” a educação infantil tem uma trajetória baseada em parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de deixar as crianças ficar totalmente ausente deste atendimento (BRASIL, 2009, p.7)

O convênio segundo Di Pietro (2000) é definido como “forma de ajuste entre o poder público e entidades públicas ou privadas para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração” (apud BRASIL, 2009, p.14). Para a autora o que diferencia o convênio e o contrato são os interesses pois, esses e os resultados institucionais são comuns e verifica-se mútua colaboração. A autora ainda afirma que a colaboração mútua pode assumir formas como repasse de verbas, uso de equipamentos, recursos humanos, imóveis, know how.

Sendo assim, a administração pública repassa determinado valor à entidade que

se responsabiliza pela realização de determinados serviços à sociedade, além de prestar contas da aplicação de certos recursos, regido pela lei federal nº 8666 de 1993.

No município da referida pesquisa a única creche atendida diretamente pela rede pública é a que atende aos funcionários públicos do município. No entanto, o que se vê é que ao transferir para instituição privada sem fins lucrativos a responsabilidade pela oferta de vagas elas são as responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pelas condições de trabalho dos educadores, pela formação, pela organização, pela infraestrutura, pela merenda etc. (BORGHI et al, 2011, p.289).

Ao município que tem organizado seu sistema de ensino a competência da regulamentação da educação infantil é do Conselho Municipal de Educação. Para tanto, as normas para um bom funcionamento da educação infantil exigem a formação dos professores, espaços físicos que assegurem higiene, segurança e conforto, número adequado de crianças por professor, proposta pedagógica e documentação exigida para o bom funcionamento. Deve-se observar as leis como o ECA, a LDB, as DCNEIs a Lei Orgânica Municipal, as exigências referentes a Construção Civil e ao Código Sanitário. Além disso é preciso que a Secretária Municipal de Educação dê suporte técnico-pedagógico e financeiro para que as entidades consigam adequar a todas exigências.

Em decorrência da luta dos movimentos sociais, as matrículas da educação infantil com conveniadas com o poder público, informadas no Censo Escolar, foram incluídas no FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) regulamentado pela lei nº 11.494/2007 traz elementos a fim de distribuir os recursos entre o governo estadual e municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública.

Contudo, a realidade vem mostrando que são poucas as políticas públicas existentes para esse nível de ensino que assegure um efetivo atendimento de acordo com os princípios gerais das legislações vigentes, uma vez que cabe esclarecer que, no caso da educação infantil, os recursos não são passados diretamente para as instituições privadas, mas para os municípios, os quais não são obrigados a repassar integralmente o valor/aluno disponibilizado pelo fundo para essas instituições, devendo investir a diferença entre o valor recebido e o repassado na ampliação de sua rede própria (PINTO, 2016, p.142).

Pinto (2016) ainda salienta que há um desejo dos municípios em ampliar a oferta na educação infantil pela via dos convênios tendo em vista o baixo fator de ponderação para as creches do FUNDEB, que implica em um valor muito abaixo do custo real e os

limites da Lei de Responsabilidade Fiscal sobre os gastos com pessoal. Para o autor o risco que está por trás dessa opção de atendimento é o comprometimento da qualidade, já que os valores repassados geralmente ficam muito abaixo das estimativas previstas no Parecer CEB/CNE nº 8/2010.

Estudos de Borghi, Adrião e Garcia (2011) também consideram que a criação do Fundeb contribuiu para a manutenção de convênios e parcerias entre o setor público e o privado na oferta de educação infantil, já que estabelece um coeficiente para creches e pré-escolas abaixo do valor das séries iniciais de ensino fundamental. De acordo com Campos “o movimento de transferência de uma série de atribuições governamentais para o mercado ou para ações pontuais através de ONGSs, por exemplo, acaba tendo efeitos graves para as áreas que acumularam déficits históricos de atendimento, entre as quais a educação” (apud MACHADO, 2002, p. 28)

Estudos concluem também, que essa etapa da educação ainda parece de dois problemas, entre eles o de acesso e de qualidade do atendimento. Segundo Barreto (1998), mesmo tendo havido nas últimas décadas a expansão de vagas para entrada de crianças na creche, ainda não é suficiente a medida que crianças de famílias de baixa renda têm menos oportunidades. Além disso, a autora ressalta que:

Devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998, p. 25).

Outro ponto de destaque para se alcançar a qualidade esperada seria a efetivação da formação de professores e o estabelecimento de recursos financeiros para isso. É importante pensar nos profissionais dessa etapa de ensino, uma vez que para se atingir as novas exigências previstas em leis esses profissionais necessitam de uma formação adequada e continuada. De acordo como Paschoal e Machado “em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado a formação como uma variável que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento” (2009, p. 90). Para os autores, como o currículo ainda é dividido por áreas dificulta que esse profissional conceba a criança de modo integrado, uma vez que em seu curso de formação os conteúdos se apresentam, também, de forma fragmentada.

O currículo é um aspecto que deve ser levado em consideração, pois ele é um projeto coletivo que precisa ser organizado com elementos que possam enriquecer o

universo infantil.

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato. (OLIVEIRA, 2002, p. 168).

Ao falar sobre trabalho pedagógico o professor encontra muitas dificuldades “a própria literatura, quando aborda esta questão, centra-se mais no recorte de um ou outro aspecto que envolve o cotidiano da instituição, mas não fornece aos professores uma visão mais globalizante dos elementos que constituem o seu trabalho diário” (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 91).

Apesar das conquistas para a educação de crianças através de diversificadas leis focadas no atendimento a essa faixa etária, ainda há muito que realizar nessa etapa no que tange a um atendimento de efetiva qualidade, entre eles, recursos financeiros insuficientes, formação do professor que atenda a exigência de educar e cuidar ao mesmo tempo, projeto pedagógico que possibilite diferentes experiências, espaço físico adequado ao desenvolvimento das crianças, rotinas estáveis e materiais diversificados.

Ainda vemos que muitos desafios acompanham a trajetória dessas instituições, uma vez que na prática ainda tem se serviços voltados a cuidados relacionados à higiene e alimentação em detrimento de um trabalho voltado aos aspectos educativos.

Dessa forma, é necessário que a educação infantil de qualidade seja reconhecida não só em legislações e documentos oficiais, mas que seja efetivada nas práticas pedagógicas e no cotidiano das instituições de educação infantil.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil alcançou em longas datas uma significativa mudança no âmbito social e político, trazendo uma nova concepção de criança e sua forma de aprender. No âmbito social ela é destinada a promover o bem-estar das crianças e das famílias, possibilitando o trabalho das mulheres é um espaço de convivência e desenvolvimento dos direitos das crianças e da efetivação do dever do Estado.

Como a educação de filhos pequenos têm sido, sobretudo, da responsabilidade feminina, a Educação Infantil, de acordo com Rosemberg (2008), assume um compromisso de promover a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres, facilitando assim às mulheres trabalharem fora de casa. Sendo assim, pode ser pensada

como parte integrante de uma política de apoio à família e também de apoio ao trabalho.

A identidade da educação infantil vem sendo buscada com o objetivo de universalizar e a institucionalizar essa modalidade de ensino a medida que procura superar suas origens históricas voltada para o assistencialismo e ao caráter escolarizante e dar continuidade ao processo de democratização em busca de justiça social, a fim de garantir a diversidade e propiciar a igualdade (DURLI; PONCE, 2015). Para as autoras, o grande desafio é a construção de uma identidade capaz de contemplar as especificidades da educação infantil articulando creche, pré-escola e demais etapas da educação.

Segundo Barbosa (2009) a educação infantil tem a função de respeitar e acolher a diversidade, ver e compreender um mundo diferente do seu e explicita que a tarefa dessa etapa da educação é propor experiências de aprendizagens que garanta o convívio e formas de relacionamento nas práticas diárias.

A construção do projeto pedagógico nas instituições de educação infantil se constituiu a partir de três esferas entre elas a das práticas sociais, a das políticas públicas e da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a esse segmento social (BRASIL, 1996, p. 8). Ao falar desses três aspectos temos:

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2010, p. 1)

A partir da Constituição federal de 1988 e de diversificadas leis que asseguram a educação infantil como parte da educação básica, é imprescindível que haja instrumentos para se articular o trabalho pedagógico realizado nessas entidades. Para que as instituições de educação infantil cumpram seu trabalho educativo com qualidade elas precisam de acordo com Rosemberg (2008) promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais complementando a ação da família e da comunidade e, ainda, promover igualdade de oportunidades entre

homens e mulheres como determina a Constituição Federal.

Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) definem que os valores fundamentais da educação brasileira são de pluralismo de ideias, liberdade de pensamento, solidariedade, respeito às diferenças, abertura para a experiência de vida dos educandos, e definem também, três grandes justificativas da importância da educação para a sociedade: o desenvolvimento pessoal, a cidadania e o trabalho.

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nesse sentido como mostra a LDB (1996) o que está em foco é o desenvolvimento integral da criança reconhecendo que os objetivos de preparo para a cidadania e o mundo do trabalho deve se integrar ao seu desenvolvimento como pessoa que vive uma fase importante, sendo seus primeiros anos de vida.

A Educação Infantil deve cumprir dois papéis, o de garantir o direito da criança favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural, e o de ajudar na formação de uma nova geração capazes de viver como sujeitos de direitos. Dessa forma o aprendizado da cidadania e o desenvolvimento da pessoa envolvem valores e significados que são adquiridos nas relações entre os pares e com adultos e a partir de vivências de diferentes experiências.

No entanto, organizar os espaços e os tempos nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto das crianças como dos adultos que com elas trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa para a Educação Infantil. Integrar a educação infantil ao sistema de ensino não deve se reduzir à normas e regulamentações, mas deve se partir da premissa de se conquistar uma educação infantil de qualidade.

A construção de uma política de educação infantil visando a qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, tem uma trajetória histórica, como já abordado na primeira seção deste trabalho, mas alguns documentos são de grande relevância por provocarem mudanças na organização curricular das creches e pré-escolas.

Entre esses documentos falaremos primeiramente do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) por ser um documento muito importante e que

por muito tempo norteou as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. O documento vem trazer uma concepção sobre a criança, já que não se pode negar que a criança é um ser social e histórico que faz parte de uma organização familiar com uma determinada cultura e em determinado momento histórico sendo marcada pelo ambiente social a qual vive. No processo de socialização a criança tem um papel ativo revelando em suas interações um esforço para compreender o mundo que o circunda e as relações que estabelece. Para Sarmento (2004) a partir dessas relações as crianças experimentam experiências e a cultura a qual se insere diferindo da cultura adulta.

Dessa forma criança pode ser definida como:

Um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação (BRASIL, 2006, p. 14).

A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999), sendo assim ela pode ser definida como um ser que interage com o meio e é capaz de produzir cultura e sua própria história. Essas interações se dão por diversas maneiras como bem exemplifica Vygotsky (1986) por meio da história e cultura dos indivíduos, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente.

É então por meio das interações proporcionadas através de brincadeiras que se tem o desenvolvimento da consciência do ser humano (BRASIL, 1998). Dessa forma o conhecimento se dá não pela cópia da realidade, mas pelo trabalho de criação e significação da realidade. Sendo assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 2008, p. 248).

Nas últimas décadas a criança tem sido considerada como um sujeito de direitos, e por isso as instituições de educação infantil devem incorporar em seus atendimentos as funções de educar, cuidar e brincar considerando as nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, nas interações e práticas sociais que possibilitam experiências com as diferentes linguagens para a construção de uma identidade

autônoma.

As instituições de educação infantil, devem propiciar às crianças condições para que as aprendizagens sejam significativas, respeitem o seu desenvolvimento, considerando as como sujeitos ativos e principalmente que ocorram por meio da ludicidade. De acordo com os RCNEI 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 (BRASIL, 1998, p. 23).

Além disso, o RCNEI propõe que não só o brincar, mas o cuidado é de grande importância nessa faixa etária. O cuidado implica a cooperação de diferentes áreas profissionais. Para que se tenha o desenvolvimento integral dessas crianças são necessários cuidados que envolvam a parte afetiva e biológica, que são necessidades básicas do ser humano.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, p. 24).

O cuidado se reflete na atenção dada a criança que se encontra em contínuo desenvolvimento e crescimento, compreendendo sua singularidade e respondendo suas necessidades, ajudando as a se tornarem mais independente e autônomas progressivamente.

O brincar é um dos eixos de destaque do RCNEI que norteia as propostas pedagógicas na educação infantil sendo necessário para o pleno desenvolvimento em sua vida escolar e pessoal. Ao falar do brincar Vygotsky (1991) denota que uma criança em idade pré-escolar possui desejos que muitas vezes não podem ser supridos ou esquecidos, e pela característica do estágio precedente de satisfação imediata a criança obtém comportamentos inadequados. Esse comportamento na maioria das vezes pode ser atendido através do mundo da imaginação visto que os desejos irrealizáveis podem ser alcançados pela invenção de brincadeiras com diferentes brinquedos.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Assim, para Vygotsky (1991) a criança cria no brinquedo uma situação imaginária. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. O autor ressalta que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (1991, p. 63).

A importância do brincar para as crianças se faz na medida em que permite que ela se sinta segura, confiante fazendo com que a partir daí desenvolva seu mundo imaginário. Com a brincadeira a criança pode exercer sua capacidade de criação, pois ao brincar ela se apropria da realidade dando-lhe novos significados, o que é perceptível à medida em que imita a realidade.

No RCNEI há o destaque de que “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27). Ao brincar a criança recria os acontecimentos, pois imita papéis dos adultos e com isso interioriza determinados modelos dado por eles. Sendo assim o conhecimento que possuía anteriormente é transformado em conceitos. Através da oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas, a criança aciona seu pensamento para resolver problemas que são valiosos e relevantes. No entanto, é importante propiciar a brincadeira a criança, pois é um espaço em que ela pode experimentar o mundo e internalizar uma compreensão individual sobre o mundo que a rodeia.

Para Borba (2007) a criança quando brinca está aprendendo alguma coisa, não é algo imaginário e sem importância, pois o brincar para ela significa aprendizagem, momento relevante para seu desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo e ainda para seu processo de conhecimento uma vez que favorecem a autonomia e a identidade nessa etapa da infância.

O brincar não é apenas um conjunto de práticas e ações que resultam em um processo de aprendizagem da criança enquanto sua identidade está sendo formada, pois o brincar pode se figurar em qualquer objeto, em qualquer forma, estilo, cultura, valores e etnias que estão cada vez mais presentes no cotidiano pedagógico e escolar (KISHIMOTO, 1995).

No entanto, é papel do professor oferecer brincadeiras às crianças, por meio de diversos objetos, fantasias, brinquedos e jogos, delimitando o tempo e o espaço para que as mesmas aconteçam. Através das brincadeiras os professores são capazes de ter uma visão do desenvolvimento da criança registrando o que são capazes de fazer em termos

de uso da linguagem, assim como se dão as relações sociais e afetivas delas. Faz se necessário a intervenção do professor para que as crianças possam ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos e de diferentes linguagens.

O professor deve atuar como o mediador entre as crianças e o objeto de conhecimento e como organizador do espaço e situações de aprendizagem que o articule juntamente com a capacidade de cada criança. Ele precisa ser “o parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

O documento ainda discorre sobre a interação social já que essa é uma estratégia importante para promover a aprendizagem da criança. Kramer destaca que as relações das crianças que ocorrem na escola fazem com que ela entre em contato com histórias, ideologia e culturas diversificadas a qual possibilita a internalização de conceitos e até preconceitos através das experiências vivenciadas.

As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento. (KRAMER, 2009, p. 151).

De acordo com o RCNEI a interação também se desenvolve a medida em que a criança fica sozinha e elabora descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, para potencializar novas interações. “Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os” (BRASIL, 1998, p. 31).

Portanto é necessário que o professor proporcione as crianças momentos de trocas com os pares, mas também espaço de individualidade. É importante em determinadas situações a interação de crianças de níveis de desenvolvimento diferenciados e em outros de níveis semelhantes. Essas interações propiciam que as crianças se expressem, resultando em trocas diversas e garantindo parte significativa da aprendizagem. Essa estratégia social pode garantir grande reflexão e construção do conhecimento na qual tanto parceiros experientes quanto os menos experientes tem seu papel na resolução de situações problemáticas.

Levando em consideração a diversidade, mas também a individualidade de cada

criança, o professor deve proporcionar uma gama variada de experiência que atinja boa parte do grupo e a singularidade de cada indivíduo. Posto isto é necessário que haja condições de aprendizagens que respeitem a necessidade e os ritmos de cada uma a fim de que se desenvolvam e fortaleçam suas capacidades.

Ademais o professor deve levar em consideração como ponto de partida para a sua prática educativa os conhecimentos prévios de cada criança advindos de suas vivências sociais, afetivas e cognitivas. “Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe” (BRASIL, 1998, p. 33).

Logo, cabe ao educador propor situações problemas em que as crianças possam aplicar o que já sabem, mas que também permitam que elas ampliem suas experiências e consequente produzam novos conhecimentos. Outrossim, as experiências pelas crianças vivenciadas na escola devem reproduzir situações significativas e que estejam dentro de um contexto real para cada indivíduo.

No entanto, o RCNEI concebe que as propostas pedagógicas e os currículos da educação infantil devem conceber a criança como ser social, psicológico e histórico, parte do construtivismo como referência teórica e defende uma educação democrática e transformadora da realidade para a formação de cidadãos críticos (BRASIL, 1998, p. 43).

Como aporte à essas propostas pedagógicas, objetivando criar diretrizes, orientações e subsídios para os municípios e entidades educacionais para essa etapa da educação o MEC lança em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais e as reeditam em 2009 trazendo que a propostas pedagógicas por ser um documento orientador do trabalho com as crianças, deve ser elaborado num processo coletivo, com a participação de todos os envolvidos, como direção, professores e comunidade escolar e vem de encontro com o atendimento dessas crianças nessas entidades no sentido de pensar em como e em que direção deve se atuar junto a elas a partir de determinados parâmetros.

Tendo caráter mandatório as DCNEIs, que está em vigência no Brasil como um documento que orienta as práticas educacionais para a educação infantil foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. As DCNEIs destacam a necessidade de

estruturar e organizar ações educativas com qualidade, tendo como desafio construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Sendo a proposta dessa pesquisa analisar as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil em um município cujo o atendimento é todo conveniado, utilizar-se-á como referencial de apoio as DCNEIs, uma vez que o mesmo “orienta as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEIs fazem, em primeiro lugar, uma explicitação da identidade da Educação Infantil, que é uma condição para o estabelecimento de normas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. De acordo com Oliveira (2010) elas:

apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010, p.2)

Em segundo lugar, as Diretrizes expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Tais pontos norteiam o que se deseja para o trabalho com as crianças. Oliveira (2010) destaca que se a finalidade da educação básica é o de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Com isso, as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos são referências para os métodos de trabalho educacional. Por outro lado, as instituições de Educação Infantil, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como mostra o artigo 3 da Constituição Federal de 1988. Todos os esforços então se voltam para uma ação coletiva de superação das desigualdades existentes no país.

Em terceiro lugar, as Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as

crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Uma das concepções importantes apresentadas no documento é que a criança é o centro do trabalho pedagógico na educação infantil, contempla o compromisso de respeito à diversidade cultural brasileira e inclui o trabalho com povos indígenas, quilombolas e moradores da zona rural. Além disso inclui as crianças com deficiências nas instituições de educação infantil. As DCNEIs (2009) recomendam um bom trabalho junto a essas crianças, tratando de estruturar ações educativas de qualidade, desafiando a construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças dando importância a forma como elas significam o mundo que as rodeiam e a si mesmas.

De acordo com Oliveira (2010) a proposta pedagógica é um plano que deve nortear o trabalho da instituição no sentido de alcançar as aprendizagens planejadas e o desenvolvimento das crianças. A autora ainda salienta que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Kuhlmann Jr. (1999) destaca que o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica deve ser a criança e a compreensão de seu mundo de fantasia e brincadeira. Decorre dessa ideia, reconhecer as especificidades de cada faixa etária e as características de cada criança.

Conforme as DCNEIs (2009) as propostas pedagógicas de educação infantil devem seguir princípios éticos, de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; políticos, dos direitos de cidadania e a construção de consciência crítica; estéticos, de criatividade e liberdade de expressão.

Consequente, elas devem garantir a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; devem compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as

crianças de diferentes classes sociais; construir novas formas de sociabilidade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010).

De acordo com as diretrizes o objetivo principal da proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ser o de:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

De acordo com as DCNEIs a prática pedagógica na educação infantil deve ter dois eixos norteadores definidos como interações e brincadeira, e deve se garantir experiências que ampliem repertório sensorial, expressivo, corporal, favoreçam a vivência de diferentes linguagens, gestual, verbal, plásticas, dramática e musical, experiências com linguagem oral e escrita e diferentes gêneros textuais, criem contextos significativos com relações quantitativas e orientações espaços temporais, participem de atividades individuais e coletivas, produzam autonomia no cuidado pessoal, saúde e bem estar, possibilitem vivências com outros grupos culturais para conhecimento da diversidade, incentivem o conhecimento do mundo físico e social, interajam com diferentes manifestações artísticas e aprendam o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade do planeta, além de possibilitar a utilização de recursos tecnológicos (BRASIL, 2010). Todas essas experiências devem ser asseguradas em instituições de educação infantil e integrados na proposta pedagógica de acordo com as características de cada uma.

Para tanto em meio a essas discussões consta um documento produzido pelo MEC intitulado “O que é Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” no ano de 1996. Da se dessa forma diferentes entendimentos sobre o que venha a ser currículo na Educação Infantil e sua diferença de proposta pedagógica.

Kishimoto (1996) aponta que o currículo é um caminho que orienta o percurso para se alcançar determinados objetivos. De acordo com a autora a diferença entre os termos está em:

Currículo como explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais (...) e proposta pedagógica como explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma (BRASIL, 1996 p. 13 – 14).

Para se construir um currículo deve se ter claro o que se quer ensinar e como ensinar e qual a concepção de criança e educação que se tem para poder atender e alcançar os objetivos educativos.

Para tanto, ela ainda salienta que deve sempre ter definido no currículo:

o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer aos participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas (BRASIL, 1996, p.14).

A autora demonstra que o currículo deve apresentar tudo que se quer ensinar a criança intencionalmente, desde conceitos à procedimentos, atitudes e valores.

Para Oliveira (1996) o currículo envolve “modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha” (apud BRASIL, 1996, p. 15). A autora ainda salienta que a ação educativa ocorre em um espaço onde há interações sendo dirigido por uma pessoa experiente em um ambiente agradável na qual simula atividades que auxiliam no desenvolvimento da autonomia e participação das crianças.

Machado (1996) prefere adotar o termo projeto educacional pedagógico, já que defende que:

a palavra projeto traz em seu bojo a ideia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real (apud BRASIL, 1996, p. 15).

Para ela o plano deve servir de guia para os profissionais que transformam a realidade no cotidiano escolar e ressalta que o projeto seguido da palavra educacional indica “uma intencionalidade e um comprometimento por parte do adulto em relação à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança, tanto no plano físico quanto no psicológico ou social” (BRASIL, 1996, p. 16). Ainda complementa que o projeto educacional pedagógico deve explicitar três planos entre eles, a história e a função da entidade; a visão de criança e desenvolvimento infantil; e a função do corpo docente e sua relação com os familiares. Além disso, o projeto educacional deve ter explicito as prioridades, eixos e diretrizes, a organização do tempo, espaço e materiais, já que é uma

forma de caracterizar a entidade de educação infantil.

Para Melo (1996), o currículo deve ser um orientador do plano de trabalho do professor, fornecendo os caminhos para se adequar à diversidade regional do país. O trabalho nessa etapa deve partir do pressuposto de que essas instituições são espaços privilegiados de socialização e aprendizagem desde que sejam assumidas as responsabilidades de educar e cuidar das crianças nelas envolvidas. Sugere uma aprendizagem significativa na medida em que o novo conhecimento esteja de alguma forma relacionada com o que a criança já sabe, por isso defende a ideia de currículo aberto haja visto que respeita o contexto social, cultural e geográfico e propõe a interação entre o sistema e seu espaço externo. A autora aponta que:

A proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais. Para tanto, deve partir do estabelecimento de critérios e metodologia de avaliação, deixando claro seus pressupostos teóricos, políticos e filosóficos” (BRASIL, 1996, p. 17).

Já para Kramer (1996) currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Para a autora o currículo nasce de uma realidade que necessita de uma resposta apontando um caminho a construir. A proposta pedagógica é um desafio, ela expressa sempre os valores que a comunidade expõe devendo estar relacionada a sua realidade explicitando os objetivos de pensamento crítico e precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, sejam, crianças, pais, professores e toda comunidade envolvida (BRASIL, 1996, p. 18).

Nas palavras de Bondioli, Becchi e Ferrari, o projeto pedagógico da creche:

Deve ser avaliado em diferentes fases, a fim de que as decisões tomadas a seu respeito sejam meditadas e compartilhadas e, principalmente, úteis à creche no seu conjunto e às instituições a ela associadas, coerentes com a sua história, geradoras de novas experiências. (BONDIOLI, 2004, p.240).

Segundo Veiga (2009), o projeto busca um caminho, uma direção com intencionalidade e clareza, definidos coletivamente. Considerando a diversidade regional e cultural a qual se encontra o nosso país, fica especialmente explicitado o desafio de construir uma unidade curricular em meio a essa heterogeneidade. Dessa forma a autora assegura que se deve privilegiar fatores sociais e culturais relevantes ao processo educativo, o que pressupõe a aquisição de autonomia, cidadania, responsabilidade, criatividade, formação e inserção crítica na sociedade.

Utilizaremos no percurso desse trabalho o termo, proposta pedagógica também referenciado por Kramer e Oliveira (1996) por não fazerem diferenciação entre o termo currículo. Ambos partem do pressuposto de que proposta, currículo ou projeto pedagógico são sequências de matérias ou experiências oferecidas pela escola. No geral as autoras apontam que é importante na proposta pedagógica explicitar:

Esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. [...] outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar os aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto, esses aspectos incluem os recursos humanos, materiais e financeiros (BRASIL, 1996, p. 20).

Quanto às propostas pedagógicas de acordo com Abuchaim (2018, p.47) as DCNEIs asseguram a importância de seguir princípios éticos, políticos e estéticos. Princípios éticos correspondem à autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, políticos representam direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática e estéticos referem-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os princípios básicos contidos nas DCNEI propõem que a proposta pedagógica seja organizada com base no:

- Art 8º: Cuidar e Educar – A indissociabilidade do educar e cuidar, pressuposto da Educação Básica como um todo, é um compromisso com a integralidade da educação dos sujeitos e de sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta.
- Art 9º Interações e Brincadeiras – Tendo em vista a centralidade do brincar e dos relacionamentos na vida das crianças pequenas, estes dois eixos possibilitam as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças na educação infantil.
- Seleção de práticas, saberes e conhecimentos – A seleção de práticas sociais, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações é uma obrigação da escola numa sociedade complexa. As experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados .
- Art 4º: Centralidade das crianças – A atitude de acolhimento das singularidades dos bebês e das crianças e a criação de espaço para a constituição de culturas infantis definem a centralidade da criança. As diversidades culturais, sociais, etárias, étnico raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades presentes em sua vida precisam ser contempladas nos projetos educacionais (BRASIL, 2016 apud ABUCHAIM, 2018, p.48-49).

De acordo com Oliveira (2010), a proposta pedagógica definida nas diretrizes tem como foco a ação mediadora das instituições de Educação Infantil se articulando

com as experiências e saberes das crianças. Essas unidades requerem aperfeiçoar as experiências e vivências dessas crianças e a organização dos espaços e materiais em que elas acontecem, além do papel que as educadoras exercem serem fundamental no desenvolvimento desses indivíduos. Ainda de acordo com a autora a criança deve ser vista como o centro do planejamento escolar, pois é considerada um sujeito histórico e detentora de direitos, a qual se desenvolve nas interações sociais com crianças e adultos.

Nesse sentido a preocupação do professor deve ser de proporcionar oportunidades de interação de crianças com outras crianças, a fim de que elas apreendam formas diversificadas e significativas para que ocorra o seu desenvolvimento.

Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico na Unidade Escolar se volte para a valorização do ato criador da criança, garantindo assim uma diversidade de experiências, em um ambiente organizado, prazeroso e desafiador. Nesse sentido inclui se educar de forma a acolher, garantir segurança, aguçar a curiosidade, o lúdico e a expressividade (BRASIL, 1999).

3.1 Práticas Pedagógicas da Educação Infantil

Foi em 2009 a partir da reestruturação das DCNEIs que ficou mais claramente definido orientações para a elaboração da proposta pedagógica para educação infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade. No seu artigo 3º, as DCNEI/2009 trazem a concepção de currículo/proposta pedagógica para essa etapa da educação como sendo um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.14).

Kramer (1987) entende que a ação pedagógica dever ser diversificada levando em consideração as reais condições das crianças para haver aprendizagem.

Veiga (1995) enfatiza que a escola tem a função pedagógica de organizar as tarefas educativas para que ela cumpra seu papel de forma eficiente nas interações políticas, nas questões sobre o processo ensino-aprendizagem e no que se refere ao currículo. A autora discorre sobre a questão da proposta pedagógica como sendo um elemento constituinte da organização escolar, não podendo ser separado do contexto

social, buscando sempre estabelecer uma relação aberta e integradora, a fim de reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas e as associando de maneira integradora.

No que diz respeito a Educação Infantil as DCNEIs, o artigo 9º definem que as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 - II. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 - III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 - IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 - V. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 - VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 - VII. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
 - VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - XIX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 - X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 - XII. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- (BRASIL, 2010, p. 26-27).

Quando o documento fala das experiências que promovem o “Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Inciso I), sugere que a criança explore o mundo por meio dos sentidos, deste modo as brincadeiras são formas de expressão, e oportunidades para que elas expressem sua individualidade, sua identidade, a qual necessita ser respeitada (KISHIMOTO, 2010).

O inciso II a qual se refere à imersão da criança nas diferentes linguagens, faz nos entender que a linguagem é uma condição básica para o processo de socialização da

criança. Piaget (1932) demonstra que há uma estreita ligação entre pensamento e linguagem, tendo em vista que a formação do pensamento se dá paralelamente ao desenvolvimento da linguagem. Entretanto a cada momento que a criança é colocada em um ambiente e situação que promove a comunicação e a interação, favorece significativamente, não só o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção do conhecimento e a interpretação do mundo. Por esse motivo a importância de proporcionar as crianças a diversidade de linguagens e experiências na educação infantil, uma vez que exerce grande influência no contexto educacional e no desenvolvimento dela.

Para Barbosa (2009) o desafio da educação infantil é garantir relações de convívio nas práticas diárias, pois são esses os momentos que se efetivam tendo um significado ético, já que na possibilidade de interagir, trocar experiências, partilhar significados, as crianças obtêm acesso a novos conhecimentos, onde o adulto é mediador fazendo a ponte entre o que ela já sabe garantindo assim acesso a novos conhecimentos.

Pode se dizer que as crianças interagem o tempo todo, desde o momento em que chega à creche, elas se desenvolvem nas interações, relações e práticas diárias que lhes são proporcionadas na sua relação com outras crianças e com os adultos. Oliveira afirma que a criança:

Busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez (2010, p. 5).

Não se trata, no entanto, de transmitir à criança uma cultura pronta, mas de oferecer condições para que ela se aproprie de determinadas aprendizagens para que haja o desenvolvimento. Quando a criança vivencia diversificadas experiências são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades mais complexas através da interação e exploração (Oliveira, 2010).

O desafio é oferecer uma prática pedagógica centrada no aluno, fazendo com que haja maior aproximação do real e que compreenda o ponto de vista da criança. Em função disso o professor tem o papel de oferecer às crianças oportunidades de interação com outras crianças de mesma idade. A autora salienta que “à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis” (2010, p. 6).

Os itens V e VI referem-se à participação das crianças nas atividades individuais

e coletivas e a possibilidade de aprendizagens mediadas para a elaboração da autonomia como aspecto fundamental. Rousseau (1995 apud SOUZA, 2019, p. 16) afirma que a autonomia da criança se dá quando ela vive de forma natural e livre, porém não deixando de lado o atendimento de suas necessidades, pois é tomando consciência de sua dependência social que ela entenderá que suas ações no mundo devem ser limitadas, tornando-a um indivíduo autônomo. Paulo Freire salienta que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996 apud SOUSA, 2019, p.16)

É importante destacar que a apropriação de novos conhecimentos depende da mediação de parceiros mais experientes, adultos e crianças mais velhas, assumindo valor importante para a promoção do desenvolvimento da criança.

O inciso XIX demonstra a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. As crianças exploram, sentem, agem e elaboram sentidos de suas experiências construindo significações sobre o que faz. Nesse sentido:

Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de representar o mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa...quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será (FORMOSINHO, 2007 apud SOUSA, 2019, p. 36).

Sendo assim, faz-se necessário uma prática educativa significativa capaz de aumentar a capacidade de expressão e percepção do mundo da criança desde que organizado de forma a valorizar e favorecer autonomia delas.

Ao tratar da interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais no inciso X, infere-se que deve ser ofertado a criança o direito a diferentes formas de conhecimento, entre eles aos temas ligados ao conhecimento científico. Segundo Kramer (2003) ensinar conhecimentos ligados à ciência na educação infantil é conceber a criança como cidadã, produtora de cultura, e que nas experiências partilhadas vão produzindo sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Tão importante quanto o conhecimento científico são as interações com as manifestações culturais indicado no inciso XI, Sacristán (2008) relata que um currículo

não se esgota em uma lista de conteúdo, mas sim aumenta a possibilidade de entrar em contato com a cultura. Sendo assim concordamos que as brincadeiras tradicionais infantis são fontes de resgate da cultura. Segundo Fantin:

Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar e sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente. (FANTIN, 2000, p.55).

Esse resgate da representação cultural se caracteriza como um aspecto importante na construção da identidade social. Através das brincadeiras é possível manter viva as tradições e a cultura dos povos através de brinquedos e brincadeiras populares, garantindo a aquisição do conhecimento através do acervo da cultura da brincadeira e do trabalho com valores fundamentais como solidariedade, cooperação e respeito, mantendo assim a tradição de diversos povos.

O artigo 7º da DCNEI explicita que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem garantir que se cumpra a função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Nesse sentido a função sociopolítica e pedagógicas das creches serão cumpridas na medida em que assumam a responsabilidade de torná-las espaços de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes classes sociais. Nesse sentido as creches e pré-escolas devem ser produtoras de novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009).

A função sociopolítica implica na oportunidade de que as crianças usufruam seus direitos, sejam compartilhados os cuidados e a educação delas com as famílias, usufruem do convívio entre adultos e crianças de diferentes faixas etárias, e que sejam

ampliadas as formas de viver como crianças aumentando de forma gradual seus saberes e conhecimentos a fim de que haja igualdade de oportunidades a todos.

Dessa forma a proposta pedagógica tem relação com a realidade a qual a criança está inserida já que o papel sociopolítico da instituição se consolida na forma de práticas que se vinculam as experiências das crianças com sua realidade, através de conhecimentos vindos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (OLIVEIRA, 2010), ou seja, com sua cultura, cabendo ao professor refletir sobre o que será significativo para essas crianças. Sendo assim, a proposta pedagógica não existe sem o professor e ao mesmo tempo ela molda as ações do professor.

Como mostra Faria e Salles (2012) é com o professor que se concretiza a proposta pedagógica no dia-a-dia, pois é ele quem faz as escolhas metodológicas levando-o a assumir uma posição de mero transmissor de conhecimentos ou de mediador ajudando as crianças a se desenvolverem, e fazendo constantemente uma reflexão sobre sua prática cotidiana.

É relevante dizer que a proposta pedagógica deve dar suporte às práticas pedagógicas que valorizem a criança em suas diversas especificidades. Para tanto, Kramer (1994) salienta que proposta pedagógica é o caminho para se alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido cada instituição deve ter a sua, construída com a participação efetiva de todos, revelando os valores e a história de cada entidade, deve ser revista e reescrita constantemente e nunca ser vista como um documento pronto e acabado, mas como um documento vivo que está em constante movimento.

3.2 A criança como centro da proposta pedagógica

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais a criança teve um espaço nunca antes percebido. No parecer CNE/SEB nº 20/2009 a criança é considerada:

Centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6).

Sendo assim, a criança pode ser vista com um ser que desde o nascimento busca

atribuir significado a sua experiência, o que faz ampliar sua curiosidade mediada por orientações, materiais, espaços e tempo organizados para a sua aprendizagem.

Dessa forma pode se inferir que a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos que se desenvolvem a partir das interações que a criança estabelece com diferentes parceiros, de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas nas situações diárias. “Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009 p, 7).

Segundo Rinaldi (2002), a criança é um sujeito social ator de uma série de ações que por meio de elaborações de hipóteses, busca compreender as relações sobre diferentes situações. “Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos” (PARECER CNE N° 29/2009, p. 7).

Oliveira (2010) ainda mostra que as crianças estão sempre procurando desafios e são capazes de se apropriar da cultura a qual estão inseridas e produzir mudanças, de expressar se por meio de diferentes linguagens e necessitam sempre do apoio de adultos para isso.

Cada criança se expressa em um ritmo e tem uma forma própria de se colocar nas interações, além de expressar e elaborar seu modo próprio de agir no mundo. É na interação diária que ela vai construindo significações através da qual ela aprende os valores e normas da sua cultura, é nessa interação que são construídas as culturas infantis e conseqüentemente a criança vai se apropriando delas pela interação com companheiros de sua idade ou idade superior e com os adultos à sua volta.

Além da interação uma linguagem significativa da vida da criança é a brincadeira, pois é através dela que ela tem a oportunidade de imitar e construir aquilo que é novo, assumindo personagens e modificando os objetos pelo uso que faz dele.

Kishimoto (2010), ao se referir às interações e a brincadeira como eixo das aprendizagens infantis no Seminário Nacional realizado pelo Ministério da Educação para discutir as DCNEIs, defende que o brincar necessita decorrer de interações com:

A professora - O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.
As crianças - O brincar com outras crianças garante a produção, conservação

e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Brinquedos e materiais - É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Ambiente - A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

A instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

Na educação infantil, o vínculo criado entre educador e criança é tão importante quanto outros parâmetros considerados primordiais pelos referenciais de qualidade. Uma proposta pedagógica que adota a brincadeira como eixo primordial no processo de desenvolvimento da criança deve também ter na professora condição essencial para a criação de vínculos. É por meio da construção de uma relação afetiva acolhedora que a criança se sente segura e disponível para as atividades entre pares e o consequente desenvolvimento de suas possibilidades. A interação social é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Dessa forma, cabe ao professor proporcionar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens a fim de garantir a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir.

Tão importante quanto, é oferecer um ambiente acolhedor e que propicie às crianças a confiança e a autoestima. De acordo com os RCNEIs:

a existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente (BRASIL, 1998, p.31)

No entanto, propiciar a interação traz grande vantagem a essas crianças uma vez que as diferentes formas delas sentirem, expressarem e se comunicarem demonstram as individualidades de cada uma cujas trocas garantem parte significativa de suas aprendizagens. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis (BRASIL, 1998). A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem.

Outra questão importante para se considerar na educação infantil de qualidade é

a relação entre a creche, família e comunidade. Essa relação pode ser evidenciada também através de brincadeiras ao valorizar a cultura lúdica das famílias e das comunidades, far-se-á uma manutenção de suas identidades culturais. Para que a cultura das famílias sejam representadas nas creches é preciso incluir os valores dessa comunidade, de forma a propiciar uma proposta pedagógica que espelhem os valores e escolhas feitas por elas.

Nas interações e na brincadeira as crianças elaboram novas formas de estabelecer relações sociais, que são chamadas de culturas infantis transmitidas entre grupos de crianças (BARBOSA, 2009). As brincadeiras assumem diferentes formas e significados em diferentes culturas, revelando símbolos próprios de cada cultura, de uma concepção de infância e de um modo de ser criança. Dessa forma inferimos que a cultura da criança é permeada pela cultura do adulto. Essa se dá pela capacidade da criança em estabelecer relações, transformando essas relações através de formas lúdicas pela elaboração coletiva produto da cultura que também a transforma e a constitui. Sendo assim “a cultura infantil é um produto coletivo dos grupos infantis” (FARIA, 1993, p.142).

Por esse motivo as instituições de educação infantil devem oferecer um ambiente rico de experiências, estimulante, em que a criança tenha acesso e apropriação aos conhecimentos e as diferentes linguagens em educação, com direito à proteção, saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e de diferentes idades, como com os adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo - cuidar/educar (ANGOTTI, FARIA, 2014, p. 224).

No entanto, convém ainda salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia e medicina possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

3.3 O papel da brincadeira e as Interações nas práticas pedagógicas

A ludicidade é um eixo da cultura infantil sendo uma atividade significativa de interação. Partindo do princípio de que o brincar é uma experiência fundamental que contribui para o desenvolvimento da criança, buscamos nessa seção destacar a

importância das interações por meio de brincadeiras que contribuem para a formação de identidades individuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), traz que a criança é um:

[...] 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, 2009, p. 01).

Paschoal e Brandão (2009) afirmam que as crianças são sujeitos sociais uma vez que participam da construção de suas próprias vidas, interferem, vivem e participam da sociedade sendo parte do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual.

As DCNEIs apontam que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil garantam a convivência e relação com as outras crianças, através da brincadeira. Winnicott (1982) afirma que devemos incentivar e desenvolver a capacidade de brincar das crianças em um ambiente bom e estável, pois as brincadeiras infantis, são ricas em imaginação e a criança reflete com a brincadeira sua percepção da realidade externa, o que as fazem desenvolverem um modo de vida pessoal na construção de um ser integral. Dessa maneira pode se afirmar que a criança ao brincar demonstra sua capacidade de criação e além disso elas desenvolvem sua personalidade com as brincadeiras e por intermédio das interações que estabelecem nesse momento.

Kishimoto (2010) admite que a brincadeira é uma atividade cultural, pois ao brincar a criança aprende a realizar tal atividade e a controlar o universo imaginário, conseqüentemente há a existência de uma cultura lúdica em que há regras e significações próprias da brincadeira.

Partindo das premissas acima, a proposta pedagógica que se desenvolve por meio de brincadeiras requer a condição do protagonismo da criança. Sendo assim em 2012, o MEC lançou a publicação “Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica”. Tendo o brinquedo e a brincadeira como essenciais no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade, esse documento oferece orientações para seleção, organização e uso dos brinquedos e materiais lúdicos seguindo os

princípios das DCNEIs de que a criança se desenvolve a partir da interação e das brincadeiras, proporcionados pelos professores através de diversificadas experiências.

Este material é composto por 5 módulos denominados “manual de orientação pedagógica”. Cada módulo/fascículo aborda um tema e /ou aspecto da Educação Infantil:

- Módulo I – Brincadeira e interações nas DCNEI;
- Módulo II – Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês;
- Módulo III – Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas;
- Módulo IV – Organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas;
- Módulo V – Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil.

O conteúdo do documento é destinado à educação de crianças de até 3 anos e 11 meses de idade por se tratar de uma faixa etária que, historicamente, encontra-se às margens do sistema público de educação e carece de atenção (modalidade creche). Mesmo fazendo essa priorização não descarta a necessidade e importância de estudos para a idade de 4 a 5 anos. Tendo como objetivo dar protagonismo ao brinquedo, a brincadeira e as interações como elementos essenciais para a infância, demonstrando que elas precisam obrigatoriamente estar contemplados nas propostas pedagógicas e presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Elenca a princípio quatro condições prévias para se introduzir o brinquedo e a brincadeira como aspectos norteadores das práticas na creche, entre eles:

Aceitação do brincar como direito da criança; Compreensão da importância de brincar para as crianças, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações; Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora (BRASIL, 2012, p. 6).

Nessas condições fica evidenciado a importância do profissional que trabalha nessa etapa da educação quanto às suas responsabilidades e tomada de consciência sobre o trabalho na educação infantil. Essa premissa é condição essencial para um trabalho pautado no brincar com intencionalidade. O documento aponta que:

[...] é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado (BRASIL, 2012, p. 59).

O adulto tem papel fundamental na escolha, organização, e disponibilização do brinquedo, além de planejar uma rotina para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de usos dos mesmos. É preciso envolver as crianças na reorganização, ensiná-las a auxiliar a professora ao guardar os materiais.

Apesar das crianças terem a brincadeira como algo intrínseco e fazerem de forma espontânea somente com uma intervenção e intencionalidade pode se ofertar maior qualidade às interações e as brincadeiras. “É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças” (BRASIL, 2012a, p. 8).

De acordo com Gobbi (2010) as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas em que estão inseridas. Porém muitas vezes, essas experiências encontram-se enfraquecidas no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que procurem garantir processos de criação, que buscam por diferentes materiais, e sem que o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes. Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar ricos ambientes contendo materiais diversos, deve-se tão logo garantir também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Para estabelecermos um diálogo voltado para as múltiplas linguagens na educação infantil, serão considerados os artigos 6º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nos aspectos relacionados à promoção das experiências expressivas no que tange a interação com a música, as artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

3.4 As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e as Múltiplas Linguagens

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil -

(Resolução Nº 5, DE 17 DE Dezembro de 2009), as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais.

As múltiplas linguagens se efetivam por meio de um trabalho de exploração do ambiente, brincando, imaginando, expressando suas emoções, pensamentos e sentimentos e construindo significados.

As múltiplas linguagens ocupam um lugar fundamental, tendo em vista que cumprem o papel de mediadoras das relações entre vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas [...], bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (FARIA E SALLES, 2007, p. 61).

Inserir as múltiplas linguagens na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil é necessário a medida que por meio delas as crianças terão a possibilidade de explorar, brincar, e se conhecer tendo a sua disposição brinquedos e brincadeiras que estimulem a imaginação e incentivem sua forma de expressão.

Segundo as DCNEIs em seu artigo 11, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as brincadeiras e as interações e assegura a garantia de experiências diversas tais como as que serão explicitadas a seguir.

I - Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança

Desde a chegada da criança na creche é preciso ajudá-la a construir uma imagem positiva de si e do mundo. Kishimoto nos fala que “as brincadeiras, como formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada” (2010, p. 3).

A criança utiliza órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo, entretanto ações como colocar um objeto na boca, faz com que amplie suas experiências sensoriais possibilitando a compreensão de conceitos. Ademais, deve se possibilitar à criança a

oportunidade de escolha do que fazer com o brinquedo e com quem brincar, pois assim elas demonstram o que já sabem possibilitando o conhecimento das formas de expressão que conhece.

A autora (2010) afirma que não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança, tendo em vista que elas diferem entre si e possuem suas singularidades, além de avançarem em ritmos diferentes. Contudo é de extrema importância dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos que atendam aos diferentes ritmos e respeitem a diversidade de seus interesses.

II – Imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A criança não se comunica apenas pela linguagem oral. A comunicação nessa fase se dá também pelo gesto, palavra, desenho, pintura, a imitação, a música, que são aliados das crianças na sua expressão lúdica.

É pela imitação que a criança desenvolve sua linguagem, inicialmente dando-se por repetições de ações por ela observados e conseqüentemente pela imaginação ao assumir diversificados personagens em suas brincadeiras. Nas brincadeiras imaginárias e na companhia de outras crianças e da professora é possível a ampliação efetiva da linguagem verbal.

A brincadeira tem um poder expressivo e faz a criança aprender como ela cria situações quando age sobre os objetos e vai conhecendo o mundo pela ação e pelos sentidos.

Outra modalidade de expressão é a linguagem plástica, Kishimoto salienta que:

Crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade, e as tintas são ferramentas para essa finalidade. Massinhas, argila, gesso ou materiais para desenhar, pintar, fazer colagens e construções com diferentes objetos são linguagens plásticas que dão prazer às crianças. (KISHIMOTO, 2010, p. 5-6).

As capacidades motora e simbólica das crianças possibilitam a interação com diversas formas de signos, como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, o gesto, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem.

É ao longo da educação infantil que as crianças ampliam sua gama de práticas sociais e linguagens profundamente relacionadas ao corpo e a seus movimentos, à observação e investigação do mundo, aos jogos de faz-de-conta, de manipulação e de regras, e através deles constituem as suas

subjetividades. (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

No entanto, são nas ações corporais, gestuais e verbais que acontece o encontro entre as crianças que são propiciados através de experiências complexas diariamente e que ocorre a produção de significados.

III - Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos.

As práticas pedagógicas devem ter como princípio norteador a expressão lúdica, a interação com a linguagem oral e escrita para que a criança aproveite sua cultura popular e adquira novas experiências pelo contato com diferentes linguagens como: falada, escrita, visual e a combinação dessas linguagens possibilita experiências entre o computador e o aluno com uso da internet, jogos eletrônicos, entre outros. Não se pode deixar de lado o fato de que um aliado na ampliação das narrativas é a mediação crítica do professor durante todas as brincadeiras.

É importante lembrar que a linguagem oral e escrita é um bem cultural que crianças têm o direito a ter acesso. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem no dia-a-dia de situações comunicativas a fim de poderem também se “comunicar, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo” (BRASIL, 2009, p.15).

Já a linguagem escrita é de interesse das crianças, já que ela vive em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente. Contudo, é preciso registrar que trabalhar a língua escrita com crianças não pode ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. A criança se apropria da linguagem escrita quando reconhece que a linguagem se faz presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Kishimoto (2010) relata que o contato da criança com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado.

A criança amplia seu repertório quando lhe é oferecido oportunidades de

vivenciar diferentes gêneros textuais como conversação diária, história, livro, desenho, pintura, TV, rádio, computador, música, dança, embalagens de alimentos. É importante que ela seja agente, tenha a iniciativa e oportunidade de falar e participar do mundo letrado.

IV - Experiências para recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço/temporais.

A experiência com a Matemática se dá quando a criança vivencia brincadeiras em que compreende noções de tamanho e quantidade, aprende classificar conjuntos de objetos, entre outros. Esses conceitos podem ser por elas apropriados através de atividade em que:

Movimenta-se no espaço, medindo a sala com um cabo de vassoura, com os braços abertos ou com as palmas da mão, fazendo marcas ou números, por exemplo. (...) Contar os dias, ver quantas crianças vieram e quantas faltaram, anotar o calendário diário, se há sol, chuva ou nuvens, verificar as atividades ao longo do dia, classificar conjuntos de objetos com palavras como “nenhum”, “muito”, “pouco”, “bastante” ou fazer coleções de objetos (KISHIMOTO, 2010, p. 8).

Brincadeiras, como a dança das cadeiras, de correspondência entre a criança e a cadeira (a cada criança que sai tira-se uma cadeira), boliche ou argolas no poste para contar os acertos, brincar de médico para medir as crianças, apostar corrida para ver quem chega primeiro a um lugar marcado, contribuem para proporcionar as crianças noções de unidades de medidas, correspondência numérica, ordem numérica, entre outros.

Ao cantar, recitar parlendas, trava-línguas, em ritmos rápidos e lentos, marcar as batidas com as palmas e os pés, aumentar ou diminuir o tom de voz, jogar bolas coloridas, cada cor em uma cesta, brincar de pescar e anotar com marcas ou números os peixes pescados, fazer compra em supermercado, pagando com dinheiro feito pelas crianças são exemplos de brincadeiras que introduzem a criança a fazer hipóteses de como medir, quantificar e aprender sobre o dinheiro no mundo da matemática.

É preciso salientar que a ação interativa da professora é fundamental nesse processo. Essa entrada no mundo da matemática ocorre quando a professora encaminha as crianças através da brincadeira para se construir significados matemáticos.

V - Experiências para ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

Ao iniciar uma brincadeira é importante que ela seja conhecida por todas as crianças para que se sintam confiantes em brincar com as outras, possibilitando assim o ensino de novos jogos.

Não obstante, há crianças que preferem brincar sozinhas. No documento “brinquedos e brincadeiras nas creches” os autores afirmam que uma educação de qualidade deve oferecer espaços e tempos para brincadeiras individuais e coletivas (BRASIL, 2012, p. 36).

Uma criança é diferente da outra e cada uma possui singularidades que precisam ser respeitadas ao escolherem o brinquedo que querem. Nas atividades coletivas é importante oferecer brinquedos em quantidades suficientes. Além disso, os agrupamentos devem se dar com crianças de diferentes faixas etárias em espaços externos e internos da escola para poderem ampliar seu repertório. Só assim o clima de confiança se estabelece e as elas têm oportunidade de ampliar seus contatos sociais.

As brincadeiras livres também são importantes, e devem ocorrer em ambientes planejados de modo que as crianças possam vivenciar experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhe proporcionar bem-estar e oportunidade de auto-organização (BRASIL, 2012).

VI – Experiências mediadas para a aprendizagem da autonomia, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Para o desenvolvimento da autonomia da criança é necessário a mediação de um adulto com ações intencionais. Nessa etapa é essencial a integração entre cuidar/educar e brincar.

Para a saúde e bem-estar da criança é fundamental que se disponibilizem espaços tranquilos, aconchegantes, seguros tanto internos como externos, diariamente. O bem-estar também está relacionado com as necessidades de brincar ou dormir, comer ou ficar com seus brinquedos preferidos e precisam ser garantidos a fim de promover essa tranquilidade (BRASIL, 2012).

Os conflitos são parte da educação das crianças e devem ser experimentados para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo. Para isso, é necessária a intervenção da professora levando a criança a controlar seus sentimentos e a aprender a partilha.

Além disso os edifícios das instituições de educação infantil devem ser

compostos por ambientes acolhedores, áreas internas e externas para brincadeiras com espaços para movimentação, apresentações teatrais, artes, músicas, sala de atividades, parques com relevos, vegetação que promovam desafios saudáveis para as crianças.

VII – Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade.

Um dos princípios éticos a ser desenvolvidos nas crianças é a independência que cada professor pode desenvolver quando possibilita que elas escolham seus próprios objetos e brinquedos. Ao respeitar o espaço do outro, emprestar os brinquedos e esperar sua vez de brincar, ao aprender guardar o que não está usando é possível desenvolver noções de responsabilidade e democracia (KISHIMOTO, 2010). No entanto, vivências éticas podem ser trabalhadas também em jogos com regras, quando a criança aprende a ganhar ou perder e construir regras para o convívio no dia-a-dia.

As vivências estéticas são proporcionadas quando é possível oferecer à criança atividades que desenvolvam sua criatividade. Brincadeiras com sucatas ou blocos possibilitam a criança reproduzir aquilo que vivencia no seu mundo social, conforme suas experiências prévias, vivenciados dentro de casa. Dessa forma ela consegue expressar sua forma de ver o mundo.

É preciso oferecer à criança também, situações que favoreçam a identidade e o contato com a diversidade cultural através de:

Brincadeiras de faz de conta – ao pentear o cabelo no salão de beleza, diante do espelho, as crianças têm consciência da sua cor de pele e do tipo de cabelo, tendo oportunidade de avaliar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, ao valorizar as características de cada uma, auxilia na construção da identidade da criança. (BRASIL, 2012, p. 43).

Outrossim, é fundamental pensar em práticas que respeite a individualidade de cada criança. O cuidado com a individualidade e diversidade aumentam as oportunidades da educação. No entanto, é importante observar diariamente as crianças para que seus interesses e necessidades façam parte do planejamento escolar.

VIII - Curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Ao brincar a criança explora e experimenta situações que se percebe pelos sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato). Quando a criança interage com outras pessoas e aprende a expressar suas brincadeiras, principalmente de faz de conta é possível ter seu mundo social refletido.

IX - Relacionamento e interação entre as crianças durante as manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

É necessário que a instituição ofereça experiências culturais diversificadas para que ocorra a interação entre as crianças. Entre as atividades culturais que podem ser oferecidas a fim de aproximá-las podemos citar: músicas, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura lúdica.

A criança adquire saberes e formas de expressão de forma ativa, pois ela é agente, gosta de brincar, tomar iniciativas e ter amigos para brincar. No entanto é necessário oferecer oportunidades de vivências de manifestações da cultura, já que ao brincar de dançar ela pode cantar e, também chamar uma plateia para assistir, nesse sentido já há a manifestação de três formas de expressão. De acordo com o documento Brinquedos e Brincadeira na Educação Infantil não podemos deixar de citar que “o brincar de qualidade significa que a criança deve ter iniciativa para começar uma ação como dançar e cantar, mas necessita de um suporte cultural. Se ela desconhece as danças e músicas não poderá expressar uma brincadeira de qualidade que significa sempre a recriação de algo que a criança já domina” (BRASIL, 2012, p. 50).

X - Interação, cuidado, preservação, conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais.

São muitos os brinquedos que divertem as crianças e estes podem ser industrial, artesanal de madeira ou sucata, ou construídos por um adulto. Porém, a criança deve aprender a cuidar do seu brinquedo e reutilizar os materiais, pois assim ela aprende a respeitar e preservar os recursos naturais, usar materiais sem desperdiçar e a reutilizá-los.

XI - Interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras.

O Brasil é um país de grande diversidade cultural, e isso pode ser proporcionado às crianças através de brincadeiras e confecção de materiais que vão ser familiarizados com a cultura representada. Entre essa diversidade podemos elencar as tradições do folclore como festas do boi-bumbá, maracatu, congada, festa junina, carnaval, entre outras.

Pode se contar histórias para as crianças, cantar música e produzir objetos que

representem essas tradições e consequentemente elas se apropriam dessas culturas e valorizam a diversidade existente em nosso país.

XII – Uso de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A tecnologia se faz presente na vida moderna. E na creche ela está presente nos brinquedos das crianças como o fogão, a geladeira, o telefone. Além disso ela pode estar presente quando a professora proporciona o uso do computador para jogos educativos, gravação de cenas, pesquisas, vídeos ou filmes que as crianças gostam, entre outros.

4. A PESQUISA

A presente pesquisa intitulada “A política de Convênio e a Educação Infantil: uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo” teve como objetivo analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Para isso, pretendeu-se verificar se a brincadeira e interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas das creches e se essas práticas pedagógicas possibilitam experiências e saberes articulados às diferentes linguagens, além de discutir a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil enquanto documento mandatário para elaboração de propostas pedagógicas que assegurem a qualidade na educação das crianças.

Para se alcançar os objetivos do presente trabalho optamos por utilizar a pesquisa qualitativa a fim de buscar compreender como se dá a construção da proposta pedagógica nessas unidades e a participação de todas as pessoas envolvidas no processo, além de averiguar se a proposta pedagógica atende aos dispostos nas DCNEIs. Para Minayo a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MYNAYO, 2001, p.21)

A pesquisa qualitativa ajuda em uma melhor compreensão da realidade a qual se está estudando “ela tem como objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em

relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito” (MARTINELLI, 1999, p. 21-22). Ela é exploratória à medida que estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema fazendo emergir aspectos subjetivos espontaneamente, oportunizando ao pesquisador uma compreensão detalhada dos significados.

No nosso estudo utilizamos como instrumentos e técnicas para a compreensão e análise da realidade pesquisada a observação e a entrevista. A entrevista na pesquisa qualitativa tem vital importância à medida que podemos nos ater ao modo como diferentes pessoas dão sentido a determinado aspecto da sua vida, através do que elas experimentam e como interpretam suas experiências, ou seja, conhecendo o modo de vida dos sujeitos que vivenciam determinados aspectos da vida real, pressupõe-se o conhecimento de sua experiência pessoal, conhecendo o significado que elas atribuem aos eventos através do contexto em que ocorrem.

Para dar prosseguimento às entrevistas foram entregues às coordenadoras, pedagogas, professoras e pais das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). O TCLE foi entregue também aos pais pois as observações foram realizadas em salas de atividades. Foram entrevistadas nove pessoas no total sendo três pedagogas, três coordenadoras e três professoras, em três creches localizadas em diferentes regiões geográficas da cidade. A princípio seriam entrevistadas quinze pessoas sendo três funcionárias de cada creche em todas as regiões da cidade (leste, oeste, norte e sul). Porém, devido a pandemia¹ do COVID 19 foram elencadas somente três creches cujo a pesquisa e os trabalhos de campo já haviam sido finalizados antes da suspensão das aulas. Para tanto finalizamos o trabalho com as creches da região centro, norte e leste.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pois ela permite fazer um mergulho em profundidade na realidade, já que:

Coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe

¹ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, foi uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, que também vendia animais vivos. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia. Até 14 de novembro de 2020, pelo menos 53 284 867 casos da doença foram confirmados em pelo menos 189 países e territórios, com cerca de 1 301 054 fatalidades reportadas e 34 394 784 pessoas curadas.

permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.215).

Trivínos (1987) afirma que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão da totalidade. Manzini (1990) vem mostrar que esse tipo de entrevista faz emergir informações de forma mais livre e espontânea sem condicionamentos a um padrão especificados por alternativas.

Além das entrevistas foram feitas observações nas três creches analisadas a fim de acompanhar a rotina diária das professoras em sala de atividades com as crianças. A técnica utilizada foi de observador visto que o pesquisador não mantém nenhuma interação com os sujeitos. De acordo com Marconi e Lakatos (2002) a observação é um instrumento importante a medida que faz com que o pesquisador estabeleça um contato direto com a realidade estudada possibilitando a identificação de provas sobre aquilo que os sujeitos envolvidos não tem consciência. Durante todo o processo fiquei com meu caderno de diário de campo em um canto da sala observando como se dava todo o processo da rotina diária. Toda a observação era registrada no caderno de diário, desde as atividades, acontecimentos e falas das professoras. A cada nova interação, mudança de atividade, mudança de local e intervenções da professora era registrado no caderno de campo. Não houve muita interação com as crianças, exceto momentos em que alguma vinha mostrar algum brinquedo ou fazer alguma pergunta.

A presente pesquisa foi autorizada pela Secretária Municipal da Educação (Anexo A) e submetida ao Comitê de Ética (Anexo B), respeitando dessa forma os aspectos éticos de sigilo de dados e informações entre os participantes.

4.1 Local da Pesquisa

O município em que a pesquisa foi realizada fica na região nordeste do Estado de São Paulo e possui uma área de 605.679 km², dos quais 86,92 km² estão em zona urbana, e sua população estimada em agosto de 2019 era de 353.187 habitantes aproximadamente². Foi utilizado como critério de seleção da escolha das creches aquela que atendesse maior número de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade por região. Dentre as entidades escolhidas foram analisadas uma turma de cada creche com

² [«Estimativas da população residente nos municípios brasileiros» \(PDF\)](#). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 26 de setembro de 2019. Consultado em 20 de novembro de 2020

crianças entre 3 anos a 3 anos e 11 meses. As entrevistas foram efetuadas com as professoras das salas, a pedagoga e a coordenadora de cada creche. A escolha da sala para observação foi feita pela coordenadora da creche.

Tabela 1: Características gerais das instituições pesquisadas.

Nome das Instituições	CCI 1	CCI 2	CCI 3
Bairro/ Região	Região Central	Região Norte	Região Leste
Quantidade de crianças atendidas	90	111	98
Quantidade de funcionários	17	25	16
Quantidade de crianças na sala	17	28	19

4.2 Caracterização das instituições: a política de convênio

Todas as creches analisadas são conveniadas com a Prefeitura Municipal. De acordo com a lei orgânica do município art. 5º o município pode celebrar convênios com a União, Estado e Municípios, para execução de suas leis, serviços e decisões, bem como executar encargos análogos nessas esferas (Emenda nº 58, 11/2011).

Os prédios para funcionameno das entidades são de posse da prefeitura da cidade.

Durante as entrevistas com as coordenadoras foi identificado que toda creche conveniada precisa ter uma diretoria composta por membros da comunidade e que se propõem a fazer o trabalho de gerenciamento das entidades de forma voluntária. Essa diretoria cuida de questões administrativas e se reúnem uma vez no mês ou quando tem necessidade de resoluções de problemas diários.

Porém a coordenadora da creche 1 salienta que muitas reuniões não acontecem com todos os membros da diretoria, principalmente por ocorrer em horários de trabalho dos mesmos e o fato de serem voluntários não lhes obrigam a estar presentes nesses momentos. Assim ela fala:

Sim, uma vez por mês a diretoria se reúne, porque a diretoria toda é voluntária [...]é muito difícil formar diretoria [...] porque o serviço é voluntário, tem que ter disponibilidade, tem que gostar, né? Tudo isso. Então é muito difícil, a maioria das pessoas trabalham, tem horário fixo durante o dia e é o horário em que as creches funcionam. Então, aí, uma vez por mês, tem a reunião, eu faço e tudo. Tem problema que nós temos que reunir antes.

Aí às vezes para ir todos os membros: presidente, tesoureiro, né? Sempre vai um ou outro do conselho fiscal. A gente se reúne nos casos esporádicos, alguma decisão mais urgente, e algumas outras eu decido aqui por conta” (Coordenadora 1).

A realização do convênio entre a entidade e a prefeitura municipal é feito primeiramente por licitação, em seguida a entidade que requer a creche deve apresentar um plano de trabalho para a SME, esta por sua vez avalia e autoriza ou não o funcionamento da creche. Após todos os tramites organizados a instituição começa a receber as verbas para manutenção da instituição. Em entrevista com as coordenadoras das creches ambas afirmaram que a verba é escassa e mal dá para pagar todas as contas, e como complemento fazem promoções, quermesses e bazar para conseguirem manter equilibrado todas as despesas da instituição. A coordenadora da creche 1 diz:

Quando precisava de alguma coisa, aí então pedia para a prefeitura. No tempo do... (ex-prefeito) era mais fácil, né? Então a gente pedia. [...] se você não tem uma ajuda, conhecer, né? Tem que conhecer, ter amizade, atalhos, né? (Coordenadora 1).

Na fala desta coordenadora pode-se perceber que os responsáveis possuem certos "atalhos", apadrinhamento que possibilitam conseguir recursos extras, e se não possui conhecidos deve se procurar outros fins como promoções dentro da própria creche.

Todas coordenadoras elencam como ponto negativo do convênio além da escassez de verba já mencionado acima também a questão burocrática com a prestação de contas. E como pontos positivos salientam a parceria entre a entidade e a SME, uma vez que para elas esse é um departamento em que estão sempre receptivos e os auxiliam na construção dos currículos, nas intervenções e na colaboração com a pedagoga.

Com a respostas das coordenadoras ficou elucidado uma transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado, mesmo que sem fins lucrativos, deixando transparecer uma dificuldade no compromisso em assumir toda a execução do atendimento com qualidade. Essa transferência de responsabilidade segue a mesma direção do que propunha a Reforma do Aparelho do Estado de 1995, sob o argumento de que o Estado é ineficiente e burocrático para dar conta de todas as responsabilidades a ele atribuídas e que o melhor caminho seria transferir o planejamento e o atendimento à esfera privada. Consequente, essa parceria é uma forma do Estado acabar gastando menos do que gastaria com sua própria rede de atendimento. Em virtude desse aumento de responsabilidades essas entidades privadas sem fins lucrativos acabam reduzindo os seus custos com alimentação, corpo docente e infraestrutura para que haja o

atendimento às crianças, o que interfere na eficiência e eficácia dos atendimentos resultando na qualidade do ensino prestado.

Isso se distingue na estrutura das creches analisadas através das diferenças nas formas de atendimentos às crianças. O CCI 1 é localizado na região central da cidade, o prédio é muito bem estruturado com brinquedos novos no pátio, pinturas coloridas e alegres e mais recursos pedagógicos e tecnológicos, como aparelho de som, bebedouro e armários conservados. A sala de atividade observada é pequena e são atendidos 17 crianças para uma professora e uma auxiliar o dia todo.

O CCI 2 localizado na região norte da cidade, atende crianças mais carentes da periferia do bairro, o prédio tem o mesmo segmento do descrito anteriormente, porém não há poucos brinquedos no pátio e somente um escorregador no parque e em estado ruim, enferrujado e amassado. A creche dispõe de muitos locais amplos como um pátio, parque, gramado, porém há pouco uso uma vez que no parque muitos brinquedos não estão em funcionamento e o gramado impossibilitado de uso por falta de manutenção de cortes de grama e árvores. A sala de atividades em que ocorreu a observação é um ambiente extenso, porém com nenhum recurso, há somente tatames e uma mesa de atividades com oito cadeiras, além disso há uma jarra com água e copos descartáveis caso as crianças sintam sede. São atendidos nessa sala 28 crianças para uma professora e uma auxiliar.

O CCI 3 localizado na região leste da cidade embora tenha a mesma configuração dos prédios anteriores, se caracteriza por ser um ambiente menor que as outras entidades descritas acima. A sala observada possui apenas mesa para professora e nenhum recurso pedagógico e tecnológico. São atendidos 19 crianças nessa sala e o diferencial é que há apenas uma professora para todos.

Em relação aos profissionais da creche foi constatado a inexistência de uma política que favoreça um plano de carreira, embora seja comum nas contratações dar oportunidade às auxiliares que já trabalham na instituição. Assim fala a coordenadora 2 “ela até prefere contratar pessoas que já tá aqui dentro do que contratar uma vinda de fora, porque a pessoa já conhece todo o sistema”. Apesar de ser um ponto positivo o fato de oportunizar crescimento profissional dentro da entidade, ainda assim vem contrariar os dispostos na LDB nos artigos 67, 69 e 70 a qual traz que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna" (BRASIL, 1996). É importante salientar que o município não

conta com um plano de carreira em nenhuma modalidade de ensino, seja educação infantil, com creches e pré-escolas e também ensino fundamental I ou Educação de Jovens e Adultos.

É oportuno mostrar que a existência dos planos de carreira é obrigatória na forma de lei e são exigidos pela CF no seu artigo 206 inciso V e foi modificada pela emenda constitucional nº 53/2006. Além disso, a formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, no que diz respeito à progressão na carreira como assegurado no documento Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998, p.13), além de aumentar o desejo do profissional de permanecer nesse trabalho.

4.3 Instrumentos para coleta de dados

A fim de obter maior organização e direcionamento na coleta das informações durante a pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturadas em formato de perguntas, organizadas por eixos temáticos articulados com os objetivos a fim de responder a problemática da pesquisa como orienta Manzini (2004):

[...] é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. (MANZINI, 2004, p. 2).

Foi feita gravação pelo celular da realização das entrevistas e a transcrição literal e cronológica com todos os detalhes dela. Em seguida, todas as falas foram transferidas para uma planilha no excel e grifadas as palavras chaves de cada uma para em seguida fazer um resumo das informações mais relevantes e, posteriormente, estabelecer as categorias de análise. A escolha por essa estratégia se fez pois de acordo com Triviños (1987), ela se caracteriza por apresentar questões básicas apoiadas em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa, na qual os questionamentos oportunizam o surgimento de novas hipóteses advindas a partir das respostas do entrevistado.

Além das entrevistas, utilizamos também as observações com uso de um roteiro e diário de campo. Tanto a construção de roteiros como das entrevistas foram elaborados a partir da leitura de documentos do MEC como “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (2009), “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (2006), “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos

Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), além de reuniões entre a minha orientadora e outra dupla de orientadora e orientanda do programa com tema similar a pesquisa.

4.3.1 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em parceria com outro membro do programa de mestrado a qual tem pesquisa no mesmo campo de estudo. O trabalho iniciou com a participação e o envolvimento das duas orientadoras e as duas orientandas sempre focadas no estudo das creches do município, embora cada uma tivesse olhares diferentes para o trabalho. Todas as etapas foram realizadas em conjunto até o término das entrevistas momento em que finalizou-se a coleta de dados. As entrevistas com as pedagogas e coordenadoras pedagógicas foram compartilhadas com roteiros de questões que atendessem aos temas de cada pesquisadora, já as entrevistas com as professoras foram realizadas por cada uma individualmente por abranger aspectos mais específicos de cada estudo.

Para a coleta de dados foi feito contato telefônico com a SME a fim de solicitar a permissão para a realização da pesquisa. Após a autorização feita pelo Secretário Municipal da Educação houve um contato presencial com a gestora do setor de divisão de creches na SME, nessa ocasião foi feita a seleção das creches a serem analisadas. Nesse momento a gestora enviou mensagem por e-mail à todas as coordenadoras dessas entidades a fim de que tivessem conhecimento do processo de estudo que ocorreria nesses locais.

Após a documentação do Comitê de Ética ser aprovada foi feito contato por telefone com as creches e em seguida efetuado contato presencial para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que os pais tiveram que assinar o documento já que envolvia a observação de seus filhos. Após todos os TCLE serem assinados pelos pais foram agendados horários para a realização das entrevistas com as pedagogas e professoras, e a entrevista com as coordenadoras foi realizada pela pesquisadora parceira na realização do trabalho.

Paralelamente iniciamos as observações com a turma de jardim II de cada creche, cujo atendimento envolvem crianças de 3 a 3 anos e 11 meses. As observações foram realizadas no período vespertino, das 13h às 17h, durante dois dias em cada unidade escolar. Os principais momentos observados foram a hora do sono, momento

de arrumação das crianças, hora do lanche, as interações, brincadeiras ou atividades dentro da sala.

As observações foram registradas no diário de campo, instrumento utilizado para anotar os dados recolhidos durante as observações de forma a sistematizar as experiências para posteriormente fazer as análises dos resultados.

4.4 Análise e discussão dos dados

Para compreender como se deu a elaboração da proposta pedagógica e seu desenvolvimento, tivemos como referência os estudos da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2004) a análise do conteúdo tem como objeto de estudo a linguagem, ou seja, a palavra em sua prática realizada por emissores identificáveis. Tenta compreender os enunciadores ou o ambiente em que se encontra em determinado momento. Para o autor “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2004, p.44).

Segundo Calado (2005) a análise do conteúdo se divide em três tarefas. A primeira diz respeito à redução de dados, momento em que “parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados para se chegar a elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões” (CALADO, 2005, p. 8). Sendo assim a primeira tarefa foi separar os dados em unidades relevantes em função do tema. De acordo com Bardin “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (BARDIN 2004 p. 99). As categorias do estudo foram definidas a partir dos dados obtidos, fazendo-se uma investigação interpretativa. Para tanto, recorreremos ao tratamento da informação que recolhemos a fim de tornar-se significativa para a investigação.

4.4.1 Caracterização dos participantes: formação acadêmica e atribuições profissionais

Dentre os participantes da pesquisa tivemos três professoras, três coordenadoras e três pedagogas.

Tabela 2: Informações acadêmicas das pedagogas entrevistadas

Pedagogas	Formação	Instituição	Modalidade	Ano de	Especialização
-----------	----------	-------------	------------	--------	----------------

	Acadêmica			Finalização	
CCI 1	Pedagogia	Universidade de Franca	Presencial	2002	Educação Infantil e Psicopedagogia
CCI 2	Artes e Pedagogia	Universidade de Franca	Presencial	1998 e 2003 respectivamente	Psicopedagogia
CCI 3	Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia	Universidade de Franca	Presencial	2008 (Pedagogia)	Psicopedagogia

Tabela 3: Informações acadêmicas das coordenadoras entrevistadas

Coordenadoras	Formação Acadêmica	Instituição	Modalidade	Ano de Finalização	Especialização
CCI 1	Ciências Contábeis, Matemática e Pedagogia	Pedagogia na Universidade de Uberaba	À distância	2018	Nenhuma
CCI 2	Pedagogia	Universidade de Franca	À distância	2012	Nenhuma
CCI 3	Pedagogia	Faculdade Taboão da Serra	Presencial	1998	Nenhuma

Tabela 4: Informações acadêmicas das professoras entrevistadas

Professoras	Formação Acadêmica	Instituição	Modalidade	Ano de finalização	Especialização
CCI 1	Pedagogia	Universidade de Franca	Presencial	2018	Nenhuma
CCI 2	Pedagogia	Uniararas	À distância	2013	Nenhuma
CCI 3	Pedagogia	Universidade de Franca	Presencial	2017	Nenhuma

Conforme pontuado acima todas as participantes da pesquisa são licenciadas em pedagogia. As pedagogas contratadas pela SME fizeram suas graduações presencialmente, possuem especialização e são concursadas pelo setor público, todas são contratadas para contribuir no processo de supervisão das instituições conveniadas. Segundo o artigo 64 da LDB "a formação de profissionais de educação para

administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional" (BRASIL, 1996, p. 23).

As coordenadoras e professoras são contratadas pela entidade conveniada e não são concursadas, possuem o requisito da graduação porém, as habilitações são presenciais e a distâncias e não há referências à pós-graduação. Um fato relevante se comparado às pedagogas que são concursadas e atuam na modalidade de educação em pré-escolas e ensino fundamental, que sempre estiveram ligados aos sistemas educacionais de ensino, a qual possuem profissionais da educação com diferença de origem, identidade e status, As creches por serem por muito tempo vinculadas ao setor da assistência social e sem finalidade educacional empregavam educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima, isso demonstra ainda hoje que o atendimento as crianças menores são menos reconhecidas e essa etapa da educação é marcada por profissionais com menor salário e prestígio profissional e menor exigência em sua formação prévia, sendo a creche considerada uma instituição de atendimento voltada para as camadas sociais mais pobres.

Campos (2018) traz uma característica marcante em seus estudos sobre gestão da educação infantil, desenvolvida em seis capitais brasileiras. Os dados coletados do perfil de 281 professores de creches e pré-escolas municipais e conveniadas, trazem as diferenças observadas entre o perfil das professoras de estabelecimentos municipais, em comparação com as que atuavam em entidades conveniadas. A autora diz que:

De maneira consistente, as professoras das unidades conveniadas, nos seis municípios, pertenciam a famílias com renda familiar mais baixa; classificaram-se em maior proporção como negras; ganhavam menos, embora tivessem de cumprir jornadas de trabalho mais longas; eram formadas a menos tempo do que as vinculadas ao setor público, sendo que 38% apenas em cursos de nível médio, enquanto aquelas que atuavam nas unidades municipais eram na maioria (65%) formadas em nível superior. Tanto em um tipo de estabelecimento quanto em outro, parte significativa das professoras havia realizado cursos de aperfeiçoamento, especialização e até pós-graduação. Aproximadamente 90% das docentes relataram ter realizado algum curso de formação continuada nos últimos dois anos, sendo que aqueles frequentados pelas professoras das redes municipais tinham comparativamente uma maior carga horária". (CAMPOS, 2018, p. 13).

Essa diferença também retratada na nossa pesquisa, vem revelar que professoras de creches conveniadas muitas vezes dispõem de formações aquém do esperado para essa etapa da educação à medida que se observa que essas entidades são desfavorecidas

visto que falta maior acompanhamento, supervisão e verbas vindas do poder público o que repercurte em precárias condições de trabalho e de formação continuada.

Tizuko Kishimoto (1999) afirma que, desde o início do século XX a formação de professores de pré-escola já era prevista nos cursos de pedagogia, porém no caso da creche sempre prevaleceu a falta de exigência de qualificação até sua tardia incorporação ao setor educacional.

Gatti e Barretto (2009) mostram que já no final do século XX, houve um progressivo aumento dos cursos de pedagogia oferecidos principalmente por instituições particulares, sendo uma parte relevante através das modalidades à distância. Essa expansão das matrículas, se deu especialmente pelo aumento das vagas nessa modalidade de ensino o qual trazia a educação infantil como parte da educação sendo obrigatória seu atendimento em instituições públicas. Isso contribuiu para a criação de um mercado de oferta de cursos de formação para professores, ocupado predominantemente pelas instituições privadas.

No entanto, vale dizer que mesmo passados vinte anos desde a aprovação da LDB, essa tradição do modelo de formação para as professoras de pré-escola continua a ser mantida e além disso nas redes municipais, há uma distinção entre planos de carreira, os modelos de contratação, a jornada de trabalho entre os professores de educação infantil e os das séries iniciais do ensino fundamental, sendo que nas creches são adotados regimes diferentes para as professoras, o que demonstra que mesmo com o aumento das matrícula na educação infantil, juntamente com a crescente demanda de docentes nas creches e pré-escolas, também não parece ter abalado a continuidade do modelo de formação inicial herdado de décadas anteriores (CAMPOS, 2018).

Outro ponto destacado é que apesar das pedagogas possuírem especialização, nenhuma delas se aplicam a Educação Infantil. Formação importante para qualidade do trabalho pedagógico nas instituições, visto que a educação infantil possui algumas particularidades a qual exige uma formação peculiar já que difere dos demais níveis da educação por não possuir um currículo formal. Campos (2018) admite que a formação de professores necessita de atributos, habilidades e competências específicas para o trabalho com crianças pequenas e não só como até então era previsto como boa vontade, carinho, paciência e amor.

As autoras Barreto e Gatti (2009) ressaltam que os cursos de Pedagogia apresentam a maioria apenas uma disciplina semestral sobre educação infantil e muito pouco sobre práticas e vivências em creches e pré-escolas. É possível concluir, no

entanto, que a formação inicial oferecida não contempla todas as especificidades dessa etapa da educação. Ademais a formação inicial proporcionada aos professores mostra-se que quase a metade das disciplinas dos cursos abordam a parte teórica de diferentes áreas do conhecimento e as demais tratam de conhecimentos relativo à formação profissional. Mesmo essas, “[...] pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 121 apud CAMPOS, 2018).

Conclui-se que os cursos de pedagogia proporcionam uma formação ampla para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, para educação infantil, para supervisão e para coordenação o que evidencia uma lacuna aos que trabalham na educação infantil já que existe singularidades que poderiam ser aperfeiçoadas e contempladas apenas em um curso de especialização em educação infantil.

Tabela 5: Tempo de trabalho na instituição

	Pedagogas	Coordenadoras	Professoras
CCI 1	Menos de 1 ano	4 anos	2 anos
CCI 2	Menos de 1 ano	5 anos	3 anos
CCI 3	4 anos	4 anos	2 anos (antes foi auxiliar)

É perceptível que as pedagogas possuem menor tempo de trabalho o que revela maior rotatividade no acompanhamento e supervisão das creches. Fato que se atribui por serem funcionárias públicas do município cuja escolha de vagas se dá por pontuação. Nesse sentido quanto maior tempo de trabalho no município maior será a pontuação, o que caracteriza o critério de escolha.

É importante destacar que seria valoroso aos funcionários da instituição a oportunidade de continuarem desenvolvendo o trabalho na instituição posto que pudesse contribuir para o fortalecimento dos vínculos com as crianças e reconhecimento e valorização do profissional, o que não pode ser percebido principalmente com as pedagogas, pois há grande rotatividade anual entre elas.

Com relação a contratação de professores destacamos que há disponibilidade de vagas para professoras auxiliares com formação ainda em desenvolvimento. Com a LDB (1996) surgiu a obrigatoriedade de formar profissionais para atuar na Educação Infantil, em cursos de licenciatura e de graduação plena em institutos superiores de educação, ou formação mínima em nível médio. No entanto, a lei não garante em

nenhum momento poder contratar professores sem o término de sua formação específica para a área.

Presenciamos na rotina do trabalho pedagógico que as professoras e as auxiliares da sala desempenham as mesmas funções e responsabilidades, de cuidar, educar, elaborar as rotinas e/ou escolher as atividades, apesar de terem formação acadêmica distintas. Ao ser indagado sobre a diferença de tarefas entre as duas a professora 2 disse: “nenhuma... a gente reveza uma semana ela faz a rotina na outra semana eu faço e a gente vai se ajudando, mas temos as mesmas responsabilidades”.

A contratação das profissionais na instituição ocorre por divulgação no diário oficial do município, seleção, análise de currículo e entrevistas. Todavia, duas coordenadoras disseram que o ingresso na instituição foi por indicação de pessoas conhecidas. A coordenadora 3 diz: "sim, foi um convite do diretor com a coordenadora administrativa" e a coordenadora 2: "distribui currículo e na escola da minha filha uma das diretoras fazia parte da direção da creche e ela me indicou". Como já mencionado o patrimonialismo ainda predomina nessas contratações o que pode caracterizar um prejuízo ao serviço público uma vez que não se há uma imparcialidade e os interesses públicos acabam sendo influenciados por interesses privados. De acordo com Neto "os cargos públicos nesse modelo são preenchidos de forma aleatória ou arbitrária, sem a observância de regras claras" (2010, p. 136). É notório, como bem explica Werber (2004) que a cargos atribuídos dessa forma falta a distinção entre esfera privada e esfera oficial, já que a administração política fica assim, tratada como assunto pessoal e como parte integrante de seu patrimônio pessoal e a forma de poder exercido é de livre arbítrio.

As coordenadoras são as responsáveis por contratar as professoras e dizem que dar oportunidades de progressão para as educadoras ou auxiliares que se encontram nas creches é uma prática constante. A coordenadora da creche 3 manifestou que algumas vezes, mesmo após todos os tramites legais, também acontece contratação por indicação. Assim foi elucidado pela coordenadora 2 ao responder: "Eu tenho um e-mail só pra receber currículos...aí ou elas vêm pessoalmente, ou indicação". Como ponto positivo verificamos a questão de dar oportunidade para as auxiliares e ser feito um processo seletivo aberto com inscrição em diário oficial, análise de currículo e entrevista.

Dentro da creche a função das pedagogas é de acompanhar as salas de

atividades³, observar o trabalho das professoras junto as crianças, suas rotinas, o diário de classe e fazer a formação das professoras. Primeiramente, elas participam das reuniões de formação oferecidas pela SME, e uma vez ao mês fazem formação com as professoras. O trabalho se resume em observação no sentido de verificar se realmente a coordenadora e as educadoras estão seguindo a proposta da prefeitura, além de verificar se a instituição está zelando pelo bem-estar da comunidade, das crianças e das famílias. De acordo com o documento orientações sobre convênios "a proposta político-pedagógica será acompanhada e avaliada pela SME, durante todo o período de vigência deste convênio, no sentido de assegurar o respeito aos direitos das crianças à vivência plena da infância e ao desenvolvimento de suas potencialidades" (BRASIL, 2009, p. 68). Nesse sentido cabe ao pedagogo da SME que acompanha o trabalho das creches realizarem esse acompanhamento e supervisão como bem fala a pedagoga da creche 3 que suas atribuições são de "fazer o acompanhamento de acordo com o trabalho pedagógico para que unifique o trabalho entre secretaria e creche".

As pedagogas destacam em suas falas uma diferença no trabalho a ser realizado dentro das creches convêniadas comparado com o que precisam realizar nas escolas regulares da rede de ensino. O pedagogo na rede regular de ensino atua acompanhando alunos com dificuldades de aprendizagem, já nas creches conveniadas acompanham e supervisionam o trabalho e atendimento dessas entidades de acordo com o que é proposto pela SME.

Apenas uma delas comentou sobre o trabalho com as famílias, no mais direcionam grande parte do tempo do trabalho pedagógico com atividades referentes a leitura de relatórios e cadernos das professoras e com isso há pouco tempo de observação em sala de atividades. Como podemos observar na fala da coordenadora 1 ao ser perguntado de que forma se dá o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico das professoras junto as crianças:

[...] nos cadernos de registros que elas fazem para eu estar lendo e acompanhando também, porque como eu estou uma vez na semana não é todo dia que eu vou poder acompanhar a rotina na creche, então é através de observação diária, através dos cadernos de registros e semestralmente elas tem uma avaliação que *elas* respondem um questionário e *entrega* para os

³ De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil "as salas de atividades são os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças" (BRASIL, 2018, p. 70). Esses espaços devem ter dimensionamento e mobiliário adequado a fim de colaborar para a vivência e expressões infantis durante as práticas socioeducativas.

pais, para ter uma noção de como que está o desenvolvimento do filho [...] eu sempre vejo as rotinas antecipadamente, uma semana antes delas serem executadas porque aí dá tempo de fazer alguma intervenção caso alguma coisa não esteja adequada. O caderno de registro onde elas relatam como que foi a atividade, como que foi o momento do banho. [...] - A rotina é semanal e o caderno de registro é todo dia, todo dia elas têm que preencher. (Coordenadora 1).

Fato relevante é que a pedagoga é a responsável pela parte pedagógica da creche, porém, essa comparece à entidade apenas uma vez na semana. Consequentemente, há um prejuízo ao atendimento já que não há profissional em quantidade adequada e especializada para desenvolver o serviço específico de cada área.

De acordo com as coordenadoras as creches que possuem pré-escola têm a obrigatoriedade de possuir uma coordenadora pedagógica, já as creches que atendem crianças somente até 3 anos e 11 meses, possuem somente a coordenadora administrativa para realizar o serviço tanto administrativo como o pedagógico. As atribuições destas profissionais são de cadastro de crianças, pagamento de funcionários, contratação de profissionais e de toda parte burocrática e de documentação da instituição além de acompanharem o trabalho das professoras em suas salas de atividades e participação das formações e reuniões na SME. Dessa forma a coordenadora administrativa precisa fazer aquilo que não lhe é função, e com as tarefas administrativas fica inviável tratar de assuntos didáticos.

Bondioli (2004) faz referência à importância do coordenador pedagógico nas creches afirmando que ele é fundamental para uma boa organização do ambiente e que sua atuação deve ser de:

gestão da organização interna de cada creche; definição do projeto pedagógico e monitoração da sua realização, em comum acordo com os colegiados; organização da formação permanente dos funcionários; e coordenação territorial, além de indicar a necessidade de uma redefinição do seu papel, frente às mudanças que vem ocorrendo no cenário da rede para a infância (BONDIOLI, 2004, p. 239).

Pode se ver que as pedagogas ficam responsáveis pela parte burocrática entre a relação da creche e a SME e as coordenadoras ficam responsáveis pela parte administrativa e burocrática da creche. No entanto, fica evidenciado uma lacuna nas atribuições desses dois profissionais que deveriam atuar juntamente com os professores na elaboração, execução e monitoramento da proposta pedagógica da entidade.

Sendo o papel das pedagogas o acompanhamento e avaliação do trabalho das professoras verificamos que essa prática se dá pela observação do caderno de rotina e do

caderno de registro. Essas observações são de extrema importância a medida que possibilita averiguar se os objetivos apresentados nas sequências e nos projetos são contemplados na prática. De acordo com o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998) no artigo 23, inciso II a supervisão compete acompanhar e avaliar "a execução da proposta pedagógica" (BRASIL, 1998, p.39). Nesse sentido as pedagogas cumprem o papel de observar a prática pedagógica das professoras baseando-se na elaboração de suas rotinas.

Nas três instituições elas demonstram ter olhares semelhantes sobre a observação da prática das professoras. A pedagoga da creche 2 revela um aspecto importante elucidando se a prática se volta para o lúdico e para o cuidado. Outra questão importante salientada pela pedagoga da creche 1 refere-se às interações e brincadeiras, e o cuidar e educar, ela diz que: "observa as interações, se tem brincadeiras, como está sendo o cuidado e que o cuidar e o educar são dois itens que andam juntos". Com o caráter educacional das creches e pré-escolas uma das características da nova concepção de educação infantil está na "integração do cuidar e do brincar" (BRASIL, 1998, p.10), e esse tem sido o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas pedagógicas em educação infantil.

Apesar de ser revelado que existe esse acompanhamento das práticas através das rotinas das professoras, é importante manifestar que as pedagogas demonstram preocupar-se muito com aspectos burocráticos, pois a rotina é a expressão no papel de como está sendo desenvolvido a prática. Porém, não foi identificado a presença dessas profissionais dentro da sala de atividades acompanhando plenamente o trabalho diário das professoras, observando se realmente está acontecendo práticas diversificadas que proporcionam múltiplas experiências de aprendizagens, além de não estar claro como se faz o acompanhamento do cuidar e do brincar dentro dessas entidades.

Outra função das pedagogas é realizar a formação das professoras mensalmente, essas geralmente ocorrem na última sexta-feira do mês, com duração de oito horas e os temas são definidos pelos gestores da SME, podendo quando necessário fazer adequações de acordo com a necessidade da creche. Hoje em dia a área da educação infantil exige a ampliação dos processos de formação continuada a fim de se ter práticas pedagógicas de qualidade, no entanto cabe aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores dar-lhes melhores condições para essa atuação que atendam às novas exigências da área.

De acordo com Oliveira "não apenas as crianças são sujeitas do processo de

aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade" (2010, p. 14). Dessa forma é fundamental que ocorra a formação continuada de professores que trabalham nessa etapa da educação já que esse é o coautor do processo ensino aprendizagem.

Portanto a professora da creche 1 demonstra uma insatisfação com essas formações por achar muito teórico e acreditar ser importante ter mais formação que partam da prática com as crianças. Ela diz:

Traz muito da teoria para a prática, mas como eu falei para ela a prática é totalmente diferente, igual ela pediu uma sugestão de tema para formação aí eu falei para ela que tinha que partir mais da prática depois para teoria, porque na teoria é tudo muito bonito né, chega na prática é diferente" (Professora 1).

A fala da professora vem demonstrar que as formações muitas vezes são descontextualizadas e não estão de acordo com a realidade do que elas precisam, tendo em vista a necessidade de auxílio na prática pedagógica. Há dessa maneira uma controversa com as falas das pedagogas a qual afirmam que as formações partem da realidade da creche, ou do que as professoras necessitam.

Os temas das formações são definidos pela SME, não ficando claro como se dá essa escolha ou a partir de qual premissa se faz essa escolha. Além disso se os temas são padronizados como ficaria a escolha baseada na necessidade de cada creche? E até que ponto as entidades tem autonomia para incluir temas de acordo com a realidade da creche?

É importante ao profissional que trabalha nessa etapa da educação o domínio da prática com a educação infantil, sendo premissa fundamental um trabalho pautado no brincar com intencionalidade (BRASIL, 2012).

No entanto, cabe ao professor a intervenção no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças, sem a qual não existirá sem uma formação continuada sólida. Para que isso ocorra:

Faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches" (BRASIL, 2012a, p. 8).

De acordo com as pedagogas são utilizados nas formações documentos orientadores do MEC, e atualmente o que direcionam o trabalho delas é a BNCC. Nesse sentido infere-se que mesmo sendo um documento vigente desde 2009 e de caráter

mandatório as DCNEIs não são um documento de uso efetivo pelas pedagogas. Sabe-se que a BNCC é um documento importante e essencial no trabalho com educação atualmente, e vem juntamente com as DCNEIs orientar as propostas pedagógicas da educação infantil, porém esse último documento quase nada é relatado nas falas das profissionais como de uso efetivo que norteem suas práticas pedagógicas.

Para Oliveira (2010) as DCNEIs focam na mediação da entidade como articuladora de experiências proporcionadas às crianças, sendo dessa forma um momento importante de avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças na educação infantil.

Sendo o objetivo da pesquisa analisar se as creches conveniadas atendem aos dispostos nas DCNEIs no que tange a proposta pedagógica partiremos agora para a análise temática a fim de verificar através dos dados da observação e das entrevistas com as pedagogas, coordenadoras pedagógicas e professoras (conforme anexo), se as creches proporcionam práticas pedagógicas que possibilitam o trabalho com diversificadas experiências que atendam as diferentes linguagens e como a brincadeira e as interações acontecem na prática diária.

4.5 Proposta pedagógica: Concepção, elaboração e fundamentos teóricos

Kishimoto (1994) define proposta pedagógica como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma” (1994, apud BRASIL, 1996, p. 14). Para a autora, a proposta deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, sendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica. A fim de alcançar os objetos expostos as entidades necessitam oferecer diferentes experiências que são definidos como "a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir" (TYLER, 1974 apud, BRASIL, 1996, p. 14).

Machado (1993) ao falar sobre proposta pedagógica nas instituições de educação infantil recorre a três planos diferenciados e registrados em documentos que se articulam entre si. O primeiro plano se refere a definição de políticas com temas relativos a história da instituição e sua função, a visão da criança, desenvolvimento infantil, aprendizagem, ensino, entre outros. Outro plano envolveria os procedimentos

particulares de cada instituição, como prioridades, eixos e diretrizes, formas de organização do tempo, espaços e materiais coletivos, e por último a caracterização geral da instituição como período letivo, faixa etária, horários, critérios para agrupamentos e procedimentos diversos.

Nas entrevistas as pedagogas relataram que nas creches existe o planejamento pedagógico na qual constam os projetos e sequências de todas as salas, inclusive as aulas de educação física, música e o plano da nutricionista e as modalidades organizativas de cada atividade. Consta também o histórico da creche, sua estrutura, número de crianças atendidas, os segmentos, quantidade de funcionários e se os mesmos são habilitados conforme exigido nas legislações. O documento é construído pela pedagoga, coordenadora e professores. A participação dos pais ocorre com respostas das entrevistas no início do ano a fim de detectar o diagnóstico da comunidade.

O planejamento pedagógico pode ser identificado como a proposta pedagógica da entidade, todavia, não houve consenso entre as respostas das coordenadoras tendo em vista que a coordenadora da creche 2 disse que esse planejamento é construído pela equipe pedagógica da escola e não há participação de todos os funcionários e da comunidade.

Aí agora a gente faz o planejamento para o ano de dois mil e vinte... então nesse planejamento a gente se reúne com a pedagoga da prefeitura e monta o nosso documento o nosso planejamento[...] as professoras e as pedagogas (constroem), que é um documento homologado (Coordenadora 2).

Já a coordenadora da creche 3 menciona que a creche não possui uma proposta pedagógica e que seguem a proposta da SME que é socioconstrutivista sendo elaborada pela própria SME sem a participação dos envolvidos da creche "vem da secretária pronto e a gente segue ela, a gente não tem uma proposta nossa" (Coordenadora 3). A pedagoga da creche 2, não soube responder sobre a existência da proposta pedagógica na creche alegando ser seu primeiro ano de trabalho nesse segmento, conquanto deve se atentar que sendo um cargo de supervisão e acompanhamento do trabalho das instituições seria necessário que a mesma já tivesse esse tipo de conhecimento.

Está evidenciado que existe um documento definido como proposta pedagógica construído pela SME, e no início do ano a entidade constrói o planejamento pedagógico, com a definição das características da creche. Também foi constatado a pouca participação das famílias e nenhuma participação dos funcionários na construção desse

documento, não ficando claro como se dá a participação dos professores nessa construção.

Essa falta de definição do que venha a ser a proposta pedagógica acaba influenciando explicitamente nas práticas diárias das creches uma vez que Bondioli (2004) traz que o projeto pedagógico é um documento exigido por cada creche como forma de compromisso com a qualidade e responsabilidade no cuidado e educação das crianças e nele deve constar as finalidades e programação das atividades educativas, bem como os objetivos que se pretende alcançar. Cabe então, ressaltar que as creches conveniadas do referido município, não traz uma definição e tão pouco uma construção de uma proposta pedagógica como previsto nos documentos oficiais e leis para esse segmento da educação.

Ademais não se pode deixar de lado o envolvimento de toda a equipe escolar na construção do projeto pedagógico da escola. Segundo Kishimoto (1996, p. 20) "há necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos - crianças, profissionais, famílias e comunidade".

Kramer (1997) também vem mostrar que a construção das propostas pedagógicas, devem "operacionalizar a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas" (1997, p. 16). Para a autora uma proposta sem a participação efetiva de todos perde-se a oportunidade de provocar situações através do qual tanto professores, coordenadores, crianças e famílias possam pensar a educação que se tem hoje, e o que é necessário para mudar e conquistar o que se almeja.

No entanto, com a falta de uma proposta curricular assertiva infere-se que as entidades não utilizam as DCNEIs como referencial na construção de suas propostas pedagógicas, uma vez que nenhuma delas deixa claro sua utilização nessa construção. O único documento utilizado como referencial é a BNCC e o currículo paulista, como bem diz a pedagoga da creche 3 "tudo de acordo com a BNCC e o que a gente deu prioridade é isso e elas elaborarem a rotina nova delas, que é essa rotina semanal que elas fazem com as crianças todos os dias e a sequência e os projetos delas"

É importante que as propostas pedagógicas possam desempenhar atividades educativas em que a criança seja reconhecida como sujeito histórico-social, sendo compreendida pelo seu modo de entender o mundo. Justamente nesse propósito surgem as DCNEIs que estabelecem em seu artigo 3º que o currículo deve conter práticas que articulem experiências e saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para promover o desenvolvimento integral das crianças em busca de qualidade das atividades.

A BNCC apresenta que as crianças têm seis direitos de aprendizagem entre eles podemos citar o direito a conviver com outras crianças e adultos utilizando diferentes linguagens ampliando o conhecimento de si e do outro, direito a brincar de forma a ampliar suas possibilidades de acesso a produções culturais estimulando o seu desenvolvimento, direito de participar tanto do planejamento da gestão escolar quanto de escolhas de atividades na vida cotidiana a fim de decidir-se e posicionar-se, direito a explorar seja na arte, escrita, ciência e tecnologia ampliando seus saberes sobre a cultura, direito a se conhecer e construir sua identidade pessoal, social e cultural construindo uma imagem de si e de seus grupos de pertencimento e direito de expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, etc.

O artigo 4º das DCNEIs traz que a criança deve ser vista como o centro do planejamento em que nas interações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva. De acordo com as coordenadoras no planejamento do ano de 2020 foi enfatizado as mudanças curriculares trazidas pela BNCC, cujo ênfase foram nos direitos de aprendizagens das crianças contemplados pelos campos de experiências.

O planejamento aconteceu em dois dias, o primeiro dia foi a apresentação mesmo dessas mudanças dos campos de experiências, a matriz curricular, o plano de ação sofreu mudança, toda a estrutura do planejamento tem que estar entregando até dia trinta um, a organização de sequências, a organização de projetos, [...] A rotina tem que ser contemplada a matriz curricular que foi homologada que garante os tempos dentro dos campos de experiência.

- A matriz seria os horários da aula?

- É por exemplo o B1, dentro do eu, o outro e o nós tem que contemplar quarenta tempos, o B2 trinta tempos, então vai estar contemplando ali na rotina e tem que estar colocando a modalidade organizativa, [...] a intencionalidade pedagógica, o código do objetivo de aprendizagem, desenvolvimento e o local caso aconteça fora da sala, o local tem que estar especificado dentro da rotina... (Coordenadora 2).

As práticas pedagógicas devem ter uma intencionalidade organizadas através de interações e brincadeiras. Durante o período do planejamento no início do ano as professoras constroem o plano de ação constando as sequências didáticas e projetos a serem realizados durante o ano, a modalidade organizativa, o objetivo de aprendizagem e o local em que acontece cada atividade. As DCNEIs enfatizam que devem ser priorizados durante o planejamento o respeito às especificidades etárias, as interações e brincadeiras desenvolvidos em um ambiente rico de experiências.

Na fala das pedagogas ficou claro que priorizam “o brincar, porque a criança

aprende assim brincando, usando a criatividade, a imaginação é o universo dela, é a linguagem dela” (Pedagoga 1). Assim também fala a pedagoga 3 “sempre a brincadeira e as interações que são os eixos estruturantes da base nacional”.

As DCNEIs preconizam que as interações e a brincadeira devem garantir experiências no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças de forma integral. Nesse sentido o trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

No entanto, mesmo tendo o planejamento como um momento para discutir sobre as práticas que serão desenvolvidas com as crianças durante o ano letivo, ao ser indagado sobre o conhecimento das DCNEIs todas as professoras dizem conhecer o documento, porém não souberam dizer como é contemplado no seu trabalho diário. A professora da creche 2 ao ser questionada de que forma as orientações das DCNEIs são contempladas no trabalho pedagógico realizado com as crianças, não soube responder a questão, "(pausa) não vou saber te responder com convicção sobre". Já as outras falaram com mais propriedade sobre a BNCC demonstrando que é contemplado pelos projetos e sequências e que devem abranger todos os campos de experiências, portanto em nenhum momento elas deixaram claro como realizam o trabalho através de campos de experiências no cotidiano com as crianças.

Essa falta de conhecimento e embasamento sobre as DCNEI pode ser reafirmado na fala de uma professora em que durante a entrevista pede para parar de gravar pois não sabia o que dizer:

Prof.: (Falou baixo) você está gravando?

Prof.: - ... eu ainda te falei...(para não gravar)

Pesqu.: - Mas a outra eu não gravei, não tem problema não o que você não souber você pode deixar... (Professora 2)

É importante destacar que os profissionais envolvidos na prática cotidiana das instituições não têm uma concepção de proposta pedagógica como um documento norteador do trabalho diário e tão pouco apropriam-se dele pensando e analisando criticamente.

Por não ter definido claramente os envolvidos na construção da proposta pedagógica, e em que circunstâncias se dá a sua produção, mostra-se ser um procedimento criado burocraticamente. De acordo com Kramer (1997) a proposta pedagógica precisa ser lapidada com paixão uma vez que só assim pode se construir a

luta diária:

E nessa luta, não bastam as armas – métodos, conhecimentos teóricos, estratégias, técnicas, condições materiais. Estas são evidentemente necessárias, mas é preciso estar presente o sonho, não apenas no sentido individual, mas também de utopia e de aposta coletivas. Sonho como esperança que vai se realizando no miúdo, no presente, no todo dia, o que coloca desafios (como planejar, avaliar, arrumar o espaço, lidar com as crianças, os jovens e os adultos, que atitudes tomar, que valores adotar) a serem enfrentados prática e teoricamente, lembrando sempre que toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 1997, p. 27).

Nesse sentido não cabe na proposta pedagógica atividades de listagem da grade curricular ou dos projetos e sequências que serão desenvolvidos na escola, ao contrário nas palavras da autora a proposta nos liberta dos muros da escola, ela não é implantada, mas, plantada durante o caminhar que culmina na construção da história da instituição sendo necessário conhecer os objetivos para poder problematizar, intervir ou modificar a prática cotidiana.

4.6 As práticas pedagógicas e as múltiplas linguagens

Na educação infantil o desenvolvimento integral da criança se dá principalmente por meio das múltiplas linguagens. As crianças em seu cotidiano fazem uso de linguagem em todos os momentos, dessa forma, de acordo com Bonfante e Camargo (2017) trabalhar as múltiplas linguagens na educação infantil contribui com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Barbieri (2012, p. 18) ressalta que “a imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão”.

As múltiplas linguagens estão presentes nas DCNEIs (2010) por isso sua relevância em ser inserida na educação infantil, já que defendem que as instituições de educação infantil devem ter como eixo norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, 2009, p. 7).

É preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com essas diferentes linguagens, valorizando o lúdico, as brincadeiras e a cultura infantil. Portanto, os professores devem adotar desde o planejamento procedimentos metodológicos tendo em vista a ampliação de saberes a partir de conhecimentos sólidos e com intenções claras.

Faria e Salles (2007) determinam que as formas de linguagens são mediadas pelas múltiplas relações que se estabelecem nas instituições de educação infantil e devem ser trabalhadas intencionalmente nas propostas pedagógicas como objeto de conhecimento. No entanto, é de suma importância que a proposta pedagógica considere as múltiplas experiências com as diferentes linguagens.

Inserir as múltiplas linguagens no trabalho pedagógico das creches é indispensável pois permite que as crianças explorem, brinquem e se conheçam, tendo a disposição brinquedos, livros, e materiais que estimulem a criatividade, e que incentivem as várias maneiras de expressão. A BNCC também contempla as diferentes linguagens através dos campos de experiências que se relacionam com as diferentes linguagens propostas pelas DCNEIs.

O campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, refere-se a interação com os pares e os adultos descobrindo pessoas e modos de vidas diferentes dos seus, desenvolvendo sua autonomia e o autocuidado. O campo de experiência “corpo, gesto e movimento” equivale às expressões e comunicações através de, posturas e movimentos aprendendo sobre si e seu universo social e cultural. O terceiro campo chamado de “traços, sons, cores e formas” manifesta a possibilidade de a criança expressar sua criatividade através do corpo, voz, materiais gráficos e plásticos ligados a música, dança, teatro, artes plásticas e literatura. O campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” são momentos em que as crianças participam de tradições orais e também se envolvem na cultura escrita através de livros e gêneros literários a fim de desenvolver o gosto pela leitura e a compreensão escrita. O último campo “espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” promove interações e brincadeiras em que as crianças podem explorar, manipular objetos e seu entorno levantando hipóteses e buscando respostas as suas perguntas e dúvidas.

Nas entrevistas as professoras expuseram que as experiências de aprendizagem esperadas no planejamento são referentes ao quadro de metas a qual especifica os objetivos de aprendizagens que as crianças devem alcançar até o final do ano. O quadro de metas é preenchido no início do ano a fim de reconhecer a habilidade que a criança já possui para posteriormente definir o trabalho a ser desenvolvido com a turma a fim de que alcancem as metas especificadas até o final do ano.

Cada turma tem uma meta, no começo do ano a gente preenche o quadro de metas, então sei lá ...uma meta é criança identificar a letra do nome, criança saber as cores primárias, aí no começo do ano a gente pinta de verde se a criança já chegou com essa habilidade requerida ou amarela se ela está desenvolvendo, isso no começo do ano. Pra cada faixa etária tem uma meta.

[...] Aí a gente planeja os nossos projetos conforme a dificuldade da criança. Se a gente vê que a dificuldade delas é... é formas geométricas, é coordenação motora aí a gente foca mais nisso, entendeu? (Professora 1)

Todavia não fica claro quais experiências de aprendizagens oferecem para que as crianças alcancem essas habilidades, o que colabora para entendermos que elas não souberam expressar o que são experiências de aprendizagens e as consideram como habilidades a serem desenvolvidas e metas a serem alcançadas.

Ao analisar as respostas das pedagogas referente as diferentes linguagens trabalhadas com as crianças, notamos que elas são aludidas pelos campos de experiências propostos pela BNCC. Para a pedagoga da creche 1 ao se trabalhar os campos de experiências automaticamente já estão trabalhando as diferentes linguagens "diversas linguagens que seria um campo de experiência escuta, fala e imaginação elas tão trabalhando as linguagens: a história, a oralidade, então você vê que elas estão contemplando agora com mais firmeza..." (Pedagoga 1).

Nenhuma pedagoga mencionou as diversas experiências propostas pela DCNEI, apenas indicam os campos de experiências propostos pela BNCC. A pedagoga da creche 2 disse:

campo que é muito importante a escuta, fala, pensamento, imaginação a gente está dando prioridade a fala, conversar muito com essas crianças, ampliar o vocabulário, a escuta, o professor tem que escutar essa criança, qual a necessidade que essa criança precisa compreender e até mesmo nas *fases* o letramento, o aprendizado contínuo onde o professor não tem aquelas atividades soltas ele tem o começo, meio e fim na sua prática, tem também o campo, espaço, tempo, relações e transformações aonde tem toda a questão de descoberta do mundo físico, do sociocultural, de curiosidade que a criança tem, do pensamento matemático, da autonomia e do autocuidado, a criança aprender a se cuidar, quando o professor cuida dela e cuida da sua sala, cuida dele mesmo (PEDAGOGA 2).

As diferentes linguagens são trabalhadas de forma restrita pelas professoras que ora privilegiam uma ou outra linguagem em suas práticas pedagógicas. Na organização da prática pedagógica as professoras comprovam que priorizam atividades que trabalham a linguagem oral, musical. Na creche 2 por exemplo, a linguagem oral é constantemente enfatizada e a própria professora fala:

Roda de conversa, porque como a criança aprende muito por repetição, então a gente sempre tá falando, tá conversando, é... e nesse momento a gente canta muita musiquinha também, então a oral a gente sempre trabalha mais, todos os dias. (Professora 2).

De acordo com Queiroz (2015, apud BONFANTE; CAMARGO, 2012) na educação infantil a linguagem oral deve ser inserida em situações de fala, escuta e

compreensão da língua. O contato com a leitura e escrita por meio das múltiplas linguagens ocorre através de jogos, brincadeiras e contação de histórias, além do contato com livros, jornais, revistas, receitas entre outros. Faria e Salles (2007) ressalta que é importante que se crie um ambiente letrado que desafie as crianças a interagir com essa linguagem, compreendendo sua utilidade.

As linguagens orais e escritas são fundamentais, uma vez que possibilita ampliar a comunicação, compreensão, participação e acesso ao mundo da cultura falada e escrita. Com a linguagem oral a criança estabelece relação com os outros possibilitando que expresse seus pensamentos e sentimentos. Para Faria e Salles (2007) é necessário um olhar crítico e atento do professor de forma a favorecer o desenvolvimento dessa linguagem nas interações.

Para Gobbi (2010) as práticas pedagógicas na educação infantil devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens favorecendo o domínio de diversas formas de expressão bem como vivências com outras crianças e grupos infantil. Sabe-se, portanto, que a linguagem oral é necessária, mas estudos demonstram que é importante que as crianças participem de diversas experiências que abrangem diferentes linguagens e que são essenciais para seu desenvolvimento pleno. Dessa forma há de se focar na possibilidade de desenvolvimento e ampliação das diferentes linguagens das crianças, entre elas a linguagem artística, corporal, digital, escrita, musical, matemática e oral. Sousa ressalta que "não há hierarquia entre essas linguagens, todas são igualmente importantes na Educação Infantil" (2019, p.34).

O artigo 9º das DCNEIs (2009) também corrobora que as múltiplas linguagens devem ser proporcionadas através de experiências de interação com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (GOBBI, 2010, p.2).

Outro fator observado é que não há nas rotinas das professoras atividades que remetem a linguagem escrita. No que se refere a atividades com linguagem oral há na rotina entre uma a três vezes contação de uma história infantil (conto de fadas), em uma creche houve uma sequência didática sobre a história João e Maria, em outra a contação de histórias "Pinóquio" e na outra a contação da história "Animais da Fazenda" e teatro da "Chapeuzinho Vermelho". Para se ter experiências narrativas de qualidade é preciso trabalhar as diferentes modalidades de linguagens e com elas interagir. Essas linguagens incluem a falada com práticas diárias de conversação, contar e ouvir histórias, ouvir músicas, entre outros.

Percebe-se, no entanto, que o trabalho nas creches analisadas deixa a desejar quanto ao contato com a diversidade escrita, não há participação de conversas cotidianas, nem contato com outros textos como bilhetes, receitas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, enigmas, contos e lendas de diferentes povos. Nas observações a maior parte do dia as crianças são deixadas sozinhas, passivas e sem conversas com a professora.

A pedagoga 1 salienta que “na contação de histórias elas (as professoras) se fantasiam, brincam, depois deixam as crianças tocar, pôr a mão...”. Na creche 1 a professora ampliou os conhecimentos das crianças sobre animais da fazenda através de uma contação de histórias, não obstante a prática não foi enriquecida com apresentação de objetos concretos ou a vivência em um ambiente que caracterizasse esses animais, o que contrapõe a fala da pedagoga acima. Ademais, poderia ter adotado diferentes metodologias e formas de contar a história trazendo personagens para ilustrar, fazendo a contação em ambiente externo, na sombra de uma árvore. Na finalização da história houve prosseguimento para outra atividade sem conexão com o assunto.

Sabe-se que as crianças se expressam utilizando diversas linguagens que as levam ao encontro de palavras, sons, movimentos, traços, pinturas, e para isso é necessário que haja um adulto que proporcionem propostas que garantam processos de criação e de manifestações infantis não deixando se conduzir apenas pela linguagem oral desconsiderando as outras formas de expressão.

De acordo com as DCNEIs as práticas pedagógicas das propostas curriculares da educação infantil devem garantir experiências que ajudem as crianças a promover o conhecimento de si e do mundo ampliando as experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a expressão das individualidades e ritmos das crianças. O documento Brinquedos e brincadeiras (2012) elenca que ver-se diante do espelho são atitudes que favorecem o conhecimento de si. No entanto, são necessários espelhos na sala, cortinas coloridas com objetos sonoros que ampliam o conhecimento com cores e sons, exploração de objetos, como subir, descer, empurrar, tudo isso pode proporcionar conhecimento de mundo, além de experiências afetivas.

As instituições não proporcionam as crianças diferentes experiências de expressão corporal, experiência com cores, com sons, afetivas e de conhecimento do mundo, visto que o documento Brinquedos e Brincadeiras (2012) nos mostra que essas experiências são proporcionadas a partir de atividades em que a criança tem a oportunidade de se ver no espelho para se identificar e distinguir de outras crianças e

objetos. As salas geralmente são pouco coloridas e não há objetos coloridos para que elas possam imergir nesse mundo das cores e experienciar sensações diferenciadas. Não há mobiliários ou objetos que apontem a experiências com sons, que possibilita a descoberta do som em relação ao corpo.

Com relação as experiências afetivas percebe-se que as professoras no geral estão próximas às crianças porém não se entregam afetivamente as suas necessidades, de modo especial as professoras das creches 2 e 3 acabam muitas vezes deixando as crianças sem respostas. Em determinado momento a professora da creche 2 chamou um aluno de Kiko pela semelhança do choro com o da personagem do episódio do Chaves. As professoras são mais sérias e caladas, somente na creche 1 ambas professora e auxiliar demonstram maior interação com a turma, com atenção as necessidades das crianças, pegando as no colo durante as brincadeiras de roda, e falando com elas no mesmo nível.

Ademais as salas não são ambientes aconchegantes, ao contrário são amplas e possuem apenas tatames para as crianças brincarem com brinquedos velhos, quebrados, sujos, guardados em uma caixa de papelão, e em pouca quantidade. Não há brinquedos que proporcionam as crianças experiências motoras como subir, descer, entrar em buracos, ou objetos que podem ser explorados e que trazem experiências significativas para elas. A oferta dessas experiências acontece apenas no pátio com alguns brinquedos como escorregador, motocicletas, túnel, em pouca quantidade também, e são ofertados em horários estipulados na rotina. O que vem contradizer a fala da professora 3 quando diz que “a gente procura trabalhar bastante o lúdico, procura, é... (grande pausa), trabalhar o lúdico, organizar espaços com bastante brinquedos para eles”.

Outra questão importante que as DCNEIs demonstram sobre múltiplas linguagens é favorecer o domínio de vários gêneros e formas de expressão como gestual, verbal, plástica, dramática e musical, essas ações são expressas quando brincam com gestos, falam, desenham, imitam, cantam, ou constroem estruturas tridimensionais (BRASIL, 2012, p. 20).

A expressão gestual e verbal é proporcionada na creche através de conversas e gestos, nas brincadeiras corporais, nas brincadeiras de imitação, nas danças e músicas, no reconto de histórias, parlendas, cantigas. Assim também afirma a pedagoga 3 “quando a gente fala de corpo gesto e movimento, o que a gente vai trabalhar, os sentidos, os gestos, os movimentos, as expressões que aí vem a música, a dança, as brincadeiras, o repertório de movimentos”.

A expressão dramática acontece através das brincadeiras de faz de conta sendo fundamental a medida em que as crianças sentem-se à vontade em assumir papéis como motorista, mãe, professora, ajudando-as a compreender a função dessas pessoas na sociedade. Conforme fala a pedagoga 3:

Quando a gente fala de traços, sons, cores e formas a gente está falando de toda manifestação artística do desenho, pintura, modelagem o faz de conta que é muito importante nesse segmento que nós atuamos, os jogos dramáticos, simbolizações, então tudo isso é importante (Pedagoga 3).

Nas creches observadas isso se viu claramente a medida que a criança ao ser exposta aos brinquedos usava sua imaginação e criava situações do seu dia-a-dia, ou seja, a boneca virava o bebê que tinha que se alimentar, o carrinho transformava no carro que a criança dirigia, a massinha virava o avião, entre outros.

A expressão plástica inclui atividades relacionadas a artes plásticas, através de brincadeiras com tintas, através de diversas técnicas como argila, pintura, colagem. A professora 1 diz:

A gente fica mais na prática de pintura... de jogos e brincadeiras, eles aprendem mesmo através do brincar. Aí a criança não fica sentada em frente a lousa ensinando lição não.
- Sempre tem uma brincadeira?
- Por trás das brincadeiras um objetivo né. (Professora 1)

Essa fala vem contradizer o que foi observado pois as professoras pouco ou nada oferecem de experiências artísticas principalmente com tintas, não havia na rotina semanal de nenhuma creche brincadeiras com diferentes objetos como tintas, argila, pintura e colagem. A única atividade de expressão artística na rotina observada foi a brincadeira com massinha, no entanto "é preciso dispor de grande quantidade de massinha e argila para que as crianças possam construir seus projetos - cerca de um quilo para cada uma" (BRASIL, 2012, p. 22).

Nota-se a privação da oferta de materiais em quantidades suficientes às crianças o que contrapõe a fala da pedagoga da creche 3:

Nós trabalhamos com seis direitos de aprendizagem que é o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Então esses direitos devem ser presente e garantido em cada atividade, em cada proposta, então o professor vai montar uma atividade com música, ele precisa dessa atividade proporcionar esses seis direitos. Será que essa criança vai estar convivendo com essa atividade de música, ela está brincando, ela está participando, ela está explorando essa atividade? (Pedagoga 3).

O pouco material oferecido limita a capacidade de expressão e criação das crianças. Para desenvolver a autonomia é necessário dispor de tempo e materiais em

quantidade suficiente a fim de serem adequadas aos desejos e produções das crianças.

A expressão musical é ressaltada no documento pela importância em auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico, trazer envolvimento emocional e interação entre os participantes. Essa atividade foi proporcionada em duas creches, através de música e dança sendo explorados experiências corporais, porém não houve uso de objetos e nenhum instrumento musical.

As DCNEIs ainda vem manifestar que é importante proporcionar as crianças contextos significativos com relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais através de brincadeiras como desenhar móveis e objetos, contar dias, anotar calendário diário, classificar conjuntos de objetos, criar símbolos para expressar quantidade, brincadeiras como dança da cadeira para ensinar correspondência numérica, boliche, medir crianças, apostar corrida para ver quem chega primeiro, fazer compras de supermercados, jogar bolas coloridas cada cor em uma cesta, etc (BRASIL, 2009).

Diante do exposto verificou-se que contextos significativos são aqueles que possibilitam experiências ricas do conhecimento matemático. A linguagem matemática está presente em atividades que a criança realiza desde as mais simples as mais complexas, desde muito pequenas elas entram em contato com a matemática nas brincadeiras ou no dia-a-dia com as famílias. Durante as observações a única atividade que fez referência ao conhecimento matemático foi o da creche 1 em que a professora disponibilizava no chão uma divisão contando com a imagem de um sol do lado direito e uma lua do lado esquerdo e as crianças tinham que pular para lua (esquerdo) ou sol (direito) de acordo com o comando da professora.

Porém essa atividade parece ter sido sem sentido uma vez que as crianças não dominavam a questão da lateralidade, observou se ser uma prática descontextualizada e insignificante, o que culminou em desatenção e estresse, pois as crianças acabavam se distraindo e a professora é que mostrava a elas individualmente onde deveriam pular. Isso contrapõe a fala da pedagoga 3 quando disse que a criança “tem que ser a protagonista dessa atividade”

Em análise da rotina semanal foi observado na creche 2 um projeto chamado “cores e formas”, no entanto não foi presenciado nos dias observados essa atividade. No mais, não houve em nenhuma creche e em suas rotinas atividades que faziam referência a conhecimentos matemáticos. Mesmo com a afirmação da pedagoga 1 em que deixou claro que uma das brincadeiras diárias é “trabalhar com os blocos lógicos, com peças de encaixe, onde elas estão trabalhando a matemática”.

Para Faria e Salles (2012) a matemática deve ser trabalhada como um objeto de uso social em que as crianças elaboram hipóteses, para isso é necessário um “ambiente matematizador”, através da qual elas podem reconhecer a função da matemática na sociedade envolvendo relações espaciais, formas, medidas e tratamento de informação. Para tanto o professor deve propiciar um ambiente em que possam explorar diferentes ideias matemáticas de forma a entender a matemática como uma forma de linguagem, assim como a oral e escrita, pois ela está presente na vida da criança desde muito pequena quando dividem ou agregam objetos nas suas brincadeiras.

Uma educação de qualidade deve ofertar para a criança brincadeiras individuais e coletivas, e a organização da sala contribui para a construção da autoestima e da identidade da criança e do grupo (BRASIL, 2012). As brincadeiras individuais são importantes a medida que a criança pode pensar sozinha, falar com amigo imaginário ou explorar um brinquedo. Nas atividades individuais pode se oferecer uma diversidade de materiais e brinquedos interessantes para as crianças em que elas podem explorar e manipular em um mesmo local, vários objetos de acordo com seu ritmo. No entanto, o que se viu eram crianças frustradas e chorando por determinado brinquedo o que revela a falta de brinquedos interessantes, diversificados e em quantidade suficiente para todos.

Assim também nos agrupamentos é preciso pensar na diversidade e na quantidade de materiais que possibilitem a brincadeira e a ampliação dos contatos sociais entre as crianças. Durante entrevistas as coordenadoras, pedagogas e professoras mostraram a importância das interações como vemos abaixo:

C: É, aí depois vai todo mundo para o refeitório tomar café.

P: Mas aí eles tem liberdade para mudar de sala.

C: Não, de sala não. A interação é só no pátio e no refeitório.

P: Porque eles comem todos juntos?

C: Não, (inaudível). Quando é aniversário, a gente reúne todos, até o berçário um, até o maternal dois. Agora, na semana normal, no cotidiano, vai primeiro o B um, B dois e o Maternal um. *Aí* porque a última sala é trinta e quatro, aí eles vão por último, *aí* os outros saem depois (inaudível) nem cabe. Cabe, mas é muito apertadinho. Então é melhor separar (Coordenadora 1).

Fica configurado na fala da coordenadora que existe a interação entre turmas em alguns momentos específicos, porém acontece em casos esporádicos uma vez que não possuem espaços adequados para isso, além disso não parece ser uma experiência importante e esperada desde o planejamento. No dia-a-dia as crianças choram querendo um brinquedo, reclamam com a professora quando esse lhes são tirados por algum amigo. Nesses casos configurou-se a falta de intervenção das professoras pois as mesmas muitas vezes pareciam fingir não ouvir ou não ver a situação, apenas chamava

a atenção da criança, pegando o brinquedo ou colocando as em um canto de castigo, não houve maior intervenção para descobrir o real motivo da tristeza, choro ou decepção, nesses momentos poderiam propor brincadeiras em duplas ou grupos.

Apesar das creches contar com parque, pátio e gramado a maioria das brincadeiras aconteciam nas salas de atividades ou no pátio. Nas creches 1 e 2 os locais são bem pequenos. As professoras no geral, passam as atividades e deixam as crianças brincarem aleatoriamente, não as estimulam ou incentivam a realizarem as atividades propostas. Somente as professoras da creche 1 interagem com as crianças durante as atividades sempre observando se elas estão realizando as como o proposto.

As situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar são de extrema importância. As brincadeiras livres são necessárias, precisam estar contidas no planejamento, ocorrer em ambientes planejados com a finalidade de adquirir experiências de cuidado com o corpo, capazes de propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização (BRASIL, 2012). A pedagoga da creche 1 salienta que “ora um professor é protagonista, ora é coadjuvante, então ora ele precisa deixar a criança participar para poder ter autonomia”.

Nas creches 1, 2 e 3 a maior parte das brincadeiras com as crianças são livres e elas podem escolher seus brinquedos e suas brincadeiras. Porém as brincadeiras livres devem ser feitas em ambientes planejados como fala a professora 2:

Geralmente tem (brincadeira livre) direcionada e as vezes tem uns momentos que eles precisam brincar sozinhos também né, livre porque o tempo todo ditando regra, tem hora que eles não querem mais, cansa. Aí tem alguns momentos que a gente vê que eles têm necessidade de fica... de fica... de extravasar de poder ir ao parque, de brincar, correr, jogar bola, livre né.

-Mas sempre tem alguma que tem intencionalidade?

- A maioria sim.

No entanto, durante as observações percebeu-se que muitas das atividades proporcionadas pelas professoras não eram planejadas antecipadamente, uma vez que acabavam antes do previsto e, portanto, mudavam os planos e/ou inventavam uma brincadeira no momento. Na creche 1 a própria professora falou “Ah vamos fazer essa atividade aqui agora até dar a hora do lanche” demonstrando ocupar o tempo com brincadeiras improvisadas. Na creche 2 o mesmo ocorreu quando as crianças saíram do refeitório se depararam com outra turma dançando no pátio e a professora diz “Vamos ficar aqui também, vamos dançar, crianças”. Essas são práticas que não estavam planejadas na rotina diária das professoras.

Com relação aos mobiliários dentro da creche é necessário que tenham estantes baixas, com materiais etiquetados na altura da criança para que possam pegar, brincar e aprender a guarda-los também. Com isso é possível a criança aprender a cuidar dos objetos coletivos e desenvolver a autonomia, a apropriar da linguagem escrita e a classificar esses objetos ao guardá-los em caixas devidamente separadas e etiquetadas (BRASIL, 2012). Em nenhuma creche foi observado esses tipos de mobiliários e atividades como as citadas.

Sendo também fundamental na educação infantil tempos de cuidar, educar e brincar, seria necessário por exemplo, espaços de troca e banho integrados as salas de atividades a fim de possibilitar que a professora atenda um aluno no banheiro enquanto observa outros brincando. Os banheiros são conjugados às salas de atividades, porém a divisão entre ambos não possibilita à professora atender um aluno no banheiro e interagir com outros na sala. Foi observado que muitas vezes a professora ora deixa a criança sozinha no banheiro, ora atende algum no banheiro e deixa o restante da sala brincando sozinhos.

Além disso é necessário que as brincadeiras ocorram diariamente em ambientes tranquilos, seguros em espaços internos e externos da creche. Durante os conflitos como empurrar ou querer o brinquedo do outro a professora deve sempre intervir para que a criança aprenda a controlar seus momentos de raiva levando os a partilhar o brinquedo com o amigo. No entanto, o que se pode concluir é que as professoras provavelmente acreditam que por ser a brincadeira inerente a criança elas nada precisam fazer para aumentar o repertório infantil relacionado a sua vivência. É imprescindível em qualquer brincadeira o apoio das professoras a fim de ajudá-las a explorar com autonomia os objetos, e na organização adquirem o hábito de auto-organização.

Ter também espaços externos conjugados com as salas de atividades contribui para a construção da autonomia da criança uma vez que possibilita a entrada e saída da sala durante alguns momentos do dia, possibilitando mais espaços ao ar livre e a utilização de mais recursos para o professor trabalhar. Em nenhuma creche observada havia a possibilidade de ambiente externo conjugado a sala, com exceção do pátio, porém esses eram acessados em momentos estabelecidos na rotina e eram separadas por uma porta para impossibilitar a saída das crianças para outros espaços sem autorização da professora.

A hora do sono é um momento tranquilo em que cada criança deita em seu colchonete com seu lençol e cobertor para descansar. O bem-estar da criança tem

relação com a necessidade de dormir, no entanto deve se respeitar aquelas que não gostam ou não necessitam de dormir promovendo atividades interessantes nessa circunstância. Um fato relevante a qual foi vivenciado foi que ao terminar o horário de descanso de acordo com o estabelecido na rotina, as crianças acordam, vão para o banheiro sozinhas, colocam seus sapatos, pegam um brinquedo e sentam em um canto da sala. A criança que continua dormindo a professora a chama para levantar não respeitando seu ritmo. Na creche 3 fato relevante foi que uma criança ainda sonolenta foi colocada de pé pela professora enquanto a mesma ainda não havia despertado, o que pode ser representado por uma sutil violência. É extremamente importante ressaltar que a função do cuidar dentro das creches requer um professor comprometido com o outro e solidário com as necessidades delas, para isso é tão importante o vínculo entre aluno e educador como assegura o RCNEI (1998).

Outra questão que as DCNEIs nos mostra refere-se a possibilidade de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que aumentem os padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade. Crianças aprendem por imitação, dessa forma expressam suas vivências estéticas de acordo com o modo de usar um brinquedo e de acordo com a cultura estética de sua família. Os espaços de brincadeiras do faz de conta contribui para disseminar a diversidade cultural das crianças e colabora para o respeito entre elas, o que inclui nas vivências éticas o respeito ao espaço do brincar, em não destruir a brincadeira do outro, em aprender guardar brinquedos, a partilhar os brinquedos, entre outros.

Principalmente na creche 2 as crianças brigavam quando queria um brinquedo que estava nas mãos de outra e não sabiam esperar sua vez de brincar, demonstrando que ainda não adquiriram o hábito de respeitar o lugar do próximo. É necessário expor que não havia brinquedos que faziam alusão a bonecas negras ou objetos de enfeite que fazem referência à diversificados agrupamentos culturais, impossibilitando a vivência do modo de viver de cada cultura.

Em relação ao mundo físico e social é necessário que existam múltiplas experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação. O conhecimento do mundo físico decorre de situações em que as crianças reconheçam a realidade através dos sentidos como audição, visão, tato, paladar, olfato (BRASIL, 2012). Através de brincadeiras com água, terra ela pode vivenciar situações que a faz compreender como é o mundo. Com isso é necessário que um adulto propicie materiais e tempo para brincar ampliando o conhecimento através de

situações que transformam o mundo físico.

Na creche 2 houve um momento em que as crianças estavam no parque e começou a chover, uma delas começou a observar a chuva caindo no chão do pátio e assim, todas as outras demonstraram o mesmo interesse possibilitando a ampliação do repertório natural a todas. Mesmo não sendo uma atividade planejada a professora percebeu o interesse delas e as deixou olhar, e até pôr a mão nas bicas de água que corriam pelas calhas e telhados.

A pedagoga da creche 3 destaca a importância de explorar diversificados ambientes a fim de enriquecer o trabalho:

Devemos observar como que tá essa exploração da instituição, porque o aluno não precisa de ficar só dentro da sala de aula, ele precisa explorar todas as áreas da creche, seja o solário, seja o gramado, área externa, usar o refeitório não somente para a refeição mas sim para uma atividade, então ele precisa explorar se isso tá acontecendo, como isso tá acontecendo, se tá tendo a intervenção do educador, em relação aquela criança, se o educador está dando a voz para a criança. Então é tudo isso é um acompanhamento geral (Pedagoga 3).

Presenciamos que em ambas creches, as turmas não saem com certa frequência para ambientes externos, e geralmente as brincadeiras e atividades acontecem no pátio ou na sala, apenas. Isso caracteriza um empobrecimento do trabalho realizado, já que não há possibilidade de proporcionar diversos tipos de experiências que ampliem o repertório cultural, social e natural da criança. As atividades em locais externos da creche devem fazer parte do currículo da educação infantil. Os passeios no quarteirão, no supermercado, no parque, são momentos importantes de observação da natureza e oferecem muito aprendizado e vivências para a vida das crianças. Para que haja exploração as crianças precisam sair de dentro da instituição pois ao ser proporcionado experiências de observar as casas, os carros, animais, árvores, morros, nuvens, ruas, fabricas, dá-se repertório para a criança utilizar todo esse conhecimento em outras atividades expressivas como desenhos, pinturas, contação de histórias, danças e brincadeiras. A coordenadora 1 fala da importância de se brincar em ambientes externos da sala de atividades, mas não demonstra que isso pode acontecer também fora da creche:

A criança está aprendendo brincando isso a gente fala muito. Dentro da sala, no parque, no pátio. Tem a brinquedoteca, onde eles tem livrinhos de todo jeito, de todo tamanho (Coordenadora 1).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras* (2012, p. 51) mostra que "uma atividade considerada rica pelas crianças, pelos pais e pelas creches, não pode ser

exercida apenas de vez em quando, ela deve integrar o currículo e ser oferecida sistematicamente na programação cotidiana, para que todas as crianças que chegam nessa fase da creche possam ter o direito a um brincar de qualidade".

É fundamental nessa fase da infância a criança participar de experiências de brincadeiras com músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. A diversidade de atividades culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem uma com as outras. Atividades como ir a teatros, cinema, fotografar, recitar poemas, dançar, ouvir histórias, dramatizar aumenta seu repertório cultural e proporciona referências para suas manifestações. Durante as brincadeiras as crianças utilizam as experiências a elas proporcionadas e as manifestam nas atividades lúdicas.

Qualquer atividade com música, dança, reconto de histórias entre outros pode se tornar uma atividade divertida se forem oferecidas oportunidades de expressões livres. Na creche 1, realizou-se uma atividade com música na qual a professora propôs ouvirem música e dançarem conforme a letra.

Na creche 2 a atividade com música ocorreu no pátio e as crianças ficaram ouvindo e dançando músicas infantis. Uma das questões enfatizadas pelas professoras foi que toda a rotina semanal deve ser planejada antecipadamente:

A gente faz a rotina semanalmente, a gente prepara uma semana antes, vamos supor prepara a rotina essa semana para semana que vem baseada no nosso projeto e sequência. As atividades são todas tiradas dos projetos e sequências. (Professora 1).

Então como a gente já monta a rotina de uma semana para outra, as brincadeiras são sempre direcionadas, então assim vamos supor que essa semana a gente vai trabalhar brincadeira com bambolê, então a gente vai brincar de coelho na toca, vai brincar livre com bambolê, vai brincar de corrida com bambolê, vai brincar de circuito e tal independente do que seja, então a gente já faz o planejamento antes. A gente põe na rotina e faz dentro daquele horário que a gente programou. (Professora 2)

As falas acima contrapõem várias atividades e brincadeiras observadas visto que muitas delas ocorriam sem planejamento e não estavam na rotina semanal das professoras. Constatamos que as atividades planejadas não gastavam o tempo previsto nas rotinas e as professoras precisavam inventar outras atividades para preencher aquele momento vago, por isso tantas brincadeiras livres e sem planejamento durante as observações.

Verificamos também tanto na creche 2 como na creche 3 durante brincadeiras com massinha que elas aconteciam de forma livre sem intervenção e participação das

professoras. Por meio da linguagem artística a criança é capaz de representar tanto o mundo da cultura infantil quanto o mundo do adulto dependendo do seu acesso ao artístico, histórico e cultural em artes e da postura do adulto diante desse processo (FARIA; SALLES, 2007). Logo falta as professoras mais atividades artísticas e culturais planejadas a fim de favorecer as brincadeiras coletivas e oportunizar interação entre as crianças.

São necessárias experiências em que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. As brincadeiras das crianças podem acontecer com brinquedos artesanais utilizando materiais de sucata e da natureza. Brinquedos feitos com materiais recicláveis como caixas, copinhos, garrafas é uma forma de respeitar o meio ambiente. A coordenadora 3 mostra a importância do uso de diferentes tipos de brinquedos com materiais reciclados e demonstra que é uma prática recorrente na creche:

E o brincar também de formas diferentes, porque a gente acha que o brincar é só com... brinquedos estruturados, né? A gente tem aqui nossos momentos de brinquedos, que é o brincar heurístico, né? Que a gente brinca com o... é... panelas, colher de pau, vasilha que a mãe não usa mais, eles mandam aqui para a gente, sabe? Leva para o parque. E essas crianças, assim, exploram de uma forma que você, você fica boba, você fala assim “eu ia jogar isso fora, olha aqui o que virou”, né? É muito legal, muito bom (Coordenadora 3).

Atividades referentes ao resgate das tradições culturais decorreram por meio de brincadeiras como corre cotia, batata quente, amarelinha e pique esconde. A festa mais popular das creches é a festa junina e a pedagoga 1 faz alusão as brincadeiras que remetem a valorização de manifestações culturais:

tem as brincadeiras do tempo da vovó que elas costumam fazer também.
- Como seria a brincadeira?
- Elas resgatam as brincadeiras antigas, corre cotia, cobra cega, amarelinha, então elas fazem esse resgate (Pedagoga 1).

A creche 2 e 3 não houve referência a esse tipo de brincadeiras com exceção da festa junina “as vezes quando é atividade ocasional, festa junina” (Professora 2). Diante da riqueza cultural de nosso país, questões referente à diversidade poderia ser trabalhada dentro da creche, com manifestações tradicionais como folclore, boi-bumbá, maracatu, carnaval, além das festas juninas. Ao contar histórias, aprender as músicas e danças é possível inserir a criança no significado dessas culturas.

Na creche brinquedos tecnológicos deverim estar presentes para brincadeiras de

imitação. Nesse sentido pode se aproveitar o uso da tecnologia nas brincadeiras infantis com o apoio da professora de forma a gravar filmes das crianças brincando para que elas assistam outro dia, assistir programas ou filmes que apreciam, entre outros. Nas observações o único recurso tecnológico usado pelas professoras foi o rádio para proporcionar a música para as crianças cantarem e dançarem. Somente em uma creche há na rotina a oferta de assistir um filme na semana e em nenhuma creche as crianças têm acesso a computadores. Além disso não foi observado brinquedos relacionados a tecnologia dentro da sala de atividades.

4.7 As interações e a brincadeira na organização do trabalho pedagógico

De acordo com as DCNEIs no seu artigo 11 “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

Kramer (2009) vem nos mostrar que as interações são os contatos que as crianças têm com o meio atribuindo sentidos as vivências e internalizando os signos sociais, esses signos tornam-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

As interações acontecem na infância pela brincadeira, sendo assim, Winnicott (1982) nos mostra que as brincadeiras infantis são ricas em imaginação e percepção da realidade, o que possibilita com que as crianças desenvolvam seu modo de vida particular construindo se como seres humanos integrais, ou seja, a criança adquire experiência ao brincar, além de criarem amigos e inimigos. Dessa forma de acordo com o autor o brincar oferece a oportunidade de se obter relações emocionais e gerar o desenvolvimento dos contatos sociais.

As DCNEIs expõe que “a criança é um sujeito histórico de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido as propostas pedagógicas devem valorizar a construção da identidade das crianças através das relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos.

No geral todas as pedagogas disseram que as interações e a brincadeira fazem parte das rotinas das professoras e que essas é que norteiam o trabalho da creche, porém nenhuma fez referência de como isso acontece na prática.

A pedagoga 3 ao se referir aos aspectos observados na prática diária das professoras aponta que as interações e a brincadeira são fatores importantes e eixos

estruturantes da base nacional comum devendo estar no dia-a-dia das creches. Ela observa na prática das professoras se contempla “as interações, se tem as brincadeiras, como está sendo o cuidado, o cuidar e o educar são duas fases que andam iguais, então como que está sendo isso...” (Pedagoga 3).

Além disso elas validam que no planejamento das atividades anuais é necessário considerar as interações e a brincadeira que são eixos fundamentais “O brincar [...] porque a criança aprende... brincando, usando a criatividade, a imaginação é o universo dela, é a linguagem dela.” (Pedagoga 1).

Fica claro que as duas creches demonstram estar convictas de que a interação e a brincadeira são eixos norteadores das propostas curriculares das creches, mesmo não fazendo alusão às DCNEIs como documento mandatário.

A pedagoga da creche 2 além de não salientar que as interações e brincadeiras são eixos norteadores da proposta pedagógica ainda cita que “essa prática vai acontecer, mas ainda está muito no papel, análise de documento, correções, então eu chego, sento e levanto a hora de ir embora”. À vista disto, infere-se que as professoras ainda não têm um apoio efetivo da SME uma vez que as atribuições burocráticas a qual expõe a pedagoga impossibilita de exercer o papel de orientar o trabalho diário das professoras dentro da sala de atividades.

As coordenadoras reafirmam que o brincar é essencial nessa etapa da educação. A coordenadora 1 fala que a proposta curricular da creche contempla o brincar e a interação:

- É, o brincar é sempre, né? A criança está aprendendo brincando isso a gente fala muito [...]
- E a interação dos alunos? Tem uma *mistura* entre maternal com berçário?
- Em alguns momentos. Que nem no aniversário. Todo final do mês, na última sexta-feira a gente faz o aniversário das crianças e das funcionárias. Então sempre no pátio tem as brincadeiras. Que nem na sexta-feira a gente fez uma brincadeira aqui de música. Tocar violão, cantar com as crianças. Aí vem todo mundo, fica lá no pátio, aí depois vai todo mundo para o refeitório tomar café.
- Mas aí eles têm liberdade para mudar de sala?
- Não, de sala não. A interação é só no pátio e no refeitório
- Porque eles comem todos juntos?
- Não, (inaudível) . Quando é aniversário, a gente reúne todos, até o berçário um, até o maternal dois. Agora, na semana normal, no cotidiano, vai primeiro o B um, B dois e o Maternal um. Aí porque a última sala é trinta e quatro, aí eles vão por último, aí os outros saem depois (inaudível) nem cabe. Cabe, mas é muito apertadinho. Então é melhor separar. (Coordenadora 1).

Além disso valorizar um espaço de interação entre adultos e crianças de diferentes idades possibilita a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes

naturezas. Por não ser um momento constante e diário na rotina da creche, as crianças perdem a oportunidade de viverem experiências com outras crianças de idades diferentes, de compreender pontos de vista diferentes e de resolver conflitos.

A coordenadora 2 demonstra que existe interação entre crianças de diferentes segmentos, porém nem sempre é uma atividade planejada, as vezes acontecem, pois as crianças tem liberdade de andar pela creche e se sentem à vontade em ajudar uma menor, acontece também em atividades planejadas em dias específicos de festas ou brincadeiras com músicas:

O tempo todo...é o que a secretaria mais preza...o brincar *tá* muito presente [...] Eles têm momentos, no segmento, não é totalmente dividido, eles têm momentos em que estão todos juntos maternal II A com o B I, com os menores, essa interação acontece... é.... as vezes em uma atividade, as vezes numa festa, eles têm liberdade de circular pela creche, sem aquela coisa de muito “A não essa sala e aquela sala”, essa liberdade existe, mas naturalmente eles seguem o deles né? Nas atividades do dia-a-dia essa interação acontece sempre... por exemplo a criança tá lá em cima no maternal II e aqui em baixo *tá* o B I...as vezes eles descem aqui para brincar com os pequenos, eles ajudam os menores, eu vou levar os pequenos para a sala, tem muita menina que faz isso, pega as crianças pequenas no refeitório, dá a mãozinha e vem pra entrega pra tia aqui na sala. (Coordenadora 2).

Para Prado (2006) essas vivências permitem as crianças a criação de cultura infantil ao promover a experimentação de interações ou conflitivas ou cooperativas. O conceito de criança como produtora de cultura vem da percepção de que ao interagir com adultos e seus pares ela tem a possibilidade de atribuir sentido ao mundo em que vive emergindo assim as culturas infantis (CORSARO, 2011). Nesse sentido é preciso valorizar esses espaços de interação com adultos a medida que a criança amplia seus conhecimentos como aponta as Diretrizes.

Ficou perceptível durante as observações nas três creches que a interação das professoras com as crianças aconteceram de forma precária, já que elas não incentivavam as crianças na execução das atividades ou brincadeiras, enquanto algumas delas brincavam no chão outras sentavam em volta das mesinhas e as professoras se envolviam com atribuições como fazer penteados nas meninas, ou arrumar as mochilas para irem embora, entre outros. Esses momentos forma decisivos para concluir que a prática das professoras entra em contradição com suas falas pela falta de interação das mesmas com as crianças. Na verdade, elas não ensinam as crianças a respeitarem uns aos outros, a aprenderem limites, a observar suas expressões. O que poderia ser momentos rico de trocas com adultos e intervenção das professoras tornavam-se períodos em que faltava a interação e modelos oferecidos pelos adultos de modo a

orientar a qualidade das relações das crianças.

A mediação do adulto ou de outra criança torna-se importante a medida que possibilita a aprendizagem do brincar, ou seja, aprende as brincadeiras e suas regras, capacitando-as a reproduzir ou criar novas brincadeiras, garantindo assim, a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2).

Durante qualquer tipo de atividade as professoras deixavam as crianças brincarem aleatoriamente sem direcionamento, apenas interagiam para chamar atenção ou pedir para criança não desobedecer as regras e normas da sala. Destaca-se somente um momento na creche 3 durante uma brincadeira com massinha que a professora elogiou um garoto que havia feito um aviãozinho.

Nas creches 1 e 2 as professoras agacham para falar com as crianças, já na creche 3 elas sempre falam de um nível mais alto, sempre estão de pé fazendo algum outro trabalho enquanto as crianças ficam no chão envolvidas com suas brincadeiras.

Em determinada circunstância presenciamos a professora da creche 1 pegando uma criança no colo pois esta estava desobedecendo as normas propostas da brincadeira, em outro momento na roda uma das crianças quis sentar no colo da professora e essa a acolheu. Esses momentos de acolhimento durante as interações pouco ocorreram nas outras creches pois ora as professoras estavam engajadas em outros afazeres dentro da sala, ora se mostravam ríspidas sem envolvimento e contato com as crianças.

Vivenciei dentro da creche o dia do hino, nesse dia as professoras de duas salas foram para o pátio e deixaram as crianças brincarem livremente nesse espaço enquanto arrumavam o som para cantarem a música. Entretanto, esse momento não aconteceu pois alegaram que o rádio teve um problema e não funcionou. A professora 3 demonstra que as interações são contempladas:

Na nossa rotina diária, assim, só nossa sala mesmo aí vai ter dias que interage com outras crianças. - Como por exemplo – Aí os dias que interage com outras crianças são os dias de quarta-feira que é a história coletiva, terça-feira que é hoje, que é hino nacional, dia da novidade também, e quando é festinha interage com outras crianças no pátio.

- Então as atividades são planejadas com interações?

- Isso – Na sala de aula também?

Sempre tem um coleguinha ajudando outro colega. (Professora 3)

Apesar da importância que as professoras dão a esses momentos de acordo com as entrevistas não é o que se observou em suas práticas, já que as interações ocorrem esporadicamente sem muita frequência diferentemente do proposto nas DCNEIs:

As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças

internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento." (KRAMER, 2009, p. 151)

As interações acontecem com mais frequência em atividades ocasionais como festas de aniversário, festa junina ou em contação de histórias. Algumas creches oferecem as refeições no mesmo horário, mas no geral esses momentos ocorrem em horários diferentes por ter um ambiente mais pequeno. A professora da creche 2 diz que acontece:

Quando é festinha de aniversário, as vezes quando é atividade ocasional, festa junina esse tipo de coisa aí também é todo mundo junto, mas senão é tudo separado. Porque acaba que os meus por exemplo tem um menorzinho no meio eles são muito ansiosos então as vezes passa por cima derruba então não é sempre que dá pra juntar" (Professora 2).

Essa fala demonstra que a professora ainda não vê a interação como essencial para o desenvolvimento da criança e preocupa-se mais com o cuidado para não ocorrer acidentes privando a criança de experiências com crianças mais velhas e vice e versa por medo do que pode acontecer.

As DCNEIs no seu artigo 8º apontam a necessidade de interação de crianças de mesma idade e idades diferentes. Porém, infere-se que nas creches observadas não há um planejamento intencional a fim de promover esse encontro com diferentes idades. O que foi visto de encontro intencional foi a interação no refeitório da creche 3, momento em que todos vão comer o lanche, porém cada sala em uma mesinha e sem muita interação com outras turmas, já as outras creches não proporcionam essa interação diariamente.

Para Prado (2006) a convivência entre essas crianças garante o estabelecimento de diferentes relações, invenção de brincadeiras e apropriação de espaços antes destinados a uma única turma. Apesar de nas creches possuírem parque, pátio e gramado a maioria das brincadeiras aconteceram nas salas de atividades ou no pátio, porém cada turma com horário estipulado.

Para a professora da creche 1 a brincadeira tem muita importância ela diz que:

Brincar eu acho que é tudo né (risos) porque através do brincar a criança aprende a conviver, aprende respeitar, aprende cores, formas, aprende limite, regras. Tudo gira em torno da brincadeira, é brincando que aprende, através do brincar ela se expressa, ela comunica, ela fala se está acontecendo alguma coisa em casa, é no brincar que a gente percebe tudo, não adianta a gente chegar na criança e perguntar [...] é tudo espontâneo, brincando, igual os números têm as músicas que falam dos números, então a gente vai fazer uma

roda, tem a música. Tudo através do lúdico mesmo. (Professora 1).

Elas especificaram que as interações e a brincadeira são contempladas no planejamento através do campo de experiências e que o brincar na vida das crianças é essencial trazendo diversas aprendizagens:

Eu acho que brincando eles acaba(m) aprendendo muita coisa, né, eu acho que eles aprendem brincando então por mais que acha que é uma brincadeira que não tá levando a nada vamos dizer assim, mas eles tá aprendendo a respeitar o amigo, a dividir, a interar, a socializar, acho que o brincar nessa fase é essencial para ser um adulto centrado, e sem frustrações, acho que o brincar é o início da convivência que a gente vai ter sempre. (Professora 2).

Elas salientam que todo trabalho deve ser lúdico e realizado de forma concreta com as crianças e os espaços devem ser organizados com bastante brinquedos. Elas acreditam que as crianças que vivenciam diversas experiências durante a infância são influenciadas positivamente na sua vida adulta:

Ah o brincar para a criança, desenvolve a linguagem, a interação, o dividir, o compartilhar, estimula a coordenação motora grossa, fina, para não ser um adulto egoísta, então trabalhar com a criança essa parte agora, a criança vai ser um outro tipo de adulto que é muito importante o brincar agora. (Professora 3).

No entanto, todas as professoras parecem entender a importância do brincar na vida da criança e mostram em suas falas acreditarem que a criança aprende brincando, e que com a brincadeira ela aprende a conviver, a respeitar, a dividir, aprende as cores, as formas, regras, limites, estimula a coordenação motora grossa, fina, além de contribuir para não ser um adulto egoísta.

Tudo na brincadeira, tudo lúdico, essa é a verdade tudo que a gente tem que trabalhar com eles é mais no lúdico, aqui na creche eles são os maiores, mas eles ainda são muitos pequenos, então não tem como impor muita coisa, é mais na brincadeira, mais lúdico, mais... para eles verem mesmo, tem que ser mais palpável, tem que ser mais concreto. (Professora 2)

Essa fala vem contradizer a prática diária das professoras já que ambas direcionam e organizam as propostas pedagógicas dando ênfase aos projetos e as sequências desconsiderando os eixos estruturantes das DCNEIs como fato primordial na elaboração de suas rotinas. “Então a nossa rotina nós *organiza* com atividades, brincadeiras, mas o que a gente prioriza são os projetos isso é mais importante para a gente” (Professora 3). As falas de ambas professoras negam também essa prática já que é salientado que tudo é planejado antecipadamente e direcionado:

Então como a gente já monta a rotina de uma semana para outra, as brincadeiras são sempre direcionadas, então assim vamos supor que essa

semana a gente vai trabalhar brincadeira com bambolê, então a gente vai brincar de coelho na toca, vai brincar livre com bambolê, vai brincar de corrida com bambolê, vai brincar de circuito e tal independente do que seja, então a gente já faz o planejamento antes. (Professora 2).

As rotinas são preparadas pelas professoras uma semana antes e nelas são acrescentadas brincadeiras direcionadas e também livres e em ambientes externos da classe, como o play, o parque de areia, gramado e pátio. O brincar livremente mostra se importante nessa fase da infância pois permite a criança ter liberdade de escolher um brinquedo e como brincar.

A interação da criança com o ambiente também é um fator preponderante à medida que pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações. O ambiente físico reflete a concepção de educação da instituição. Das creches observadas a que mais chamou atenção a esse fato foi a creche 1 em que possuía um ambiente mais colorido, com pinturas de paredes em tons suaves de rosa, azul, amarelo e verde e mobiliários mais conservados e coloridos também. O pátio possuía maior quantidade de brinquedos e com materiais de plásticos oferecendo menos riscos de acidentes para as crianças. Presenciei crianças subindo e descendo com mais facilidade em brinquedos como escorregador, túneis, entre outros, favorecendo maior exploração e o desenvolvimento motor das mesmas.

A creche 2 apesar de mais arejada e com cores mais claras e suaves, possuía pinturas desgastadas, foi a creche com menor quantidade de brinquedos no pátio e com oferecimento de perigos por ser mais altos e alguns de ferros. Na creche 3 a sensação é que se entrava em um local escuro e pouco agradável. As paredes eram de cores verdes escuras e não havia referência a objetos e imagens infantis. No pátio não havia brinquedos apesar de ser um ambiente espaçoso. Nesse lugar as crianças brincavam de motocas, bolinhas, ou bambolê apesar de não dispor de grande quantidade que atendesse a todos. Houve em muitos momentos crianças chorando por querer um brinquedo que não estava disponível. Enquanto eu observava muitas crianças vieram até mim:

Criança 1 (chorando) tia ele não quer deixar eu brincar

Criança 2: Tia eu quero aquele brinquedo (apontando para a motoca)

Criança 3: Ele não quer deixar eu brincar

Durante um das observações na creche 1, as professoras da sala juntamente com a professora da outra turma, de mesma idade, foram para o pátio juntas, e nesse momento que poderia haver interação e modelos oferecidos pelas professoras de atividades e brincadeiras entre as turmas, as professoras e educadoras apenas ficaram

em um canto conversando e deixaram as crianças brincarem de forma independente, sem intervenção e colaboração.

Outro fator relevante na educação infantil é a interação entre a instituição, a família e a criança que possibilita o conhecimento da cultura popular e brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. Para tanto é necessário de acordo com Barbosa e Richter (2009) práticas educativas intencionais voltadas para experiências concretas da vida a fim de se obter a aprendizagem da cultura a qual a criança está inserida e de diversas outras que venham contribuir para a construção de sua identidade. Consta no planejamento das entidades a festa junina como festa tradicional da cultura do país, porém em nenhum momento foi mencionado como ocorre essa festividade.

Como vimos é base para o desenvolvimento infantil situações em que adultos e crianças interajam atribuindo significados tanto pelo educador como pelas crianças aos gestos, expressões, posturas, sons, e verbalizações possibilitando a construção do conhecimento. Para tanto é preciso um adulto envolvido afetivamente com a criança a fim de propiciar um ambiente rico para interação e ser capaz de interagir com ela. Esse representa um ponto básico para se compreender a criança como um ser social produtor de história e cultura.

4.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos da bibliografia sobre os avanços no atendimento das crianças em creches e após análise dos dados referente ao uso das DCNEIs como parâmetro para a construção da proposta pedagógica nas instituições de educação infantil tivemos a indicação de que após vinte e um anos da primeira promulgação do documento os professores das instituições pesquisadas poucos sabem e pouco estudam nas suas formações iniciais e nas formações continuadas sobre essas diretrizes, além de o usarem raramente em suas práticas pedagógicas.

Foi após o ano de 1977 com o “Projeto Casulo”, que foi introduzido a modalidade de financiamento público de determinados serviços sociais prestados à população por entidades de direito privado, filantrópico ou comunitário, estabelecido uma relação regulada por termo jurídico de convênio, entre governo federal e entidade social. A partir de 1980 vários municípios adotaram essa estratégia de financiamento de creches/pré-escolas, constituindo redes comunitárias/filantrópicas conveniadas, vinculadas às secretarias municipais de educação.

Mesmo consolidada a partir da Constituição Federal de 1988 como dever do Estado o atendimento de creches e pré-escola, no município em que a pesquisa foi realizada a prática de convênios é a forma predominante e exclusiva de atendimento, eximindo assim o poder público de sua responsabilidade de atendimento prioritário dessa modalidade de ensino.

Ao instituir a prática de convênios no atendimento as crianças em creches e pré-escolas fica estabelecido uma colaboração mútua entre poder público e entidade privada ou filantrópica, e concluímos que as entidades analisadas recebem o apoio da rede pública através de repasse de verbas, porém são insuficientes para arcar com todas as despesas previstas no mês, o que as obrigam muitas vezes a realizarem promoções, quermesses, vendas de pizzas e sorvetes a fim de conseguir realizar todas as atribuições com as verbas arrecadadas. Como pontuado essa falta de recursos financeiros acarreta na falta recursos físicos, pedagógicos e de pessoal qualificado trazendo um prejuízo na qualidade do atendimento.

O apoio técnico e pedagógico oferecido pela SME é visto pelas funcionárias das creches como um ponto positivo apesar de concluirmos que muitas vezes essas não fazem a supervisão e orientação aos professores e famílias conforme previsto nas legislações. As pedagogas têm a função de supervisionar e acompanhar o trabalho e o atendimento das crianças realizado nessas entidades, no entanto, esse acompanhamento ocorre apenas uma vez na semana, pois os outros dias elas devem atender outras creches visto que possuem um número significativo de entidades para supervisionarem, o que deixa claro que esta supervisão e acompanhamento podem comprometer uma educação de qualidade, em razão do tempo disponível em cada instituição e pelo fato das demandas de trabalho burocrático que estas profissionais desenvolvem nas instituições.

A proposta pedagógica que deveria ser um documento construído por todos os envolvidos na educação das crianças e de acordo com a realidade da creche é um documento unitário construídos pela SME a ser seguido por todas entidades sem levar em consideração a realidade de cada uma. Ademais concluímos que nenhuma das profissionais têm definido claramente o que venha a ser proposta pedagógica tendo em vista que algumas disseram que é um documento construído pela SME, outras pela própria entidade entre a equipe gestora e sem a participação efetiva de pais, professores e funcionários.

Conforme dados das pedagogas percebemos que nenhuma delas utilizam as DCNEIs na construção das propostas pedagógicas das entidades. Como já pontuado em

seções anteriores, uma educação de qualidade deve ter como princípio a formação de professoras, porém os encontros de formação nessas entidades acontecem apenas uma vez ao mês e trazem temas já prontos pela SME, o que contradiz em muitos momentos as falas das pedagogas ao alegarem que os temas são de acordo com a necessidade e realidade das entidades.

Quanto ao planejamento que é uma ação que deve ser realizada no início do ano, as pedagogas destacam ser orientações às professoras com relação a elaboração das rotinas que serão desenvolvidas com as crianças durante o ano. Ficou muito evidente a importância que é dada à construção das rotinas, caracterizada como um documento burocrático a ser entregue a coordenação e pedagogas semanalmente e não fazem referência a construção das mesmas articuladas com os propósitos das DCNEIs.

Evidenciamos a falta de conhecimento sobre as DCNEIs dos profissionais envolvidos no dia-a-dia com as crianças já que em nenhum momento deixam claro que elas orientam e articulam as práticas pedagógicas da instituição. Todas as professoras dizem conhecer o documento, porém não souberam dizer como o documento é contemplado no seu trabalho diário.

Em contrapartida as professoras demonstram que a BNCC é o documento de estudo e que orientam as práticas pedagógicas. A BNCC, vigente a partir do ano de 2020 especifica as habilidades que se espera que os alunos aprendam ano a ano, trazendo o que é essencial a ser ensinado. Ela está atrelada aos princípios das DCNEIs pois propõem que as crianças devem participar de experiências sempre tomando as interações e a brincadeira como eixo estruturantes. No entanto, a função da BNCC é trazer o que é essencial para as crianças vivenciarem nessa etapa da educação o que difere das DCNEIs que demonstram a estrutura de como deve ser as propostas pedagógicas, norteadas as práticas educacionais. Sendo assim, a falta de articulação entre as propostas pedagógicas e as DCNEIs acarretará uma lacuna nas práticas pedagógicas acarretando um prejuízo na qualidade de atendimentos as crianças nessas entidades. Portanto, observa-se que, mesmo editadas em 1999 e reeditadas em 2009, apesar do tempo histórico do documento ainda é um desafio para os profissionais conhecer e implementá-las em seu trabalho diário.

Ressaltamos a falta de conhecimento que as professoras demonstram sobre as DCNEIs como documento mandatário na elaboração das propostas pedagógicas, pois em nenhum momento as profissionais abordam sobre a concepção de criança como sujeito, não mencionam a função sociopolítica e pedagógica da creche e os eixos

fundantes das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Nota-se que elas não comentam sobre a criança, seu desenvolvimento, a garantia de seus direitos, o espaço da creche como espaço de educação, cuidados, interações e brincadeiras. Entende-se que priorizam aspectos burocráticos do trabalho como organizar rotinas, sequências, projetos, demonstrando maior preocupação com modelo escolarizante da educação.

Diante do exposto é fundamental que sejam criados mecanismos com maior intervenção das redes públicas em formação continuada de professores a fim de favorecer a interlocução das educadoras com a proposta pedagógica das creches articuladas as DCNEIs, uma vez que vimos uma desarticulação entre os fundamentos teóricos e diretrizes metodológicas sendo demonstrado através de discursos das equipes técnicas e a prática diária das educadoras.

Portanto, tendo como eixo do trabalho pedagógico as interações e a brincadeira, podemos concluir que no discurso das profissionais esses dois eixos são importantes, mas na prática as interações entre grupos de diferentes faixas etárias acontecem esporadicamente somente em datas comemorativas. Já as brincadeiras são práticas constantes nas creches, porém muitas acontecem sem planejamento, de forma descontextualizada e sem intervenção de um adulto. No geral todas disseram que as interações e a brincadeira fazem parte das rotinas e que essas é que norteiam o trabalho da creche, porém nenhuma fez referência de como isso acontece na prática.

Foram presenciados muitas práticas pedagógicas sem significado para a faixa etária atendida, culminando em desatenção e estresse por parte da criança e da própria professora que ora parava a atividade ao meio ou deixava as crianças realizarem sem ter um objetivo ou sentido para elas. Isso contrapõe a fala das pedagogas que sempre disseram que as crianças é que eram as protagonistas das atividades.

As interações são os contatos que as crianças têm com o meio a qual vivem e são importante a medida que contribuem para a atribuição de sentidos às suas vivências auxiliando na internalização dos signos sociais, fundamentais no processo de desenvolvimento.

As interações com adultos também são fundamentais já que o brincar com a professora é importante para conhecer o mundo e para dar riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Dessa forma é fundamental que os adultos estejam atentos a forma como realizam suas funções dentro das instituições já que elas impactam diretamente nas interações e aprendizagens das crianças.

Entretanto, concluímos que as professoras ainda não vêem a interação como essencial para o desenvolvimento da criança e se preocupam mais com o cuidado privando a criança de experiências com outras crianças mais velhas e vice e versa por medo de acontecer acidentes. Fica configurado na fala das profissionais que existe a interação entre turmas em alguns momentos específicos, porém acontece em casos esporádicos uma vez que não possuem espaços adequados para isso, além disso não parece ser uma experiência importante e esperada desde o planejamento.

Além das práticas pedagógicas oportunizarem às crianças interações com meio, com adultos e outras crianças, elas ainda devem reconhecer e promover a imersão dos pequenos em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outros grupos culturais.

As múltiplas linguagens se efetivam por meio de práticas de exploração do ambiente, brincando, imaginando, expressando suas emoções, pensamentos e sentimentos e construindo significados. Nas análises das creches vimos que não há um trabalho efetivo com todas as linguagens propostas pelas DCNEIs, muitas vezes faltam materiais, recursos físicos e pedagógicos que enriqueçam o cotidiano a fim de obter um atendimento de qualidade nessa etapa da educação.

A experiência com diversificadas linguagens possibilita que se cumpra o papel de mediação das relações entre os sujeitos envolvidos nas ações facilitando a interação das crianças com a natureza e a cultura já que elas terão a oportunidade de explorar, brincar e se conhecer se tiverem a sua disposição materiais diversos que estimulem sua imaginação e criatividade a fim de aprender a se expressar de diversos modos. Nesse sentido, elas são importantes uma vez que contribui para o desenvolvimento da intelectualidade, o conhecimento do mundo e a construção da subjetividade.

O que presenciamos em muitos momentos foram crianças frustradas e chorando por determinados objetos o que revela a falta de brinquedos interessantes, diversificados e em quantidade suficiente para todos, além disso os poucos brinquedos que se encontravam na creche estavam em péssimo estado de conservação.

As diferentes linguagens são trabalhadas de forma restrita, limitada pelas professoras já que ora privilegiam apenas uma ou outra linguagem em suas práticas diárias. Na organização da prática pedagógica as professoras comprovam que priorizam atividades que trabalham a linguagem oral em detrimento das outras que favorecem novas experiências e que ampliam os conhecimentos das crianças.

Essas práticas também vem contradizer as falas das professoras que afirmaram

oferecer as crianças todos tipos de linguagens, porém o que foi observado é que as professoras pouco ou nada oferecem de experiências artísticas principalmente com tintas, não havia na rotina semanal de nenhuma creche brincadeiras com diferentes objetos como tintas, argila, pintura e colagem.

As profissionais não tem claro quais experiências de aprendizagens oferecem para que as crianças alcancem as habilidades propostas no plano de metas anual, como foi especificado por elas. Ficou explicito que elas consideram experiências de aprendizagens como habilidades a serem desenvolvidas e metas a serem alcançadas por todas crianças ao final do ano. Isso traz que a qualidade considerada um importante desafio nessas entidades localizam se nos resultados e são verificados no rendimento escolar, a partir dos objetivos e metas propostos pela entidade.

De acordo com todas as considerações feitas acima, podemos concluir que o atendimento as crianças nas creches conveniadas não atende integralmente ao que se espera de uma educação infantil de qualidade.

Durante as observações não presenciamos atividades com as diversas linguagens propostas pelas DCNEIs, as interações com outros grupos acontecem esporadicamente, com os professores e outros adultos acontecem precariamente pois observa-se que não dão a devida importância a esses momentos e as interações com o ambiente é precária uma vez que pela falta de verbas não existem materiais que possam enriquecer a prática pedagógica na entidade. Não observamos atividades problematizadoras que estimulem a criatividade e curiosidade das crianças e que levem em consideração as múltiplas linguagens.

Nas entrevistas vimos que falta aos profissionais o conhecimento das DCNEIs como documento mandatário na construção das propostas pedagógicas, embora todas demonstram ser importante as interações e a brincadeira, vimos grande contradição nas suas práticas pedagógicas uma vez que preocupam se mais com a parte burocrática com a construção das rotinas e deixam de seguir o proposta em suas práticas cotidianas.

Assim concluímos que há falhas na implementação de políticas públicas, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), visto que não foi possível verificar com tanta clareza práticas diversificadas que auxiliem formação da criança. De acordo com estas considerações, acreditamos que as conclusões obtidas justificam a nossa Proposta de Intervenção, que trata da elaboração de orientações para os gestores municipais da área da educação para que tenham subsídios que contribuam na formulação de políticas públicas de formação continuada de professores para

educação infantil. A proposta de intervenção tem o intuito de instrumentalizar secretários da educação, supervisores de ensino, pedagogos e coordenadores da educação a fim de que elaborem políticas de formação continuada de professores na temática referente aos eixos estruturantes da proposta pedagógica como interação e brincadeira. Como justificativa para a apresentação da Intervenção temos a falta de conhecimento dos professores envolvidos na educação das crianças sobre as DCNEIs e a construção de práticas pedagógicas em que a criança seja o centro do processo e produtora de cultura.

Entendemos que seja necessário colocar a criança como centro da proposta pedagógica indagando sempre a importância das DCNEIs na construção das práticas dos professores na condução dessas propostas na sala de aula. Dar voz as crianças e seus familiares é de extrema importância a fim de ampliar a construção de uma proposta de encontro com os desejos e necessidades de cada comunidade e que abarquem todas as linguagens das crianças assegurando seu desenvolvimento intelectual, social, emocional, etc.

Esperamos com essa pesquisa que a realidade das instituições de educação infantil se altere a fim de que as crianças tenham condições de se desenvolverem integralmente como fixa a legislação vigente. Para isso espera-se que SME do município utilize os resultados dessa pesquisa a fim de formular e implementar políticas públicas para atendimentos em creches. No entanto, pensamos como política pública que a formação continuada a professores nessa etapa da educação seja salutar para abarcar alguns problemas como o desconhecimento das DCNEIs. Isso se justifica pois a equipe pedagógica terá a oportunidade de trocar vivências e saberes sobre a temática e terão a oportunidade de refletir sobre as práticas pedagógicas como propõe as DCNEIs e planejem atividades que estimulem o desenvolvimento das múltiplas linguagens e devida importância das interações nessa etapa. Acreditamos ser importante o envolvimento de todos desde o secretário da educação, pedagogos, coordenadores, professores, funcionários, pais e toda comunidade com papel fundamental nesse processo. Propostas bem conduzidas facilitará o desenvolvimento integral das crianças e seu contato com todas linguagens a fim de se alcançar um atendimento de qualidade.

Acreditamos que a presente pesquisa não esgota o tema para crianças de creches, por ser tão vasto e amplo. Ainda assim é necessário pontuar que grande parte do problema abarcado se deve ao processo de conveniamento de atendimento que como já visto abarca uma falta de atendimento com qualidade como previsto nos documentos

oficiais do MEC.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 115 p.

ANGOTTI, Maristela; FARIA, Alessandra de Carvalho. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero -a-seis**. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, v. 16, n. 30 p. 217-230. Florianópolis. Jul-dez 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004. 222 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org). **Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares para educação**. Brasília, 2009.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BORGHI, Raquel F.; OLIVEIRA, Jaqueline S. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: (Org.)

BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teorias e Práticas na Sala de Aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Livro de estudo. (Org) LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 32p. (**Coleção PROINFANTIL**; Unidade 3)

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

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

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, 48 p.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: DF: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1996.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil**. Brasília: 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

_____. LOPES, Karina Rizek (Org.); MENDES, Roseana Pereira (Org.); FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Org.). **Coleção Proinfantil**. Brasília 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: 2006.

_____. **Emenda constitucional nº 53 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2006.

_____. Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília: 2007.

_____. **CrITÉrios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. MEC/SEB. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Lei nº 12.796, abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.

_____. **Lei nº 13.306, de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília: 2016.

_____. **Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: 2017.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-dotempo>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Autores Associados. Campinas: Autores Associados, 2004. 233p.

BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, p. 285-301, 2011.

BORGHI, Raquel Fontes; OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S.C.R. **Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados**. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: Alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Atlas, 22ª ed. 2009. p. 336.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213 – 225, 2004.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Direito À Infância - Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado de São Paulo, 1993.

_____. Educação pré-escolar e cultura. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. ; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

_____, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Editora Ática, 2012, 2ª edição.

GOBBI, Márica. Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

KISHIMOTO. T. M. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação**. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994 (mimeo).

_____. O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira. **Revista Perspectiva**. UFSC/CED. NUP. n. 22, 1995. p. 105-128.

_____. O Brinquedo na Educação – Considerações Históricas. IN: **Idéias**, n. 07, São Paulo, 1995.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. (Org.). **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e

pré-escola: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro, 1997.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Infância e educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. (Org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a educação infantil no Brasil**. Versão preliminar. São Paulo, dezembro, 1994 (mimeo).

_____. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

_____. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. Bauru: 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: _____. (Org). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Educação Unisinos**. volume 15, número 2, maio • agosto 2011.

MELLO. A.M. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994 (mimeo).

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (Org). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-escolas Públicas Brasileiras, visando oferecer uma cooperação técnica aos estados e municípios**. Dezembro, 1994 (mimeo).

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado Paschoal; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus. (Original publicado em 1932).

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, Campinas, 2016.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilne. Currículo e Identidade da Educação Infantil. IN: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, set – dez. 2015.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa n.º 96. São Paulo : Cortez/FCC, 1996. p. 58-65.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “**As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância**”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, Vanessa Taue Ferreira. **A política da educação infantil: Uma discussão sobre os instrumentos de ação com vistas à qualidade**. Araraquara. 2019.

SUSIN, Maria O. K.; PERONI, Vera, M. V. A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a educação infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.2, p. 185-201, 2011.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista on-line de extensão e cultura: Dourados**, v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2017. ISSN 2358-3401.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Luciana Rocha de Luca Dalla. **Fundamentos da educação infantil**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Projeto Político Pedagógico e Gestão Pedagógica – Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 163 – 171, jan – jun. 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da Conae 2010. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 112, p. 809-831, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**

psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Lezioni di Psicologia**. Roma: Editore Riuniti, 1986.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1986.
Disponível em: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

CAMPOS, Maria Malta, FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. Brasília: UNESCO, 2004. (Texto elaborado para o projeto Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil, mimeo.)

APÊNDICE A – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____,
declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**: uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo. O projeto de pesquisa será conduzido por Lidianne Cristina Donizette, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Tese de Mestrado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. O trabalho terá o objetivo de analisar se a proposta pedagógica das creches em um município no

interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 12 de Agosto de 2019.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável
Nome: Lidianie Cristina Donizette
Endereço: Rua Benevides Barbosa, 2745
Tel: 16- 99270-9807
E-mail: lidichrist@gmail.com

(assinatura)

Orientador:
Profª Dr.ª Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade
Endereço:
Tel:
E-mail: lucimarypandrade@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 - FRANCA- SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

APÊNDICE B - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

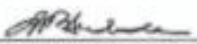
NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____, IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº ____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:** uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo. O projeto de pesquisa será conduzido por Lidiane Cristina Donizette, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Tese de Mestrado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. O trabalho terá o objetivo de analisar se a proposta pedagógica das creches em um município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 12 de Agosto de 2013.

 Assinatura do participante

 _____ (assinatura)
 Pesquisador Responsável
 Nome: Lidiane Cristina Donizette
 Endereço: Rua Benevides Barbosa, 2745
 Tel: 16- 99270-9807
 E-mail: lidichrist@gmail.com

 _____ (assinatura)
 Orientador:
 Profª Dr.ª Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade
 Endereço:
 Tel:
 E-mail: lucimarypandrade@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
 Av. Eudécio Muniz Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211, CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
 Telefones: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

ANEXO A – Questões da entrevistas semiestruturadas

Quadro 1 - Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionadas às pedagogas contratadas pela secretária municipal de educação para supervisão das creches

Questões norteadoras do roteiro	Intenções
1. Qual sua formação acadêmica?	Saber se todas as pedagogas contratadas possuem formação de acordo com o que é proposto a LDB
2. Quais suas atribuições na creche?	Conhecer as atribuições da pedagoga enquanto responsável pela supervisão das creches conveniadas
3. Há quanto tempo trabalha como pedagoga nesta instituição?	Identificar se há rotatividade de funcionários dentro da instituição
4. De que forma se dá o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico das professoras junto as crianças?	Averiguar como se faz o acompanhamento e a supervisão desse profissional junto às creches.
5. Quais aspectos são observados na prática pedagógica das professoras?	Compreender o que consideram importante na prática diária dos professores.
6. É realizada formação de professoras? Se sim, como é realizada e quais temas são abordados?	Verificar se a SME proporciona a formação continuada às professoras das creches conveniadas.
7. Existe algum documento oficial do ministério da educação que é trabalhado na formação de professoras?	Perceber se nas formações das professoras são tratados assuntos referentes aos documentos propostos pelo MEC, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais.
8. A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento conhecida por todos? Como foi elaborada?	Perceber se a instituição tem uma proposta pedagógica e se há participação de todos na construção do documento.
9. Quais os fundamentos teóricos da proposta curricular da creche?	Identificar se a proposta curricular tem como fundamento o proposto pela DCNEIs, as interações e as brincadeiras.
10. Como é realizado o planejamento pedagógico e quais aspectos são priorizados?	Verificar se no planejamento é priorizado práticas educativas que tenham o brincar e o educar e as interações como eixo estruturantes.
11. Quais experiências de aprendizagens são esperadas no planejamento?	Averiguar se é esperado que sejam proporcionadas as crianças diversificadas

	experiências de aprendizagem
12. De que forma as práticas pedagógicas contemplam a interação e a brincadeira?	Verificar se as práticas contemplam os dispostos das DCNEIs com interações e brincadeiras.
13. Quais linguagens são trabalhadas nas atividades pedagógicas?	Verificar se as práticas pedagógicas contemplam as diferentes linguagens propostas pela DCNEI.

Quadro 2 - Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionadas às coordenadoras pedagógicas contratadas pela entidade conveniada.

Questões norteadoras do roteiro	Intenções
1. Qual sua formação acadêmica?	Saber se todas as coordenadoras pedagógicas e/ou administrativas possuem formação de acordo com o que é proposto a LDB.
2. Quais suas atribuições na creche?	Conhecer as atribuições da coordenadora enquanto responsável pela administração da entidade.
3. Há quanto tempo trabalha nesta creche?	Identificar se há rotatividade de funcionários dentro da instituição.
4. Como se deu o processo de ingresso na instituição?	Identificar se os critérios de ingresso contribuem para a disseminação do patrimonialismo dentro da entidade e consequentemente no órgão Municipal.
6. Qual é a formação dos profissionais que atuam com as crianças?	Reconhecer se todas as professoras possuem formação como previsto nas leis, especificamente a LDB.
7. Quais os critérios para se contratar as professoras? Como se dá o processo de contratação?	Identificar se a contratação dos professores obedecem critérios de competência ou se há ainda critérios relacionados a níveis de parentescos ou conhecidos.
9. Há encontros dos gestores para tratar questões referentes aos processos pedagógicos e gerenciais da creche?	Identificar se os gestores das instituições colaboram com análises e reflexões acerca dos processos pedagógicos e gerenciais das creches.
10. A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento conhecida por todos? Como foi elaborada?	Perceber se a instituição tem uma proposta pedagógica e se há participação de todos na construção do documento.

11. Quais os fundamentos teóricos e legais que fundamentam a proposta curricular da creche?	Identificar se a proposta curricular tem como fundamento o proposto pela DCNEIs, as interações e as brincadeiras.
12. A creche tem uma proposta curricular em que o brincar e a interação sejam contemplados? De que forma?	Verificar se as práticas contemplam os dispostos das DCNEIs com interações e brincadeiras e de que forma esta acontece.
13. Como é realizado o processo de convênio entre a instituição e a prefeitura municipal?	Conhecer o processo de realização do convênio entre a entidade e a prefeitura municipal.
14. Quais facilidades e dificuldades na prática de convênios?	Identificar as características da prática de convênios e seus respectivos pontos positivos e negativos.
15. É realizada formação de professoras? Se sim, como é realizada e quais temas são abordados.	Verificar se a SME proporciona a formação continuada das professoras das creches conveniadas.
16. Como ocorre o processo de matrícula e seleção das crianças?	Identificar como ocorre a entrada da criança na creche e seus requisitos.
17. Há plano de carreira para os profissionais da instituição?	Verificar se existe plano de carreira como forma de valorizar o profissional que trabalha na entidade e evitar eventuais problemas de desvalorização profissional e rotatividade de funcionários.

Quadro 3 - Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionadas às professoras contratadas pela entidade conveniada.

Questões norteadoras do roteiro	Intenções
1. Qual sua formação acadêmica?	Saber se todas as professoras possuem formação de acordo com o que é proposto a LDB.
2. Há quanto tempo trabalho como professora na educação infantil?	Perceber se as professoras já tiveram outras experiências profissionais em outras entidades.
3. Há quanto tempo trabalha nesta creche?	Identificar se há rotatividade de funcionários dentro da instituição.
4. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil?	Identificar se as professoras conhecem o documento DCNEI enquanto documento mandatário e que norteia as propostas pedagógicas das entidades.
5. De que forma as orientações das DCNEIs são contempladas no trabalho pedagógico realizado com as crianças?	Reconhecer como as professoras utilizam as orientações das DCNEIs em sua prática diária.
6. Como organiza a sua prática pedagógica e quais aspectos são priorizados no planejamento das	Reconhecer os aspectos que elas priorizam na rotina de acordo com as DCNEIs

atividades?	
7. Quais linguagens são trabalhadas nas atividades pedagógicas?	Identificar se as professoras utilizam nas suas práticas atividades diversificadas que atendam as diferentes linguagens propostas nas DCNEIs
8. Quais experiências de aprendizagens são esperadas no planejamento?	Identificar se no planejamento diário as professoras oferecem diversificadas tipos de experiências.
9. Como as ações pedagógicas contemplam as diferentes linguagens e interações	Identificar como elas contemplam as diferentes linguagens e interações na sua prática junto às crianças.
10. Qual o significado do brincar para a vida das crianças?	Reconhecer se as professoras valorizam o brincar como atividade significativa na vida das crianças.
11. As brincadeiras são planejadas antecipadamente? De que forma acontecem na rotina das crianças?	Perceber se elas têm consciência da importância de brincadeiras dirigidas e livres para as crianças.
12. A rotina da instituição possibilita a interação das crianças de diferentes grupos etários?	Reconhecer como se dá a interação das crianças durante a rotina diária da entidade.
13. É realizada a formação de professores? Se sim, como que ela é feita?	Perceber se há oferta de formação continuada na instituição.

ANEXO B - DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que a pesquisadora Lidiane Cristina Donizette, RG: 29854946-3, está autorizada a realizar pesquisa intitulada "A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo" nas dependências desta Secretaria de Educação.

Por ser verdade firma o presente,

Edgar Ajax dos Reis Filho
Secretário Municipal de Educação

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo

Pesquisador: LIDIANE CRISTINA DONIZETTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20246019.2.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.683.035

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a compreensão da pesquisa, notadamente sobre como se dará a pesquisa de campo, estão presentes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta, a saber: "A pesquisa tem como objetivo analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta, a saber: "A pesquisa tem como objetivo analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas em um município no interior de São Paulo atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram assinalados, mas os mesmo poderiam ter sido melhor apresentados e discutidos. Os benefícios foram bem considerados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como toda pesquisa bem orientada, a presente é relevante e apresenta de forma clara como se dará o contato com os participantes da pesquisa, ao todo 15 indivíduos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram corretamente preenchidos e inseridos, a

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 3.683.035

saber: Informações Básicas do Projeto, Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorização da entidade onde se pretende realizar a pesquisa de campo, arquivo com o projeto original completo, questionário semi-estruturado de perguntas a serem feitas aos sujeitos da pesquisa e roteiro de observação.

Recomendações:

Não constam recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se pela APROVAÇÃO do presente projeto de pesquisa. Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O coordenador aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1412815.pdf	16/10/2019 21:12:28		Aceito
Outros	ROTEIRO_OBSERVACAO.pdf	16/10/2019 21:10:19	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito
Outros	ENTREVISTAS_SEMIESTRUTURADA.pdf	16/10/2019 21:07:30	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	21/08/2019 21:09:20	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_lidiane.pdf	21/08/2019 12:17:16	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2019 13:29:23	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/08/2019 13:28:35	LIDIANE CRISTINA DONIZETTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Processo: 3.683.036

FRANCA, 05 de Novembro de 2019

Assinado por:
Marcos Alves de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 500
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-6723 **Fax:** (16)3706-6724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

ANEXO D

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

CONHECENDO E APLICANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DAS CRECHES

1 APRESENTAÇÃO

No período de 2019 a 2021, foi realizado no município de Franca, uma pesquisa para dissertação de mestrado, cujo tema **A POLÍTICA DE CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**: Uma análise das propostas pedagógicas das creches conveniadas em um município do interior de São Paulo, que teve com objetivo geral analisar se a proposta pedagógica das creches conveniadas do município atende aos propósitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil verificando se as brincadeiras e interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas das creches e se essas práticas possibilitam experiências e saberes articulados as diferentes linguagens.

A amostragem da pesquisa foi realizada em três creches do município sendo uma em cada região da cidade, e teve como participantes três profissionais de cada instituição sendo uma professora, a coordenadora e a pedagoga. Utilizou se como procedimentos de coleta de dados a análise da proposta pedagógica de cada creche, entrevistas semiestruturadas e a observação das práticas pedagógicas junto às crianças.

A Constituição de 1988 ao reafirmar os direitos da criança, entre eles, o direito à educação infantil, estabelece através da emenda constitucional nº 53 de dezembro de 2006 como sendo obrigatoriedade do Estado o oferecimento do atendimento educacional as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes e irá reiterar os direitos educativos das crianças apresentados na Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 contempla a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, incluindo as creches no sistema educacional do país. A LDB dispõe sobre seis artigos referentes à Educação Infantil, destacando em um deles a obrigatoriedade da oferta do atendimento pelo Município, permitindo que se atue em outros níveis da educação somente quando

estiver plenamente atendido a sua área de competência e com recursos mínimos acima dos percentuais para o desenvolvimento e manutenção do ensino (BRASIL, 1996).

Por meio deste quadro legal as creches que sempre estiveram ligadas a assistência social e mantidas, na maioria, por instituições filantrópicas e confessionais passam a ser reconhecidas como instituições educativas integradas ao sistema de ensino nacional, o que demandará critérios de atendimento, funcionamento e elaboração de propostas pedagógicas adequados as legislações educacionais.

Diante do proposto surge como documento norteador das práticas educativas nas instituições de educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5/2009, a qual enquanto documento mandatário, irá estabelecer os propósitos e objetivos das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Apesar dos avanços nessa área ainda vemos que muitos municípios, e especificamente o município a qual se refere a pesquisa oferecem com prioridade a educação fundamental, mas, ainda predomina o atendimento da demanda de creches e pré-escolas em instituições conveniadas que são regulamentados pela lei 8.666/93 após a reforma do Estado, com o intuito de descentralizar o poder das mãos do Governo.

Esse modelo de atendimento segundo pesquisas revelam as precárias condições do atendimento a essas crianças, a precariedade dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

Alguns dos itens citados puderam ser observados e constatado através da pesquisa, uma vez que verificamos que não há menção a utilização das DCNEIs na construção das propostas pedagógicas das entidades, a formação de professoras acontece apenas uma vez ao mês e trazem temas já prontos pela Secretaria Municipal de Educação, o que contradiz em muitos momentos as falas das pedagogas ao alegarem que os temas são de acordo com a necessidade e realidade das entidades.

Evidenciamos a falta de conhecimento sobre as DCNEIs dos profissionais envolvidos no dia-a-dia com as crianças já que em nenhum momento deixam claro que elas orientam e articulam as práticas pedagógicas da instituição. Todas as professoras dizem conhecer o documento, porém não souberam dizer como o documento é contemplado no seu trabalho diário. Em contrapartida demonstram que a BNCC é o documento de estudo e que orientam as práticas pedagógicas. Apesar da BNCC

especificar as habilidades que se espera que os alunos aprendam ano a ano e estar atrelada aos princípios das DCNEIs ressaltando que as crianças devem participar de experiências sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixo estruturantes, sua função é trazer o que é essencial para as crianças vivenciarem nessa etapa da educação o que difere das DCNEIs que demonstram a estrutura de como deve ser as propostas pedagógicas, norteando as práticas educacionais. No entanto, a falta de articulação entre as propostas pedagógicas e as DCNEIs acarretará uma lacuna nas práticas pedagógicas o que pode trazer um prejuízo na qualidade de atendimentos as crianças nessas entidades.

Ressaltamos que falta maior conhecimento das professoras sobre as DCNEIs, pois não abordam sobre a concepção de criança como sujeito, não mencionam a função sociopolítica e pedagógica da creche e os eixos fundantes das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Ainda foi observado que as profissionais não mencionam a creche como espaço de direito educacional das crianças e tendem a priorizar um modelo escolarizante, o que contradiz com o que é proposta pela DCNEIs para esta etapa da educação das crianças.

2 JUSTIFICATIVA

A proposta de intervenção tem o intuito de instrumentalizar a elaboração de políticas de formação continuada dos profissionais da educação infantil na temática referente aos eixos estruturantes da proposta pedagógica das creches articulados as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Como justificativa para a apresentação da intervenção temos a falta de conhecimento dos profissionais envolvidos na educação das crianças sobre as DCNEIs e a ausência de práticas pedagógicas em que a criança seja o centro do processo educativo e produtora de cultura, demonstrado através dos discursos das equipes técnicas e da prática pedagógica das educadoras.

Concluimos que há falhas na implementação de políticas públicas, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), visto que não foi possível verificar com tanta clareza práticas pedagógicas diversificadas que auxiliem na formação integral da criança. De acordo com estas considerações, acreditamos que as conclusões obtidas justificam a necessidade de que os profissionais tenham um curso de formação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, enquanto documento norteador das propostas pedagógicas das instituições de educação

infantil.

A proposta é que o curso seja dividido em módulos com apresentações de temas a fim de estabelecer as DCNEIs na organização das propostas pedagógicas das creches.

1º módulo: A criança

Nesse módulo seria importante trazer 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. Acrescentar que a criança é um ser que age e interage constantemente com o meio em que vive e produz conhecimento a todo momento através das interações que vivencia e não pode ser vista como um adulto em miniatura ou um ser imóvel, mas que tem desejos, vontades e evolui em sua aprendizagem. Por isso tão importante professores conhecerem seus estágios de desenvolvimento a fim de proporcionar diferentes experiências e estímulos que façam com que a criança se desenvolva constantemente.

2º módulo: A proposta pedagógica

Nesse módulo é necessário apresentar os conhecimentos sobre os princípios, a concepção e os objetivos da proposta pedagógica da educação infantil como o plano orientador da instituição deixando claro as metas que se espera alcançar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É preciso acrescentar a construção coletiva desse documento a fim de projetar as ansiedades e desejos de toda a comunidade escolar, priorizar a criança como centro da proposta pedagógica indagando sempre a importância das DCNEIs na construção das práticas dos professores na condução dessas propostas na sala de aula. Dar voz as crianças e seus familiares são de extrema relevância a fim de ampliar a construção de uma proposta de encontro com os desejos e necessidades de cada comunidade e que abarquem todas as linguagens a fim de assegurar seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

3º módulo: Práticas e vivências na educação infantil

Nesse módulo deverá ser apresentado as práticas pedagógicas na Educação Infantil enfatizando os eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras. Esse módulo deverá ser dividido em encontros a fim de especificar as vivências, práticas e conhecimentos que poderão garantir as experiências educativas propostas pelas

DCNEIs.

1º encontro: O brincar e as interações, o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da capacidade de expressão das crianças em atividades individuais e coletivas;

2º encontro: Práticas e vivências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

3º encontro: Práticas e vivências que proporcionem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

4º encontro: Práticas e vivências que possibilitem as crianças experiências diversas com relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.

5º encontro: Práticas e vivências que permitam as crianças ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; ações de cuidado com a preservação do meio ambiente, o respeito a diversidade cultural e o conhecimento das diferentes manifestações e tradições da cultura brasileira.

Esperamos com esse curso que todos envolvidos na educação das crianças tenham claro as especificidades educativas dessa faixa etária e implementem propostas pedagógicas nas quais as crianças sejam o centro do planejamento pedagógico e possam estar imersas em todas as linguagens para seu pleno desenvolvimento, a fim de que a realidade das instituições de educação infantil se altere e as crianças tenham condições de se desenvolverem integralmente, conforme o proposto pela política de educação infantil.