



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de São José do Rio Preto

Mirian Roberta Pedrini

**Perfil e concepções de professoras de creches conveniadas  
de um município do noroeste paulista**

São José do Rio Preto  
2023

Mirian Roberta Pedrini

Perfil e concepções de professoras de creches conveniadas  
de um município do noroeste paulista

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto  
2023

P371p

Pedrini, Mirian Roberta.

Perfil e concepções de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista / Mirian Roberta Pedrini.

-- São José do Rio Preto, 2023

168 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maévi Anabel Nono

1. Educação Infantil. 2. Formação-Professores. 3. Creches Conveniadas. 4. Perfil. 5. Concepções. I. Título.

Mirian Roberta Pedrini

**Perfil e concepções de professoras de creches conveniadas  
de um município do noroeste paulista**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Comissão Examinadora**

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza  
UNESP – Câmpus de Araraquara

São José do Rio Preto  
12 de abril de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

A meu esposo Eduardo pelo companheirismo, paciência, apoio, sabedoria e alegria que traz para meus dias, mesmo nos mais difíceis.

À minha irmã Silene (in memoriam) pelo amor, cuidado, apoio e exemplo de ser humano.

À minha mãe Regina (in memoriam) e meu pai Antenor (in memoriam) por me mostrarem a importância do trabalho, da disciplina e da honestidade.

Aos meus amigos, amigas, colegas de trabalho e familiares, próximos e distantes, que tornam a jornada mais completa e prazerosa. Em especial minha amiga Mariana, pelas dicas, trocas e conselhos que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus professores, que desde minha tenra idade dividem seu conhecimento e se tornaram inspiração.

Às profissionais das creches conveniadas que participaram, direta ou indiretamente desta pesquisa, pela disponibilidade e atenção.

Às professoras doutoras Tatiana Noronha de Souza e Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, pelas contribuições enriquecedoras dadas nas bancas de qualificação e defesa.

E à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maévi Anabel Nono, pelo respeito, cuidado, atenção, paciência e por ter dividido junto a mim esta jornada, sempre solícita para guiar o caminho, corrigir o percurso e inundar os encontros de orientação com seu conhecimento.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (1992, p.155)

## RESUMO

A história da Educação Infantil no Brasil evidencia marcas deixadas pelo assistencialismo e pela crise do Estado ocorrida na década de 1990. A pesquisa apresentada, de natureza quanti-qualitativa, tem como objetivo levantar o perfil e as concepções das docentes das creches conveniadas de um município do noroeste paulista, por meio do levantamento de dados sobre: a rede municipal de ensino; as informações pessoais e profissionais das professoras que atuam nas creches conveniadas do município e as condições de trabalho dessas professoras; e também mediante a descrição e análise das concepções das docentes de creches conveniadas sobre criança, Educação Infantil, função da creche, especificidades dos bebês de zero a três anos, necessidades formativas, e dos seus conhecimentos sobre legislação educacional referente a Educação Infantil. Para isso, disponibilizou-se as 287 docentes um questionário pelo *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, respondido por 34,25% delas. A análise dos dados foi realizada por meio de focos de análise (MIZUKAMI *et al.*, 2002) e aponta que as docentes parecem possuir concepções claras sobre as potencialidades de desenvolvimento na Primeiríssima Infância e a importância que elas desempenham nesse processo, alegando que realizam propostas pedagógicas significativas e convidativas, planejadas de acordo com as especificidades da faixa etária, respeitando o tempo de aprendizagem e as preferências de cada criança, observando-as cotidianamente. Desta forma, as professoras demonstram reconhecer sua importância no processo educacional e sinalizam que o desenvolvimento profissional deve ser constante e que, para isso, necessitam de formação continuada sobre variados temas, especialmente relacionados à educação inclusiva, apesar de haver entre algumas docentes a percepção de desvalorização profissional. As professoras reconhecem que a creche precisa oferecer um espaço seguro e acolhedor e que proporcione bem-estar, com o cuidar e educar como ações indissociáveis. Em suas respostas, as professoras evidenciam a dimensão afetiva presente na creche e a importância da parceria entre escola e família, o que, em algumas respostas, percebe-se ainda ser frágil. Ao elencar os assuntos que gostariam de se aprofundar, as docentes marcam quais são suas angústias e, possivelmente, suas lacunas formativas, que escola e poder público necessitam observar e atender, a fim de traçar estratégias que assegurem uma formação continuada voltada às necessidades desta parcela profissional e das crianças atendidas na creche. Os resultados revelam a necessidade de investimentos do poder público em maior tempo para formação continuada das docentes, durante a jornada de trabalho; contratação por concurso

público ou formas mais exigentes de seleção, com participação das secretarias municipais de educação; plano de carreira que considere formação acadêmica e tempo de serviço; valorização das professoras com salários condizentes com suas responsabilidades e acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação em Pedagogia, especialmente os cursos na modalidade a distância. A garantia de oferta de Educação Infantil de qualidade é responsabilidade do Estado, pois uma sociedade democrática é aquela em que todos os sujeitos têm acesso a uma educação que lhes dê condições para o exercício pleno da cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação-Professores. Creches conveniadas. Perfil. Concepções.

## ABSTRACT

The history of Early Childhood Education in Brazil shows marks left by assistance and by the crisis of the State that occurred in the 1990s. From northwest São Paulo, through data collection on: the municipal education network; the personal and professional information of the teachers who work in the municipal day care centers and the working conditions of these teachers; and also through the description and analysis of the conceptions of the teachers of the contracted day care centers about children, Early Childhood Education, daycare function, specificities of babies from zero to three years old, training needs, and their knowledge about educational legislation regarding Early Childhood Education. For this, a questionnaire was made available to the 287 professors using Google Forms, with open and closed questions, answered by 34.25% of them. Data analysis was carried out using analysis focuses (MIZUKAMI et al., 2002) and points out that the teachers seem to have clear conceptions about the development potential of Early Childhood and the importance they play in this process, claiming that they carry out proposals significant and inviting pedagogical activities, planned according to the specificities of the age group, respecting the learning time and preferences of each child, observing them on a daily basis. In this way, the teachers demonstrate their recognition of their importance in the educational process and indicate that professional development must be constant and that, for this, they need continuous training on various topics, especially related to inclusive education, although there is a perception among some teachers that professional devaluation. The teachers recognize that the day care center needs to offer a safe and welcoming space that provides well-being, with caring and educating as inseparable actions. In their responses, the teachers highlight the affective dimension present in the day care center and the importance of the partnership between school and family, which, in some responses, is still perceived to be fragile. When listing the subjects they would like to delve into, the teachers mark what their anxieties are and, possibly, their training gaps, which school and public authorities need to observe and pay attention to, in order to outline strategies that ensure continuing education aimed at the needs of this segment. professional and the children attended at the day care center. The results reveal the need for investments by the public authorities in more time for the continuous training of teachers, during the working day; contracting through public competition or more demanding forms of selection, with the participation of municipal education departments; career plan that considers academic training and length of service;

appreciation of teachers with salaries consistent with their responsibilities and monitoring and evaluation of undergraduate courses in Pedagogy, especially distance learning courses. Ensuring the provision of quality Early Childhood Education is the responsibility of the State, as a democratic society is one in which all subjects have access to an education that provides them with conditions for the full exercise of citizenship.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teacher Education. Affiliated kindergartens. Profile. Conceptions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das docentes.....	84
Gráfico 2 – Cor/raça autodeclarada.....	85
Gráfico 3 – Renda familiar.....	86
Gráfico 4 – Formação inicial das docentes sujeitos da pesquisa.....	88
Gráfico 5 – Tempo de conclusão da formação inicial.....	89
Gráfico 6 – Tempo de experiência na Educação Infantil.....	91
Gráfico 7 – Faixa etária das crianças atendidas por turma.....	95
Gráfico 8 – Quantidade de crianças atendidas por turno.....	95
Gráfico 9 – Número de adultos que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelos quais são responsáveis.....	97
Gráfico 10 – Formação das estagiárias que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelos quais são responsáveis.....	98

### QUADROS

Quadro 1 – Produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo de busca <i>conveniada</i> , área de conhecimento <i>Educação</i> , período 2016-2021.....	70-71
Quadro 2 – Exemplos de respostas sobre a observação das crianças realizada pelas docentes no cotidiano escolar.....	101-102
Quadro 3 – Exemplos de respostas que evidenciam como as docentes caracterizam os bebês e as crianças bem pequenas.....	103-105
Quadro 4 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao que as crianças gostam de fazer na creche.....	106
Quadro 5 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à necessidade de afeto das crianças.....	110
Quadro 6 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere às consequências da pandemia de Covid-19 ou da ação da família no comportamento das crianças.....	111-112
Quadro 7 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à rotina na creche.....	113

Quadro 8 – Exemplos de respostas sobre a importância da creche oferecer um ambiente acolhedor.....	116-117
Quadro 9 – Exemplos de respostas das docentes sobre a oferta de um ambiente seguro na creche.....	118
Quadro 10 – Exemplos de respostas das docentes sobre o bem-estar proporcionado pela creche.....	118-119
Quadro 11 – Exemplos de respostas das docentes sobre a função da creche de cuidar e educar.....	119-120
Quadro 12 – Exemplos de respostas das docentes sobre a adequação dos espaços, materiais e atividades ofertadas às crianças.....	120-121
Quadro 13 – Exemplos de respostas das docentes sobre a função da creche de proporcionar aprendizagens e experiências significativas.....	122
Quadro 14 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à importância da capacitação e comprometimento dos profissionais da creche.....	123-124
Quadro 15 – Exemplos de respostas das docentes sobre elementos da função da creche não contemplados nas unidades em que trabalham.....	124-125
Quadro 16 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à dimensão afetiva da docência na creche.....	127
Quadro 17 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à profissionalização da docência na creche.....	128
Quadro 18 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao sentimento de desvalorização profissional.....	129
Quadro 19 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao trabalho desenvolvido na creche.....	130-131
Quadro 20 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à importância de estabelecer parceria entre creche e famílias.....	131
Quadro 21 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao julgamento em relação ao comportamento das famílias.....	132
Quadro 22 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à ausência de documentos que norteiem o trabalho pedagógico.....	134-135
Quadro 23 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere aos assuntos elencados que gostariam que fossem aprofundados.....	137-138

Quadro 24 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à preocupação com formação sobre educação inclusiva.....	139
--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores de Ponderação.....	45
Tabela 2 - Comparação dos dados do Censo da Educação Superior 2019-2021.....	49-51
Tabela 3 - Quantidade de alunos matriculados nas creches conveniadas.....	80
Tabela 4 - Distribuição dos recursos humanos por escola conveniada.....	81-82
Tabela 5: Carga horária semanal das docentes sujeitos da pesquisa na escola conveniada.....	88
Tabela 6 - Tempo de experiência com crianças de 0 a 3 anos.....	92
Tabela 7 – Experiência em outras etapas de ensino.....	93
Tabela 8 - Agrupamento para atendimento na Educação Infantil no município pesquisado.....	96
Tabela 9 – Função exercida pelos adultos que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelas quais são responsáveis.....	97
Tabela 10 - Atividades preferidas das crianças, de acordo com as docentes.....	108-109
Tabela 11 –Normativas e documentos citados pelas docentes referentes à Educação Infantil.....	134
Tabela 12 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos.....	136-137
Tabela 13 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos, relacionados à Educação Inclusiva.....	138-139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FVC</b>	Fundação Victor Civita
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICEI</b>	Instituição Conveniada de Educação Infantil
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: O CAMINHAR</b>	16
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - DE MEADOS DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XXI</b>	25
<b>3</b>	<b>CRECHES CONVENIADAS E POLÍTICAS DE CONVÊNIO</b>	36
<b>3.1</b>	A CRISE DO ESTADO E PROPOSTAS DE REFORMA	36
<b>3.2</b>	A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES CONVENIADAS – A REALIDADE BRASILEIRA	41
<b>4</b>	<b>A PROFISSÃO DOCENTE</b>	49
<b>4.1</b>	A DOCÊNCIA NA CRECHE	61
<b>5</b>	<b>LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	70
<b>6</b>	<b>MÉTODO</b>	74
<b>7</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	79
<b>7.1</b>	SOBRE O MUNICÍPIO PESQUISADO E SUA REDE DE ENSINO	79
<b>7.2</b>	PERFIL DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO	84
<b>7.3</b>	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS DOCENTES DAS CRECHES CONVENIADAS	94
<b>7.4</b>	AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES DE CRECHES CONVENIADAS	100
<b>7.5</b>	AS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DE CRECHES CONVENIADAS E SEUS CONHECIMENTOS SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL E, MAIS ESPECIFICAMENTE, À CRECHE	133
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	142
	<b>REFERÊNCIAS</b>	147
	<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	159
	<b>Apêndice B – Questionário</b>	161

## 1 INTRODUÇÃO: O CAMINHAR

Nasci em uma manhã de 11 março de 1981, na pequena cidade de Jales, interior do estado de São Paulo, oito anos depois de minha única irmã, filha de um casal de agricultores, cujo sustento vinha da cafeicultura e da criação de gado de leite. Cuidada quase que exclusivamente por esta irmã, enquanto meus pais trabalhavam na lavoura, pude crescer em contato com a natureza e seus elementos. Além disso, por morar na zona rural, sem vizinhos por perto, brincava muito tempo sozinha, exercitando minha imaginação com meus amigos invisíveis, personalizados nas bonecas de milho, nos bonecos de barro ou nos galhos das árvores.

Assim como Paulo Freire (KOHAN, 2018), minha infância foi marcada por este contato muito próximo com a natureza, especialmente as árvores cujas sombras e galhos foram morada de muitas brincadeiras, sozinha ou acompanhada por alguns primos. O grande quintal era o meu mundo, acolhedor de minhas aventuras de criança e das primeiras descobertas sobre mim, o outro e a natureza.

Não frequentei a Educação Infantil, mas considerando as formas mais recentes de enxergar as experiências das crianças, deixando de lado a referência adultocêntrica e incorporando a realidade infantil (FRIEDMANN, 2016), concluo que as experiências do meu cotidiano, na interação com adultos e crianças da família, ou livres, sem qualquer interação que não fosse a minha imaginação, contribuíram para o meu desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional e corporal, tornando-se a base para a adulta que me tornei.

Devido à dificuldade de acesso à cidade, ingressei na Educação Básica aos sete anos, na primeira série do Ensino Fundamental, em uma escola conhecida na época como “padrão”. Gostei da professora, que chamávamos de Tia Zinha, mas lembro de que ela era muito rígida e não tinha proximidade com as crianças que alfabetizava. Recordo-me perfeitamente da tarjeta rosa com meu nome (apoio para a escrita), que continha um carimbo da Mônica (Turma da Mônica). Algumas amigas desta época permanecem até hoje.

Da segunda até a quarta série, minha professora foi a Tia Olinda. O que mais nitidamente me lembro é o carinho e afeto que ela tinha por mim e outras colegas. Um episódio em particular chama a atenção. Ela pediu que eu nunca fosse professora, sinal que, para ela, a profissão não era tão interessante, o que parece demonstrar um sentimento de insatisfação profissional, talvez desencadeado pela percepção de desvalorização, ou de desprofissionalização que, segundo Nóvoa (2017), pode se

manifestar de diversas maneiras, como baixos níveis salariais, condições de trabalho difíceis na escola e as lógicas de burocratização e controle.

Outro episódio deste período, na segunda série, marcou decisivamente minha trajetória escolar. Em uma atividade de Educação Física, com a professora Carla, fiz um movimento errado, num jogo em equipe, e ela veio até mim e gritou de forma muito ríspida e amedrontadora, na frente de todos os colegas de sala. Nunca mais gostei dessa disciplina, sendo a única que jamais alcancei um conceito A em toda a trajetória na Educação Básica, tinha vergonha e medo de errar na frente de outras pessoas.

O ingresso no Ensino Fundamental II foi um grande desafio, pois tínhamos medo da reputação dos professores, especialmente dos docentes Joaquim, de Ciências; Márcia, de Português e Inácia, de Matemática. Eles eram muito rígidos, não permitiam conversas paralelas na sala de aula. A educação era baseada na transmissão de conhecimentos, com exíguo espaço para o diálogo dos alunos. Seguíamos as regras por medo de punição e por afeto aos professores, não porque as entendíamos como necessárias, ou seja, éramos totalmente heterônomos, com controle essencialmente externo. Atualmente, pesquisas apontam como a escola influencia significativamente na formação moral das crianças e jovens, oferecendo um ambiente cooperativo, que incentive a autonomia, ou autoritário, que eleve a heteronomia (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Foi uma época onde vi e experienciei vários episódios de *bullying*, pois era moradora da zona rural (“pé vermelho”), estava um pouco acima do peso (“gorda”, “baleia”) e era considerada pelos professores uma boa aluna (“CDF”). Não tenho na lembrança nenhum momento de intervenção de adultos nestes episódios que ocorreram e ainda ocorrem em quase todas as escolas, de forma sistemática, na relação horizontal entre as crianças e jovens, mas com desequilíbrio de poder, com a presença de um autor, uma vítima e de espectadores, com o intuito de humilhar e desestabilizar, podendo levar à depressão e ao suicídio jovens que não conseguem pedir ajuda e/ou serem ouvidos (TOGNETTA, 2017).

O ambiente escolar, devido a sua diversidade de personalidades, é um ambiente natural de conflitos interpessoais, que podem ser construtivos ou destrutivos – a postura do professor será o diferencial, de acordo com a qualidade de suas intervenções (VINHA; TOGNETTA, 2009), o que claramente não aconteceu em minha vida escolar.

Apenas na sétima série a professora Vilma, de Língua Inglesa, nos proporcionou uma atividade onde pudemos exercer nossa autonomia e criatividade,

montando e apresentando um musical inspirado no filme “O rei leão”, lançado à época. Foi inesquecível.

O Ensino Médio foi bastante diferente pois, já adolescentes, com um número maior de disciplinas e, conseqüentemente, professores, cujas personalidades eram distintas dos professores conhecidos nos anos escolares anteriores, havia uma liberdade para a conversa e a participação, mas que foram entendidas pelos alunos como sinônimo de "bagunça" e desobediência às regras. Após estudos sobre o desenvolvimento moral e como adulta educadora, percebo que esta reação que tivemos e que vejo atualmente em muitos ambientes escolares deve-se à imposição das regras, que devíamos seguir apenas pela obediência à autoridade, sem um processo de compreensão da razão delas existirem, nem de reflexão sobre as possíveis conseqüências do não cumprimento delas (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Ao final do Ensino Médio prestei vestibular para tentar ingressar no curso de Letras, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto – Unesp/Ibilce, após ganhar a inscrição como uma das melhores alunas no Terceiro Ano. Infelizmente, fiquei na lista de espera e não fui chamada. Meus pais achavam que já tinha estudado o suficiente e não me deram apoio para continuar tentando, pois não iriam me ajudar a mudar de cidade e estudar (morava em Urânia/SP, na época), e desejavam que eu permanecesse com eles, trabalhando na lavoura, me casasse e tivesse filhos.

No entanto, meu desejo era continuar a estudar, por isso a única saída foi fazer o curso noturno de Técnico em Contabilidade, oferecido na cidade, assim podia trabalhar com meus pais durante o dia e estudar à noite. Aprendi muito, mas não era o que queria seguir.

Com o apoio de minha irmã, que àquela altura estava casada e ajudando meus pais na condução da agricultura familiar, consegui ingressar na faculdade privada (FAI – Jales). Meu desejo inicial era cursar Jornalismo, porém os cursos ficavam em outras cidades e eram caros, distante das minhas possibilidades financeiras, por isso pensei na licenciatura, que era acessível, pelo valor e pela localização da faculdade, na cidade vizinha. Considerei também que sempre gostei de ler e escrever e lembrei da admiração que nutria por minha professora de Língua Portuguesa, dona Márcia, escolhendo assim cursar Letras (Português e Inglês). Segundo Nóvoa (2017), este tipo de escolha pela docência é inaceitável, residindo na primeira fragilidade da profissão, por isso, na universidade, é preciso uma reflexão sobre a docência, com

um trabalho sistemático e aprofundado, nas dimensões cultural e científica, ética e na compreensão da imprevisibilidade na profissão.

Não foi assim que aconteceu comigo. Saí da faculdade com a impressão de que tive professores excelentes. Tantos anos depois, ainda reconheço o quanto eram bons em suas especialidades/disciplinas, porém, no que se refere ao ser professor, ao construir essa identidade, foi deficitário. Foi dada demasiada importância às disciplinas, ao que teríamos que ensinar aos alunos, mas não ao como fazer e agir frente a tantas demandas que o professor enfrenta no ambiente escolar, para além do conhecimento teórico, especialmente nas relações interpessoais entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores, professores-gestores, professores-comunidade.

Acredito que a disciplina de estágio supervisionado poderia ter contribuído mais neste aspecto, porém ele se realizava na simples observação, comigo sentada no fundo da sala, sem qualquer interação com a docente que ministrava a aula ou com as crianças. E não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem essa experiência nas escolas, pois o trabalho na universidade se completa com a parceria e corresponsabilidade dos professores da Educação Básica também como formadores (NÓVOA, 2017).

Graduada em dezembro de 2004, aventurei-me rumo ao desconhecido. Fui morar na periferia de São Paulo, no bairro Parque Santo Antônio, conhecido na época como pertencente ao Triângulo da Morte (Parque Santo Antônio, Jardim Ângela e Capão Redondo), para trabalhar como professora substituta/eventual na rede estadual de ensino, tanto para ensino regular como para EJA (Educação de Jovens e Adultos). Trabalhava em duas escolas, uma no bairro em que morava e outra no Jardim Macedônia. Tive poucas oportunidades de aplicar o conhecimento de especialista que tive na faculdade, pois substituía qualquer professor que faltasse, em qualquer disciplina, de Artes a Física, e as dificuldades com os alunos eram enormes, pela indisciplina e pelo desrespeito com professores substitutos como eu.

Além disso, não podia participar de horários coletivos de formação, pois não tinha aulas atribuídas, por isso não fazia trocas com meus colegas, nem análise sistemática de meu trabalho para recomposição das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2017). Hoje percebo que essa dificuldade atravancou a construção de minha identidade como profissional docente, pois não tive, por muitos anos, a oportunidade de me aprofundar no meu agir, uma vez que meu cotidiano não possuía uma rotina de trabalho, nem de estudos, além de não poder fazer trocas com colegas mais

experientes de profissão, uma vez que não podia participar dos encontros de formação continuada em serviço ou os oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Por dois anos, a fim de garantir meu sustento, pois a substituição era incerta, lecionei em uma escola particular no bairro Ana Rosa, zona sul de São Paulo, para alunos do Ensino Médio reprovados anteriormente em escolas de alto padrão da cidade e então ingressantes na EJA para aceleração de estudos.

Foram quatro anos atuando nestes moldes, até que ingressei por meio de concurso público na rede municipal de São Paulo, em 2009, como professora de Língua Portuguesa e depois também como de Língua Inglesa (dois cargos acumulativamente). Nesta época, pude participar das formações oferecidas, tanto na escola quanto pela Secretaria Municipal de Educação, além dos ofertados pelo sindicato da categoria. Foi um período de muito aprendizado em minhas especialidades (Línguas Portuguesa e Inglesa), porém a sobrecarga de trabalho era enorme, tinha várias turmas atribuídas, a burocracia ocupava bastante tempo e, em nenhum destes inúmeros cursos, abordou-se a temática da identidade docente ou qualquer reflexão sobre a profissão.

Após alguns anos exonerei um dos cargos no município e retornei à rede estadual por concurso público, ministrando aulas para o Ensino Médio, no período noturno. A partir desse momento, transitando pelas duas redes concomitantemente, percebi que as metodologias de ensino não diferiram significativamente entre os docentes, apesar de as condições de trabalho referentes a remuneração e formação serem muito diferentes entre Estado e Município, o que me fez refletir mais sobre a profissão docente e sua identidade e propósito. Para Nóvoa (2017), é preciso ter disposição pessoal para a profissão, o que me parecia não existir em todos os colegas, o que acredito impactar no fazer docente e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças e jovens.

Após 11 anos exercendo a docência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade de São Paulo, em razão da idade avançada de meus pais, decidi voltar ao interior. A oportunidade que surgiu foi por meio de um concurso público para o cargo de diretor de escola na cidade de Fernandópolis, localizada no interior do estado de São Paulo, o primeiro concurso do município para este cargo.

No momento da posse escolhi trabalhar em uma escola de Educação Infantil, na região central. Tive muitos desafios, primeiramente pela função, pois era algo novo no meu percurso profissional, uma vez que nunca havia trabalhado com gestão escolar. Além disso, fui a primeira diretora efetiva da unidade, e várias professoras da

instituição foram diretoras de escola, indicadas pelo prefeito, então as comparações e a pressão eram constantes. Outro desafio, talvez o mais importante, era a etapa atendida: creche e pré-escola, com turmas parciais e integrais, com docentes, estagiárias, recreacionistas, merendeiras, trabalhadoras terceirizadas e sem agente administrativo na secretaria escolar. Felizmente, tive uma coordenadora pedagógica (Daniela) que se tornou minha parceira e me ensinou muito sobre a gestão e a Educação Infantil.

Conhecer a Educação Infantil foi um divisor de águas em minha carreira profissional, pois o conhecimento sobre as especificidades desta etapa e a observação do cotidiano das crianças fez-me compreender sua importância na formação das crianças e, conseqüentemente, na importância do professor nesse processo, o que denota formação inicial consistente e continuada de qualidade.

Ecoando as ideias de Paulo Fochi (2017), as crianças devem ser o centro do processo educativo, por meio de uma observação atenta do cotidiano infantil, que é terreno fértil para o professor criar oportunidades pedagógicas para que as crianças possam ser protagonistas de sua aprendizagem, a partir da articulação de seus saberes com os conhecimentos socialmente produzidos, alargando os horizontes destas crianças. O cotidiano na Educação Infantil é desencadeador das aprendizagens, por meio das interações e brincadeira, seus eixos estruturantes.

No entanto, para que isso aconteça, é importante uma postura respeitosa em relação à cultura infantil e que o docente se predisponha a escutar as crianças, esteja aberto ao espontâneo, acompanhe-as em seus percursos, comunique-se com elas, na linguagem delas (FRIEDMANN, 2016).

Ao completar três anos na direção de escola, surgiu a oportunidade de, por meio de concurso público, ingressar na Supervisão de Ensino da cidade de São José do Rio Preto/SP. Atualmente supervisiono nove escolas, sendo três de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e seis de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), totalizando aproximadamente 3.000 alunos. Das escolas de Educação Infantil, uma pertence à iniciativa privada e cinco são municipais. Destas, uma é conveniada com o Poder Público Municipal, o que me permite comparar as condições de trabalho oferecidas para os profissionais da rede municipal e da escola conveniada, que compreendem salários menores, menor tempo de horários de estudo e a impossibilidade de participar dos cursos de formação continuada oferecidos para a rede municipal, o que me incomoda de forma demasiada, pois percebo os impactos nas práticas cotidianas das docentes.

Quanto ao meu ofício, a supervisão deixou de ser somente fiscalizadora para se tornar parceira da gestão, com orientações administrativas e pedagógicas, acompanhando os processos no interior da escola e buscando intervir para a melhoria da qualidade de ensino e das condições de trabalho. É uma grande responsabilidade, que exige muito estudo, seriedade e dedicação. Hoje, é o que me impulsiona a buscar cada vez mais conhecimentos, especialmente relacionados à Educação Infantil, uma vez que é a maior etapa atendida em meu trabalho e pelo município. Além disso, com minha pesquisa, pretendo contribuir ainda mais, de forma efetiva, para a qualidade da educação municipal, especialmente no que se refere às creches conveniadas, infelizmente ainda invisibilizadas pelo poder público.

Minhas experiências de vida, desde a infância até o final do Ensino Técnico, fizeram-me escolher a licenciatura. Depois de graduada, a riqueza de meu percurso profissional, que proporcionou desenvolver o trabalho com crianças de seis meses a idosos (Educação de Jovens e Adultos), sob diferentes perspectivas, trouxe-me até aqui.

Atualmente, como supervisora de Ensino, agradeço pelas oportunidades, sucessos e dificuldades pelas quais passei, como professora eventual, contratada, substituta, efetiva, conhecendo as redes pública e privada. Acredito que essas experiências permitem que eu tenha uma visão crítica sobre a educação e me impulsionam a sempre buscar aperfeiçoamento profissional para mim e também para todos os profissionais da educação, pois acredito que o fortalecimento da identidade docente, de suas formações iniciais e continuadas de qualidade e condições dignas de trabalho possam contribuir para uma educação efetiva e de qualidade para crianças e jovens, que contemple as dimensões afetivas e cognitivas.

Para isso, as pesquisas acadêmicas são muito importantes ao apontar acertos e fragilidades do processo educacional, auxiliando na busca de caminhos que levem a propostas de melhorias.

Desta forma, a proposta de levantar o perfil e as concepções das docentes de creches conveniadas deveu-se à minha experiência profissional como supervisora de ensino, que proporcionou conhecer e contrapor o cotidiano escolar de creches municipais conveniadas e de administração pública direta, no que se refere aos aspectos pedagógicos e administrativos. As disparidades relacionadas, principalmente, à forma de contratação, remuneração, carga horária e formação continuada provocaram questionamentos internos e a necessidade de trazer à luz quem são estas docentes, quais suas concepções e necessidades, acreditando que,

assim, seja possível contribuir com a proposição de políticas públicas, primeiramente no próprio município pesquisado e, na medida do possível, em todo território nacional, que visem conhecer e reconhecer estas profissionais e, assim, promover condições adequadas de trabalho e, por conseguinte, de atendimento das crianças pequenas e bem pequenas.

Com esse intuito, apresenta-se a pesquisa produzida que teve como objetivo realizar o levantamento do perfil e das concepções de docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista. Para isso, fez-se a coleta de dados, com os objetivos de: a) levantar dados quantitativos da rede municipal de ensino (quantidade de creches conveniadas e dados sobre elas – localização, número de alunos, de docentes, de funcionários e funções, agrupamentos, dados das professoras das creches conveniadas); b) levantar dados sobre informações pessoais das professoras que atuam nas creches conveniadas do município (idade, gênero, raça/etnia, estado civil, renda familiar, composição familiar, formação acadêmica e percurso profissional); c) levantar dados sobre as condições de trabalho dessas professoras (carga horária, plano de carreira, forma de contratação, remuneração, quantidade de crianças que atendem, razão adulto/criança); e d) descrever e analisar concepções das docentes de creches conveniadas sobre criança, Educação Infantil, função da creche, especificidades dos bebês de zero a três anos, necessidades formativas, além de seus conhecimentos sobre legislação educacional referente a Educação Infantil.

A fim de realizar a análise dos dados coletados por meio de questionário direcionado às professoras das creches, fez-se mister analisar aspectos concernentes ao trabalho desenvolvido por estas profissionais, devido à convicção da pesquisadora de que tais particularidades podem influenciar pessoal, profissional e socialmente as professoras de crianças de zero a três anos.

A dissertação estrutura-se buscando, primeiramente, traçar a história da Educação Infantil no Brasil, partindo do século XIX ao início do século XXI, para, então, adentrar nos aspectos econômicos e políticos do país que levaram à crise do Estado e às propostas de reforma nas políticas de convênio, o que impactou as creches conveniadas. Além disso, apresenta-se um panorama da oferta de Educação Infantil nestas creches, por meio de números e demonstrando as condições em que esta oferta ocorre no país. Em seguida, retomando o referencial teórico e os dados coletados por meio de pesquisa documental, passou-se à reflexão, embasada em pesquisas de diversos autores, como Gatti (2009; 2019), Alves e Côco (2018; 2019;

2020), Campos (2018), Campos *et al.* (2012) e Barbosa (2010), sobre a profissão docente, buscando conhecer quem são os atuais egressos nos cursos de graduação em Pedagogia e os docentes da Educação Infantil, em especial os que lecionam nas creches, circunscrevendo as professoras das creches conveniadas.

Após a exposição do referencial teórico, apresenta-se o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujo objetivo era encontrar trabalhos que versassem sobre o mesmo tema e, assim, pudessem enriquecer e situar a pesquisa. É apresentada a metodologia de coleta de dados e inicia-se a análise deles, permeada pelo referencial teórico. Posto este cenário, a dissertação debruça-se em conhecer o município alvo da pesquisa e sua rede de ensino. O tratamento dos dados é realizado por meio de focos de análise (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

A dissertação é finalizada com as conclusões da pesquisadora sobre o perfil e as concepções das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista. Estas reflexões serão apresentadas nas próximas seções.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – DE MEADOS DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Conhecer a história da Educação Infantil no Brasil, como, quando, por que e para quem ela surgiu é essencial para que se compreendam as concepções dos profissionais desta etapa de ensino e da sociedade em geral, assim como é imperioso identificar quais são as políticas públicas dirigidas a esta etapa, ou a falta de, e suas potencialidades e fragilidades ao objetivar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, em especial as crianças de creche.

Segundo Oliveira (2020), até meados do século XIX não havia no Brasil o atendimento de crianças pequenas em instituições que não fossem as familiares, sendo o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas feito por famílias de fazendeiros, na zona rural, e por “rodas de expostos” em casas de caridade que as acolhiam, na zona urbana. A partir da segunda metade do século, a situação se modifica, com o fenômeno da migração da população da zona rural para a urbana, a abolição da escravidão no país e com a proclamação da República, que causaram o aumento da população residente nas cidades, especialmente nas de grande porte.

Estes fatos despertaram na sociedade o desejo de construir uma nação moderna, partindo de um ideário liberal, que foram as condições necessárias para que as elites do Brasil assimilassem o conceito difundido pelo Movimento das Escolas Novas, sob influência europeia e norte americana. Oliveira (2020) afirma que, neste momento, surge a ideia do “jardim de infância”, o que trouxe muitos debates políticos pois, de um lado, eles eram comparados apenas como locais de guarda das crianças, e de outro, eram defendidos como locais capazes de proporcionar vantagens para o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, alguns defendiam que os jardins de infância, cujo objetivo era atender as crianças mais pobres, não deveriam receber aporte do poder público. Ou seja, as primeiras discussões sobre a Educação Infantil no país nasceram com a convicção de que esta etapa de ensino deveria ser voltada não à educação, mas ao assistencialismo e à caridade de benfeitores, “compensando” as dificuldades vivenciadas por estas crianças e suas famílias, sem considerar os motivos econômicos, sociais, culturais e históricos que levaram este estrato da sociedade a viver em condições precárias.

Neste contexto, conforme apresentado por Oliveira *et al.* (2019), surgiram os primeiros jardins de infância no Brasil, de competência privada, na cidade do Rio de

Janeiro, em 1875, e em São Paulo, no ano de 1877. Em 1896 surgiram os primeiros jardins de infância instituídos pelo poder público, como o Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado, na cidade de São Paulo.

Kuhlmann Jr. (2015) conta que, em 24 de março de 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), oferecendo serviços de puericultura intrauterina e extrauterina. Sua entidade anexa, a Associação das Damas da Assistência à Infância, fundou, em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia maioritariamente filhas de empregadas domésticas. No Distrito Federal, em 1906, juristas brasileiros fundaram o Patronato de Menores. Em São Paulo, em 1901, sob a direção de Anália Franco, um grupo de senhoras, na maioria professoras, fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, criando um Liceu Feminino para preparar docentes para os maternais, algo entre a creche e o jardim de infância. Ainda em São Paulo, em 1913, fundou-se a Creche Baroneza de Limeira, destinada a filhos de criados e operários.

Por sua vez, o governo brasileiro instituiu, em 1919, o Departamento da Criança, devido à preocupação com a saúde pública, que levou à ideia de assistência científica no cuidado com as crianças, quando predominou o discurso médico de que a creche poderia possibilitar o crescimento saudável das crianças, uma vez que a "culpa" das suas doenças seriam de suas famílias (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Kuhlmann Jr. (2015) a influência médico-higienista na educação surgiu devido à consolidação e avanço nos conhecimentos sobre micro-organismos e doenças, o que refletiu no combate à mortalidade infantil e na consequente importância dada aos médicos nas discussões sobre crianças. Muitos destes profissionais se direcionaram à educação, como donos de estabelecimentos educacionais, membros de órgãos governamentais ou como pesquisadores. A participação da mulher era de auxiliar na intervenção dos homens. Ao mesmo tempo, nas décadas de 1920 e 1930, alguns centros urbanos do país se industrializaram com condições precárias de infraestrutura, especialmente em relação ao saneamento básico e fornecimento de água potável, o que colocava a população em risco de doenças. Neste contexto, a creche seria um paliativo defendido por médicos para preservação da mão de obra operária. Com isso, fundou-se, em 1923, a Inspeção de Higiene Infantil que, em 1934, foi transformada na Diretoria da Proteção à Maternidade e à Infância.

No entanto, não foi somente a concepção médico-higienista que influenciou a elaboração de políticas educacionais no país nesse período. Houve também a

influência jurídico-policial, que trouxe o tema da infância moralmente abandonada, onde a pobreza é considerada uma ameaça para as elites, por isso seu acesso aos bens culturais é dificultado. Alguns autores da época davam especial importância ao fator hereditário da criminalidade, apontando a desorganização da família e a má influência de certos meios familiares. Houve também a influência religiosa, cujos representantes apresentavam a Igreja como sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando sua experiência com a caridade, andando lado a lado com os médicos e juristas, que juntos acomodavam seus interesses (KUHLMANN JR., 2015).

Somado a isso, Oliveira *et al.* (2019) relata que os processos de industrialização e urbanização intensificaram-se no início do século XX, primeiramente com a contratação de mão de obra de imigrantes europeus e depois, cada vez mais, com a inclusão das mulheres nas indústrias, o que modificou a estrutura familiar e acentuou a luta dos movimentos operários por melhores condições de trabalho, que por sua vez passou a incluir em suas reivindicações o cuidado com os filhos das mulheres operárias, mesmo este cuidado ainda percebido como um favor a ser prestado, sem haver consenso nem mesmo dentro do próprio movimento.

Ainda segundo Oliveira (2020) alguns empresários, na tentativa de enfraquecer tais movimentos, modificaram a política de repressão e concederam alguns benefícios, fundando vilas operárias e algumas creches e maternais, o que foi visto como vantajoso, pois aumentou a produtividade das mães nas fábricas. No entanto, a creche era vista como paliativa, pois o discurso vigente era que o dever de educação das crianças era exclusivamente da mulher, dentro do ambiente doméstico. Aos poucos, as reivindicações direcionadas aos donos das indústrias passaram ao Estado e, em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher incluía a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao trabalho.

Em 1922, no Rio de Janeiro, realizou-se o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que foi dividido em cinco seções: Sociologia e Legislação; Assistência; Pedagogia; e Medicina e Higiene-Eugenia, cujo objetivo era:

[...] tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1924, p.78 *apud* KUHLMANN JR., 2015, p.89).

Enquanto isso, educadores preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico apoiaram o movimento denominado “escolanovismo”. A burguesia industrial passou a apoiar esta nova diretriz pedagógica, pois convergia com seu

anseio por ascensão social. Em 1924, educadores do Movimento Escola Nova fundaram a Associação Brasileira de Educação e, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a escola pública, única para meninos e meninas, com ensino ativo nas salas de aula, de forma laica, gratuita e obrigatória, com a educação pré-escolar sendo a base do sistema educacional. No entanto, o debate dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam os filhos dos grupos sociais de prestígio, enquanto que as crianças pobres ficavam nos parques infantis, que pouco tinham em comum com os preceitos da Escola Nova (OLIVEIRA, 2020). Assim, “surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares” (OLIVEIRA, 2020, p.74-75).

Oliveira (2020) destaca que, entre as décadas de 1940 e 1960, houve o agravamento dos conflitos sociais e se intensificaram as políticas populistas. Em 1942, o Departamento Nacional da Criança criou a Casa da Criança, que mantinha o discurso médico, modificado com a preocupação em relação à criminalidade da população carente, e ligado à saúde mental, sem análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais carente.

Por seu turno, o governo Vargas (1930-1945) combinou repressão e concessões às reivindicações dos trabalhadores, resguardando os interesses patrimoniais, mas reconhecendo alguns direitos por meio de legislações. Uma delas foi a CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, que trouxe algumas disposições sobre o atendimento dos filhos da classe trabalhadora, facilitando, por exemplo, a amamentação durante a jornada de trabalho. Ao longo da década de 1940, cresceram iniciativas governamentais em saúde, previdência e assistência. Para as crianças pequenas, dominaram as concepções de higienismo, filantropia e puericultura, ou seja, as creches eram planejadas para atender questões relacionadas à saúde. Desta forma, multiplicaram-se convênios com instituições filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas, para promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil, que com o tempo passaram a receber ajuda governamental e doações de famílias ricas, assumindo um caráter assistencial e protetor, pouco valorizando o desenvolvimento intelectual (OLIVEIRA, 2020).

Na segunda metade do século XX, devido ao “incremento da industrialização e da urbanização no país” (OLIVEIRA, 2020, p. 77) voltou a aumentar o número de

mulheres no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, ampliou a busca por atendimento das crianças em creches e parques infantis em período integral.

No início da década de 1960 houve uma mudança importante, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que incluiu as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino, sem, contudo, fortalecer as práticas educativas adequadas à faixa etária (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Durante o período dos governos militares, entre 1964 e 1985, tanto a creche quanto a pré-escola permaneceram associadas ao assistencialismo, prevalecendo o atendimento por instituições filantrópicas ou assistenciais. “Iniciativas comunitárias foram incentivadas, por meio de organização de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 22).

De acordo com Oliveira (2020), mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, dispuseram que o atendimento em berçários seria responsabilidade das empresas, mas com a falta de fiscalização, poucas creches e berçários foram organizados. Isto também abriu espaço para que outras entidades oferecessem o atendimento além das empresas empregadoras das mães, por meio de convênios.

Para Oliveira *et al.* (2019) a redução dos espaços urbanos para as crianças e o crescente número de mulheres no mercado de trabalho contribuíram para que creches e pré-escolas fossem defendidas por vários segmentos da sociedade nas décadas de 1970 e 1980. Nos anos de 1970, as políticas educacionais que compreendiam as crianças de 0 a 6 anos

[...] defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. [...] defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

Muitas entidades passaram a desenvolver um trabalho mais “escolar”, devido a este cunho emancipatório e tentando diminuir o fracasso no ensino obrigatório (a partir dos 7 anos), ao defender a estimulação precoce e a preparação para a alfabetização, em outras palavras, a educação compensatória permaneceu, ampliando-se das carências orgânicas para abarcar também as carências culturais (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A Lei nº 5.692/1971 normatizou que as crianças menores de sete anos seriam atendidas em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes.

Nesse período, com o crescimento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, o aumento da população operária, a redução dos espaços urbanos para as crianças, o agravamento do trânsito e a preocupação com a segurança contribuíram para que as creches e pré-escolas voltassem a serem defendidas por diversos segmentos sociais. Além disso, as trabalhadoras de classe média passaram a buscar instituições que complementassem a educação de seus filhos e que desenvolvessem um trabalho pedagógico não higiênico e nem inspirado nas escolas de Ensino Fundamental. Com isso, aumentou o número de creches e pré-escolas, especialmente as da rede privada, e também cresceram os discursos sobre valorização do atendimento escolar das crianças pequenas, com padrão educativo voltado ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social desta faixa etária, com destaque à criatividade e sociabilidade (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Conforme apresenta Oliveira (2020), nos anos 1970, houve o aumento da municipalização, fruto da maior demanda de educação pré-escolar pública, vinculando o percentual mínimo de 25% das receitas municipais no investimento em educação, em resposta ao disposto na Emenda Calmon a Constituição Federal (BRASIL, 1983). Da mesma forma, assistiu-se a um incremento do interesse pela pré-escola, não somente pela classe média, mas também pelas famílias de baixa renda. Discussões sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das crianças, juntamente com os fatores sociais, levaram a mudanças no trabalho realizado nos parques infantis, tornando-o mais sistematizado e com caráter pedagógico.

Na segunda metade dos anos 1970, os governos militares, frente às lutas dos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil, buscaram ampliar o acesso dos mais pobres à educação obrigatória, ao mesmo tempo em que se intensificou a luta pelas creches e pré-escolas pelas mães trabalhadoras, visto como um direito. A pressão funcionou e o governo aumentou a oferta de vagas, tanto na rede própria quanto na conveniada, em entidades sem fins lucrativos. Com o número de vagas ofertadas sendo insuficiente para atender a demanda, foram implementados programas assistenciais de baixo custo, que contavam com os cuidados das “mães crecheiras” ou creches-lares, além do aumento de creches comunitárias. Expandiram-se também as escolas municipais de Educação Infantil (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Ao final da década de 1970, a reivindicação por creches das mães trabalhadoras, residentes nos centros urbanos, deixou de lado a ideia de paternalismo estatal e/ou empresarial e passou a ser entendida como direito do trabalhador e dever

do Estado. Mais uma vez, a pressão fez aumentar a oferta de vagas em creches da rede pública e conveniadas com o poder público (OLIVEIRA, 2020).

A partir dos anos 1980, passou-se a abordar a questão da privação cultural defendida até então nos documentos oficiais, “que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas” (KRAMER, 2006, p. 800). Sob a luz da antropologia, sociologia e psicologia, passou-se a entender que as crianças viviam em situação de desigualdade e injustiça social e que tais diferenças deveriam ser enfrentadas a fim de se consolidar a democracia. Esta mudança de perspectiva levou as crianças a serem consideradas como sujeitos de direitos.

Após o término do período de governos militares, em 1985, novas políticas de educação passaram a admitir que as creches não diziam respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. Discussões de pesquisadores em Psicologia da Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança propiciaram algumas mudanças no trabalho então proposto pelos discursos oficiais, com a valorização de atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a existir (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

No final da década de 1980, A Constituição Federal (BRASIL, 1988) demonstra o fruto da conquista destes movimentos sociais, ao apresentar como normativa:

Art. 205. 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, grifo nosso).

Esta disposição foi ratificada com a promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, como podemos observar nos artigos a seguir:

Art. 4º **É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 53. **A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Para Oliveira (2020), as discussões referentes à educação neste período levaram também à promulgação de uma lei que orientasse a educação nacional,

surgindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Lei nº 9.394/1996), que alocou a Educação Infantil como pertencente à Educação Básica:

Art. 4º O **dever do Estado** com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, organizada da seguinte forma:

- a) **pré-escola**;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desde então, houve ampliação do número de instituições de creches e pré-escolas, embora ainda seja insuficiente para atender a todas as crianças, o que se constata ao observar os dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), referentes ao ano de 2019, quando 37% das crianças de zero a três anos estavam matriculadas em creches e 94,1% frequentavam pré-escolas. Comparando os números com o disposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja meta era universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE, fica claro que a meta ainda não foi atingida. Além disso, a formação docente também carece de melhorias, a fim de atender com qualidade a maior quantidade de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas.

Destaca-se também a publicação de documentos, normatizações e diretrizes sobre a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cujo objetivo foi trazer orientações que visavam a “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1999). Tais diretrizes trouxeram o educar e o cuidar como indissociáveis, com a criança vista a partir de uma concepção de sujeito ativo, que interage por meio da brincadeira, com as pessoas e com o mundo que a cerca. Isto é, defende-se o direito de a criança viver seu tempo na infância, sem antecipar etapas de Educação, que serão vividas a seu tempo.

Nos anos 2000, novas diretrizes curriculares foram fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que ratificou o objetivo primordial das instituições de Educação Infantil: o desenvolvimento integral das crianças desta etapa.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como 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.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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).

Em 2010, na CONAE (Conferência Nacional de Educação), iniciou-se o debate sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrante de um Plano Nacional de Educação, que foi regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que lhe atribuiu a vigência de dez anos e conteve 20 metas para a melhoria da Educação Básica. Destas, quatro referiram-se a BNCC. Em 2015, a primeira versão da Base foi disponibilizada para ampla discussão e participação dos profissionais de educação. No ano de 2016, 27 seminários estaduais discutiram a segunda versão do documento, que originou a terceira versão, também disponibilizada para colaboração dos profissionais. A versão final foi entregue em 2017 ao Conselho Nacional de Educação para elaboração de parecer e resolução, a serem encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo MEC. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, objetivando a qualidade da educação, o que inclui a Educação Infantil e suas particularidades.

Reiterando que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009), a BNCC apresenta dez competências gerais da Educação Básica e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na infância: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, em cinco campos de experiências, por meio dos quais as crianças têm a possibilidade de aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de

experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Após a homologação da BNCC, os Estados iniciaram a elaboração ou reelaboração de seus currículos. No Estado de São Paulo, onde se localiza o município em que se encontram as creches conveniadas objeto desta pesquisa, foi homologado, em 2019, o Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, construído em regime de colaboração entre as redes municipais e estadual. O documento resgata a história da Educação Infantil no estado de São Paulo e tenta “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019, p. 11). O Currículo Paulista define e explicita aos profissionais deste Estado “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas considerando sua formação integral” (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

É possível observar, por meio da leitura dos documentos oficiais que, a partir dos anos 2000, a concepção de criança sofreu profunda modificação, deixando a ideia de um indivíduo que ainda virá a ser para a de um sujeito de direitos, que interage com o mundo a sua volta e que constrói sua identidade e autonomia por meio destas interações e pela participação ativa na cultura e na sociedade. Sendo assim, conhecer a história da Educação Infantil, especialmente no Brasil, um país de tantas desigualdades, é primordial para entender as raízes históricas de seu nascimento, como ela se desenvolveu e o porquê das concepções que a permearam durante esse processo de construção e implementação nas diferentes regiões do país.

Além disso, nos faz perceber a importância de reafirmarmos ações que respeitem as crianças da Primeira e Primeiríssima Infância<sup>1</sup> em suas particularidades, assegurando a elas seus direitos como cidadãs e proporcionando meios e oportunidades equânimes que garantam seu desenvolvimento integral. No entanto, para que isso ocorra de fato, é preciso investir em infraestrutura adequada e qualificação dos profissionais da educação, especialmente as docentes. E o primeiro

---

<sup>1</sup> A Primeira Infância refere-se ao período do nascimento até os 5 anos de idade da criança, sendo que, entre o nascimento e os três anos de idade, é chamado de Primeiríssima Infância. (Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – [www.fmcsv.org.br](http://www.fmcsv.org.br))

passo é conhecer quem são estas professoras e as instituições em que desenvolvem seu trabalho.

### 3 CRECHES CONVENIADAS E POLÍTICAS DE CONVÊNIO

Ao conhecer a história da Educação Infantil no país e como as mudanças sociais e econômicas impactaram no incremento da oferta de vagas nesta etapa de ensino, entende-se ser importante conhecer a política de celebração dos convênios, quais as motivações econômicas, sociais e políticas para sua implementação, seu crescimento no país e como tal medida impacta na qualidade do atendimento educacional das crianças e nas condições de trabalho das docentes.

#### 3.1 A CRISE DO ESTADO E PROPOSTAS DE REFORMA

No século XVII surge o liberalismo, baseado nos ideais da burguesia, que viveu seu apogeu após a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII. A burguesia, com sua visão liberal e com a intenção de eliminar a monarquia absolutista, apoiava o Estado mínimo, que não deveria intervir nos direitos individuais e na liberdade dos cidadãos. Neste contexto, surge também o liberalismo econômico, proposto pelo filósofo e economista inglês Adam Smith, que defendia a participação mínima do Estado na gestão da Economia, que seria regulada pelo próprio mercado (PORFÍRIO, 2022).

O liberalismo econômico teve como traço marcante a meritocracia, ou melhor dizendo, o indivíduo é o único responsável por seu sucesso e riqueza. Todavia, este pensamento viu seu declínio com a Grande Depressão de 1929, que trouxe vultoso desemprego e péssimas condições de vida e trabalho para a classe operária, o que acarretou a revisão, por parte dos governantes e economistas, da ideia do liberalismo, afinal, devido à crise, os governos voltaram a injetar dinheiro e a interferir na economia (PORFÍRIO, 2022). Segundo Porfírio (2022), este contexto propiciou que novas formas da doutrina liberal passassem a ser propostas, na tentativa de conciliar as necessidades do mercado livre e a participação mínima do Estado, quando fosse necessário. Essa nova forma de governo ficou conhecida como socialdemocracia, ou o Estado de Bem-Estar Social, que conheceu o auge na década de 1960 e viveu o declínio nas décadas de 1970 e 1980.

O Estado de Bem-Estar Social “é um Estado assistencialista, em que o Governo deve prover as necessidades básicas da população mediante a prestação de serviços ou, até mesmo, mediante pagamento em dinheiro” (PALUDO, 2013, p. 17),

independentemente do recolhimento de impostos e contribuições. Desta forma, o Estado garantiria os direitos mínimos de renda, saúde, educação e habitação.

Segundo Paludo (2013), muitos autores consideram que o surgimento desta forma de Estado deve-se à luta de classes, como uma maneira de amenizar os efeitos perversos do liberalismo econômico, época em que havia enorme descaso do Estado pelas políticas sociais, o que se agravou com o crescimento populacional, a transformação da sociedade agrária para industrial e a conseqüente aglomeração populacional nos grandes centros urbanos.

Assim, o **Estado do Bem-estar** surge como uma forma de amenizar os efeitos da concentração de renda (legitimando assim o capitalismo econômico); evitar o avanço das ideologias socialistas, e também como forma de “resgatar” o Estado para a sua missão de promotor do bem comum, garantindo-lhe maior legitimidade” (PALUDO, 2013, p.18).

Este Estado entra em declínio como consequência da crise do petróleo ocorrida entre 1973 e 1979, que desencadeou grave crise econômica mundial e fiscal no Estado, que possuía muitas demandas atribuídas, mas viu-se incapacitado de atendê-las adequadamente. Neste contexto surge o Estado Neoliberal, contrário a qualquer forma de intervenção do Estado na liberdade de mercado e do indivíduo. Sendo assim, o “sistema de proteção social fora entregue às forças de mercado, reduzindo-se o papel do Estado a provedor residual de previdência apenas para os mais pobres da sociedade [...]” (PALUDO, 2013, p. 18).

No Brasil, a crise do Estado tornou-se evidente nos anos 1990. A reação imediata foi ignorá-la e depois se instituiu o ideal neoliberal, com a caracterização do Estado mínimo. Em meados daquela década, a resposta dada foi a reforma do Estado, na tentativa de resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas juntamente com a sociedade civil (CHIAVENATO, 2008). O Estado, então, aproximou-se do Terceiro Setor, que compreende as entidades cujo espaço não é estatal, ou seja, são organizações privadas, sem fins lucrativos, e que se dedicam ao alcance dos objetivos de interesse público, mesmo não constituindo a Administração Estatal. Este processo é conhecido como publicização, que transfere para o setor público não estatal (terceiro setor) a produção de serviços, estabelecendo parcerias entre Estado e sociedade, e que foi responsável pela mudança de entendimento sobre qual é a responsabilidade do Estado no desenvolvimento do país.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (CHIAVENATO, 2008, p. 402).

Sendo assim, em 1995, foi publicado pelo Governo Federal (Câmara de Reforma do Estado) o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que apresentava a reforma do Estado com o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente e voltada para a cidadania.

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor deste, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano, para democracia, na medida em que promovem cidadãos, e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não especializada. Como promotor desses serviços o estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p.18).

Esta reforma significou a descentralização das funções de regulação e coordenação do Estado para os níveis estaduais e municipais. O Plano supracitado apresenta três estratégias para alterar o modo de operação do Estado: a privatização, a terceirização e a publicização. A estratégia de publicização era aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, a um baixo custo. O Plano também distingue os setores estaduais em: a) Núcleo Estratégico, que são os Poderes Legislativo e Judiciário, Ministério Público e Poder Executivo, que definem as leis e políticas públicas; b) Atividades Exclusivas, que são os serviços prestados exclusivamente pelo Estado; c) Produção de Bens e Serviços para o Mercado, que são as empresas estatais do segmento produtivo ou do mercado financeiro, voltadas para o lucro, mas que ainda permanecem no aparelho do Estado; e d) os Serviços Não-Exclusivos, onde o Estado atua conjuntamente com organizações públicas não-estatais e privadas, que prestam serviços que envolvem direitos humanos fundamentais, como saúde e educação.

Na perspectiva de oferecer conjuntamente educação gratuita, Estado e Organizações da Sociedade Civil mantêm convênios e parcerias para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, estratégia que não é uma política pública recente, conforme explicitamos na segunda seção desta dissertação, porém ela ganhou novos contornos com a legislação e normatização emanada do governo federal, como veremos a seguir.

Primeiramente, destacamos a Constituição Federal de 1988, que reconhece a Educação como direito de todos e dever da família e do Estado, com a garantia de padrão de qualidade, e deve, entre outros aspectos, assegurar a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas. Desta forma, tornou-se opção da família a procura por vagas em creches, mas a obrigação do Estado em ofertá-las quando houver demanda de atendimento. Em 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), que reiterou, em seu artigo quarto, ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apresenta a organização da educação nacional, por meio do regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. No artigo 11, uma das competências dos municípios é assim explicitada: “V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Já em seu artigo 77, apresenta-se a possibilidade dos convênios, conforme disposto:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

[...] (BRASIL, 1996).

Neste mesmo ano, criou-se o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implementado no ano seguinte, como projeto piloto no estado do Pará, passando a funcionar em todo o país em 1998. Este fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, cujo repasse de seus recursos aos Estados e Municípios é feito de acordo com os coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. De acordo com a Constituição Federal de 1988, devem ser destinados à Educação 25% das receitas dos Estados e Municípios. Destes percentuais, 15% da arrecadação global de Estados e Municípios ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, a partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus

municípios ocorre de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Em substituição ao FUNDEF, em 2007 foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com vigência estabelecida entre os anos de 2007 e 2020. O repasse das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passou para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica. O Fundo passou a distribuir os recursos com base no número de alunos matriculados na Educação Básica, dado informado no Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. Desta forma, os Municípios passaram a receber os recursos do FUNDEB com base no número de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em 24 de dezembro de 2020, após ampla discussão política travada entre Congresso Nacional, sindicatos, profissionais da educação e a sociedade em geral, a Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020) regulamentou o novo FUNDEB, ampliando a participação da União para 23%, com início em 2026.

Voltando ao final da década de 1990, a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, dispôs sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o Termo de Parceria. Posteriormente, sofreu alterações no ano de 2014, com a Lei nº 13.019, de 31 de julho, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação. De acordo com o disposto no artigo segundo da Lei nº 13.019/2014, Termo de Colaboração é o instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros. O Termo de Fomento tem a mesma finalidade, porém as propostas são realizadas pelas organizações da sociedade civil, também com transferência de recursos financeiros. Em seu turno, o Acordo de Cooperação não envolve o repasse de recursos financeiros.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC), elaborou e publicou o documento "Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos para oferta de educação infantil" (BRASIL, 2009), cujo objetivo foi orientar as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação sobre a realização de convênios com as instituições citadas acima no atendimento das crianças de zero a seis anos. Em sua apresentação, o documento afirma:

[...] mesmo estando claro que a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o Poder Público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada (BRASIL, 2009, p. 2).

Este documento apresenta preceitos legais e concepções sobre a educação infantil, sua estrutura e funcionamento; propõe a realização de diagnóstico do atendimento da região de atendimento e esclarece dúvidas relacionadas ao FUNDEB, sugerindo procedimentos para organização do processo de conveniamento. Ao final, apresenta diversos anexos, como modelos de planilhas, de Termos de Convênio, Planos de trabalhos e demais documentos necessários ao processo orientado no documento (BRASIL, 2009).

É possível observar, por meio da leitura da legislação citada nesta subseção, que houve no Brasil investimento político no sentido de regulamentar, orientar e, conseqüentemente, incentivar o estabelecimento de convênios entre o Poder Público e a esfera privada para a realização do atendimento de crianças matriculadas na Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. É notório que qualquer decisão do Poder Público impacta, positiva ou negativamente, a sociedade como um todo, e a Educação Infantil não se priva deste efeito, como será abordado a seguir.

### 3.2 A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES CONVENIADAS - A REALIDADE BRASILEIRA

No Brasil, o início do atendimento de bebês, crianças bem pequenas e pequenas<sup>2</sup> foi marcado pelo assistencialismo aos mais pobres, sendo vinculado a

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

associações filantrópicas ou órgãos de assistência social, assinalados pela precariedade do serviço oferecido.

As transformações na sociedade, fruto, entre outros aspectos, do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e das lutas sociais, fizeram com que a quantidade de instituições que ofertassem vagas na Educação Infantil também crescesse. Com uma sociedade cada vez mais industrial e urbana e com as mudanças na legislação em relação às competências de Estados e Municípios, estes últimos se sentiram cada vez mais pressionados a atender a alta demanda por vagas nesta etapa da Educação Básica.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), em 2019, 37% das crianças de zero a três anos (3.879.681) frequentavam as creches e 94,1% das crianças de quatro e cinco anos (5.091.932) estavam na pré-escola. Isso significa que permaneceram fora da escola 6.599.982 crianças de zero a três anos e 316.453 de quatro e cinco anos. Além disso, a discrepância de atendimento entre ricos e pobres ainda é um desafio a ser superado, pois entre as crianças de zero a três anos, dos 25% mais ricos, 54,3% das crianças estavam na escola, enquanto que, entre os 25% mais pobres, apenas 27,5% das crianças frequentavam o ambiente escolar, o que demonstra a grande desigualdade de acesso à educação.

Ainda segundo o Anuário supracitado, em 2020, 72,9% das matrículas na Educação Infantil foram realizadas na rede municipal, das quais 8,7% se concentraram na rede conveniada. No estado de São Paulo, os índices foram 65,5% e 19,3%, respectivamente. Especificamente na creche, em 2019, no estado de São Paulo, o índice de matrículas foi de 50,7% e na pré-escola, foi de 95,6%. Em relação ao atendimento em tempo integral, o atendimento na Educação Infantil passou de 26,6% das matrículas em 2012 para 28% em 2020, o que contemplou 1.820.479 crianças. No estado de São Paulo, foram 38,1% das matrículas (565.435).

Estes números demonstram o descompasso entre o número de crianças e de vagas ofertadas, o que desnuda a fragilidade das políticas públicas e do investimento na Educação Infantil, especialmente na creche, o que pode ser justificado pela sua não obrigatoriedade na Educação Básica e ligação histórica ao assistencialismo, como apresentado anteriormente. Não é por acaso que os governos municipais, responsáveis por esta etapa de ensino, atribuem destaque à política de convênio, como demonstram algumas pesquisas. Como exemplo, a pesquisa publicada pela Fundação Victor Civita, em 2012, que pesquisou a rede de ensino de seis capitais

brasileiras em quatro regiões do país (Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) e demonstrou que em quatro destas capitais a relação de escolas conveniadas com o poder público municipal esteve entre 16% e 75% (CAMPOS *et al.*, 2012). Por sua vez, a pesquisa de Borghi, Bertagna e Adrião (2012) demonstrou que 138 municípios paulistas estabeleceram parcerias para a oferta da Educação Infantil até o ano de 2009, o que corresponde a cerca de 21% dos municípios do estado de São Paulo. Os números impressionam ainda mais ao se considerar o tamanho dos municípios: das cidades pequenas, 79% possuíam convênio; dos municípios de médio porte eram 85% e entre os de grande porte quase 93% possuíam convênios para atender a Educação Infantil. Em 2009, a análise dos convênios celebrados em sete municípios paulistas (Altinópolis, Itapira, Pirassununga, Hortolândia, Piracicaba, Ribeirão Preto e São Paulo), realizada por Borghi, Adrião e Arelaro, mostrou o “crescimento da atuação da iniciativa privada no período de 1999 a 2006” (BORGHI *et al.*, 2009, p.14).

Já Alves e Côco (2020) mapearam as instituições de Educação Infantil Conveniadas (IEIC) no Brasil, utilizando dados disponibilizados pelo FNDE, e demonstraram que, em 2017, havia 8.397 IEICs, em 26 dos 27 estados brasileiros, atendendo 442.839 crianças nas creches e 143.631 nas pré-escolas, totalizando 586.470 matrículas. A pesquisa mostrou que, em 2018, houve aumento deste número, uma vez que passaram a existir 8.785 IEICs no país, um incremento de 388 escolas conveniadas em apenas um ano. O mesmo levantamento evidenciou que a região sudeste era a que possuía maior quantidade destas instituições. Com esta pesquisa, as autoras puderam constatar “[...] presença forte de movimentos confessionais, bem como as ressonâncias no quantitativo de instituições ligadas à assistência social, indicando as marcas históricas do processo de constituição da EI” (ALVES; CÔCO, 2020, p.7). Além disso, as pesquisadoras destacam

O avanço das parcerias com programas e empresas e a diminuição das instituições ligadas a movimentos comunitários. A observação deste cenário indica uma mudança e assinala o fortalecimento das parcerias público-privadas em detrimento do apoio do Estado aos movimentos sociais ligados à infância (ALVES; CÔCO, 2020, p. 7).

Para entender esse avanço, é necessário analisar os dados referentes às matrículas na Educação Infantil no país. Segundo dados do Censo da Educação Básica/2020 – Resumo Técnico (Versão Preliminar), do INEP, havia 8.829.795 alunos matriculados na Educação Infantil. Destes, as redes municipais são responsáveis por 72,9% e as particulares por 26,4%. Das matrículas na rede privada, chama a atenção o número de crianças matriculadas em instituições particulares, comunitárias,

confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público: 32,8%, o que abrange cerca de 764.589, ou 8,65% do total de alunos desta faixa etária matriculados no país.

Os dados evidenciam o aumento do número de escolas de Educação Infantil cujos governos municipais estabelecem convênios para o atendimento das crianças público-alvo desta etapa da Educação Básica. Isso torna importante que as condições de atendimento sejam avaliadas, para que se assegure a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, o que se torna ainda mais salutar se considerarmos que este tipo de oferta atende prioritariamente crianças mais pobres de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Esta oferta deve considerar, conforme preconizado pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas:

Disponibilidade (oportunidades educacionais em número suficiente); acessibilidade (garantia de acesso a todos e todas sem discriminação, o que engloba acessibilidade física, econômica e social); aceitabilidade (garantia de educação aceitável socialmente, com respeito aos direitos humanos e os propósitos públicos – cidadania, redução das desigualdades, sustentabilidade socioambiental); e adaptabilidade (requer a garantia da gestão democrática da educação com a participação da União, estados e municípios e população na produção de propostas político-pedagógicas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e jovens) (TOMASEVSKI, 2003; ADRIÃO *et al*, 2016 *apud* FRANCO *et al*, 2019, p.92).

A presença dos convênios, especialmente nas creches, evidencia a ausência do Estado na oferta direta da Educação Infantil pública, que é substituída ou complementada por esta alternativa de menor custo. Os números referentes aos recursos do FUNDEB comprovam esta afirmação. Para o cálculo do repasse são considerados, em cada Estado, os recursos provenientes da contribuição do governo estadual e dos governos municipais do respectivo estado; o número de alunos de acordo com os dados do Censo Escolar, das redes públicas e conveniadas e educação especial; e os fatores de ponderação estabelecidos para cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino. Deve-se destacar que, apesar do cômputo geral das matrículas, tanto das escolas públicas diretas quanto das conveniadas, ser um dos elementos considerados para o recebimento de recursos, o repasse pelos municípios é livre, o que significa que é possível que seja repassado um valor menor às escolas conveniadas do que deveria ser, considerando o número de matrículas nessas instituições.

Para efeito de comparação, baseado no fator de ponderação, apresentamos a diferença entre os fatores utilizados nos anos de 2009 e 2022:

Tabela 1 – Fatores de Ponderação

	2009		2022	
	Pública	Conveniada	Pública	Conveniada
Creche em tempo integral	1,10	0,95	1,30	1,10
Pré-escola em tempo integral	1,20	-	1,30	-
Creche em tempo parcial	0,80	0,80	1,20	0,80
Pré-escola em tempo parcial	1,00	-	1,10	-

Fonte: FNDE - dados de 2009 e 2022

Ao analisar os dados apresentados, é possível observar que o fator de ponderação das escolas conveniadas tem valor menor quando comparado com as escolas públicas de administração direta e, além disso, receberam aumento proporcionalmente menor do que as outras escolas no mesmo período considerado. No entanto, o que mais chama a atenção é o valor que se refere à creche conveniada em tempo parcial, cujo valor permanece o mesmo após 13 anos. Aparentemente, a especificidade do cuidado das crianças desta faixa etária não é considerada no repasse, uma vez que “quanto menor a criança, mais altos são os custos para sua educação [...], especialmente porque os agrupamentos devem ser menores, o que exige a contratação de um maior número de professores” (CORREA; ADRIÃO, 2010, p. 13).

Conseqüentemente, devido aos altos custos de manutenção das escolas de Educação Infantil, não cobertos pelos repasses do FUNDEB, e a obrigatoriedade de atendimento desta faixa etária, assegurado pela legislação nacional e pela atuação do Ministério Público, os municípios, que vivenciam o “contexto da descentralização da política educacional desde a Constituição Federal de 1988, recebeu serviços e encargos sem a contrapartida financeira suficiente por parte das outras esferas federativas de forma hierarquizada” (MONTANO *et al.*, 2021, p. 5) e que são os entes federados com menor capacidade financeira, veem sua aplicabilidade de investimento comprometida, o que Montano *et al.* (2021) nomeiam de “naturalização do possível”. Além disso, quanto mais os municípios investem no atendimento em creches

conveniadas, mais se distanciam da oportunidade de investir em sua própria rede. Neste contexto, a realização de convênios para o atendimento da Educação Infantil, em especial as creches, passa a ser uma estratégia de baixo custo dos municípios para enfrentar a pressão por vagas.

Justificativas como maior eficiência, menor custo e maior participação e controle social são utilizadas a favor das parcerias entre o setor público e a iniciativa privada. No entanto, tais parcerias também podem ser consideradas estratégias para driblar a Lei de Responsabilidade Fiscal e o limite de gastos com pessoal nela estabelecido [...] (BORGHI *et al.*, 2009, p. 17).

A falta de investimento adequado acarreta uma oferta em condições precárias, pois há muitos fatores que “criam descompasso entre as instituições públicas municipais e as conveniadas: os recursos financeiros são insuficientes, a infraestrutura é precária, faltam recursos humanos qualificados, há problemas administrativos [...]” (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013, p. 76).

A pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), publicada em 2012, aponta as dificuldades que as redes municipais têm em atender a pressão por vagas e em fazer com que as escolas conveniadas sigam os padrões estabelecidos para a rede municipal. As condições de trabalho dos docentes são preocupantes, pois eles possuem baixa qualificação (40% tinham como formação apenas o Ensino Médio), não contavam com horários de planejamento remunerados, recebiam salários menores do que os colegas da rede municipal e raramente participavam dos cursos oferecidos pela Secretaria (RIBEIRO, 2012).

Em relação, especificamente, à formação dos docentes das escolas conveniadas, a pesquisa aponta que as ações de formação não costumavam atingir igualmente escolas diretas e conveniadas, pois nestas havia vários obstáculos durante a formação, como falta de horários remunerados para planejamento, falta de incentivo na carreira para prosseguir sua formação e por não poderem ser liberados em horário de trabalho para participar de eventos de formação (CAMPOS *et al.*, 2012).

Um dos aspectos que necessita de acompanhamento e avaliação, pois está intimamente ligado à qualidade da Educação Infantil, é o planejamento pedagógico das instituições conveniadas. Alves e Côco (2018) nos apresentam, por meio de dados coletados em pesquisa realizada com oito municípios de um estado da região sudeste, que há “instituições que realizam o tempo de planejamento conforme a organização do sistema público e as que desenvolvem por si mesmas, apartadas das lógicas encaminhadas no sistema público, nos moldes próprios da instituição” (ALVES; CÔCO, 2018, p. 3). Além disso, há um fator preocupante, pontuado por gestores

municipais indagados nesta pesquisa: o desafio do monitoramento das instituições conveniadas, “sendo o planejamento um aspecto institucional difícil de ser acompanhado, até mesmo por, geralmente, não estar detalhadamente preconizado no termo de convênio” (ALVES; CÔCO, 2018, p. 3).

Pesquisas como estas demonstram a necessidade de adequação dos termos de convênio, que assegurem critérios de ordem administrativa e pedagógica, infraestrutura segura, formação docente e de gestão, supervisão pela rede municipal de ensino e apoio intersetorial por meio de parcerias com Saúde, Cultura, Assistência Social e outras (RIBEIRO, 2012).

Pesquisas científicas como as de Kramer (2006), Oliveira *et al.* (2019), Friedman (2020), Oliveira (2020) e Rinaldi (2020) compartilham a convicção de que a Educação Infantil é capaz de contribuir positiva e decisivamente na qualidade de vida das crianças, como condição de cidadania, especialmente nas oriundas das camadas populares. Sendo assim, a qualidade da oferta deste tipo de atendimento não pode ser realizada de forma precária, mas ao contrário, merece investimentos suficientes para a manutenção dos recursos humanos, materiais e de infraestrutura necessários à sua consecução.

Considerando as dificuldades pelas quais passam as instituições conveniadas e a constatação dos inúmeros aspectos relacionados à má qualidade da educação ofertada, devido às questões financeiras, conforme elencado até aqui, resta o questionamento da sociedade e do poder público sobre quais direitos dos bebês e das crianças bem pequenas estão sendo garantidos e qual é a responsabilidade do Estado na busca da garantia dos direitos de todas as crianças.

Vale ressaltar que, no Brasil, o gasto anual por aluno da rede pública é 2,3 vezes menor do que o gasto pelos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com uma diferença de quase cinco mil dólares. No Ensino Superior, o gasto por aluno é 3,8 vezes maior do que o gasto na Educação Básica brasileira e 1,8 vezes maior do que o gasto pelos países da OCDE no mesmo ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Compartilhamos da afirmação de Goergen (2013, p. 725): “[...] a educação é uma das condições imprescindíveis para a criação de uma sociedade justa e democrática; e b) que estes direitos de todos só podem ser garantidos pela decisiva intervenção do Estado”. Isto é, ao garantir o acesso e permanência das crianças em uma escola de qualidade, o Estado assegurará, especialmente aos mais

desfavorecidos, uma educação democrática e participativa, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e digna, o que deve ser sua principal realização.

Para tornar-se um cidadão, a criança precisa ter direito à socialização, à produção e acesso à cultura, a expor suas ideias e sentimentos por meio da comunicação, a receber estímulo para desenvolver o pensamento crítico. Tudo isso só é possível a partir da convivência em um ambiente educativo que proporcione tempos e espaços para que as interações, brincadeiras e aprendizagens ocorram, respeitando o ritmo e as peculiaridades da faixa etária. Sendo assim, a educação é imprescindível para o exercício da cidadania, por isso, uma sociedade é verdadeiramente democrática quando garante educação de qualidade para todos.

E assegurar a qualidade da Educação Infantil demanda substancial investimento que abarca vários aspectos, contudo, pesquisas apontam que o principal fator para alcançar este objetivo é o professor, foco desta pesquisa, e que por isso merece e precisa ter suas características e necessidades enxergadas e valorizadas.

## 4 A PROFISSÃO DOCENTE

Para saber quem são as docentes - a partir daqui tratadas no feminino, devido à predominância do sexo feminino na Educação Infantil, conforme apresentado em inúmeras pesquisas e levantamentos - que atualmente trabalham nas creches brasileiras é importante, primeiramente, olhar de onde elas vêm, quais seus percursos de vida e de formação inicial, quais traços culturais permeiam seus ideais. Sendo assim, a primeira pergunta a se fazer é: quem são os alunos dos cursos de graduação em Pedagogia?

Inicialmente, cabe a análise do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021, 2022), que apresenta dados referentes às Instituições de Educação Superior (IESs), nos anos de 2019 e 2021. O intuito de fazer o levantamento das informações disponíveis sobre estes anos, especificamente, é fazer um comparativo entre a situação existente antes da pandemia de Covid-19<sup>3</sup> ser decretada no país, em 11 de março de 2020, e após o período mais crítico das medidas sanitárias adotadas, como o isolamento social. Apresentamos na Tabela 2 a compilação de alguns dos dados pertinentes aos objetivos da pesquisa:

Tabela 2 - Comparação dos dados do Censo da Educação Superior 2019-2021

(Continua)

<b>Categoria de dado</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Número de IESs no país	2.608	2.574
Porcentagem de IESs da rede privada	88,4%	87,6%
Total de matrículas de graduação	8.603.824	8.986.554
Idade do ingressante na matrícula (modalidade presencial)	21 anos	21 anos
Idade do ingressante na matrícula (modalidade a distância)	22 anos	22 anos
Idade do concluinte (modalidade presencial)	23 anos	23 anos
Idade do concluinte (modalidade a distância)	30 anos	32 anos

<sup>3</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (Fonte: <https://www.bio.fiocruz.br>). A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19>).

Tabela 2 - Comparação dos dados do Censo da Educação Superior 2019-2021

(Continuação)

<b>Categoria de dado</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Ocupação de vagas novas ofertadas nos processos seletivos para cursos presenciais	44,2%	31%
Ingressantes em cursos de graduação a distância	43,8%	62,8%
Expansão de ingressantes em relação ao ano anterior - rede privada	8,7%	6,6%
Expansão de ingressantes em relação ao ano anterior - rede pública	-3,7%	-6,6%
Ingressantes - bacharelado	57,1%	54,8%
Ingressantes – tecnólogos	22,7%	29,7%
Ingressantes – licenciaturas	20,2%	15,4%
Aumento do número de matrículas em relação ao ano anterior - rede privada	2,4%	2,7%
Aumento do número de matrículas em relação ao ano anterior - rede pública	0,1%	6,3%
Participação no total de matrículas - rede privada	75,8%	76,9%
Participação no total de matrículas - rede pública	24,2%	23,1%
Número de matrículas em relação ao ano anterior - graduação presencial	-3,8%	-5,5%
Número de matrículas em relação ao ano anterior - graduação a distância	+19,1%	+19,7%
Oferta de Cursos de licenciatura	19,7%	18,3%
Oferta de Cursos de tecnólogos	14,3%	18%
Cursos de Licenciatura - matrículas na rede privada	64%	64,4%
Cursos de Licenciatura - matrículas na rede pública	36%	35,6%
Cursos de Licenciatura - ingressantes do sexo feminino	72,2%	72,5%
Cursos de Licenciatura - ingressantes do sexo masculino	27,8%	27,5%
Curso de Licenciatura - modalidade presencial	46,7%	39%
Curso de Licenciatura - modalidade a distância	53,3%	61%
Concluintes dos cursos de graduação na rede privada	79,9%	83,5%
Concluintes dos cursos de graduação na rede pública	20,1%	16,5%

Tabela 2 - Comparação dos dados do Censo da Educação Superior 2019-2021

(Conclusão)

Concluintes dos cursos de graduação - modalidade presencial	74,7%	63,4%
Concluintes dos cursos de graduação - modalidade a distância	25,3%	36,6%
Concluintes – bacharelado	61,8%	57,4%
Concluintes – tecnólogo	17,9%	21,2%
Concluintes – licenciatura	20,3%	21,4%

Fonte: Dados do Censo da Educação Superior - Notas Estatísticas (2021, 2022)

Observa-se nos dados que, ao se comparar os anos de 2019 e 2021, houve diminuição do número total de Instituições de Ensino Superior no país, porém com aumento de matrículas, especialmente na modalidade de educação a distância (EaD) em detrimento da modalidade de educação presencial e, conseqüentemente, maior número de concluintes em cursos EaD. Este ingresso da modalidade a distância concluiu sua graduação dois anos mais velho, mesmo ingressando com a mesma idade, o que pode sugerir uma interrupção nos estudos neste período. Em 2019, alunos matriculados em cursos de bacharelado foram a maior parte na modalidade presencial. Na EaD, predominam os cursos de licenciatura, situação que permaneceu em 2021.

O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021, 2022) aponta que o aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos (entre 2018 e 2019 foi de 15,9%); já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5% (entre 2018 e 2019 foi de -1,5%). Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial, enquanto que nos cursos a distância aumentou 474%.

Outro dado destacado pelo Censo é o grau acadêmico de Tecnológico, que foi o que apresentou maior aumento no número de ingressos em 2021 em relação a 2020. De 2011 a 2021, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram 86%. No bacharelado o aumento foi de 26,6% e na licenciatura de 21,5%. Já entre 2019 e 2021, especificamente, enquanto permaneceu a tendência de aumento de ingressantes nos cursos de tecnólogos, houve diminuição dos ingressantes nos cursos de bacharelado

e, especialmente, de licenciatura. Nos cursos de licenciatura, permaneceu estável o sexo dos ingressantes, em sua maioria feminino.

Quanto ao perfil dos estudantes do Ensino Superior, é possível delinear-lo por meio do questionário do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Apresentaremos a seguir os dados coletados no ENADE de 2014, abordado por Gatti *et al* (2019), em especial os relacionados ao curso de Pedagogia, que cresceu enquanto os outros cursos de licenciatura tiveram queda no número de matrículas, e depois comparar-se-ão com os dados do ENADE 2021, cuja consulta só foi possível a partir de janeiro de 2023, pois em 2022 os Microdados do Censo da Educação Superior 2020 estavam indisponíveis no site do Ministério da Educação. No relatório do ENADE 2021, cujo "Questionário do Estudante" foi respondido por 152.969 alunos, distribuídos em 1.279 cursos (73% da rede privada), os dados são apresentados separadamente entre educação a distância (EaD) e educação presencial.

Segundo Gatti *et al.* (2019) é possível observar no Brasil, nos últimos anos, o aumento do número de matrículas de estudantes de grupos desfavorecidos, dentre eles a população negra e as mulheres jovens, devido a ações afirmativas voltadas à conclusão do Ensino Médio, aumento de vagas no Ensino Superior, lei de cotas sociais e programas de financiamento estudantil. No país muitos estudantes enfrentam também o desafio de conciliar trabalho e estudo devido à necessidade de contribuir com as despesas do ambiente doméstico, o que, por conseguinte, dificulta o acesso a universidades públicas, cuja maioria das vagas encontra-se no período diurno.

Em 2014, a maioria dos estudantes de Pedagogia advieram do Ensino Médio (58,3%), seguido do Magistério (24,5%), da Educação de Jovens e Adultos (9,6%), Ensino Técnico Profissionalizante (5,7%) e outras modalidades, não declaradas (1,5%). Este Ensino Médio foi cursado em escolas públicas por 84,8% dos licenciandos. Em 2021, 69,7% dos estudantes da educação a distância e 79% da educação presencial estudaram no Ensino Médio Tradicional, seguido do Ensino Médio Profissionalizante - Magistério (11,3% (EaD) e 6,8% (presencial)) e da Educação de Jovens e Adultos (12,4% (EaD) e 7,8% (presencial)). Quanto ao Ensino Médio Profissionalizante - Técnico foram 4,8% (EaD) e 5,4% (presencial) e outra modalidade 1,7% (EaD) e 1,1% (presencial).

Quanto à escolaridade dos pais dos estudantes, em 2014, 47,9% possuíam o Ensino Fundamental - anos iniciais; 12,1% o Ensino Fundamental - anos finais; 16,4% cursaram o Ensino Médio; 6,7% completaram o Ensino Superior e 16,5% não

possuíam qualquer escolaridade. No ENADE de 2021, são relatados os graus de escolaridade do pai e da mãe dos estudantes. Em relação aos pais, possuíam o Ensino Fundamental - anos iniciais, 46,3% na educação a distância e 37% na educação presencial; o Ensino Fundamental - anos finais por 13,3% (EaD) e 15,4% (presencial); o Ensino Médio foi cursado por 17,7% (EaD) e 26,5% (presencial); e o Ensino Superior por 5,6% (EaD) e 7,7% (presencial), não possuindo nenhuma escolaridade 15,4% (EaD) e 11,5% (presencial). Estes números evidenciam a baixa escolaridade dos pais dos estudantes de Pedagogia e, conseqüentemente, demonstram o capital cultural desses estudantes, cuja importância será abordada nesta dissertação, muito diferente do que se encontra nos demais cursos superiores, como por exemplo, o curso de Medicina, onde 67% dos pais possuíam o Ensino Superior em 2014 e, em 2021, 57,7% dos pais e 66,1% das mães dos estudantes possuíam tal grau de escolaridade (Graduação e/ou Pós-graduação).

Muitos destes estudantes se tornam os primeiros membros da família a cursar o Ensino Superior e várias são as razões para a escolha deste curso em detrimento de outros. Tanto em 2014 quanto em 2021, a principal razão apontada pela escolha da licenciatura foi acreditar na vocação em ser professor (43,1% em 2014 e 42,7% na educação a distância e 33,8% na educação presencial em 2021), o que pode suscitar a relativização sobre a necessidade de saberes especializados para exercer a profissão. De acordo com as respostas dadas pelos 111.382 estudantes no ENADE 2014, as principais razões da escolha do curso de Pedagogia foram: 1. Acredito ser minha vocação: 43,1%; 2. Importância da profissão: 24,6%; 3. Tive professores que me inspiraram: 6,6%; 4. É uma boa carreira: 3,9%; 5. É uma opção alternativa de atividade profissional: 4,4%; 6. Não tive condições financeiras de frequentar outro curso: 3,8%; 7. Facilidade de acesso ao local do curso: 1,3%; 8. Não havia oferta de bacharelado na área: 0,3%; 9. Influência da família: 3,1%; 10. Outra razão: 8,9%. Importante destacar que apenas 3,9% consideraram a Pedagogia uma boa carreira, o que pode ser explicado pelo desprestígio social da profissão na sociedade, condições de trabalho ruins e baixa remuneração. Em 2021, as principais razões apontadas para a escolha da habilitação em Pedagogia foram, sempre respectivamente para alunos da educação a distância e da presencial: 1. Acredito ser minha vocação - 42,7% e 33,8%; 2. A importância da profissão - 21,2% e 25,6% e 3. Tive professores que me inspiraram - 9,7% e 15,1%.

Ao se comparar os dados coletados no ENADE em 2014 e 2005, observa-se o aumento de estudantes na faixa etária de pessoas mais velhas, que passou a ser de

34,4% entre 30 e 39 anos, seguido de 21% entre 18 e 24 anos e 19,5% entre 25 a 29 anos, o que pode ser explicado pelo aumento de oferta de cursos em EaD (Educação à distância), o barateamento das mensalidades e o aumento dos créditos educativos (GATTI *et al.*, 2019). Essa tendência de envelhecimento dos estudantes permaneceu em 2021, na modalidade a distância, onde 36,9% tinham entre 30 e 39 anos. No entanto, na educação presencial, a maioria dos estudantes tem até 24 anos (44,1%), apresentando queda nas faixas etárias subsequentes (25 a 29 anos: 22,3%; 30 a 34 anos: 11,6%; 35 a 39 anos: 8,8%; 40 a 44 anos: 6,1%), até atingir ligeiro aumento a partir dos 45 anos (7%). Uma hipótese para essa situação tão díspar entre as modalidades em relação à idade é que 28,2% dos estudantes da educação presencial afirmaram que possuem renda, mas recebem ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos (na educação a distância esse percentual é de 19,3%) e apenas 6,7% são responsáveis principais pelo sustento da família, enquanto que na EaD é de 10,7%. Em relação a situação financeira dos estudantes de licenciatura, as demais respostas foram: a) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais: 3,9% na educação a distância e 7,2% na presencial; b) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas: 20,9% (EaD) e 25,1% (presencial); c) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos: 11,1% (EaD) e 9,4% (presencial); d) Tenho renda e contribuo com o sustento da família: 34,1% (EaD) e 23,3% (presencial). Sendo assim, percebe-se, em todas as categorias presentes no questionário, que os estudantes da educação presencial possuem vantagens de financiamento em relação aos estudantes da educação a distância, situação mais comum entre os mais jovens (até 24 anos) e que por isso poderiam dispor de maior tempo presencial e melhores condições financeiras para ingressar no Ensino Superior.

Importante destacar que, segundo dados do ENADE 2021, quando questionados sobre a existência de algum tipo de auxílio permanência, a situação predominantemente declarada pelos estudantes, tanto para os de cursos presenciais quanto para os de a distância, é a de não recebimento. Nos cursos presenciais, 35.204 afirmaram não receber qualquer auxílio e 5.550 receberam (13,61%), enquanto que na educação a distância, 4.432 receberam (3,94%) e 107.783 não. Quanto ao ingresso no curso de graduação, por meio de políticas de ação afirmativa ou de inclusão social, para os alunos de cursos presenciais de Pedagogia, segundo a cor ou raça declarada, a proporção daqueles que ingressaram por meio de alguma política específica é de 29,9%. As proporções são menores para alunos que se autodeclararam de cor/raça

branca ou amarela e maiores para os que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Para os estudantes de cursos a distância, a proporção daqueles que ingressaram por meio de alguma política específica é de 14,2%, sendo essas proporções menores para alunos que se autodeclararam de cor ou raça branca e maiores para os que se autodeclararam de cor ou raça indígena, preta ou parda.

A modalidade de educação a distância também pode tornar-se atrativa para muitos estudantes de Pedagogia que são profissionais graduados em outras licenciaturas, procurando formação para exercer funções de diretor de escola e supervisor de ensino, por exemplo. Segundo o ENADE 2021, desejavam trabalhar na gestão educacional pública tanto os estudantes de Pedagogia na educação a distância (8,5%), quanto os da educação presencial (10,2%), assim como na gestão privada (2,1% (EaD) e 2% (presencial)).

Dados de 2019 apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021) chamam a atenção para a quantidade de estudantes de licenciatura matriculados em cursos na modalidade EaD, que no período pesquisado compreendia 66,4% dos estudantes, um aumento de 32,2% nos últimos dez anos, sendo 88,7% da rede privada. Conseqüentemente, faz-se urgente o acompanhamento e avaliação destes cursos.

Outro dado relevante em 2014 era a quantidade de estudantes do sexo feminino no curso de Pedagogia: 93,7%, o que demonstra que este curso é uma das principais formas de acesso ao Ensino Superior pelas mulheres, no geral mais pobres, e que explica em parte a maior quantidade de docentes mulheres lecionando na Educação Infantil, especialmente nas creches, onde ainda se tem a ideia do cuidado ligado à maternidade (GATTI *et al.*, 2019). Ao se comparar com os dados de 2021, o número permaneceu estável: 93,1% na educação a distância e 92,5% na presencial.

Considerando raça/cor dos estudantes, em 2014, 47,5% eram brancos, 11,7% negros e 38,3% eram pardos/mulatos, o que equivale à representação social trazida pelo Censo Demográfico de 2010 em relação à população negra no Brasil. Essa representação foi alterada em 2021 com a diminuição dos estudantes autodeclarados brancos (34,5% na educação a distância e 31,3% na educação presencial) e no aumento de estudantes autodeclarados negros e pardos (pardos: 47,6% (EaD) e 43% (presencial); negros: 13,9% (EaD) e 21,1% (presencial)), considerando a cor ou raça e Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social.

Em 2014, quanto à renda familiar, 27,7% recebiam até 1,5 salário mínimo (o que correspondia a R\$ 1.086,00); 36,8% de 1,5 a 3 salários mínimos; 18,7% de 3 a

4,5 salários mínimos; 8,7% de 4,5 a 6 salários mínimos; 5,8% de 6 a 10 salários mínimos; 1,7% de 10 a 30 salários mínimos e apenas 0,1% acima de 30 salários. Isso demonstra que a maioria dos estudantes de Pedagogia advinham de famílias pobres. Não por acaso, apenas 16,2% dos estudantes tinham seus gastos com o ensino superior custeados pela família ou outros. Em sua maioria (35,8%), os estudantes custeavam seus cursos e também contribuía com o sustento da família (GATTI *et al.*, 2019). Em 2021 a situação mostra-se ainda mais crítica, uma vez que a porcentagem de estudantes cuja renda familiar está em até 1,5 salários mínimos (o que correspondia a R\$ 1.650,01), cresceu significativamente, passando a 35,1% na educação a distância e 37% na presencial. A faixa entre 1,5 e 3 salários mínimos também registrou pequeno aumento (39,6% (EaD) e 39,5% (presencial)), enquanto que, a partir de 3 até 30 salários mínimos, houve queda em todas as faixas (3 a 4,5: 14% (EaD) e 12,8% (presencial); 4,5 a 6: 6,5% (EaD) e 5,8% (presencial); 6 a 10: 3,2% (EaD) e 3,6% (presencial); 10 a 30: 0,9% (EaD) e 1,1% (presencial)). Apenas a renda a partir de 30 salários mínimos (a imensa minoria - 0,1% (EaD) e 0,2% (presencial)), teve estabilidade nesse período.

Para Gatti *et al.* (2019), ao observar o perfil socioeconômico dos estudantes de Pedagogia, e pensando no salário médio do professor de Educação básica em 2014 (R\$ 3.448,64), a profissão podia parecer atrativa para a maioria, mesmo que a remuneração representasse apenas 54,5% da média dos demais cursos de nível superior, o que ocorre devido ao piso profissional ser calculado para profissional de nível médio. É possível aventar esta possibilidade no momento atual, em que o novo Piso Salarial Nacional para o professor está fixado em R\$ 4.420,55, valor possivelmente atrativo para a maioria dos estudantes de Pedagogia, cujas rendas familiares estão bem abaixo disso.

Estes estudantes são, ou deveriam ser, preparados para atender a um número cada vez maior de crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil, o que exige políticas públicas de formação inicial e continuada que capacitem os professores para as especificidades desta faixa etária.

Para atender a primeira etapa da Educação Básica, o Resumo Técnico do Censo Escolar 2020 afirma que “Na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos” (BRASIL, 2020, p.38). Quanto à escolaridade, 79,1% dos docentes possuem Ensino Superior e destes, 37,2% com pós-graduação e 41,9% sem pós-graduação; 14,3% possuem o

Ensino Normal/Magistério e 6,3% apenas o Ensino Médio. Há docentes na Educação Infantil que completaram o Ensino Fundamental: 0,3%. Uma porcentagem de 43,7% dos docentes de Educação Infantil possui cursos de formação continuada com, no mínimo, 80 horas. Em relação a remuneração e carreira, a Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), definiu o valor do piso salarial nacional do professor com carga horária de 40 horas semanais em R\$ 4.420,55.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), quanto ao número de estabelecimentos em que os docentes da Educação Infantil (creches) lecionaram em 2020, 97,9% trabalharam em um estabelecimento; 2% em dois e 0,1% em três ou mais. Sobre o Plano de Carreira dos municípios, no ano de 2018, nos municípios entre 100.000 e 500.000 habitantes, como o município analisado nesta pesquisa, 95,5% possuíam algum plano de carreira para os docentes de sua rede de ensino, que abrangiam qualificação ou titulação, tempo de efetivo exercício no cargo, avaliação de desempenho, incorporação permanente de remuneração por ocupação de cargo em comissão e outros. 71,3% dos municípios do porte supracitado preveem a utilização de dois terços de carga horária para atividades em sala de aula, conforme disposto na Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Os dados demonstram que o investimento na valorização profissional docente não atinge a todos os profissionais e as pesquisas revelam que estão ainda mais distantes ao considerar as condições de trabalho e carreira das docentes de creches conveniadas. Esta valorização, não somente financeira, mas também social, é importante e necessária, na medida em que a educação de crianças é um processo complexo, pois envolve múltiplos fatores e aspectos que influenciam o desenvolvimento dos seres humanos em formação, como indivíduos e como parte de um coletivo que interage entre si e constrói conhecimentos. E, por ser uma tarefa tão complexa e inacabada, exige conhecimentos específicos e também sobre o processo de ensino e aprendizagem em si, o chamado conhecimento pedagógico, o que Shulman (2014) nos apresenta como base do conhecimento, que vai se expandindo ao longo do caminho trilhado pelo professor em sua profissionalidade.

Shulman (2014) divide a base do conhecimento em categorias, que são: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimentos de contextos educacionais e conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Como se vê, “a base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de

compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

No entanto, não basta possuir diferentes saberes, “A utilidade desse conhecimento está no seu valor para julgamento e ação” (SHULMAN, 2014, p.215). É com o raciocínio pedagógico, assim nomeado por Shulman (2014), que o professor aciona e relaciona seus conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem, por meio de processos que envolvem compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (MIZUKAMI, 2004).

Apesar de a ideia de vocação ainda permear a profissão docente, conforme demonstrado na pesquisa de Gatti *et al.* (2019), ser professor exige requisitos que lhe inculcem a profissionalidade docente, que exigem a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2018). Segundo Libâneo (2018), a profissionalização se refere às condições de trabalho e o profissionalismo é o “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2018, p. 69). O que significa que o docente precisa ter conhecimentos e também dedicação ao ofício. Segundo o autor, profissionalismo e profissionalização se complementam.

Tardif (2014, p.18), por sua vez, afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. O autor também pontua em sua obra a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aprendizagem do ofício de ser professor e das experiências no decorrer da carreira, por meio da socialização no ambiente de trabalho. Desta forma, o saber docente é composto “de vários saberes provenientes de diferentes fontes [...], os saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais” (TARDIF, 2014, p.33).

Além disso, os docentes não somente possuem saberes que serão trabalhados em sala de aula, mas também são produtores de saberes e, por isso, precisam ter seu lugar de fala e construção conjunta nas pesquisas acadêmicas.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e

orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p.230).

O professor, ao aprender sua profissão, cujo objetivo é desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, vivencia estágios que o formarão enquanto docente. Inicialmente, o docente aprende a ser docente observando seus professores, vivenciando suas experiências enquanto aluno. Depois, na formação inicial, adquire conhecimentos técnicos sobre seu ofício. No entanto, se esta formação não provocar reflexão sobre as crenças do que é ser um bom ou mau professor, adquiridas nas vivências escolares, há o risco de esse conhecimento empírico ser reproduzido em sua integralidade durante o exercício da profissão, especialmente em seu início, nos primeiros anos da docência, quando o professor iniciante tem o desafio de colocar à prova seus conhecimentos teóricos, sem conhecer as práticas. Neste momento, a troca com professores mais experientes é fundamental para que o professor se sinta pertencente a um coletivo e aprenda no cotidiano como resolver situações únicas que se apresentam no dia a dia do ambiente escolar.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nesta etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010, p.43).

Desta forma, assim como a formação inicial é importante para a profissionalização docente, a experiência e a formação continuada consolidam alguns saberes, mas também colocam a prova concepções e práticas. Somente a partir da reflexão contínua, com a busca por novos conhecimentos e renovadas práticas, é possível construir e reconstruir os saberes necessários ao exercício da docência.

Gatti *et al.* (2019) apresentam alguns consensos discursivos relacionados ao papel do professor, que são: a reflexão na articulação teoria e prática; a valorização da postura investigativa; a aproximação entre as instituições de formação e a escola; a valorização da construção de comunidades de aprendizagem; o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; a importância de formar professores para a justiça social e a importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os

professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem. Para a autora, “esses consensos se interseccionam e permitem uma aproximação com a herança formadora que contribui para a construção de alternativas possíveis no âmbito da formação docente” (GATTI, 2019, p.194).

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil se expandiu, o que exigiu um maior número de docentes para atender esta etapa da Educação Básica que, segundo a legislação, passaram a ter como obrigatoriedade formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima para o magistério na Educação Infantil a formação em nível médio, na modalidade normal. Desta forma, em muitos municípios brasileiros exige-se somente o Ensino Médio ou curso de Magistério de nível médio.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que os cursos de nível médio para a formação docente diminuíram na década de 1990, ao mesmo tempo em que aumentaram os cursos de Pedagogia em instituições particulares, muitos na modalidade EaD, movimento que continua crescendo, como apontado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 e no Censo da Educação Superior (2021, 2022), citados anteriormente. Campos (2018) chama a atenção para o fato de que

É interessante observar que, mesmo passados vinte anos desde a aprovação da LDB, essa tradição do modelo de formação para as professoras de pré-escola que acompanha a mesma orientação prevista para docentes que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental continua a ser mantida [...] (p. 12).

Em muitos cursos de formação dos docentes de Educação Infantil pouco se valoriza a prática educacional relacionada à faixa etária atendida e suas especificidades. Os docentes de Educação Infantil ainda enfrentam situações desvantajosas em relação aos professores do Ensino Fundamental, não somente na formação inicial, mas também no regime de contratação e na remuneração (GATTI; BARRETO, 2009). As desvantagens são mais evidentes ao considerar as docentes das escolas conveniadas, como veremos na próxima subseção.

Tais lacunas na formação inicial podem ser contempladas pela formação continuada, preferencialmente prevista na jornada semanal de trabalho das docentes, ofertadas pelo sistema de ensino, pois é obrigação do poder público prover educação de qualidade, o que implica, inevitavelmente, a formação dos professores.

O trabalho docente, essencialmente educativo, é muito complexo, o que exige uma postura reflexiva e o desenvolvimento de determinadas competências profissionais para a Educação Infantil: individual; institucional e de equipe;

interinstitucional; e de governança, nas dimensões dos conhecimentos; práticas e valores (UEL/U.GENT, 2011 *apud* CAMPOS, 2018).

É essencial que se olhe para os cursos de formação inicial dos docentes de Educação Infantil, uma vez que ela pode ser precária e não atender as necessidades formativas destes profissionais para lidar com bebês e crianças bem pequenas. Afinal,

Atribuir às professoras de educação infantil, mesmo aquelas formadas em curso superior, a capacidade e a possibilidade de traduzir em práticas adequadas às crianças pequenas, princípios adquiridos apenas no plano dos discursos, em faculdades pagas, geralmente no período noturno, após jornadas integrais de trabalho, não parece uma expectativa realista (CAMPOS, 2018, p. 20).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível o investimento em formação continuada de qualidade, que contemple as especificidades da Educação Infantil e as necessidades formativas das docentes, e que proporcione o diálogo entre teoria e prática.

#### 4.1 A DOCÊNCIA NA CRECHE

A docência na creche ganha importância à medida que os estudos sobre a infância se intensificam e trazem à luz a compreensão de como esta fase é importante no desenvolvimento da pessoa, o que leva à conclusão de que é preciso conhecimentos específicos para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Nessa medida, a escola torna-se o ambiente propício para que as condições ideais para esse desenvolvimento ocorram, por meio da intervenção dos adultos preparados para este fim. Somado a isso, com cada vez mais crianças de zero a três anos matriculadas nas creches, movimento impulsionado pela legislação e pela maior participação das mulheres no mercado de trabalho, além da necessidade de proporcionar infraestrutura adequada, vê-se a importância de conhecer e reconhecer a docência na creche e suas nuances, a fim de que os investimentos sejam também direcionados a esta categoria profissional que ainda sofre com a desvalorização, em diferentes aspectos.

Atualmente, 38% das crianças de zero a três anos estão matriculadas nas escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021) – número ainda aquém do estipulado pelo Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024, que é de 50%, o que significa que 3.879.681 crianças estão em ambientes escolares institucionalizados sendo cuidadas e educadas, por meio das interações e brincadeira, por docentes que necessitam de conhecimentos específicos para entender as particularidades desta

faixa etária e que saibam planejar as ações educativas que visem o desenvolvimento integral da Primeiríssima Infância.

O número de crianças atendidas nas creches ainda está em expansão, com os municípios buscando vencer o desafio de oferecer as vagas necessárias para o atendimento das crianças cujas famílias desejem a matrícula. Isso faz com que cada vez mais professores formados para educar nesta etapa sejam necessários, assim como o investimento na infraestrutura das creches.

A docência na Educação Infantil é fundamentalmente marcada pelas relações, pelas experiências em diferentes tempos e espaços pensados e planejados para que estas relações aconteçam e que novas experiências sejam proporcionadas, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças. Para isso é preciso, antes de tudo, enxergar a criança como um sujeito inserido em um contexto social, cultural e histórico, que influencia e é influenciado por outros sujeitos e por suas diferentes culturas.

Algumas especificidades da docência da Educação Infantil se destacam, como aspectos relacionais; de cuidado com o corpo; a leitura literária para esta faixa etária; a organização dos tempos e espaços; a organização da documentação pedagógica que promova o registro do acompanhamento do desenvolvimento das crianças e proporcione a reflexão do professor sobre sua prática e a aprendizagem dos pequenos; a escuta respeitosa e ativa das crianças, assim como a observação sensível e atenta delas; a intencionalidade educativa desta etapa de ensino; o planejamento das rotinas e as práticas que envolvem as diferentes linguagens dos e com os bebês e crianças bem pequenas, entre outras. Há, sobretudo, uma simultaneidade de experiências vividas na creche, proporcionadas intencionalmente ou surgidas espontaneamente nas relações (ARENARI; CORSINO, 2020).

Para Arenari e Corsino (2020), a afirmação da docência na creche

Exige do docente sensibilidade, possibilidade de escuta e de resposta, além de estudo, reflexões individuais e coletivas, criatividade na organização de contextos provocativos, que favoreçam brincadeiras, ações e interações, uma didática do fazer cuja gramática se constitui de ludicidade, continuidade e significatividade (p.506).

A educação de bebês e crianças bem pequenas possui peculiaridades e os adultos que os recebem nas instituições escolares têm como dever primário acolhê-los em suas singularidades e necessidades. No mundo contemporâneo, com as famílias reduzidas e as mulheres atuantes no mercado de trabalho, cada vez mais a

escola torna-se responsável por apresentar grande parte do mundo e da sociedade para esses pequeninos sujeitos.

Propor experiências qualificadas é uma opção pedagógica consciente de uma escola que tem a criança como foco, o que envolve brincar, alimentar, cuidar, educar, interagir, respeitar, imaginar. “Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura” (BARBOSA, 2010, p.3).

Neste processo educacional, as famílias não se constituem em meras observadoras, mas participam ativamente, por meio da cooperação e da corresponsabilização pelo desenvolvimento das crianças. A escola, por sua vez, deve estabelecer estreita relação com estas famílias, a fim de conhecer e acolher as diferentes culturas, crenças e valores que passam a adentrar o coletivo da escola e farão parte da comunidade escolar, influenciando e sendo influenciadas. Assim, as famílias estabelecem uma relação de confiança com a escola, uma vez que

Obviamente a escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa atender as crianças na perspectiva da vida coletiva e não do atendimento individual como acontece nos lares (BARBOSA, 2010, p.4).

Para Barbosa (2010), na escola, os bebês devem vivenciar o currículo por meio das experiências imersivas com pessoas e objetos que são pensadas, planejadas e organizadas pelos docentes, que de forma reflexiva, contextualizada e intencional proporcionam vivências sobre as práticas sociais e sobre a apropriação e utilização de diferentes linguagens, proporcionando a oportunidade para estas crianças de ampliarem seu repertório cultural e seus saberes. Ser professor de bebês e crianças bem pequenas não é dar continuidade aos cuidados maternos despendidos nos lares das crianças, pois suas ações requerem competências teóricas e metodológicas, obtidas e aperfeiçoadas por meio de formação inicial e continuada específicas.

Para que as interações sejam possíveis na creche é preciso construir um contexto para as crianças, o que é feito por meio da organização dos tempos, espaços; escolha e oferta de materiais; planejamento de atividades e organização da rotina. A escolha de cada um destes elementos é capaz de demonstrar a posição política dos docentes, na medida em que expõe as concepções das professoras em relação aos direitos e necessidades dos bebês e suas infâncias. Sendo assim, o ambiente precisa ser limpo, seguro, confortável, organizado, iluminado, desafiador, com brinquedos, materiais (estruturados e não estruturados) e livros acessíveis às crianças; os tempos

devem ser adequados aos momentos necessários para a alimentação, as brincadeiras, o descanso e as interações, criando uma rotina que ofereça segurança e certa estabilidade, mas flexível frente ao inesperado (BARBOSA, 2010).

Um dos múltiplos papéis desempenhados pelos docentes nas creches é ajudar a atribuir valor e significado às experiências vivenciadas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, adquirindo assim papel de protagonista, mas também de expectador das interações, por meio de uma observação atenta e cuidadosa para que possa fazer as intervenções necessárias, mesmo que seja a ação de não interferir perante as interações infantis.

Antes de tudo, educar na Primeiríssima Infância requer responsabilidade e comprometimento dos adultos com a educação e o cuidado dos bebês, privilegiando a brincadeira e as interações. Para isso, as relações não somente com as crianças, mas também com os adultos, como outros docentes, funcionários e familiares, precisa ser valorizada e cuidada. Educar bebês e crianças bem pequenas é uma tarefa complexa, por isso compartilhar experiências, conhecimentos e até mesmo angústias deve fazer parte do cotidiano profissional das docentes, para que o percurso educativo leve ao efetivo desenvolvimento das crianças e também ao desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Para que seja possível planejar as atividades pedagógicas, primeiramente é necessário saber ouvir as vozes das crianças em sua espontaneidade, pois elas se comunicam por meio de seus corpos, gestos, choros, enfim, por múltiplas linguagens. Segundo Friedman (2020), escutar as crianças é uma ação complexa, que exige presença e entrega absoluta do professor, que por sua vez não tem essa capacidade inata, mas que a aprende, a partir do momento que o docente se predispõe a escutar as crianças.

A partir do momento em que se começa a ter consciência da importância de escutar e observar as crianças em seus contextos e territórios cotidianos espontâneos, sem a interferência dos adultos, instaura-se o desafio de uma mudança de postura ética e metodológica: não mais partir de verdades universalmente reconhecidas pelo mundo adulto a respeito das crianças, mas considerar e aprender a escutar e decifrar o que elas vivem, sentem e pensam, a partir de suas próprias vozes (FRIEDMAN, 2020, p.143).

Todos os momentos vivenciados pelos bebês e crianças bem pequenas são momentos de aprendizagem, que devem ser observados atentamente pelo professor: a alimentação; as brincadeiras dirigidas e espontâneas; o repouso; a higiene; as interações com crianças de diferentes idades, da mesma faixa etária e com os adultos; a chegada e saída da escola; a despedida e reencontro com a família, ações

cotidianas que muitas vezes são automatizadas e não vistas em toda sua importância e riqueza, pois

O trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo no nível de senso comum, há a ideia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo (TRISTÃO, 2004, p.4).

Creche é movimento e seu cotidiano é repleto de inúmeras ações simultâneas, que ocorrem em tempos por vezes demorado ou rápido, por isso, para que as sutilezas não se percam no caminho, é preciso que as docentes registrem suas impressões, que constituem a documentação pedagógica que possibilitará posteriormente às professoras acompanhar e avaliar tanto seu trabalho como o desenvolvimento das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas pontuais e efetivas (TRISTÃO, 2004). Estes registros contam a história da criança, não somente para as docentes, mas também para as famílias e as próprias crianças, o que contribui para a valorização do trabalho complexo desenvolvido na creche, mas que muitas vezes não é valorizado pela sociedade e pelos próprios professores, que ainda associam a Educação Infantil, especialmente com as crianças de zero a três anos, como uma atividade assistencial e não educativa, fruto do contexto histórico de sua implementação, conforme já apresentado nesta dissertação.

Na creche, as interações ocorrem entre três sujeitos afetados pelo projeto educacional: a criança, a família e o professor (RINALDI, 2020). Segundo Rinaldi (2020), o bem-estar de todos

[...] está diretamente associado à qualidade e à quantidade: (a) da comunicação que ocorre entre as partes, (b) do conhecimento e da consciência que as partes têm de suas necessidades e satisfações mútuas, e (c) das oportunidades para as pessoas se encontrarem e ficarem juntas, que surgem num sistema de relações permanentes (p.61).

A maior valorização da Educação Infantil e a crescente demanda por vagas pela sociedade elevaram a responsabilidade dos governos municipais para o atendimento das necessidades das famílias e para proporcionar infraestrutura adequada para atender crianças nas creches e pré-escolas, uma vez que esta etapa da Educação Básica é sua responsabilidade.

Uma das soluções encontrada muito frequentemente pelo país e também no município pesquisado é o estabelecimento de parcerias com instituições privadas sem

fins lucrativos. No entanto, algumas pesquisas demonstram que as condições oferecidas para a oferta de uma educação de qualidade nas creches parceiras, neste estudo chamadas de conveniadas, ainda estão longe de serem ideais, conforme demonstrado na pesquisa de Campos *et al.* (2012) e outras já citadas.

Como é possível observar, a docência com os bebês e crianças bem pequenas envolve múltiplos saberes para lidar com a complexidade do desenvolvimento desta faixa etária, o que exige investimentos de diferentes ordens, como infraestrutura, oferta de vagas, acessibilidade às camadas mais pobres da população e valorização profissional, o que inclui remuneração digna, plano de carreira e formação continuada.

Considerando as pesquisas existentes vê-se que as creches conveniadas estão em desvantagem quanto aos requisitos supracitados, quando comparadas com as creches da administração municipal direta, o que pode ser explicado pela própria legislação dirigida a estas instituições. A Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014), que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, alterada pela Lei nº13.204/2015 (BRASIL, 2015), não apresenta exigências de investimento na formação dos professores das escolas conveniadas, assim como nas demais normatizações sobre a docência, que não tematizam “qualquer especificidade na formação inicial ou continuada dos profissionais das ICEIs<sup>4</sup>” (ALVES; CÔCO, 2019, p.198), o que demonstra a invisibilidade destas profissionais e pode sugerir abandono deste direito das professoras e das crianças. Sobre este tema, Alves e Côco (2019) trazem uma reflexão importante:

Na particularidade da formação, emerge a observação da terceirização dos serviços de formação continuada, permitindo questionar o lugar dos investimentos na formação de professores, marcado pelo controle de um serviço sob a responsabilidade da iniciativa privada. Nesse controle, que restringe as possibilidades formadoras, tenciona-se a defesa pela compreensão da formação como um lugar de produção própria de saber, de estudo e pesquisa, requerendo o protagonismo dos profissionais e o investimento em um projeto coletivo de trabalho, reconhecedor das potencialidades das crianças e dos adultos (p. 195).

Cientes das disparidades entre as realidades da docentes nas creches conveniadas e municipais, acredita-se ser importante conhecer seu perfil pessoal e profissional, para que sejam pensadas políticas públicas que as valorizem e proporcionem formação continuada de qualidade, considerando sua importância e responsabilidades na educação dos bebês e crianças bem pequenas e a articulação

---

<sup>4</sup> Instituições Conveniadas de Educação Infantil (ALVES; CÔCO, 2019).

entre a formação inicial, continuada e os saberes produzidos pela prática no contexto escolar.

Desta forma, é preciso pensar em processos de formação contextualizados, abertos às reais demandas das instituições, visando à consolidação de ações significativas para aquelas que atuam nas diferentes esferas da educação no Brasil. Isso pressupõe oferecer possibilidade de formação de qualidade, tanto inicial como continuada, tendo como pressuposto a reflexão crítica sobre suas próprias vivências e práticas cotidianas, visando romper com a dicotomia teoria-prática (SANTOS *et al*, 2018, p.32).

Apesar deste “fechar os olhos” para os direitos da docência, no Brasil há uma ampla legislação que dispõe sobre direitos das professoras. Especificamente sobre a formação docente, citamos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, do qual destacamos:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

E a Resolução CNE/CEP nº 02/2015, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que vai ao encontro das metas do PNE, inclusive a Meta 17: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Um dos entraves na educação e que fazem com que a profissão não seja atrativa para os jovens refere-se justamente à valorização profissional. O Documento Base – Relatório Final da CONAE 2018 reflete:

Grande parte dos problemas existentes atualmente no campo da valorização profissional deve-se à extrema fragmentação e descontinuidade nas políticas de formação e valorização profissional, que separam a formação das demais condições no exercício do trabalho do funcionário e do docente, com as necessidades de: a) articulação entre formação inicial e exercício profissional; b) atualização por meio de ações de educação continuada; c) garantia de salários justos e dignos com a implementação e o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN – nos entes federativos que ainda não atingiram (CONAE, 2018, p.158).

Valorizar a profissão docente, em especial a de creche conveniada, pressupõe que suas singularidades sejam consideradas, respeitadas e valorizadas, primeiramente ao entender que esta docência não é maternagem nem médico-higienista (DELGADO *et al.*, 2019), e que por isso necessita de conhecimentos técnicos específicos que atendam as especificidades da faixa etária, uma vez que “a literatura, a legislação e as pesquisas enfatizam que esta não é uma formação intuitiva e natural” (DELGADO *et al.*, 2019, p. 274). Em outras palavras, ser professora de bebês e crianças bem pequenas não é vocação, mas uma profissão que merece ser encarada como tal, pelas políticas públicas, pela sociedade e pelos próprios profissionais envolvidos. Segundo Delgado, Barbosa e Richter (2019) o cuidar, indissociável ao educar na Educação Infantil, ainda é desprestigiado, situação dificultada ainda mais pelas difíceis condições de trabalho.

Para Campos (2018), além da formação inicial e continuada, a atuação das docentes de creches também depende da divisão de trabalho entre adultos da instituição; o número de alunos por adultos na sala de aula; o currículo adotado; a organização do tempo, espaços e rotina; os recursos didáticos disponíveis, a atuação do coordenador pedagógico; a gestão da unidade escolar; a relação com as famílias e comunidade e a gestão da rede municipal e da instituição conveniada. No entanto, a pesquisadora pontua que “a maioria dos estudos identifica a formação dos professores como um dos principais fatores que influem na qualidade da educação infantil” (CAMPOS, 2018, p. 14).

Estudo de Santos (2020) retratou o sentimento de solidão das docentes de creche, não só pela ausência de troca com suas colegas professoras, mas também pela ausência de acompanhamento pedagógico, que levam a profissional a procurar apoio nelas mesmas.

Quando as professoras se sentem sozinhas e não têm com quem compartilhar suas necessidades e conquistas, elas vão em busca de referências teórico-metodológicas. Essas referências têm suas raízes tanto em seu percurso de vida e formativo como na *internet* [...], em livros, em relatos de outras professoras que trabalham com bebês, em orientações e diretrizes para Educação Infantil, com um destaque para materiais que estão na *internet* [...] (SANTOS, 2020, p.519).

A autora destaca a busca por materiais em blogs e sites na *internet* para o trabalho com as crianças na escola, sem critérios definidos ou acompanhamento da coordenação pedagógica, e ressalta a necessidade de oferta de materiais didático-pedagógicos que apresentem possibilidades de ações e estratégias pedagógicas,

pensadas e sistematizadas por especialistas e pesquisadores em Educação Infantil, ou seja, materiais específicos e confiáveis.

Para Santos (2020) o ser professora de bebês se constitui dentro e fora do ambiente escolar, nas relações com as crianças, suas famílias, com os demais profissionais da educação, com instituições educacionais, órgãos governamentais, sindicatos, movimentos sociais e universidades, o que significa que é uma profissão que não se constrói sozinha e necessita de investimento, por meio de políticas públicas que demonstrem a valorização da profissão.

A maneira como as professoras vivenciam suas experiências, como adquirem conhecimentos e como se sentem ou não valorizadas pela sociedade, as afetam e terminam por influenciar na maneira como elas se relacionam com as crianças, por isso as docentes necessitam de momentos individuais e coletivos para estudo e troca de experiências com suas parceiras de trabalho; de remuneração condizente com sua formação e responsabilidade; de infraestrutura adequada com oferta de materiais, tempos e espaços que possibilitem a realização de seu trabalho; horários remunerados para planejamento. Estes são elementos que devem fazer parte das políticas públicas, para que estas profissionais se sintam valorizadas e fortaleçam sua identidade profissional como professoras de bebês e de crianças bem pequenas.

## 5 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Com o intuito de conhecer e enriquecer a presente proposta de investigação, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas que versam sobre o perfil e as concepções das professoras de creches conveniadas. Para isso, utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No endereço eletrônico, inseriu-se a palavra de busca “conveniada” e refinou-se a pesquisa restringindo as produções publicadas entre os anos de 2016 a 2021, a fim de filtrar as mais recentes, com a “Educação” como Área do Conhecimento.

O resultado apresentado englobou 30 publicações, cuja primeira análise foi realizada pela leitura dos títulos, com o objetivo de observar quais se aproximavam da temática da pesquisa. Esta estratégia levou a escolher cinco trabalhos para análise posterior dos resumos: quatro Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado, explicitadas a seguir, pela ordem em que aparecem na plataforma:

Quadro 1 – Produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo de busca *conveniada*, área de conhecimento *Educação*, período 2016-2021

(Continua)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
01	A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora	Panizza, Mariana Fernandes	Mestrado Profissional em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
02	A qualidade da educação das crianças de zero a três anos: um estudo a partir das concepções das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba	Silva, Mariana Verissimo da	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Paraná	2020
03	Instituições sem fins lucrativos na Educação Infantil no município de Campinas: histórico, dilemas e perspectivas	Ceccon, Maria Lucia Lemos	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	2018

Quadro 1 – Produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo de busca *conveniada*, área de conhecimento *Educação*, período 2016-2021

(Conclusão)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
04	Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares	Santos, Cleane Aparecida dos	Doutorado em Educação	Universidade São Francisco	2017
05	Concepções de criança, desenvolvimento e Educação Infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches	Barroca, Karla Cabral	Mestrado em Educação, Culturas e Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2016

Fonte: Elaborado pela autora

Após a escolha por meio dos títulos, a fim de confirmar se as pesquisas realmente se aproximavam do tema perfil e concepções das professoras de creches conveniadas, passamos para a leitura dos resumos das produções. A dissertação de Panizza (2018) teve como objetivo compreender as necessidades, desafios e possibilidades formativas da gestão de creches conveniadas da Rede Municipal de Educação de São Paulo e apresentar indicativos para a formação dos gestores, a fim de colaborar e qualificar as ações educativas com bebês e crianças na Educação Infantil, considerando as possibilidades de contribuição da supervisão escolar às necessidades formativas destes gestores.

Em seguida, observou-se o resumo da dissertação de Silva (2020), onde a pesquisadora explicita que seu objetivo foi analisar a concepção sobre a qualidade da educação de crianças de zero a três anos, na perspectiva das famílias atendidas em uma creche conveniada.

A dissertação de Ceccon (2018) apresenta uma análise sobre a participação das instituições sem fins lucrativos de atendimento da Educação Infantil, na cidade de Campinas, destacando os anos de 2007 a 2016, período de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), quando as instituições sem fins lucrativos foram incluídas na distribuição de recursos deste fundo, o que levou à superação da oferta deste tipo de atendimento, em comparação com a oferta em escolas públicas de Educação Infantil.

Continuando a análise, realizou-se a leitura do resumo da tese de Santos (2017). Esta pesquisa envolveu a constituição de um grupo de discussão-reflexão, com professoras de Educação Infantil (zero a três anos), do ensino público e da rede conveniada, no âmbito municipal, para explorar a possibilidade de o professor refletir sobre sua trajetória estudantil por meio de narrativas, uma estratégia para a formação docente, objetivando compreender as potencialidades das fotografias e das narrativas a elas vinculadas, apoiadas por entrevistas sobre as lembranças da escolarização das docentes, da socialização dessas experiências, buscando marcas da cultura escolar no cotidiano atual das profissionais e de seus alunos, a fim de ressignificar a prática docente.

Por fim, encontrou-se a dissertação de Barroca (2016), que em seu resumo anuncia que, utilizando-se da perspectiva teórica da Sociologia da Infância e das definições encontradas nos documentos oficiais sobre Educação Infantil, o estudo objetiva analisar as concepções de criança, desenvolvimento infantil e funções da Educação Infantil de familiares e profissionais de uma creche conveniada e outra da rede municipal. Este resumo despertou o desejo de conhecer seus detalhes, pois apresenta aspectos abordados na presente pesquisa proposta: as concepções das professoras de creches conveniadas em relação a especificidades de crianças de zero a três anos, Educação Infantil e função da creche, que convergem com a pesquisa publicada. Desta forma, passou-se à leitura da dissertação, por completo.

A pesquisa de Barroca (2016), de abordagem qualitativa, foi realizada a partir da metodologia de grupo focal. Foram formados quatro grupos focais, de duas instituições, localizadas no mesmo bairro, portanto atendendo a mesma comunidade, sendo uma da rede municipal e outra conveniada à Secretaria de Educação do município (Recife). Cada escola contou com a interação de dois grupos, um formado pelos profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças em sala de aula e outro pelos familiares das crianças.

O objetivo das interações era conhecer e analisar as concepções dos envolvidos sobre criança, desenvolvimento e funções da Educação Infantil, lançando questões norteadoras para alimentar as discussões. Ao final do estudo, conclui-se que não houve diferenças importantes nas falas dos grupos, mas se observou

contradições, o que foi compreendido pela pesquisadora como reflexo da complexidade das temáticas levantadas. De acordo com a pesquisa, de forma geral, há ausência da compreensão do protagonismo da criança, mas se reconhece a importância das interações no desenvolvimento infantil, no entanto, com uma visão adultocêntrica. Os pais reconhecem o trabalho das profissionais, mas estas se sentem desvalorizadas e enfatizam as precárias condições físicas das creches e falta de materiais e equipamentos adequados para o desenvolvimento do trabalho. Em suma, o estudo apontou a necessidade de visibilização da prática docente e do reconhecimento profissional destes profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa supracitada vem ao encontro dos objetivos da pesquisa apresentada nesta dissertação, uma vez que, ao dar voz às professoras de creches conveniadas e conhecendo suas características pessoais e profissionais, pretende-se trazer visibilidade e subsidiar ações do poder público que contribuam para a profissionalidade docente e, por conseguinte, para a qualidade da educação de bebês e crianças bem pequenas.

Importante lembrar que o objetivo do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES era encontrar produções que se aproximassem do tema tratado nesta pesquisa, o levantamento do perfil e das concepções de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, no entanto, encontrou-se apenas um trabalho que convergiu parcialmente com os aspectos abordados, o que corrobora a hipótese sobre a invisibilidade destas profissionais no meio acadêmico, assim como o número reduzido de teses e dissertações sobre creches conveniadas, quando comparado com a quantidade de produções sobre creches, no geral.

## 6 MÉTODO

A pesquisa, que teve como objetivo geral realizar um levantamento do perfil e das concepções das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, utiliza abordagem quanti-qualitativa, na medida em que relaciona quantidade e qualidade, que são complementares e atribuem sentido aos dados coletados, e é descritiva, pois são as pesquisas “[...] que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p.28). A escolha por esta abordagem justifica-se pelo objetivo de aproveitar as qualidades de cada uma, tanto a quantitativa quanto a qualitativa, buscando extrair o máximo possível da compreensão da realidade humana (THESING; COSTAS, 2017).

A fim de atender ao objetivo geral do estudo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- 1 – Levantar dados quantitativos da rede municipal de ensino (quantidade de creches conveniadas e dados sobre elas – localização, número de alunos, de docentes, de funcionários e funções, agrupamentos, dados das professoras das creches conveniadas);
- 2 – Levantar dados sobre informações pessoais das professoras que atuam nas creches conveniadas do município (idade, gênero, raça/etnia, estado civil, renda familiar, composição familiar, formação acadêmica e percurso profissional);
- 3 – Levantar dados sobre as condições de trabalho dessas professoras (carga horária, plano de carreira, forma de contratação, remuneração, quantidade de crianças que atendem, razão adulto/criança);
- 4 – Descrever e analisar concepções das docentes de creches conveniadas sobre criança, Educação Infantil, função da creche, especificidades dos bebês de zero a três anos, necessidades formativas, além de seus conhecimentos sobre legislação educacional referente a Educação Infantil.

Nesta pesquisa considera-se *concepção* como “operação mental para a elaboração de ideias e conceitos” e “ponto de vista; noção, opinião” (MICHAELIS, 2023), por conseguinte, “as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (MATOS; JARDILINO, 2016, p.24). Além disso, as concepções englobam “a filosofia particular de um professor, quando ele concebe ideias e interpreta o mundo a partir dessas ideias” (CURY, 1999, p. 39). Neste sentido, é possível depreender que conhecer as concepções das docentes é importante para entender quem são estas profissionais e

como elas concebem seu trabalho com os bebês e as crianças pequenas e bem pequenas.

A escolha das concepções investigadas em detrimento de outras possíveis deveu-se ao considerar o disposto nos documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009); assim como normativas sobre esta etapa da Educação Básica - Constituição Federal (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); e também com base na literatura especializada sobre o tema, com a leitura de obras de autores como Kramer (2006, 2007), Oliveira (2019, 2020), Friedman (2020); Barbosa (2010) e Carvalho e Fochi (2017). Desta forma, chegou-se à conclusão de que se espera que as docentes das creches conveniadas conheçam e utilizem em seu cotidiano profissional, o que, por conseguinte, norteou a escolha das concepções e a construção do questionário.

A primeira etapa da pesquisa foi documental, por meio de levantamento de dados quantitativos sobre o sistema municipal de ensino, tanto da rede direta quanto da rede conveniada. Os dados foram coletados nos departamentos da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, sendo eles o Departamento de Acompanhamento e Monitoramento de Pessoal, a Gerência de Planejamento e Demanda Escolar e o Departamento de Acompanhamento das Instituições Educacionais e Complementares.

Em seguida, na etapa de pesquisa de campo, levantaram-se dados quantitativos e qualitativos referentes às professoras de creches conveniadas, mediante aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, direcionado a todas as docentes das creches conveniadas do município. Optou-se por esta técnica devido ao questionário possibilitar atingir número grande de pessoas, não despender gastos financeiros, garantir o anonimato das participantes, permitir que as docentes respondessem em momento mais conveniente para elas e por possibilitar a não exposição à influência da opinião da pesquisadora (GIL, 2008). A construção do questionário buscou “traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121). Para Gil (2008), questionário pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (p. 121).

Quanto à forma das questões, optou-se por mesclar abertas e fechadas, considerando que as questões fechadas “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (GIL, 2008, p.122), enquanto que as abertas possibilitam “ampla liberdade de resposta” (GIL, 2008, p. 122), mesmo que dificultando a tabulação dos dados. Na elaboração das questões fechadas, a pesquisadora considerou sua experiência com as creches conveniadas e as docentes, para que as perguntas permitissem aos leitores da dissertação conhecer quem são as profissionais, no que diz respeito ao perfil socioeconômico, formativo e profissional. Nas questões abertas, que objetivaram desnudar as concepções das docentes em relação à função da creche, infância, docência na creche, conhecimento sobre legislação da Educação Infantil e necessidades formativas, foram considerados os documentos oficiais anteriormente citados nesta seção.

O questionário foi disponibilizado em formato digital e encaminhado o link de acesso às escolas por e-mail. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado no início do formulário, para encaminhamento ou não às perguntas do questionário, de acordo com a opção da professora respondente. As respostas pelo formulário geraram uma planilha para posterior análise dos dados. A configuração do formulário foi definida de tal forma que as respondentes pudessem participar sem qualquer identificação, mantendo suas identidades em sigilo. Todas as questões exigiam a obrigatoriedade de serem respondidas, exceto as “dependentes”<sup>5</sup>.

Para a realização da pesquisa, no início do mês de outubro de 2021 o projeto foi apresentado para a Secretária Municipal de Educação do município pesquisado, a fim de que o conhecesse e autorizasse sua realização por meio de pesquisa documental nos departamentos da Secretaria de Educação, e de campo, com aplicação de questionário para as professoras das creches conveniadas do município. Após a assinatura da Carta de Anuência pela gestora, concretizada no dia 06 do mês supracitado, foi realizada no dia 28 de outubro uma reunião on-line, utilizando o aplicativo *Google Meet*, com as coordenadoras pedagógicas das creches conveniadas para apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos e metodologia pretendida. As dúvidas apresentadas pelas profissionais relacionaram-se à metodologia da coleta de dados, especificamente sobre qual seria o papel delas na aplicação do questionário

---

<sup>5</sup> Segundo Gil (2008), há perguntas que fazem sentido somente para alguns dos respondentes, por isso uma pergunta/resposta é dependente de outra.

e como ele seria disponibilizado. Após as explicações da pesquisadora, as profissionais manifestaram apoio à iniciativa, por meio de falas direcionadas à importância de pesquisas que promovam a visibilidade das docentes e das escolas conveniadas, e assinaram, durante o mês de novembro, as Cartas de Anuência, que posteriormente foram submetidas ao Comitê de Ética, no dia 30 de novembro de 2021, juntamente com o projeto de pesquisa e o questionário formulado para as docentes, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

O projeto (CAAE: 53932621.9.0000.5466) foi aprovado por unanimidade e sem ressalvas pelo Comitê de Ética em fevereiro de 2022, momento em que foram agendadas as reuniões com as docentes das 13 creches (e uma extensão, que se refere ao atendimento realizado por uma unidade escolar em outro prédio, mas pertencente à mesma instituição) para apresentação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presente no início do questionário disponibilizado no formato on-line (*Google Forms*) (APÊNDICE B).

Nos dias 15, 16, 21, 22 e 23 de março de 2022 foram realizadas nove reuniões on-line, pelo aplicativo *Google Meet*, no período noturno, com 211 das 287 docentes das creches conveniadas. As reuniões foram virtuais devido à pandemia de Covid-19, que levou ao isolamento social, e no período noturno, para que não fossem concomitantes à jornada de trabalho das docentes, das coordenadoras pedagógicas e da pesquisadora, possibilitando assim maior participação. Apenas uma escola solicitou que o encontro fosse realizado em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), o que aconteceu no dia 22, nos períodos da manhã e da tarde. O convite foi encaminhado por aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) e por e-mail pela pesquisadora, inicialmente às coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, solicitando que encaminhassem às docentes, que primeiramente foram consultadas por elas sobre disponibilidade de dias e horários que melhor atendessem às suas necessidades, uma vez que os encontros seriam realizados fora do horário de trabalho das profissionais envolvidas. Durante as reuniões, a grande maioria pareceu receptiva com a proposta, por meio de sinais afirmativos com as cabeças e com expressões de aprovação, além disso algumas elogiaram a iniciativa, tanto na fala quanto na escrita nos chats do aplicativo utilizado nas reuniões. No entanto, não houve questionamentos após as apresentações da pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa ou sua metodologia. Ao término de cada reunião, o link do questionário foi enviado ao e-mail das escolas e por meio do aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) das coordenadoras pedagógicas para que fosse encaminhado às docentes.

Inicialmente o prazo dado para o recebimento das respostas foi 30 de março. No dia 31 foi possível observar que 80 docentes haviam respondido ao questionário, por isso foi enviada uma mensagem de agradecimento da pesquisadora a quem respondeu até aquele momento e dado um lembrete de que o questionário continuaria recebendo as respostas de quem desejasse participar. Assim, nos primeiros dias do mês de abril de 2022, houve mais algumas participações e em 30 de abril chegou-se ao total de 99 respostas, o que corresponde a 34,25% do total de professoras, momento em que o questionário foi fechado para novas participações.

## 7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados dados referentes ao município pesquisado e sua rede de ensino, com foco nas creches conveniadas e sua infraestrutura e, após análise e discussão dos dados, considerando as referências consultadas e os objetivos propostos pela pesquisa, busca-se levantar o perfil socioeconômico, formativo e profissional das docentes, finalizando com a análise das concepções das professoras das creches conveniadas sobre as crianças atendidas, docência e função na creche, seus conhecimentos sobre legislação relacionadas à Educação Infantil e suas necessidades formativas.

### 7.1 SOBRE O MUNICÍPIO PESQUISADO E SUA REDE DE ENSINO

Para a consecução da presente pesquisa, levantaram-se dados das docentes de creches conveniadas de um município situado na região noroeste do estado de São Paulo, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possuía, em 2021, população estimada em 469.173 habitantes, ocupando uma área de 431,963 km<sup>2</sup>, o que o torna o décimo segundo município mais populoso do estado e o 52º do país, de acordo com informações encontradas no site da prefeitura municipal.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação deste município, em março de 2022, a rede de ensino era composta por 126 unidades escolares municipais, 13 escolas conveniadas e uma extensão (oito unidades ocupam prédios municipais e seis possuem prédios próprios); e quatro centros educacionais, atendendo 39.332 alunos nas etapas de Educação Infantil (9.012 matrículas nas creches e 8.072 nas pré-escolas), Ensino Fundamental regular (20.372 matrículas nos anos iniciais e 1.651 nos anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (225 matrículas). Nesta rede, 43,4% das matrículas correspondem a Educação Infantil, 56% ao Ensino Fundamental e 0,6% a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação especificamente à creche, eram 28 unidades para atendimento exclusivo a esta faixa etária, 32 para atendimento de creche e pré-escola e uma unidade com atendimento de creche, pré-escola e ensino fundamental, além das 13 unidades conveniadas (com uma extensão).

De um total de 9.012 matrículas nas creches, 2.061 foram nas creches conveniadas, o que corresponde a 22,86% do total de matrículas de crianças de zero

a três anos no município, que ocuparam 99 das 493 salas de aula reservadas a este atendimento (20,08%), assim distribuídas:

Tabela 3 - Quantidade de alunos matriculados nas creches conveniadas

<b>Etapa</b>	<b>Número de matrículas</b>
Berçário I (0 a 11 meses)	160
Berçário II (1 ano a 1 ano e 11 meses)	472
Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses)	675
Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses)	754
<b>Total</b>	<b>2.061</b>

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2022)

Para o agrupamento dos alunos nestas creches, considera-se o disposto na Resolução SME nº 05, de 21 de junho de 2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011), em seu artigo 4º: “O Módulo para docentes e estagiários, nas salas em período integral, terá a seguinte composição”:

<b>Nível / Etapa</b>	<b>Grupo de Alunos</b>	<b>Professor 37 horas semanais</b>	<b>Ampliação do número de Professor</b>	<b>Estagiário 30 horas semanais</b>	<b>Estagiário 20 horas semanais</b>
BI	6 por adulto	1	2 ou mais alunos por grupo	1	1
B II	8 por adulto	1	2 ou mais alunos por grupo	1	1
Maternal I	12 por adulto	1	2 ou mais alunos por grupo	1	1
Maternal II	15 por adulto	1	2 ou mais alunos por grupo	1	1

Em levantamento realizado em abril de 2022 no site da Prefeitura Municipal, no Portal da Transparência, foi possível ter acesso aos Termos de Convênio e Planos de Trabalho das creches conveniadas, e assim obter informações sobre recursos financeiros e humanos. Em relação a este último, as 13 instituições e uma extensão contavam com 287 professoras titulares de turmas e duas professoras piloto (que auxiliam em caso de ausências das docentes titulares de classe); 54 cuidadoras, com carga horária de 44 horas semanais; 27 estagiárias com carga horária semanal de 20h (4 horas/dia) e outras 27 com 30h semanais de trabalho (6 horas/dia), conforme solicitação da instituição.

Segundo a Convenção Coletiva de Trabalho 2022-2023 do Sindicato das Instituições Beneficentes, Filantrópicas e Religiosas do município pesquisado, as cuidadoras são profissionais que “cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida”. As estagiárias, conforme descrito no Contrato para o Desenvolvimento de Programas de Estágio, celebrado entre os estagiários contratados e a instituição conveniada contratante, são estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, cujo estágio “será desenvolvido conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso, informadas pelas Instituições de Ensino, nos termos da Lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008), tendo como finalidade a preparação para o trabalho produtivo de educandos”. A contratação é intermediada pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), que possui parceria com a Secretaria Municipal de Educação para este fim.

As escolas contam com outros 176 funcionários entre auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza, cozinheira, porteiro (diurno e noturno), serviços gerais, lactarista e encarregado administrativo. Todas as creches possuem uma coordenadora pedagógica e um assistente administrativo (uma escola possuía dois assistentes administrativos).

Sobre a localização geográfica, seis unidades localizam-se na zona leste da cidade, duas na zona sul, três na zona norte (mais a extensão), uma na zona oeste e uma na região central. A distribuição dos funcionários em cada escola conveniada apresenta-se na Tabela 4:

Tabela 4 - Distribuição dos recursos humanos por escola conveniada

(Continua)

Função	Quantidade por escola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Je exten são	K	L	M
Professora	23	12	17	27	27	23	18	11	24	40	17	19	29
Professora piloto	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coord. Pedagógica	01	01	01	01	01	01	01	01	01	02	01	01	01

Tabela 4 - Distribuição dos recursos humanos por escola conveniada

(Conclusão)

Aux./Assist. Admin.	01	01	01	02	01	01	01	01	01	02	01	01	01
Encarregado adm.	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	01	-
Aux. Cozinha	03	02	03	05	02	03	01	02	03	06	02	02	04
Cozinheira	01	01	01	02	01	01	01	01	01	02	01	01	01
Aux. Limpeza	04	03	04	04	04	04	03	03	04	07	02	04	04
Porteiro diurno 12/36	02	02	02	02	02	02	01	02	02	04	02	02	02
Porteiro/Vigia noturno 12/36	02	02	02	02	02	02	-	02	02	04	02	02	02
Cuidador	-	02	06	05	09	03	04	01	06	06	02	04	06
Estagiário 20h	-	05	-	08	-	-	-	-	05	-	03	06	-
Estagiário 30h	-	05	-	08	-	-	-	-	05	-	03	06	-
Serviços Gerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
Lactarista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Total de alunos	165	84	136	272	174	141	144	106	198	241	110	108	202

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos Apostilamentos dos Planos de Trabalho das escolas conveniadas pesquisadas (2018/2019) e Secretaria Escolar Digital (abril/2022)

Nota-se que algumas escolas não possuem estagiárias, uma vez que foram substituídas pelos “cuidadores” no apostilamento dos Planos de Trabalho, que exercem a função de apoio às docentes nas salas de aula e demais espaços escolares. Considerando o disposto na Resolução SME nº 05/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011), que também delibera sobre o módulo de pessoal administrativo e de apoio das escolas, de acordo com o número de crianças matriculadas, o quadro de recursos humanos está em conformidade com a legislação em sua quase totalidade, com exceção do número de auxiliares de limpeza da escola J e sua extensão e de porteiro/vigia noturno na escola G. Segue quadro apresentado no artigo 5º da resolução supracitada:

Artigo 5º - O Módulo de pessoal administrativo/apoio terá a seguinte composição:

Funções	Capacidade				
	Até 100 alunos	De 101 a 150 alunos	De 151 a 200 alunos	De 201 a 250 alunos	A partir de 251 alunos
Assistente Administrativo (44h semanais)	1	1	1	1	2
Cozinheira/Auxiliar de Cozinha (44h semanais)	1	2	2	3	4
Porteiro Diurno (44h semanais)	1	1	1	1	1
Porteiro Noturno (12hx36h)	2	2	2	2	2

Segundo consta no Referencial Curricular de Educação Infantil (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2003) do município pesquisado, que apresenta o histórico da oferta de Educação Infantil na cidade, o início do atendimento em creches foi realizado por entidades filantrópicas, vinculadas a grupos religiosos, com a criação da primeira unidade na década de 1950. Em 1982 foram inauguradas três creches públicas, mantidas pelo governo municipal e administradas pela Secretaria do Bem-Estar Social, supervisionadas por assistentes sociais, terapeuta ocupacional e educador doméstico. A primeira creche municipal foi inaugurada em 1984.

Conforme disposto no material supracitado, no início os equipamentos destinavam-se ao atendimento de crianças de três meses a seis anos e 11 meses, em período parcial, cujas mães comprovassem ocupação trabalhista. O trabalho nas instituições voltava-se à guarda, proteção, cuidados de higiene, alimentação e recreação. Com o surgimento de novas instituições, outros profissionais foram incorporados, como psicóloga, nutricionista, médico e dentista, sob coordenação de assistente social. As creches públicas eram financiadas pelo poder público municipal e auxiliadas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e as privadas (beneficentes) mantinham-se com seus recursos próprios e repasses da LBA.

O sistema de parcerias iniciou-se na década de 1990 com entidades sem fins lucrativos que propunham atividades de estimulação visual, motora e perceptiva. No final da mesma década, as parcerias foram ampliadas com as entidades filantrópicas. No ano de 2000 as 23 creches existentes passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. Após esse período, o processo se intensificou, com a rede possuindo, em 2012, 46 creches parceiras (65,7% das matrículas nessa faixa etária).

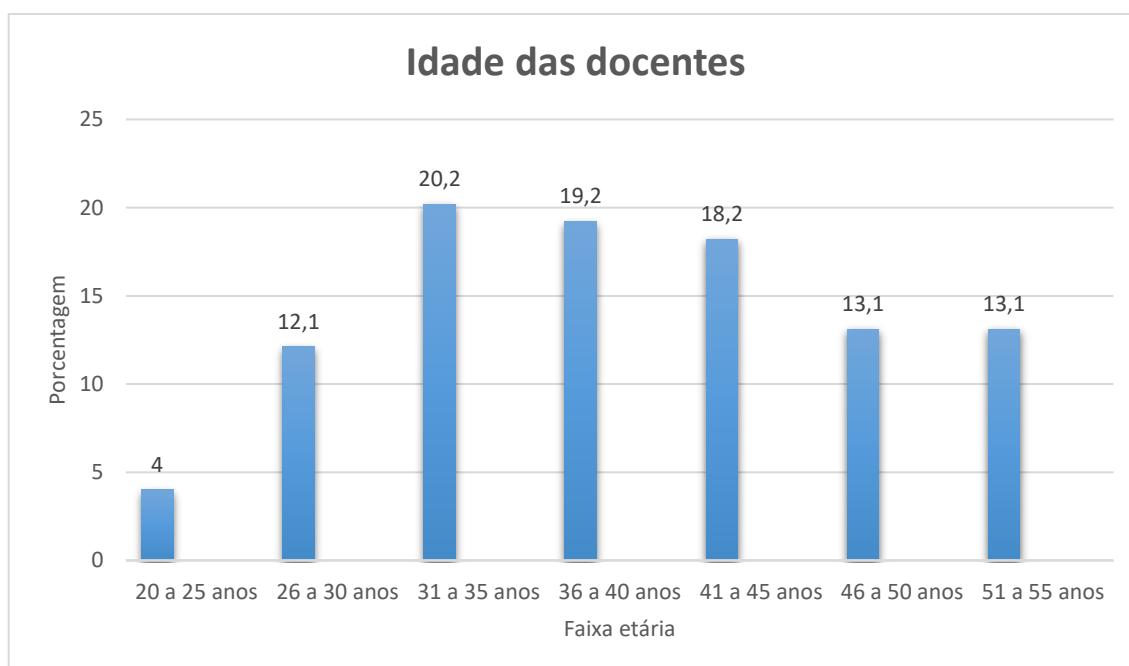
A partir daquele ano, iniciou-se o processo de municipalização destas parcerias, que atualmente mantém-se em 13 unidades e uma extensão.

## 7.2 PERFIL DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO

A coleta de dados da pesquisa inicia-se com o objetivo de caracterizar as professoras que atuam nas creches conveniadas no município pesquisado, compreendendo informações sobre idade, gênero, raça/etnia autodeclarada, estado civil, renda familiar, composição familiar, formação acadêmica e percurso profissional. Os dados são apresentados a seguir.

Todas as docentes que participaram da pesquisa são do sexo feminino, em sua maioria acima dos 30 anos de idade, conforme evidenciado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Idade das docentes



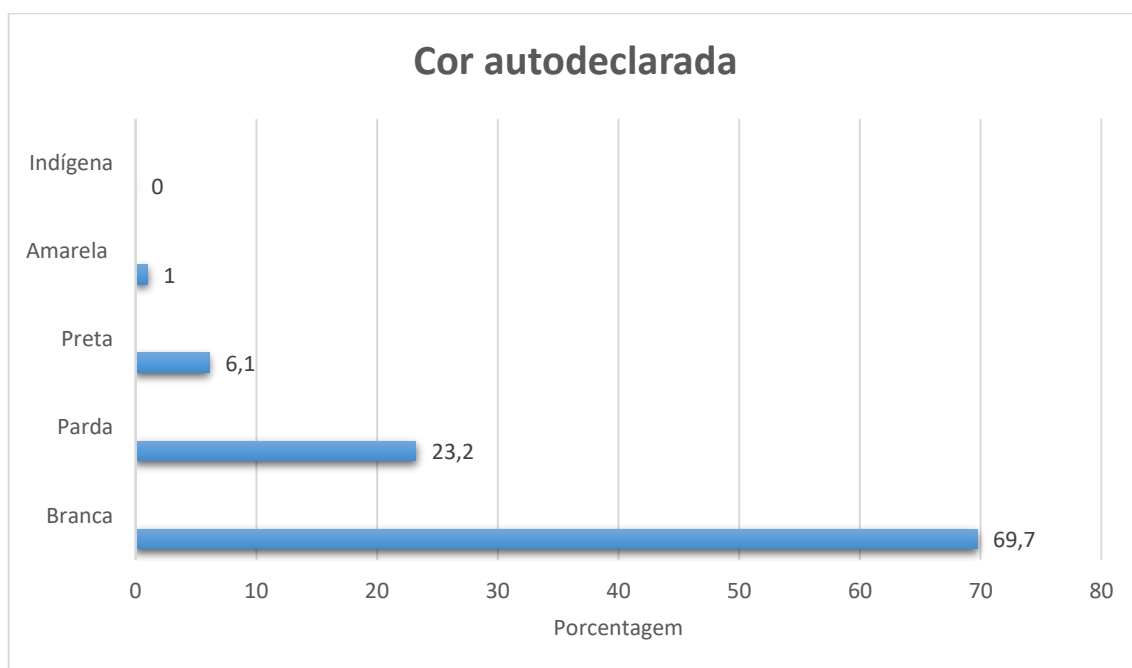
Fonte: Elaborado pela autora

Estes números vêm ao encontro do que foi apontado nos dados coletados no ENADE 2014 (GATTI *et al.*, 2019), onde 34,4% dos estudantes de Pedagogia estavam na faixa etária entre 30 e 39 anos, e também no ENADE 2021 (modalidade a distância), assim como a pesquisa de Alves e Côco (2020) sobre o perfil dos profissionais das IEICs de um estado da região Sudeste, que apontou a mesma

tendência. Nas escolas conveniadas pesquisadas, 20,2% têm entre 31 e 35 anos e 19,2% entre 36 e 40 anos. É pertinente retomar o que Gatti *et al.* (2019) nos apresentam como possíveis justificativas para o fato das docentes pertencerem a estas faixas etárias: o aumento da oferta de cursos a distância, mensalidades mais baratas e incremento dos créditos educativos.

A maior parte das professoras se autodeclararam ser da cor branca (69,7%) – e pardas 23,2%; pretas 6,1% e amarela 1%, conforme Gráfico 2. Casadas são 60,6%; solteiras 16,2%; 11,1% divorciadas/separadas; 4% viúvas e 8,1% possuem união estável. A maioria tem filhos (80,8%) e divide a residência com outras pessoas: 2 ou 3 pessoas (58,6%); com 4 a 5 pessoas (23,2%); com uma pessoa (14,1%); com 6 ou mais pessoas (1%); e 3% das docentes moram sozinhas.

Gráfico 2 – Cor/raça autodeclarada



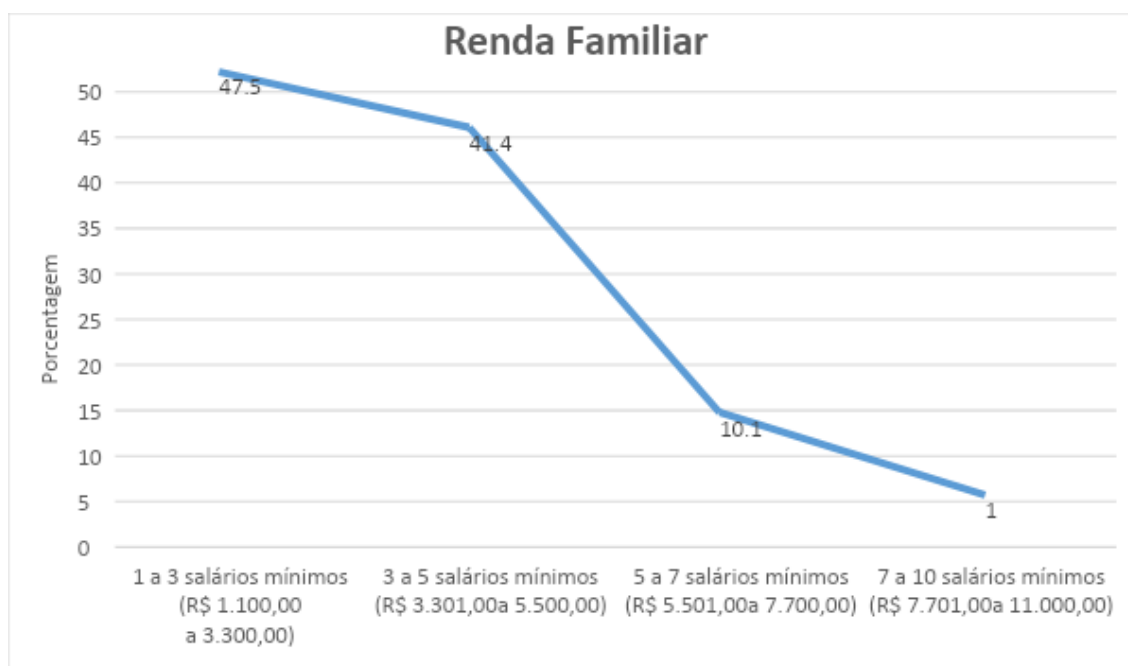
Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a cor autodeclarada, os números se aproximam quando comparados com os dados apresentados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), referentes ao município pesquisado, uma vez que a cor branca correspondia a 73,05% da população; a parda a 18,97% e a preta a 3,66%. Os números coletados nas escolas divergem consideravelmente com os dados obtidos no questionário do ENADE (2014), apresentado na pesquisa de Gatti *et al.* (2019), onde 47,5% dos estudantes de Pedagogia se autodeclararam brancos; 38,3% pardos e

11,7% negros, o que em 2014 significou um aumento do número de estudantes negros e pardos e uma diminuição entre os alunos brancos, comparando dados com o ENADE de 2005. A pesquisa de Alves e Côco (2020) também demonstrou a mesma prevalência da cor branca entre as docentes das IECs.

A renda familiar, conforme Gráfico 3, em sua maioria, está entre 1 e 3 salários mínimos (47,5%), seguido de 3 a 5 (41,4%), de 5 a 7 (10,1%) e de 7 a 10 (1%), considerando o valor do salário mínimo de R\$1.100,00. Este valor corresponde a renda salarial média da população do município, conforme apresentado pelo IBGE (2020), que é de 2,6 salários mínimos. Considerando que as professoras afirmaram no questionário que dividem a residência entre duas a seis pessoas, a renda per capita se altera consideravelmente – com a renda máxima de 3 salários mínimos (R\$ 3.300,00), a renda per capita varia entre R\$ 1.650,00 e R\$ 550,00, o que pode impactar em diversos fatores sociais e profissionais das docentes, como investimento em cursos de aperfeiçoamento e acesso a bens culturais.

Gráfico 3 – Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora

Considera-se importante o acesso aos bens culturais pelas docentes pela convicção de que as experiências culturais suscitam a reflexão sobre a vida, a sociedade e a cada indivíduo. Portanto, uma formação cultural “contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade” (CARVALHO; GEWERC, 2019, p.430). Desta forma, ao professor, a posse

do capital cultural é importante para a qualidade de seu trabalho. Segundo Nogueira (2010, p.11-12) “Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio para todos”. Além disso, “[...] também se pode supor que, quanto maior e mais variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos escolares” (ALMEIDA, 2010, p.15).

No entanto, pesquisa de Almeida, Camargo e Silva (2007), apresentada por Almeida (2010), aponta fatores que contribuem para o baixo índice de consumo cultural entre os docentes: extensas jornadas de trabalho, baixos salários e falta de familiaridade com a arte, o que, segundo Bourdieu (2007), é fortemente influenciado pela família:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (p.41-42).

Nesse sentido, faz-se urgente que as formações iniciais e continuadas e as políticas públicas voltadas aos professores incluam experiências culturais e estéticas, afinal o docente carrega “as marcas de suas experiências de vida, sua relação com as culturas a que teve acesso e, mesmo uma formação tecnicista, [...] não apaga essas marcas da sua construção profissional” (CARVALHO; GEWERC, 2019). Afinal,

[...] se a escola é instrumento poderoso para formar o gosto e estimular a apreciação e o uso de bens simbólicos de forma duradoura e estável, então, é urgente uma revisão curricular da formação magisterial e políticas públicas para formação cultural e estética de docentes atuantes na educação básica do Brasil (ALMEIDA, 2010, p.19).

Como política pública entende-se também remuneração condizente com a responsabilidade inerente à função de cuidar e educar bebês e crianças pequenas e bem pequenas, o que certamente pode impactar na percepção de valorização e reconhecimento da profissão e também possibilita o acesso a determinados bens culturais, o que conseqüentemente influencia no bem-estar das professoras, beneficiando, por conseguinte, as crianças nos aspectos afetivos e de desenvolvimento cognitivo.

As docentes da escola conveniada pesquisada, em sua imensa maioria (99%), exercem a profissão em apenas uma escola, com cargas horárias diversas, prevalecendo o período de 31 a 35 horas semanais, conforme Tabela 5:

Tabela 5: Carga horária semanal das docentes sujeitos da pesquisa na escola conveniada

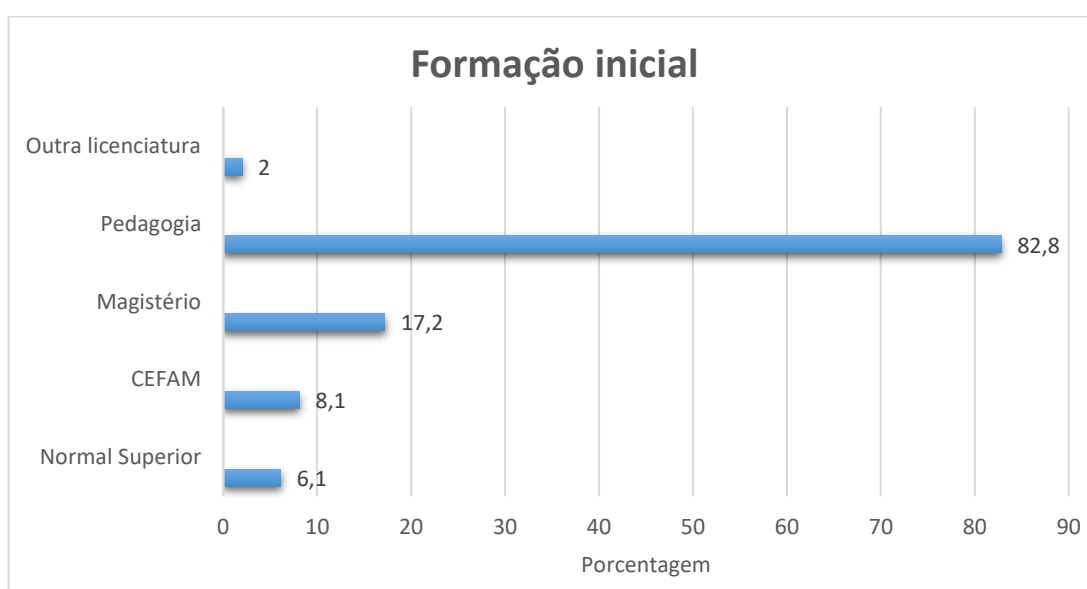
<b>Carga horária</b>	<b>Porcentagem</b>
20 horas	1%
21 a 25 horas	3%
26 a 30 horas	7,1%
31 a 35 horas	79,8%
36 a 40 horas	7,1%
41 a 45 horas	2%

Fonte: Elaborada pela autora

Quatro docentes afirmam trabalhar em mais de uma instituição. Destas, duas acumulam entre 31 e 35 horas, uma entre 41 e 45 horas e outra cumpre de 26 a 30 horas semanais.

A graduação em Pedagogia é a formação inicial de 82,8% das docentes, seguido do curso do Magistério (17,2%), conforme Gráfico 4. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), 79,1% dos professores de Educação Infantil no Brasil possuíam, em 2020, curso superior.

Gráfico 4 – Formação inicial das docentes sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

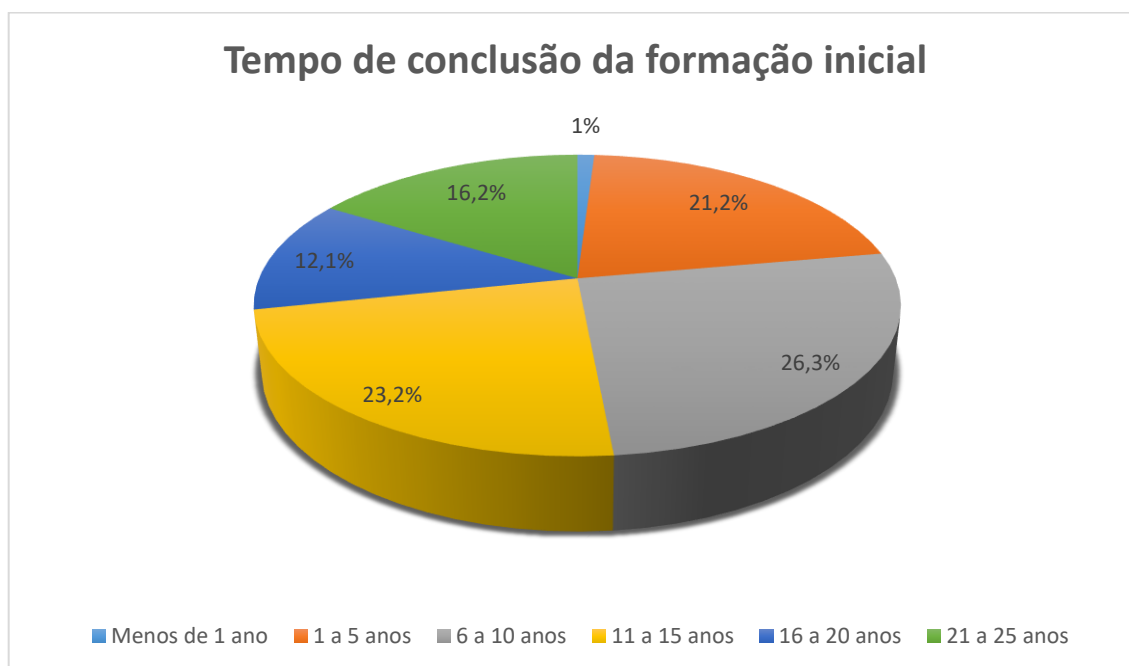
A realização do curso foi de forma presencial para 78,8%, no entanto, para 15,2% a primeira graduação foi na modalidade de educação à distância ou híbrida (6,1%). Segundo Gatti e Barreto (2009),

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas (p. 51).

Essa ampliação do número de cursos para formação de professores na modalidade à distância acende o alerta sobre a urgência de políticas de acompanhamento e avaliação destes cursos, uma vez que, em 2019, “do 1,6 milhão de matrículas em cursos voltados à docência, 866,6 mil referem-se à modalidade EAD, sendo 88,7% na rede privada” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p.106). Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia da rede privada, 3/4 dos alunos matriculados estudam à distância, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Para 26,3% das professoras a formação inicial ocorreu entre seis e dez anos, para 23,2% foi entre 11 e 15 anos, seguido de um a cinco anos para 21,2%, conforme Gráfico 5:

Gráfico 5 – Tempo de conclusão da formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora

Parcela significativa das docentes formou-se há menos de cinco anos e hoje atuam na Educação Infantil. Estas professoras estão na fase da iniciação profissional, segundo Feiman (*apud* PAPI; MARTINS, 2010), por isso necessitam de um acolhimento diferenciado, afinal

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com os outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (p.43).

É nesse período que o professor se depara com a realidade da sala de aula e das relações interpessoais presentes no ambiente escolar e passará, então, a questionar seus conhecimentos, podendo reproduzi-los sem questionamento ou buscar a inovação frente aos desafios enfrentados (PAPI; MARTINS, 2010).

A maior porcentagem das docentes afirmou possuir segunda graduação (73,7%), no entanto, quando questionadas sobre qual foi o curso, dez apontaram que foi Pedagogia. Entre as demais foram citados os cursos de Ciências Biológicas, História, Psicologia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Contabilidade, Artes, Matemática, Educação Artística e Neuropsicologia.

Quanto à pós-graduação, 55,6% afirmaram possuir a formação, com variadas temáticas: Neuropsicopedagogia, Pedagogia Hospitalar, Ludoterapia, Atendimento Educacional Especializado e Letramento, Análises Clínicas, Didática Geral, Pedagogia Empresarial e Hospitalar, Arte Contemporânea, Psicopedagogia, Educação Infantil, Arte Educação, Brincadeiras na Educação Infantil, Educação Especial e Inclusiva, Educação Musical, História do Brasil, Neurociência aplicada à Educação Inclusiva, Educação Especial, Alfabetização e Letramento, Educação Fundamental, Psicopedagogia Institucional e História na Educação Infantil.

Essa variedade de cursos de pós-graduação pode ser fruto do impacto das legislações nacionais referentes às parcerias entre administração pública e organizações da sociedade civil na oferta da educação (Lei nº 13.019/2014 e 13.204/2015), que não especificam a formação inicial ou continuada das profissionais que ali desenvolvem suas atividades laborais, o que pode favorecer a busca de formações descontextualizadas e que não atendem plenamente às demandas das escolas parceiras de Educação Infantil de zero a três anos (SANTOS, 2018).

Para Arenari e Corsino (2020, p. 507), “pensar a formação docente para a atuação com crianças de zero a três anos no espaço coletivo da creche é exigente porque precisa se descentrar de paradigmas transmissivos ou centrados em visões descontextualizadas”. Sendo assim, a busca pelo aperfeiçoamento profissional precisa ter como foco esse trabalho singular que é a educação dos bebês e das

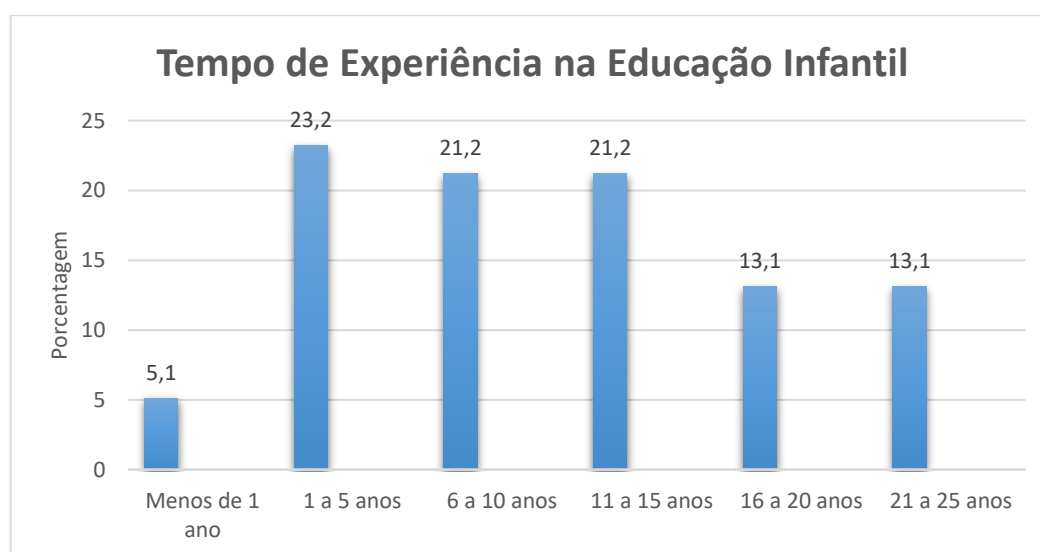
crianças bem pequenas, que exigem conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e de suas necessidades. Nessa perspectiva, é necessário que

[...] os/as professores/as se coloquem dialogicamente disponíveis para escutar, responder, provocar, sustentar, criar e dialogar a partir de suas vivências pessoais, com colegas que partilham a docência, com as crianças e também com vozes teóricas capazes de sustentar concepções e de encontrar caminhos [...] (ARENARI; CORSINO, 2020, p. 507).

No entanto, para que isso seja possível, são necessárias políticas públicas que normatizem e promovam tais formações, possibilitando a participação de todas as docentes. Afinal, “a professora, no exercício de sua profissão, tem o direito de ser cuidada pelo poder público como pessoa (intelectual, física, mental, emocional) e como trabalhadora da educação (formação, carreira, salário, condições de trabalho, qualidade de vida)” (SANTOS, 2020, p. 513).

Após conhecer suas informações pessoais, passou-se às questões que se referem ao percurso profissional das docentes. A maioria das respondentes atua na Educação Infantil entre 11 e 15 anos (24,2%), seguido das que estão nesta etapa há seis e dez anos (21,2%) e entre um e cinco anos (23,2%). As docentes com maior tempo de experiência totalizaram aproximadamente  $\frac{1}{4}$  das participações (13,1% entre 16 e 20 anos e 13,1% entre 21 e 25 anos). Com menos de um ano atuando na Educação Infantil abrange 5,1% das profissionais. Tais dados estão evidenciados no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Tempo de experiência na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora

Faz-se pertinente citar as fases do ciclo de vida profissional dos professores, apresentado por Huberman (1992). Até os três anos de docência tem-se o entusiasmo inicial, que se divide entre a sobrevivência e a descoberta, o que está sendo vivenciado pela minoria das professoras que participaram da pesquisa. Grande parte das docentes das creches conveniadas do município pesquisado encontram-se na fase de estabilização (oito a dez anos), que se caracteriza pelo sentimento de pertencimento a um campo profissional e de afirmação frente aos colegas de profissão mais experientes. Nesta fase, segundo Huberman (1992), o docente acentua seu modo próprio de funcionamento e tem um sentimento de competência pedagógica, confiança e “conforto”, preocupando-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos. Após esta fase de estabilização, passa-se à experimentação e diversificação, permitindo viver novas experiências, diversificando materiais didáticos e formas de avaliar, assim como variando sequências de programas. O professor nesta fase sente-se mais motivado e dinâmico, buscando novos desafios para sair da rotina. No entanto, alguns podem ter mais acentuada a sensação de rotina e passar até mesmo por uma crise existencial na profissão. A partir dos 15 anos de docência, até os 25 anos, onde encontra-se pouco mais de 1/4 das entrevistadas (26,2%), é o momento do balanço da vida profissional, onde aventa-se a hipótese de seguir outras carreiras. Os docentes tornam-se menos sensíveis à avaliação dos outros, aceitando-se como são. Aqui diminui-se seu nível de investimento, mas cresce sua confiança e o sentimento de serenidade. Reconhecer estas fases significa tornar as profissionais visíveis e assim, possibilitar a oferta de formação continuada contextualizada e que realmente atenda às demandas destas docentes.

Quando se trata especificamente da atuação com crianças de zero a três anos, temos os dados apresentados na Tabela 6:

Tabela 6 - Tempo de experiência com crianças de 0 a 3 anos

<b>Tempo de Experiência</b>	<b>Porcentagem</b>
Menos de 1 ano	5,1%
De 1 a 5 anos	28,3%
De 6 a 10 anos	20,2%
De 11 a 15 anos	26,3%
De 16 a 20 anos	12,1%
De 21 a 25 anos	8,1%

Fonte: Elaborada pela autora

Observando os números, percebe-se que, apesar da maioria das docentes ter mais de dez anos de experiência na Educação Infantil, quantidade expressiva conta com pouco tempo de prática na creche (até cinco anos), portanto ainda na fase das descobertas, o que seguramente exige formação continuada em serviço de forma sistemática, com acompanhamento e supervisão constantes. Para Santos (2020, p.518), “Uma professora que está iniciando a docência com bebês não pode ser abandonada pelo poder público e por quem está na escola, ambos têm o papel de apoiá-la em seu desenvolvimento profissional”.

Em relação ao tempo de atuação na instituição de ensino atual, maior porcentagem das docentes está na mesma escola entre seis e dez anos (25,3%), seguido do tempo entre 11 a 15 anos e um a cinco anos (22,2 % em cada faixa de tempo) e 20,2% estão na creche há menos de um ano. Entre 16 e 20 anos são 8,1% das docentes e entre 21 e 25 anos, 2%. Os números mostram que 42,4% das docentes estão há menos de cinco anos na mesma escola, período em que a identidade de grupo ainda está em formação, por isso momentos de interação e troca de experiências fazem-se muito importantes na formação destas docentes. Além disso,

A docente necessita de alguém para conversar sobre suas aprendizagens e descobertas, bem como sobre dúvidas e anseios em relação ao trabalho pedagógico. Uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é estar *a serviço do planejamento do desenvolvimento profissional constante do professor e equipe* (CAGLIARI *et al.*, 2016, p.144). [...] A expectativa da docente é, no encontro com esse profissional, ter a possibilidade de ampliar o seu olhar por meio do olhar do outro [...] (SANTOS, 2020, p. 517).

Das docentes pesquisadas, 39,4% já atuaram em outras etapas de ensino, que compreendem:

Tabela 7 – Experiência em outras etapas de ensino

<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Porcentagem</b>
Educação Infantil – Pré-escola	61%
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	73,2%
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	9,8%
Ensino Médio	7,3%
Ensino Técnico	4,9%
Ensino Superior	-

Fonte: Elaborada pela autora

Os números demonstram que as docentes trazem para seu cotidiano na creche experiências vividas em outras etapas de ensino, especialmente do Ensino Fundamental – Anos iniciais, e da Educação Infantil – Pré-escola, que demandam conhecimentos diferentes dos exigidos pelas crianças de zero a três anos, a fim de lidar com as especificidades da faixa etária que atendem. Mais uma vez sugere-se que a formação continuada na creche é importante, pois mesmo que as docentes possuam experiência no magistério, cada etapa demanda conhecimentos e práticas diferentes para atingir objetivos específicos de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente ao considerar os currículos das instituições que formam estas professoras para a licenciatura.

Pesquisa de Gatti e Barreto (2009) mostra que metade das disciplinas dos cursos de Pedagogia incluídos na amostra aborda bases teóricas de diversas áreas do conhecimento e as demais tratam de conhecimentos relativos à formação profissional, mas exploram pouco as práticas educacionais que dialogam com esta teoria (CAMPOS, 2018). Das disciplinas analisadas, somente 5,3% tratavam especificamente da Educação Infantil, e “Nessas também predominavam abordagens genéricas ou descritivas, com pouca atenção às práticas pedagógicas” (CAMPOS, 2018, p. 13).

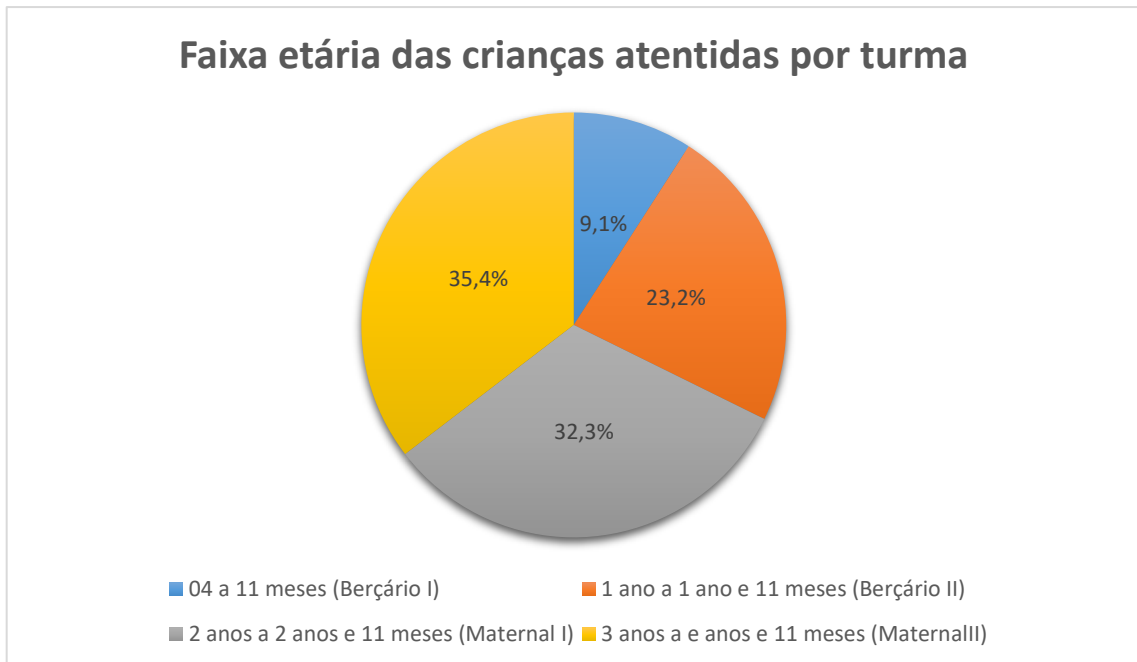
Cientes desta realidade, ecoam-se as palavras de Campos (2018, p.15) de que “[...] as lacunas na formação inicial das professoras precisam ser tentativamente preenchidas nos programas de formação continuada [...]”.

### 7.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS DOCENTES DAS CRECHES CONVENIADAS

A fim de descrever e analisar as condições de trabalho das docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, a pesquisa levanta dados referentes à carga horária de trabalho, remuneração e razão adulto/criança em sala de aula.

Inicialmente, questiona-se qual a faixa etária das crianças atendidas pelas professoras participantes da pesquisa, o que demonstra que a maioria leciona nos maternais.

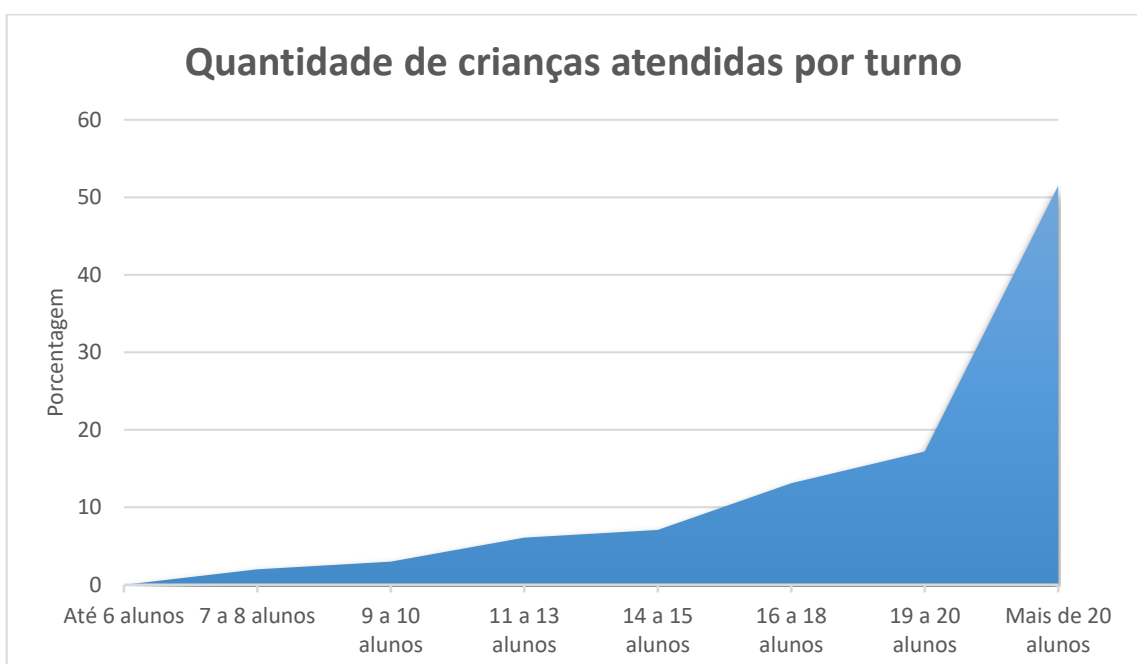
Gráfico 7 – Faixa etária das crianças atendidas por turma



Fonte: Elaborado pela autora

Em posse desta informação, observamos a quantidade de crianças que as docentes atendem em sala, por turno. Não por acaso, a maioria atende mais de 20 alunos, considerando que as turmas de maternais possuem mais crianças matriculadas, conforme preconizado nas normativas municipais.

Gráfico 8 – Quantidade de crianças atendidas por turno



Fonte: Elaborado pela autora

Para atender aos agrupamentos de crianças, a Resolução SME nº 05/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011), apresentada anteriormente, estipula a razão entre número de crianças e de adultos (professoras e estagiárias/cuidadoras), que a instituição conveniada deve seguir. Sendo assim, todas as docentes são acompanhadas por, pelo menos, um adulto, considerando a faixa etária atendida: Berçário I – seis crianças por adulto; Berçário II – oito crianças por adulto; Maternal I – 12 crianças por adulto e Maternal II – 15 crianças por adulto. De acordo com a resolução supracitada, quando houver a matrícula de dois ou mais alunos na turma, amplia-se o número de professores. Este módulo de atendimento difere do que se observa na rede municipal direta, uma vez que é disposto no Plano Municipal de Educação (2015-2025) que cada classe contará com um professor e outro adulto auxiliar, assim distribuídos:

Tabela 8 - Agrupamento para atendimento na Educação Infantil no município pesquisado

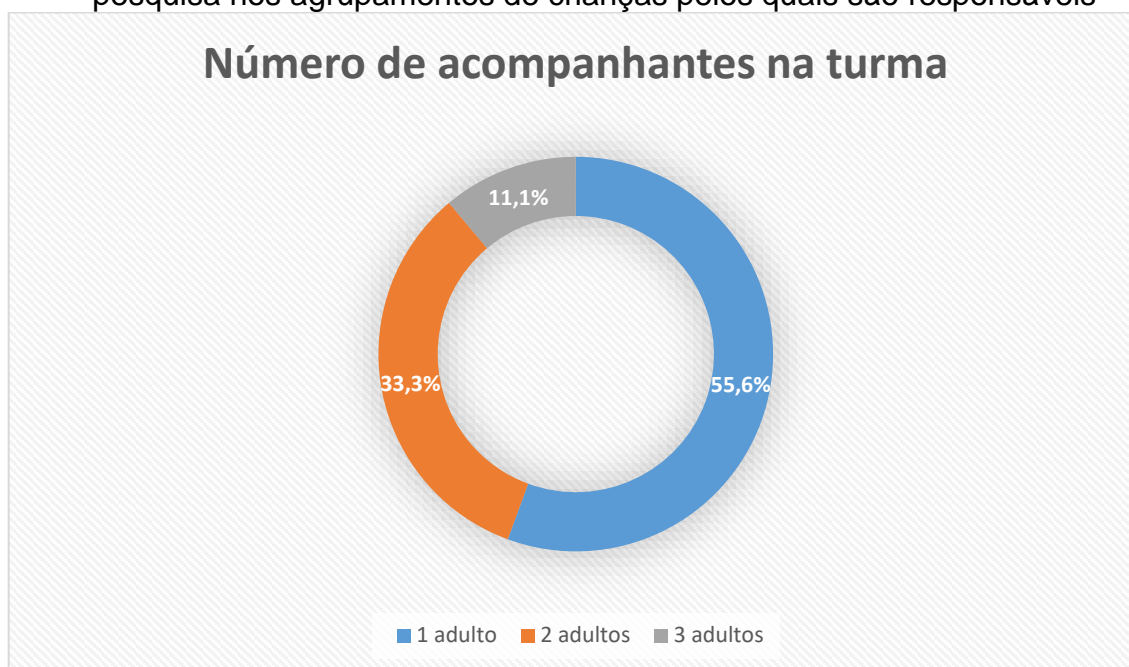
<b>Turma (Período Integral)</b>	<b>Professor</b>	<b>Adulto/auxiliar</b>
Berçário I	01	até 06 crianças
Berçário II	01	até 08 crianças
Maternal I	01	até 15 crianças
Maternal II	01	até 15 crianças

Fonte: Dados do Plano Municipal de Educação (2015-2025)

Além dessa discrepância no agrupamento dos alunos para atendimento nas creches conveniadas e diretas, vale destacar que as escolas municipais de administração direta seguem o módulo de pessoal estipulado no Decreto Municipal nº 9.674 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998), de 18 de junho de 1998, alterado pelo Decreto Municipal nº 9.969 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998), de 13 de novembro de 1998, normatizações que não foram revisadas desde então, o que demonstra a desatualização do sistema em relação às necessidades advindas do crescimento da rede de ensino.

As docentes das creches conveniadas confirmaram serem acompanhadas por outros adultos, a fim de atender as crianças, conforme explicitado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Número de adultos que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelos quais são responsáveis



Fonte: Elaborado pela autora

Entende-se que uma das especificidades da docência na Educação Infantil é o compartilhamento entre professoras e auxiliares. E quanto menor a criança, maior o número de adultos compartilhando a responsabilidade por um grupo (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019). Sendo assim, uma vez que a maioria das professoras que responderam ao questionário estão em turmas de Maternais I e II, cuja razão criança/adulto é maior, é menor o número de auxiliares para a maior parte das docentes. Em posse dessas informações, questionou-se quem é este acompanhante das professoras em sala.

Tabela 9 – Função exercida pelos adultos que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelas quais são responsáveis

<b>Tipo de acompanhante</b>	<b>Porcentagem</b>
Uma estagiária	35,4%
Uma professora e uma estagiária	29,3%
Uma professora	27,3%
Duas professoras	4%
Duas estagiárias	4%

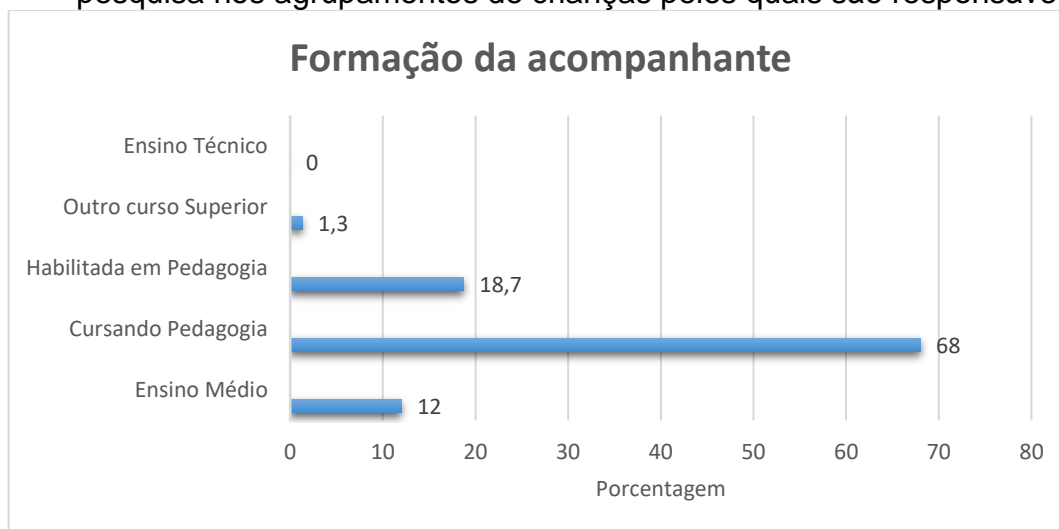
Fonte: Elaborada pela autora

Com a presença ou não de outra professora, 68,7% das docentes afirmam ser acompanhadas por uma ou duas estagiárias, o que demonstra a importância de olhar para este ator educacional, uma vez que sua presença é bastante relevante no cotidiano da creche. Segundo Campos (2018), a presença desta figura auxiliar ao professor de referência da turma é bastante disseminada e constitui preocupação registrada em vários trabalhos. No entanto,

Embora saibamos que esta característica é uma conquista de reconhecimento da necessidade de maior atenção, o que beneficia adultos e crianças, afinal, é impossível um adulto atender vários bebês ou crianças pequenas sozinho, este trabalho exige ser organizado coletivamente, como comprometimento do grupo em torno de um projeto educativo explicitado. Ou seja, aquele que considera a coerência, a confiança e a segurança entre as ações dos adultos (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019, p. 275).

Sendo assim, questionamos as docentes sobre a formação inicial dessas estagiárias, e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 10 – Formação das estagiárias que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelos quais são responsáveis



Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar que quantidade expressiva está cursando ou cursou a Pedagogia (86,7%), no entanto, 12% possui apenas o Ensino Médio e 1,3% cursaram outro curso superior, o que demanda destas docentes e das coordenadoras pedagógicas olhar atento e orientação constante. As estagiárias de creche exercem função primordial na rotina escolar, mantendo contato direto com as crianças, que possuem especificidades singulares, por isso se julga ser importante um plano de formação continuada também para elas.

Segundo Flores e Albuquerque (2015),

Na parceria entre professores e auxiliares, nossos dados vêm indicando uma divisão de tarefas em que as profissionais auxiliares ficam destinadas especialmente às atividades de cuidado. Com isso, também se mostra emergente marcar a importância do planejamento, com vistas a envolver o conjunto dos participantes no trabalho, nas distintas tarefas inerentes ao trabalho da EI. [...] A qualificação desse trabalho está implicada com o investimento no pertencimento de profissionais nesse campo, e esse pertencimento não se efetiva com condições diferenciadas de desenvolvimento profissional, de reconhecimento e de valorização (p. 154-155).

Compartilhar o cuidado e a educação das crianças pressupõe planejamento e organização dos tempos e espaços entre professoras e auxiliares, sem hierarquização do trabalho. A hierarquia surge quando há uma separação entre o cuidar e educar, no entanto, todas as tarefas desenvolvidas na creche são relevantes e possuem cunho educacional (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019). Além disso, “os requisitos do estágio assinalam a possibilidade de um momento potente de aprendizagens compartilhadas que requerem a presença sistemática de um responsável pelo trabalho em curso” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 154).

Sobre a remuneração das docentes, por meio da análise dos Plano de Trabalho apresentados pelas organizações da sociedade civil, nos Termos de Colaboração estabelecidos com a Administração Pública Municipal, celebrados em 2018 e aditivados em 2022, disponíveis para consulta no site da Prefeitura Municipal, a carga horária é de 33 horas semanais, com remunerações que variam entre R\$ 2.461,26 e R\$ 2.837,26, considerando os valores de salário, auxílio alimentação e refeição e auxílio transporte. Nota-se que, mesmo considerando os adicionais, os valores hora/aula destas docentes são menores do que o estipulado pelo Piso Salarial Nacional do Magistério, que em 2023 compreende o valor de R\$ 27,62 hora/aula, enquanto que a docente que recebe a menor remuneração (R\$ 2.461,26) desenvolve seu trabalho por R\$ 18,64 a hora/aula. Ao considerar somente o salário base (R\$ 2.037,26), sem as demais gratificações, a situação apresenta-se ainda mais crítica, pois o valor é de R\$ 15,43 hora/aula, valor 44,14% menor do que o normatizado pela Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, que estipula o atual piso salarial aos professores, em nível nacional, cujo valor é de R\$ 4.420,55. Para efeito de comparação, as docentes da rede municipal direta, com carga horária semanal de 35 horas, têm como remuneração o salário-base de R\$ 3.059,32 (R\$21,50 hora/aula), que acrescidos de outros benefícios (auxílio alimentação e auxílio saúde) chega a R\$ 4.350,48, o que equivale a R\$ 31,07 a hora/aula. Considerando o valor hora/aula das docentes das escolas conveniadas e das escolas municipais de administração direta,

as primeiras recebem o equivalente a 71,76% da remuneração das segundas, exercendo a mesma função, na mesma rede de ensino.

A respeito da forma de contratação, de acordo com informações do Departamento de Acompanhamento das Instituições Educacionais e Complementares da Secretaria Municipal de Educação, as entidades são responsáveis pela admissão, por meio de análise do currículo ou processo seletivo, organizado por elas, conforme mais conveniente, sem obrigatoriedade de participação de especialistas da Secretaria Municipal de Educação.

#### 7.4 AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES DE CRECHES CONVENIADAS

A pesquisa tem como um dos objetivos descrever e analisar as concepções das docentes de creches conveniadas sobre bebê e criança bem pequena, função da creche e docência na creche. Para lograr este propósito, por meio do questionário foram propostos alguns questionamentos, como: o que você observa nas crianças? Do que elas gostam e são capazes de fazer? O que significa ser uma boa creche? Quais legislações já estudou? Gostaria de se aprofundar em algum tema?

Os dados coletados foram analisados a partir de focos de análise (MIZUKAMI *et al.*, 2002) estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa e delineados considerando a multiplicidade de respostas concernentes a determinados assuntos, o que demonstra a importância dada a eles pelas docentes que participaram da pesquisa. Optou-se em apresentar as citações das respostas das docentes nas formas como foram registradas por elas no questionário Google *Forms*, por considerá-las marcas destas profissionais, porém este dado não será discutido neste trabalho por não ser seu objetivo. Os exemplos de respostas aparecem em quadros, de acordo com o foco de análise apresentado.

Quando questionadas sobre o que os bebês e crianças bem pequenas são capazes de realizar ou que gostam de fazer em sua rotina na escola, as docentes expõem **suas concepções em relação à infância** e, conforme exposto por Delgado, Barbosa e Richter (2019), “[...] as concepções de infância e de crianças que as professoras constroem definem o exercício da docência”, uma vez que embasam a construção da proposta pedagógica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), essa proposta pedagógica deve ser guiada por princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de que se assegure os direitos das

crianças a um serviço público educacional de qualidade, que as respeitem como sujeitos em suas singularidades.

Para falar sobre as crianças é preciso conhecê-las e para isso é necessário observá-las, o que 27,27% das docentes afirmam realizar no cotidiano escolar, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Exemplos de respostas sobre a observação das crianças realizada pelas docentes no cotidiano escolar

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P2	As crianças são observadas e avaliadas no completo, ou seja desde fisicamente, emocionalmente e pedagogicamente.
P10	Observo sua forma de comunicação
P16	Observei que as crianças mudaram muito após a pandemia
P19	Observo todo o contexto
P22	Devido a pandemia ,observei um grande impacto no desenvolvimento infantil , tanto social como Psicológico
P23	Diante da minha faixa etaria que estou atuando as crianças são muito pequenas,mais vem observando aos poucos o tanto que elas estão evoluindo diante de novos desafios,são grandes descobertas diante de novas conquistas para sua aprendizagem
P24	Eu observo a criança como um todo o desenvolvimento o seu processo de formação, a forma de falar, se movimentar, interagir, temperamento, relacionamento com as outras crianças e com a família
P26	Eu observo a criança em sua inteireza isto é, a forma de falar, se movimentar, interagir de se relacionar com outras crianças e com a família
P28	Observo sempre como estão se desenvolvendo fala, coordenação
P29	Diariamente observo o desenvolvimento delas através do interesse em realizar as atividades propostas, quais dificuldades encontram e como fazer para superar as dificuldades que encontram.
P31	De acordo com as observações diárias as crianças hoje devido a pandemia voltaram um pouco mais agitadas.
P32	Observo a socialização entre o grupo, e cada criança individualmente!

Quadro 2 - Exemplos de respostas sobre a observação das crianças realizada pelas docentes no cotidiano escolar

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P40	A criança é observada como um todo
P41	Observo que as crianças sentem falta de mais espaço físico na escola para atividades ao ar livre
P43	Observamos sua dificuldades, . necessidades e habilidades
P44	Observo que as crianças de hoje em dia, são muito mimadas, que mandão nos pais, fazendo sempre o que querem
P46	No meu cotidiano escolar , observei que algumas crianças estão um pouco sem limites, outras são dispersas, o que mais gostam de fazer é brincadeiras ao ar livres e o parque de areia. Já na sala de aula gostam muito de música cantada em roda
P50	Observo como as crianças são inteligentes, amorosas, lindas
P54	Observo que a maioria das crianças querem atenção a maior parte do tempo na escola
P56	Observo todas as perguntas
P57	Observo na maiorias delas uma carência afetiva, onde percebemos que algumas crianças fazem algumas travessuras para chamar a nossa atenção
P61	Observo que a maioria das crianças, estão sempre em busca de muita atenção
P65	Observo que cada criança tem suas particularidades que devem ser respeitadas
P67	Observo no cotidiano que são bebês carentes que querem atenção total e exclusiva
P68	É possível observar nas crianças seus conhecimentos prévios e aprendizagens do cotidiano
P79	São observados de tudo um pouco e anotados em caderno seus avanços a cada dia

Fonte: Elaborado pela autora

É por meio da observação que as docentes passam a conhecer os bebês e crianças bem pequenas e a entender suas formas de comunicação e ação, auxiliando no planejamento e replanejamento das atividades, na avaliação durante o percurso,

podendo assim responder melhor às necessidades destas crianças e contribuir efetivamente para seu desenvolvimento integral. Afinal,

A observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em ação uma ação investigativa, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quanto mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p.318).

Porcentagem expressiva das professoras (70,7%) afirma que as crianças são comunicativas e que para isso utilizam variadas formas de expressão, como choro, gestos, toques, balbucios, fala, riso, olhares e expressões corporais, como observamos em: “Elas se comunicam através da fala, gestos e emoções” (P38) ou em “A comunicação acontece de diferentes jeitos, nessa faixa etária, algumas usam a fala, outros o corpo, apontam, usam o desenho, sons e balbucio” (P43). Assim, as docentes demonstram perceber que:

A criança pequena “pensa” e se comunica primeiramente com o corpo [...]. Com isso as crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Assim, elas iniciam uma criativa apropriação de sua cultura e se comunicam com outras crianças e adultos que dela compartilham (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p.93-94).

Segundo 6,06% das professoras que participaram da pesquisa, as crianças são participativas e 23,23% evidenciaram as capacidades dos pequenos e bem pequenos, como se observa no Quadro 3:

Quadro 3 – Exemplos de respostas que evidenciam como as docentes caracterizam os bebês e as crianças bem pequenas

(Continua)

Sujeitos	Respostas
P53	Elas são capazes de fazer tudo, só bastam ser estimuladas
P51	Eles são capazes de realizarem todas as atividades, desde que São convidativas e interessantes
P57	As crianças são capazes de realizarem tudo que proporcionamos a elas desde que seja planejado para a faixa etária
P64	Sobre o que são capazes e o que não são capazes, meu ponto de vista sobre isso é de singularidade, pois cada um é único e cada um tem seu tempo de aprender e fazer, e nosso trabalho é contribuir para seu desenvolvimento progressivo a cada dia

Quadro 3 – Exemplos de respostas que evidenciam como as docentes caracterizam os bebês e as crianças bem pequenas

(Continuação)

Sujeitos	Respostas
P86	as crianças são capazes de muito mais que imaginamos não podemos subestima-las
P40	São capazes de realizar inúmeras atividades, desde que estejam asseguradas pelo aprendizado delas
	elas são capaz de coisas que vão além da nossa imaginação
P21	As crianças são ilimitadas em questão de capacidade não tem uma medida
P37	elas estão em pleno desenvolvimento
P39	estão se descobrindo e se conhecendo
P9	São crianças comunicativas, carentes, porém participativas
P11	São capazes de nos surpreender com a facilidade de desenvolver algumas atividades [...]
P12	[...] De modo geral são participativas e participam ativamente das atividades propostas
P14	Alimentam sozinhos, não fazem uso de fralda, correm, pulam, saltam entre outras capacidades
P19	[...] as crianças são ilimitadas, são capazes de fazer tudo o que querem
P24	[...] os alunos são capazes de interagir e socializar entre si, ter autonomia para escolher os brinquedos, reconhecem seus pertences, tem controle dos esfínteres [...]
P26	Elas são capazes de realizar algumas habilidades e tarefas rotineiras sozinhas como (ir ao banheiro corretamente, guardar os pertences pessoais e de uso coletivo, colocar os sapatos, saber dosar a comida no prato, lavar as mãos, transmitir um recado dado pela a professora a terceiros)
P28	São capazes de realizar muitas brincadeiras no parque de imaginação
P29	A maioria participa das atividades com alegria e satisfação [...]
P32	Olhando a criança individualmente, algumas são capazes de realizar muito, tudo oque é proposto ou algumas atividades propostas, outras crianças tem suas limitações.
P33	Os alunos são bastante participativos e comunicativos e sala
P43	Elas são capazes de realizar o que os professores estimularem nela.
P48	São capazes de realizar tudo o que lhe é oferecido
P60	São capazes de participar das atividades propostas
P65	[...] são capazes de realizar muitas coisas com autonomia
P66	Os alunos correspondem de acordo com suas capacidades e idades fazendo atividades como: usando tintas, giz e roda de músicas, gostam e interagem com todos.

Quadro 3 – Exemplos de respostas que evidenciam como as docentes caracterizam os bebês e as crianças bem pequenas

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P67	São capazes de realizar atividades, claro que com suas limitações.
P68	[...] são capazes de desenvolver pequenas propostas corporais de equilíbrio, dança e música entre outros aspectos.
P73	Gostam de participar de tudo que é proporcionado a elas
P91	São participativas e gostam de estar na escola.
P99	São capazes de realizar muitas atividades propostas [...]

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que as docentes reconhecem que esta é uma fase de potencial desenvolvimento e que, para isso, elas possuem papel importante na estimulação e mediação do processo, afinal,

Ao realizar uma tarefa com essas pessoas – uma atividade de cuidado pessoal (tirar o agasalho ou guardar seus pertences) ou de exploração do meio (puxar um brinquedo colocado embaixo de uma almofada, empilhar objetos, classificá-los, narrar uma história) -, a criança desenvolve formas mais complexas de agir em relação a objetos, de estabelecer relações sociais, de simbolizar o mundo e perceber suas próprias necessidades (OLIVEIRA, 2020, p.105).

No entanto, percebe-se nas respostas das docentes uma tendência à centralidade do processo no professor, uma vez que há 22,22% de afirmações sobre a capacidade das crianças em realizar as atividades “propostas” pela professora, podendo evidenciar também uma educação voltada à escolarização. Isso leva à reflexão sobre a importância de a professora estar disposta a aprender com as crianças, “sem ministrar aulas com foco em conteúdos disciplinares e no saber do adulto, mas no estar *com* as crianças” (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019, p. 283). Nesse sentido, o foco da creche deve ser a criança, viabilizado por meio de uma proposta pedagógica que ofereça experiência de infância intensa e qualificada, onde os adultos observam e escutam atentamente as vozes das crianças e acompanham seus corpos (BARBOSA, 2010). Para Friedmann (2020)

A partir do momento em que se começa a ter consciência da importância de escutar e de observar crianças em seus contextos cotidianos espontâneos, sem a interferência dos adultos, instaura-se o desafio de uma mudança de postura ética e metodológica: não mais partir de verdades universalmente reconhecidas pelo mundo adulto a respeito das crianças, mas considerar e aprender a escutar e a decifrar o que elas vivem, sentem e pensam, a partir de suas próprias vozes (p.143).

Por conseguinte, subentende-se que as atividades dirigidas são mais valorizadas na avaliação do desenvolvimento das crianças, o que vai de encontro ao apresentado pelas docentes quando questionadas sobre o que as crianças gostam de fazer na creche, uma vez que 35,35% das professoras citam o desejo das crianças em explorar os espaços externos, em especial os parques, por meio das brincadeiras, como evidenciam as respostas no Quadro 4:

Quadro 4 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao que as crianças gostam de fazer na creche

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P5/P87	Amam parque
P96	As crianças tem mais interesse em brincar do que em realizar as atividades propostas
P85	Na rotina escolar percebo que as crianças gostam muito de brincar com as motocas, percebo que é um jeitinho delas se sentirem livres
P81	Gostam de brincar
P76	O brincar ao ar livre ( parque) são preferência de todos
P72	Elas gostam de brincadeiras no espaço externo, onde podem realizar descobertas com o que o meio oferece
P71	Eles gostam de atividade musical, de brinquedos estruturados e não estruturados e de explora a área externa da escola
P66	suas prioridades são momentos que fiquem em área aberta fazendo atividades ou recreação, pois ficam um tanto inquietos quando passa mais tempo dentro da sala de aula
P65	gostam de fazer muitas coisas na escola, principalmente brincadeiras ao ar livre, parque
P62	Gostam muito de brincar e explorarem ao ar livre, como brincadeiras no parque por exemplo
P63	Gostam de explorar a área externa elementos da natureza, massinha e correr
P54	Eles gostam de ficar no ambiente externo e contemplar tudo o que está ao seu redor
P52	Brincam muito no parque, explorar todo o ambiente
P67	Eles gostam de brincar e explorar os espaços
P59	adoram brincar ao ar livre

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse contexto, faz-se importante retomar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009):

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Em continuidade, seu artigo 9º apresenta que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009). Desta forma, o brincar livre das crianças é fonte rica de aprendizagem e deve estar presente no planejamento docente, contudo se esclarece que esta atividade não exime o professor de sua responsabilidade, uma vez que, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018),

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (p.38).

Essa intencionalidade educativa, na Educação Infantil, refere-se a planejar e organizar um percurso educativo que contemple a organização dos tempos, espaços, objetos, promovendo a interação entre crianças e entre crianças e adultos, com acolhimento e observação atenta delas, coletando dados para a avaliação do trabalho da professora e assim “poder construir perspectivas futuras de intervenção pedagógica” (BARBOSA, 2010, p. 14) e não para classificar as crianças.

Para Oliveira *et al.* (2019)

O trabalho pedagógico com as crianças de até dois anos leva em conta que elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um espaço com determinados objetos e rotinas, um tempo para realizar certas atividades, materiais para com eles agir e interações com diferentes pessoas na realização das tarefas. Na organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar suas ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as como sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia (p. 93).

Para realizar este planejamento, as docentes necessitam conhecer como se dá o desenvolvimento infantil. Primeiramente, a constituição do sujeito se dá por meio

das interações com outros sujeitos em práticas sociais em determinados ambientes. Esse trabalho formativo irá se prolongar por toda a vida (OLIVEIRA, 2020).

Atualmente, pesquisas apontam que

Determinados ambientes ou situações estimulam mais respostas inteligentes do que outros. Dessa forma, o olhar acerca da inteligência infantil deixa de pôr em foco cada criança e se volta à análise de seu contexto de desenvolvimento, incluindo aí a própria ação dos parceiros adultos, que constroem por ela respostas inteligentes (OLIVEIRA, 2020, p. 107).

Sendo assim, o planejamento da docente deve considerar a importância das interações entre as crianças, uma vez que “as interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: ‘símbolos coletivos e soluções comuns’” (OLIVEIRA, 2020, p. 109). A interação é imperativa para a aprendizagem, pois possibilita as trocas entre os sujeitos, assim como valorizar o brincar pois, “por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 120).

As docentes citam outras atividades como preferidas das crianças: pular, correr, desenhar, pintar, dançar, dramatizar histórias, manusear objetos e, ao contrário, “A hora do descanso talvez seja o momento que menos gostam” (P14), conforme apresentado na Tabela 10:

Tabela 10 - Atividades preferidas das crianças, de acordo com as docentes

(Continua)

<b>Atividade</b>	<b>Citações (%)</b>
Brincadeiras	17,17%
Roda de música	14,14%
Exploração dos ambientes	11,11%
Pintura	10,10%
Contação de histórias	9,09%
Brincadeiras coletivas/interação	7,07%
Utilização/descoberta de elementos da natureza	4,04%

Tabela 10 - Atividades preferidas das crianças, de acordo com as docentes

(Conclusão)

<b>Atividade</b>	<b>Citações (%)</b>
Brincadeiras lúdicas	3,03%
Correr	2,02%
Desenhar	2,02%
Brincadeira com massinha	2,02%
Brincadeira com professora	2,02%
Gritar	1,01%
Pular	1,01%
Dançar	1,01%
Leitura	1,01%
Brincadeira com giz	1,01%
Imitação	1,01%
Cama elástica	1,01%
Desafios	1,01%
Brinquedos estruturados e não estruturados	1,01%
Jogos simbólicos	1,01%
Refeições	1,01%
Briga	1,01%
Brincadeira com motocas	1,01%
Brincadeiras de movimento	1,01%
Estar com adultos	1,01%

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que são atividades que denotam movimento, o que não é por acaso, pois “Nessa faixa etária, o corpo e seus sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão) e o movimento, constituem-se como principais recursos de aprendizagem” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 93). Desta forma, o currículo da Educação Infantil tem o

propósito de proporcionar a imersão das crianças em experiências com outras pessoas, objetos e ambientes, a fim de proporcionar desenvolvimento integral.

Acrescentado aos aspectos expostos, sete professoras, o que corresponde a 7,07% do total de participantes da pesquisa, apontaram sobre a necessidade de afeto de algumas crianças.

Quadro 5 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à necessidade de afeto das crianças

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P8	crianças sente falta de carinho e na escola ela se adequa maleável conosco professoras
P9	São crianças comunicativas, carentes, porém participativas
P34	Crianças carentes
P53	São crianças carentes que precisam de muito amor e afeto
P50	Observo como as crianças são inteligentes, amorosas, lindas
P52	São crianças ativas, amorosas, gostam de atenção
P54	Observo que a maioria das crianças querem atenção a maior parte do tempo na escola
P57	Observo na maiorias delas uma carência afetiva, onde percebemos que algumas crianças fazem algumas travessuras para chamar a nossa atenção
P61	Observo que a maioria das crianças, estão sempre em busca de muita atenção
P66	São crianças bastante carentes de afeto
P67	Observo no cotidiano que são bebês carentes que querem atenção total e exclusiva
P93	São crianças muito amorosa

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta perspectiva, há de se considerar que afeto e cognição são inseparáveis e que esse sentimento é regulador da ação,

[...] influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança. Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura” (OLIVEIRA, 2020, p. 104).

É o afeto que permite à criança construir a percepção sobre objetos, pessoas e acontecimentos, atribuindo-lhes valores e atributos (OLIVEIRA, 2020). Sendo assim, cabe às docentes lançar um olhar sensível e atento às necessidades apresentadas pelas crianças, dando a oportunidade a elas de externarem suas emoções e dar o suporte emocional que necessitarem, sem julgamentos, especialmente em relação às

famílias. Isso significa que as docentes devem compreender as famílias e não as censurar. É necessário estreitar os laços entre família e escola, o que exige que a professora elabore seus sentimentos em relação às crianças e também às suas famílias. Segundo Oliveira (2020):

O professor não tem um papel terapêutico em relação às crianças e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorre, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil (p. 128).

Com a premissa de conhecer o desenvolvimento infantil e buscar a proximidade com as famílias, torna-se possível enfrentar outra questão apresentada por 9,09% das docentes participantes em relação ao comportamento das crianças, atribuída como consequência da ação da família ou da pandemia de Covid-19<sup>6</sup>.

Quadro 6 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere às consequências da pandemia de Covid-19 ou da ação da família no comportamento das crianças  
(Continua)

Sujeitos	Respostas
P16	Observei que as crianças mudaram muito após a pandemia. Perderam completamente a rotina, tem muita dificuldade em aceitar regras, se dispersam facilmente, apresentam bastante dificuldade na coordenação motora fina e grossa, estão extremamente sem limites
P14	As crianças estão muito mimadas, não tem regras, nem rotina, a tecnologia o uso excessivo do celular tem contribuído muito para esses comportamentos
P15	Que as crianças são muito esperta, mas que diante da pandemia, estão com bastante dificuldade em obedecer as regras pois muitas não tiveram contato com outras crianças
P20	Que elas vem do âmbito familiar sem regras ,individualistas e não sabem ouvir e a palavra não
P44	Observo que as crianças de hoje em dia, são muito mimadas, que mandão nos pais, fazendo sempre o que querem

<sup>6</sup> A Organização Mundial de Saúde classificou a COVID-19 como pandemia em 11 de março de 2020, com isso, no município pesquisado, as aulas presenciais foram suspensas por meio de decreto municipal a partir de 17 de março de 2020, instituindo o ensino remoto. As aulas presenciais retornaram parcialmente a partir de 20 de setembro de 2021, de forma híbrida. As crianças retornaram presencialmente às escolas, em sua totalidade, a partir de 21 de março de 2022. (Fonte: Diário Oficial do Município)

Quadro 6 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere às consequências da pandemia de Covid-19 ou da ação da família no comportamento das crianças (Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P55	Algumas tem autonomia(poucos),mais a grande dificuldade pós pandemia é terrível. Os alunos voltaram muito indisciplinados e não respeita os docentes, muitos tem dificuldade em entender simples comandos como "senta" ou não sabe nem o seu nome. A tecnologia "tela" atrapalhou muito, eles não sabe nem brincar
P58	As nossas crianças a maioria são bem humildes, muitas moram com os avós ou outro familiar, são filhos de usuários de drogas, alguns pais estão presos, o nosso público não é fácil, em casa muitos não tem rotina, mas na escola seguimos uma rotina de atividades diárias, com alimentação, higienização, brincadeiras livres e direcionadas, e propostas pedagógicas [...], o que elas têm mais resistência é de seguir as regras de convívio
P92	Algumas crianças apresentam dificuldades em seguir a rotina da escola, porque dormem tarde em casa e no outro dia acordar cedo para que chegue no horário que a escola estipula, assim ficam irritadas
P51	Algumas são agitadas e querem resolver os conflitos por meio físico

Fonte: Elaborado pela autora

Salienta-se que, além da proximidade e do diálogo com as famílias, uma das formas de lidar com os conflitos com e entre as crianças na Educação Infantil é favorecer as interações entre elas, o que pode auxiliar na regulação dos impulsos, na internalização das regras e no desenvolvimento do autocontrole. Também é indicado realizar projetos em grupo, para que as crianças negociem entre si e aprendam a expressar suas emoções e desejos de forma não agressiva. O professor tem importante papel de mediação e como modelo. Oliveira (2020) nos apresenta que:

Alguns procedimentos fundamentais para o professor coordenar a criação de um ambiente produtivo de convivência são: fornecer ambiente organizado e tranquilo, compreender a movimentação das crianças, estabelecer limites e apresentar regras com clareza, justificar proibições, ajudar as crianças a fazer acordos e lembrá-las desses acordos, quando necessário. Participar de jogos em que o professor explore com elas as regras pode desenvolver seu senso de justiça pela consciência de que uma norma vale para todos. A criança pequena, a partir de certa idade, deve ainda ser ajudada a perceber que sua agressão provoca danos, dor em um companheiro, e a desenvolver atitude de solidariedade (p. 155).

Também foi amplamente citada pelas docentes, que constou em 42,42% das respostas, uma característica importante da Educação Infantil: a rotina, de forma genérica e/ou detalhada, como exemplificado no Quadro 7:

Quadro 7 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à rotina na creche

Sujeitos	Respostas
P3	A rotina é bem regrada com horários para tudo
P28	Rotina da tarde acordamos as crianças as 13:15, lanche da tarde 13:30, roda de conversa, música, história. atividade pedagógica, colação 15:15, brincadeiras no parque, jantar 16:20
P26	O trabalho diário com a rotina, estabelecendo as atividades que realizaremos durante o dia, tais como atividades sequenciadas, permanentes, como roda de conversa e de música, leituras, hábitos de higiene, motoras, artes entre outras relativas ao projeto institucional "Fauna e Flora: Se Aventurando com a Natureza". A rotina não é rígida demais, as crianças participam ativamente desta construção tendo liberdade para modificar algo (criança ou professora)
P24	A rotina é planejada estrategicamente para gerar interesse nos alunos, incluindo a alimentação e higiene
P17	adequamos a rotina para melhor atendê-los
P40	a rotina é elaborada juntamente com as crianças e planejada com antecedência pela professora
P60	A rotina tem que acontecer para se tornar um ambiente organizado e com objetivos
P43	sua rotina é dividida em alimentação, acolhimento, brincadeiras, atividades e soninho
P30	Na escola logo que chegam são recepcionadas pela professora, depois café da manhã, roda de música/história, após atividades, banho, brinquedos, almoço, sono, acordam para o lanche da tarde, roda, atividade, brinquedo, banho, brinquedo, saída
P31	Nossa rotina é bem simples elas chegam, tomam café, tem atividades dirigidas pela manhã, lanche, almoço, soninho, café da tarde, atividades dirigidas a tarde, colação, jantar, brincadeiras e depois os pais buscam

Fonte: Elaborado pela autora

As afirmações das docentes indicam que elas reconhecem a importância de estabelecer rotinas para as crianças, mas uma demonstrou descontentamento com a rotina engessada, ao afirmar que “A rotina é rígida demais” (P26).

Não há dúvida de que estabelecer uma rotina que considere que “As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos” e que sejam suficientes “para interagir, para observar, para usufruir e para criar” (BARBOSA, 2010, p.8) é um desafio para professoras e gestoras. Não se pode esquecer que a rotina deve ser planejada para as crianças e não para as necessidades dos adultos (DAGNONI, 2012 *apud* DELGADO *et al.*, 2019).

Este tempo é necessário para que as crianças sedimentem suas experiências e que possam antever o que irá acontecer, transmitindo-lhes a sensação de segurança. A repetição auxiliará na construção de memórias e da identidade do grupo (BARBOSA, 2010).

Todavia, apesar da importância de estabelecer uma rotina com as crianças, há a necessidade de a professora abrir-se ao inesperado, aos imprevistos que possam alterar esse quadro. Por meio das respostas, percebe-se que quatro docentes (4,04%) entendem esse aspecto e, além disso, preocupam-se em realizar um planejamento coletivamente com as crianças, buscando atender às suas necessidades.

Essa organização do tempo e do espaço na rotina pedagógica deve considerar que grande parte das atividades não será realizada por todas as crianças ao mesmo tempo, por isso “[...] é preciso pensar em uma rotina diária que ofereça às crianças opções de engajar-se a cada momento em diferentes atividades conforme seu interesse e sem momentos longos de espera” (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Considerando os dados analisados no que concerne à concepção de bebê e criança bem pequena externada pelas docentes das creches conveniadas de um município do noroeste paulista, depreende-se que é uma concepção de criança capaz de se comunicar de diversas formas, por meio de seu corpo, apropriando-se assim da cultura e dando significado ao ambiente. Esta concepção vem ao encontro do que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que afirmam que a criança é

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 (p.18).

Ainda segundo 5,05% das docentes, para o desenvolvimento pleno dessa criança é necessário que ela seja estimulada por meio de propostas pedagógicas convidativas, interessantes e de qualidade, que respeitem as especificidades da faixa etária e os tempos singulares de aprendizagem, o que é normatizado pela Resolução CNE/CEP nº05/2009 (BRASIL, 2009):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como 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.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) nos apresenta que

Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que

elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo (p.38).

No entanto, percebe-se nas respostas de 22,22% das docentes atribuem demasiada importância nas atividades dirigidas que colocam a professora como personagem central no processo de aprendizagem, mesmo com o reconhecimento da preferência das crianças pelas brincadeiras, as interações e o movimento. Isso demonstra a necessidade de dar maior espaço para as “vozes” das crianças e para a valorização da espontaneidade no cotidiano infantil na creche.

Carvalho e Fochi (2017) defendem que a pedagogia do cotidiano na e da Educação Infantil é capaz de tensionar a visão sequencial e escolarizante de trabalho com as crianças, colocando em xeque um planejamento pautado em listas de atividades que pressupõem a ideia de linearidade da aprendizagem, onde primeiro se sente, depois se pensa, partindo do mais fácil até o mais difícil, assim como do individual para o coletivo.

Nesse sentido, na contramão do que vem sendo geralmente praticado nas instituições de educação infantil, argumentamos que, por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Valorizar o brincar na Educação Infantil não significa que as ações sejam impensadas, mas, ao contrário, exigem planejamento e intencionalidade educativa, aspecto contemplado pela BNCC (BRASIL, 2018):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (p.38).

A análise dos dados demonstra também o reconhecimento por 14,14% das docentes da importância do afeto nas relações, que influi na valorização, por parte das crianças, de determinados elementos e situações, sendo indissociável da cognição (OLIVEIRA, 2020), assim como da rotina no cotidiano escolar, como gerador de memórias, que permite sedimentar as experiências vividas pelas crianças e antever situações, promovendo nas crianças a sensação de segurança, uma vez que proporciona a elas certo domínio sobre o mundo em que vivem (BARBOSA, 2010).

Sendo assim, percebe-se que a concepção das docentes em relação à infância é de uma criança que está em pleno desenvolvimento, que brinca e se expressa por diferentes gestos e movimentos, que interage com afeto e necessita de tempos e espaços adequados para se desenvolver, com auxílio e acompanhamento da professora.

O próximo aspecto a abordar é a **função da creche** na concepção das docentes das creches conveniadas. As professoras mostram-se conscientes de que a creche deve proporcionar um ambiente acolhedor para crianças e famílias, com espaços, materiais e atividades adequados às suas necessidades e que valorizem a cultura das crianças, proporcionando vivências prazerosas e significativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. As professoras responderam às perguntas: Para você, o que significa ser uma boa creche? O que ela deveria proporcionar para os bebês e para as crianças bem pequenas do seu ponto de vista como professora?

Para 33,33% das docentes, uma das funções da creche é oferecer um ambiente acolhedor, conforme podemos observar no Quadro 8:

Quadro 8 - Exemplos de respostas sobre a importância da creche oferecer um ambiente acolhedor

(Continua)

Sujeitos	Respostas
P3	Uma boa creche para mim é um ambiente acolhedor com diferentes espaços para que as crianças possam explorar, aprender e desenvolver as habilidades necessárias pra essa etapa da educação
P4	Significa ser acolhedora e preocupada com o bem estar da criança
P7	A creche tem que se um lugar de acolhimento e ensinar os valores
P12	A creche deve conhecer e acolher as crianças em suas especificidades para que se sintam acolhidas em um ambiente seguro e a partir dai consigam desenvolver suas habilidades de forma positiva e de acordo com a sua realidade por meio dos estímulos, experiências e vivencias
P14	Espaço acolhedor, onde o cuidar e o educar caminham juntos
P15	Um ambiente acolhedor e aconchegante onde as crianças tenham prazer em estar naquele espaço onde proporcione todos os direitos de aprendizagem como o participar, conviver, explorar, pesquisar, conhecer - se expressar

Quadro 8 - Exemplos de respostas sobre a importância da creche oferecer um ambiente acolhedor

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P35	Aquela que proporciona bom acolhimento, respeito com a criança e momentos de prazer
P36	Apresentar uma ótima acolhida, ter empatia, ter solidariedade, comprometimento com todos
P37	Ambiente acolhedor onde as crianças possam ser protagonista do seu próprio desenvolvimento
P47	Deve ser um lugar acolhedor, ter respeito e carinho, ter empatia e muito amor
P49	Um ambiente acolhedor tanto para a criança qto para a família
P59	Aquela que acolhe com amor e respeito
P60	Fazer o possível para elas se sentirem bem acolhidas no ambiente escolar
P69	Uma boa creche é o que fazemos acolher, as crianças e as famílias.
P72	É a que acolhe, não somente as crianças, mas toda equipe escolar e comunidade.
P83	Uma boa creche é aquela que acolhe com carinho, respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança
P96	Desenvolver um papel significativo no acolhimento e na educação das crianças, mostrando um mundo de novas experiências e descobertas.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Barbosa (2010), a creche não acolhe somente as crianças, mas também suas famílias, por isso elas devem ser respeitadas e convidadas a participarem do cotidiano escolar, conhecendo os espaços e a proposta pedagógica da instituição, sendo entrevistados para que se conheça seus hábitos e valores. Em relação aos bebês e crianças bem pequenas, é importante que o ambiente ofereça segurança emocional, acolhimento e atenção. Desta forma,

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos (BRASIL, 2009, p.57).

Para 8,08% das docentes, a creche deve ser um ambiente seguro (Quadro 9) e 14,14% afirmam que deve proporcionar bem-estar para as crianças (Quadro 10).

Quadro 9 - Exemplos de respostas das docentes sobre a oferta de um ambiente seguro na creche

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P12	Deverá ter funcionários preparados para enfrentar os desafios de cada bebê/criança junto com eles, passando segurança e afeto a eles e as famílias.
P19	É aquela que proporciona o bem estar e segurança para a criança
P21	Qualidade de educação, bem estar e segurança para criança.
P24	Um lugar de aprendizagem que valoriza o brincar proporcionando um ambiente natural e seguro.
P25	Um lugar amplo, seguro e aconchegante
P70	Que proporciona bem estar , segurança,afeto,respeito.
P74	Proporcionar sempre momentos "desafiadores e acolhedores" nós quais elas possam se Sentir seguros
P83	Dando-lhe segurança.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 - Exemplos de respostas das docentes sobre o bem-estar proporcionado pela creche

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P4	Significa ser acolhedora e preocupada com o bem estar da criança
P9	O bem estar, uma boa alimentação e o ensino lúdico de qualidade.
P17	A creche deve oferecer bem estar adequando.
P21	Qualidade de educação, bem estar e segurança para criança.
P42	Creche é um ambiente de amor de paz. De brincadeira de bem estar.
P53	Para ser uma boa creche é necessário em primeiro lugar pensar sempre no bem estar das crianças e respeitá -las

Quadro 10 - Exemplos de respostas das docentes sobre o bem-estar proporcionado pela creche

(Conclusão)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P54	Ser uma boa creche significa acolher de forma carinhosa e cuidar sempre do bem estar de todos
P57	Nossas crianças estão em uma boa creche, pois oferecemos a elas conforto e bem estar
P70	Que proporciona bem estar , segurança,afeto,respeito.
P79	Atender todas as necessidades das crianças para seu bem estar.
P89	Bem estar aconchego
P94	O bem estar da criança em primeiro lugar

Fonte: Elaborado pela autora

A segurança é um dos indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e é um direito das crianças que deve ser garantido pelas instituições. Ao promover segurança; ambientes, espaços e alimentação adequados; respeito às individualidades e aos ritmos das crianças; acolhimento; higienização e propostas educacionais significativas, conseqüentemente a escola propiciará o bem-estar aos bebês e crianças bem pequenas.

Entre as docentes participantes da pesquisa, 6,06% pontuam que, entre outras funções, a creche deve cuidar e educar, sendo ações indissociáveis, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Quadro 11 - Exemplos de respostas das docentes sobre a função da creche de cuidar e educar

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P13	Uma boa creche é aquela que oferece aconchego aos bebês e as crianças, é um lugar que além de ensinar, cuida e zela por eles como se fossem uma continuação da casa deles
P14	Espaço acolhedor, onde o cuidar e o educar caminham juntos

Quadro 11 - Exemplos de respostas das docentes sobre a função da creche de cuidar e educar

(Conclusão)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P23	Significa o amor afeto e o mais importante o cuidar e educar que são primordial nessa faixa etária
P27	Sempre ressaltando que o que o cuidas e o educar são indissociáveis.
P31	Ser uma boa creche hoje é saber cuidar, educar, desenvolver conhecimentos através dos conhecimentos prévios de cada criança.
P97	Cuidar e educar são elementos indissociáveis.

Fonte: Elaborado pela autora

Também é pontuado por 20,2% das docentes que a creche deve ofertar espaços, materiais e atividades adequadas às especificidades e necessidades da faixa etária atendida, como exposto no Quadro 12:

Quadro 12 - Exemplos de respostas das docentes sobre a adequação dos espaços, materiais e atividades ofertadas às crianças

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P8	Proporcionar formações adequadas ambientes que estão adequados a faixa etário dos alunos
P10	Uma creche que atenda às necessidades particulares das crianças, deveria proporcionar mais materiais de acordo com cada faixa etária
P11	Locais bem estruturados, materiais pedagógicos adequados para as atividades
P12	A creche deve conhecer e acolher as crianças em suas especificidades para que se sintam acolhidas em um ambiente seguro e a partir dai consigam desenvolver suas habilidades de forma positiva e de acordo com a sua realidade por meio dos estímulos, experiências e vivencias
P20	Um lugar com espaços amplos e adequados para comportar a quantidade de criança que atendemos .

Quadro 12 - Exemplos de respostas das docentes sobre a adequação dos espaços, materiais e atividades ofertadas às crianças  
(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P27	Espaço adequado e projetado para criança, quantidade de adulto compatível com o número de criança, atividades proporcionadas de acordo com a individualidade das crianças e apoio para realizá-las
P32	Com profissionais capacitados, um ambiente adequado e planejado para as crianças
P45	Uma escola democrática, que atendesse com excelência todas as suas crianças dentro de suas particularidades, com um espaço que atendesse a todas as necessidades
P48	Uma boa creche atenda as necessidades das crianças e das famílias
P51	Cada criança tem sua particularidade Cultura.
P65	Uma boa creche é acolhedora, atende as especificidades de cada criança, e tem uma escuta atenta para ela, além de proporcionar muitas interações prazerosas
P68	Cabe a escola acolher a criança e sua família respeitando sua singularidade
P73	Na minha concepção, deve ser aquela que garante os direitos das crianças, respeitando-as em suas diversidades e particularidades
P74	Conhecer os alunos, suas famílias, estar atenta as especificidade de cada criança
P79	Atender todas as necessidades das crianças para seu bem estar
P82	Uma boa creche e uma creche que pensa em seu aluno olhando para ele não somente no coletivo mas Tam bem o individual, buscando acolher com amor e atender suas necessidades específicas
P83	Uma boa creche e wquele que acolhe com carinho, respeitando o ritmo e a i dividyaludade de cada criança.

Fonte: Elaborado pela autora

Adequar-se às especificidades das crianças significa, nas palavras de Barbosa (2010), construir um contexto, que se estrutura por meio: a) da organização do ambiente (limpo, organizado, iluminado, com objetos e brinquedos acessíveis), coerente com as necessidades das crianças. “Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a

materialização de um projeto educacional e cultural” (BARBOSA, 2010, p.7-8); b) dos usos do tempo, que respeitem os diferentes ritmos das crianças; c) da escolha dos materiais adequados às especificidades da faixa etária; d) da seleção das atividades e e) da organização da rotina. Desta maneira,

Se temos um ambiente acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo e através de rotinas, se selecionamos os recursos e materiais necessários para o trabalho pedagógico, é hora de pensar como encaminhar o trabalho com as crianças afinal, as bases do trabalho pedagógico estão postas (BARBOSA, 2010, p. 9-10).

Além disso, para 5,05% das docentes, é função da creche proporcionar aprendizagens e experiências significativas aos bebês e crianças bem pequenas.

Quadro 13 - Exemplos de respostas das docentes sobre a função da creche de proporcionar aprendizagens e experiências significativas

Sujeitos	Respostas
P26	Na minha opinião significa estar relacionado a qualidade das experiências e vivências significativas que aquela instituição oferece aos bebês e as crianças bem pequenas do que aos recursos materiais aos quais as crianças tem acesso no ambiente escolar
P43	Uma boa creche seria um espaço onde a comunidade e a escola se uniria em seus objetivos, deveria proporcionar para os bebês vivências significativas, exploração e manipulação de diferentes objetos e meios
P68	É responsabilidade da professora planejar e proporcionar experiências significativas para o aluno.
P73	Ser um espaço que garanta as aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento.
P82	Trazer propostas diferenciadas pensando no desenvolvimento e na aprendizagem e forma significativa.

Fonte: Elaborado pela autora

Para Tristão (2004), é fundamental que as docentes planejem muitas possibilidades para as crianças experimentarem, fomentando experiências diversificadas, estimulantes e ricas. Segundo Oliveira (2020), o desenvolvimento infantil ocorre por meio do que as crianças vivenciam, por isso ao docente se faz necessária

[...] a estruturação de programas de atividades estimuladoras e significativas, pelos quais ele busque interagir com as crianças e apresentar-lhes novos signos e novas formas consideradas produtivas de relacionar-se com o

mundo a fim de compreendê-lo, formas essas culturalmente elaboradas (p.164).

Segundo 9,09% das docentes, para garantir um atendimento com qualidade, são necessários profissionais capacitados e comprometidos, não somente docentes, mas todos os demais atores da equipe escolar, conforme exposto no Quadro 14, afinal,

Um dos fatores que mais influem na qualidade de educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais - trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas - são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p.54).

Quadro 14 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à importância da capacitação e comprometimento dos profissionais da creche

(Continua)

Sujeitos	Respostas
P4	Significa ser acolhedora e preocupada com o bem estar da criança, oferecer profissionais capacitados e comprometidos em oferecer o melhor para as crianças
P13	Deverá ter funcionários preparados para enfrentar os desafios de cada bebê/criança junto com eles, passando segurança e afeto a eles e as famílias.
P31	Ser uma boa creche hoje é saber cuidar, educar, desenvolver conhecimentos através dos conhecimentos prévios de cada criança. Ela deve proporcionar professores capazes como a nossa é uma boa formação pois assim tanto as crianças como o professor saem ganhando
P32	Com profissionais capacitados, um ambiente adequado e planejado para as crianças
P39	A creche seja receptiva, amor, acolhimento e profissionais dedicados e comprometidos com a educação dos nossos pequenos
P46	Significa tudo , uma boa organização, uma ótima coordenadora é base de tudo
P50	Uma boa creche depende dos funcionários, direção , proporcionando as melhores atividades ao seu alcance
P58	Uma boa creche tem que ter bons profissionais desde professoras, faxineiras, cozinheiras , administrativo e coordenação, depois vem espaço físico com espaços amplos com mobiliário compatível com a faixa etária, materiais pedagógicos e menor quantidade de alunos por sala de aula. Os professores devem ser bem formados para proporcionar para as crianças atividades que possam suprir as necessidades pedagógicas delas. E esse profissional também deve observar as necessidades emocionais dos nossos pequenos

Quadro 14 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à importância da capacitação e comprometimento dos profissionais da creche  
(Conclusão)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P71	Ter uma boa formação acadêmica, ter dom, ter um olhar sensível, ter paciência e empatia.
P84	Ser uma boa creche, significa, ter material humano e pedagógico disponíveis e preparados para a realização das atividades propostas

Fonte: Elaborado pela autora

Vê-se nas respostas das docentes que há vários elementos que influenciam na concepção do que é uma boa creche como possuir tempos, espaços e materiais adequados, proporcionar acolhimento, segurança, cuidado, bem-estar, atividades prazerosas e significativas, ter profissionais qualificados e comprometidos, que cuidem e eduquem as crianças considerando suas especificidades e necessidades, em parceria com as famílias. Porém, para 12,12% das professoras, nem todas as condições necessárias ao trabalho são suficientemente proporcionadas às profissionais, citando como lacunas nessa equação o que se apresenta no Quadro 15:

Quadro 15 - Exemplos de respostas das docentes sobre elementos da função da creche não contemplados nas unidades em que trabalham

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P8	vejo uma necessidade de variação nos ambientes externos da creche para que nós professores não fiquemos o tempo todo dentro da sala de aula.
P10	Uma creche que atenda às necessidades particulares das crianças, deveria proporcionar mais materiais de acordo com cada faixa etária
P22	O que falta é valorização profissional, um olhar e reconhecimento das educadoras da creche...como professoras realmente de educação infantil, com o nosso trabalho árduo pedagógico, e a base salarial.
P29	Deveria ter mais professoras em sala de aula, pois assim conseguiríamos dar uma atenção melhor às crianças, pois apenas uma professora para 28 alunos é desgastante e não conseguimos dar a atenção que as crianças precisam durante as atividades

Quadro 15 - Exemplos de respostas das docentes sobre elementos da função da creche não contemplados nas unidades em que trabalham

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P41	Toda sala de berçário devia ter solário (varanda) para realização de atividades lúdicas e sensoriais
P55	A creche em si é excelente, mais falta muitos recursos, os professores é podado em muitas coisa, ficando limitado em realizar algumas atividades, porém a cobrança vem. Mais e o suporte? É só direto da criança pra cá e direito da criança pra lá. Tudo bem que estamos ali por eles, mais a maioria das vezes a secretária da educação e os próprios pais jogam a responsabilidade em cima da escola "professor", enfim ficando extremamente sobrecarregados
P56	Com menos quantidades de criança por sala, para o ensino ter mais qualidade.
P57	Nossas crianças estão em uma boa creche, pois oferecemos a elas conforto e bem estar, mas acho muito tempo dentro da creche pois são muito pequenos, e convivem muito pouco para com suas famílias, eu torno a dizer creche integral deveria ser para aquela mãe que realmente trabalha que foi o meu caso meu filho foi com 4 meses, para eu retornar ao meu trabalho, ou para aquelas crianças de extremo risco e não para as mães que jogam as crianças lá das 7 as 18, para essas deveriam proporcionar só o meio período.
P61	Por conta da demanda de crianças, me sinto um pouco frustrada, por não conseguir acolher todas as crianças como eu gostaria. Fora isso, sinto falta de formação continuada, para as professoras, novas informações, acerca dos novos mecanismos de aprendizado.
P85	A creche poderia ter, ao meu ver, mais aconchego, mais pessoas trabalhando, sinto que são crianças carentes de afeto e por vezes não consigo atender a todas as crianças da maneira que quero e elas precisam.
P91	Proporcionar ambientes lúdicos , onde as crianças possam criar e recriar suas próprias brincadeiras e vivências. E para nós professoras ter mais acessos a curso de formação

Fonte: Elaborado pela autora

Estes registros destacam como necessidade sentida pelas docentes a formação continuada; menor quantidade de crianças em sala de atividades (razão adulto/criança); valorização profissional (salarial) e oferta dos materiais necessários para desenvolver o trabalho pedagógico. Estas são questões que envolvem políticas públicas voltadas à educação e, especialmente no que se refere às creches

conveniadas, encontram ainda mais obstáculos devido ao seu caráter de parceria entre o poder público e a entidade privada sem fins lucrativos, conforme apresentado nesta dissertação.

Em resumo, as docentes foco da pesquisa demonstram em suas respostas que a função da creche é contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, proporcionando vivências significativas, que valorizem a cultura infantil, por meio de espaços e materiais adequados e profissionais capacitados. Essa concepção ecoa os preceitos contidos na BNCC (BRASIL, 2018), assim explicitados:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (p.39).

Segundo as docentes, contribuem para o desempenho da função da creche a valorização profissional docente, menor quantidade de crianças por turma, formação continuada e um ambiente acolhedor para as crianças e suas famílias. Esses aspectos influenciam na qualidade da Educação Infantil ofertada, assim como a intersetorialidade, e estão ancorados no comprometimento do poder público, conforme explicitado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018):

Ao compreender a criança enquanto ser integral e complexo, a garantia de seu desenvolvimento pleno perpassa outras áreas sociais além da educação e, conseqüentemente, transita por instituições governamentais para além do contexto da Educação infantil. As instituições da área educacional, ao receberem as crianças, podem ser elo entre as mais diversas Instituições públicas, criando as condições para o desenvolvimento de uma rede intersetorial, fomentando a conscientização sobre a necessidade dessas políticas intersetoriais, protocolos e acordos interinstitucionais.

Nesse sentido, Políticas Públicas de atenção à criança buscam a reconstrução da visão holística da criança e, principalmente, que essa concepção seja indutora da articulação dos diferentes setores para que uma atuação conjunta ou coordenada se concretize na prática (p. 11-12).

Em relação à concepção de **docência na creche** das profissionais questionadas na pesquisa, evidencia-se a dimensão afetiva da profissão, com 53 menções à palavra “amor” e seus derivados (“amo”, “amada”, “amar”, “ame”), em 43 respostas (43,43%). Esta dimensão foi citada por 45,45% das docentes, como se percebe nos exemplos apresentados no Quadro 16:

Quadro 16 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à dimensão afetiva da docência na creche

Sujeitos	Respostas
P38	Que devemos amar o que fazemos e em especial ter muito amor e cuidado com as crianças
P39	Tem muito amor envolvido nessa área, as crianças alimentam nossa alma e jamais irão se arrepender nessa escolha
P43	Não é uma profissão que vai te dar lucros, mas vai te retribuir em amor
P47	Que devemos amar o que fazemos em primeiro lugar
P52	Que sua escolha pela profissão seja por amor, cuidado e carinho com toda criança. Temos crianças de vários perfis, muitas vezes nos envolvemos com eles de tal forma, que parece que são nossos, aliás são nossos de algum jeito
P54	Diria que é necessário ter muito amor, paciência e dedicação em tudo o que for fazer na escola
P59	Falaria que ser professor é a profissão do amor , onde a gente se entrega sem esperar muito em troca
P64	Necessário muito amor e dedicação nessa área
P67	Em Primeiro lugar diria que tem que ter amor pela profissão
P68	Ser professor é um ato de amor
P72	Precisa amar a profissão, pois lidar com crianças e seus familiares não é uma tarefa fácil, porém é algo prazeroso quando feito com amor
P76	Ser professora de educação infantil é conhecer o verdadeiro amor
P84	Que antes de tudo para se tornar um bom profissional na área, é importante acima de qualquer coisa, muito amor. Por que não é fácil, mas se vc ama o que faz, faz de tudo para dar o seu melhor
P94	Façam por amor
P96	Faço o que amo e amo o que faço, pois faço com amor e dedicação! Pois sou professor por convicção e vocação!
P95	Pedagogia é amor e união

Fonte: Elaborado pela autora

Ao ligar diretamente o amor à profissão docente, as professoras apontam para o aspecto vocacional da profissão que ainda sobrevive nos discursos, fruto de uma abordagem histórica enraizada na premissa religiosa de servir, assim como um sacerdócio. Segundo Lengert (2011), alguns fatores influenciam esta percepção: a feminilização da profissão, que relega às mulheres a função de cuidar; o idealismo do professor em transformar o outro e a divindade da profissão. Desta forma, seria professor somente quem nasce predestinado a sê-lo. Porém,

[...] se temos que reconhecer a importância dessa chamada vocação, torna-se fundamental desmistificar a sua naturalização: vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo (ALVES, 2006, p.12)

A afetividade é parte importante no desenvolvimento humano, em especial com as crianças, constituindo um dos aspectos presentes na Educação Infantil, pois é a partir do afeto que se estabelece uma relação de segurança e que influencia na predisposição da criança a aprender e a confiar no adulto. Todavia, 18,18% das docentes sinalizam que, apesar do afeto ser muito presente no cotidiano da creche, há conhecimentos profissionalizantes que constituem essa docência e que as professoras devem estar sempre em busca de formação continuada, a fim de atender às novas gerações de crianças que ingressam na creche:

Quadro 17 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à profissionalização da docência na creche

Sujeitos	Respostas
P10	Que tem que estar em constante aprendizagem
P3	Diria que não é uma profissão fácil porém prazerosa, nessa profissão é preciso muita empatia, amor, dedicação, aprofundamento de diversos assuntos e estudo para conseguir passar o máximo de informação aos pequenos de forma que eles sintam prazer de estar no ambiente escolar
P9	Ter comprometimento com o alunos com processo de ensino e aprendizagem
P15	Diria que é um papel importante e desafiador pois seremos responsáveis na contribuição da formação das crianças como cidadãos
P16	Buscar, correr atrás, pesquisar, se reinventar todos os dias! Jamais se acomodar. As crianças mudaram o perfil da escola mudou e nós precisamos acompanhar estas mudanças
P26	Eu diria para sempre buscar o conhecimento e o aperfeiçoamento nesta linda e árdua missão de ensinar
P28	O professor de creche precisa ser observador, ser cuidadoso com as crianças, ser contador de histórias, manter a rotina, aproveitar bem o espaço escolar, explorar linguagem plástica, levar música para sala, aperfeiçoar-se sempre, ser criativo
P24	E preciso ter paixão para se professora de Educação Infantil é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento
P46	Eu diria que sempre estudasse e procurasse novos conhecimentos, pois nossa clientela muda com o passar dos anos e temos que estar aptas a atendê-los da melhor forma possível
P88	Que existe uma troca de experiência muito grande , pois a cada novo dia nós professoras aprendemos com nossos alunos e eles com a agente , também e uma troca de cuidado , zelo e amor

Fonte: Elaborado pela autora

Desta forma, depreende-se que

[...] a amorosidade é entendida como uma das condições necessárias à realização da docência, mas esta não pode ser entendida como antagonica

à formação científica séria e à clareza política dos professores, ou seja, o envolvimento afetivo da professora de crianças, como elemento do perfil profissional, não pode ser visto como doação abnegada que não requer profissionalismo (BAHIA, 2012, p. 4).

Quando convidadas a, hipoteticamente, enviar recado às estudantes do curso de Pedagogia, a maior parte das docentes pesquisadas demonstra grande satisfação com a profissão, contudo 10,10% das profissionais apontam insatisfação, ligada ao sentimento de desvalorização profissional:

Quadro 18 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao sentimento de desvalorização profissional

Sujeitos	Respostas
P20	Não faça, se especialize em outra área onde sejamos mais valorizados , pq nós trabalhamos bem mais que as concursadas e somos menos remuneradas
P21	Infelizmente a Pedagogia não é valorizada nem pelo financeiro nem pelo mérito e ética. Não sei se iria incentivar alguém passar pela experiência que passo
P22	Pois o trabalho é árduo, mas o reconhecimento ainda é pequeno... infelizmente... somos desafiadas diariamente, e o salário em nível de creche parceira é baixo
P37	Para desistir , não temos reconhecimento nenhum e muito menos respaldo, a valorização é zero principalmente das conveniadas
P43	A valorização, assim como o salário é pequena. Diria que a teoria nem sempre funciona, a dimensão em que foram estudadas, as vezes não condiz com a realidade de 30 crianças
P44	Que é muito difícil, complicado, pois não temos reconhecimento, valor. Para os pais estamos aqui apenas para cuidar e não educar, ensinar seus filhos. Se querem mesmo ser professora em creche, precisa ser por muito muito amor, pois não é fácil

Fonte: Elaborado pela autora

A atuação na Educação Infantil exige conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças, comprometimento ético e político das docentes com o reconhecimento e respeito pela garantia dos direitos na infância, porém, segundo Bahia (2012),

[...] não basta definir o campo de atuação dessa profissional, mas também instrumentalizá-la, por meio de formação específica, para o exercício da sua profissão, pois muitas vezes ainda que ela reconheça que esta é sua função não sabe como fazer. A ênfase para a importância da formação não quer dizer que ela é suficiente, ou seja, ao lado da formação, necessário se faz garantia de condições de trabalho para que esse profissional desempenhe seu papel de cuidar-educar de crianças pequenas em ambientes coletivos (p. 5).

Como condições de trabalho entende-se remuneração condizente com a responsabilidade e formação inicial exigida, infraestrutura adequada à faixa etária atendida, oferta suficiente de materiais didáticos, carga horária remunerada para formação continuada, plano de carreira e participação democrática no âmbito escolar e também no planejamento das políticas públicas voltada à Educação Infantil.

Ao final do questionário as docentes são convidadas a escrever um bilhete às famílias. Os escritos detiveram-se em dois aspectos: 1) 62,62% discorreram sobre as questões referentes a cuidar e educar na Educação Infantil, o que pode sugerir ser uma tentativa de levar aos pais e/ou responsáveis das crianças conhecimento sobre o que é o trabalho na creche e suas múltiplas facetas, e assim, promover o reconhecimento e a valorização profissional por parte das famílias, como se vê no Quadro 19; e 2) 24,24% apontaram a importância da parceria entre família e escola, cujos exemplos de respostas estão no Quadro 20:

Quadro 19 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao trabalho desenvolvido na creche

(Continua)

Sujeitos	Respostas
P26	Na verdade eu escreveria a realidade da rotina diária em que seus filhos vivenciam no ambiente escolar para ter o conhecimento de como é realizado o trabalho pedagógico ressaltando a eles que o educar e o cuidar são duas missões inseparáveis e que garantimos o aprendizado deles em todos os sentidos
P91	Ser professor de educação infantil é saber conviver, compreender os processos de amadurecimento das crianças. Acolhê-los, escutá-los, discutir e compartilhar das ideias. Lutar sempre por um ensino diferenciado, que respeita a infância e que enxerga a criança como protagonista, e os professores como mediadores de todas essas histórias. Eu amo ser professora de educação infantil, vivo isso intensamente a cada ano letivo
P2	Que ser professora é uma tarefa complexa, não basta ter didática apenas, é preciso ter qualidades que estão para além de saber “dar aula”, como saber conviver, compreender os processos e amadurecimentos das crianças, transformar-se cotidianamente, aprender com as situações, ver cada um em sua individualidade, acolher, brincar junto, proporcionar novas experiências
P28	Nos professoras de creche somos responsáveis por atuar no desenvolvimento das crianças, atuando na elaboração de conteúdos conforme as diretrizes educacionais, realizando atividades pedagógicas para o melhor desenvolvimento de seus filhos

Quadro 19 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao trabalho desenvolvido na creche

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P63	Ser professora é participar ativamente do desenvolvimento das crianças fazendo escolhas certas e para que isso ocorra cada proposta pensada não é bagunça e sim exploração desenvolvimento. Sendo assim o diálogo família /escola e fundamental, o respeito mútuo e a confiança
P68	Professor é um mediador entre o conhecimento e a criança
P82	A cada dia busco melhorar e aprender mais com as crianças, oferecer a elas um espaço que se sintam confortáveis e felizes. Busco olhar para as necessidades de cada uma e propor atividades que vai ajudá-las a se desenvolver

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 20 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à importância de estabelecer parceria entre creche e famílias

Sujeitos	Respostas
P92	Para que possamos fazer um bom trabalho é indispensável a colaboração das famílias, para o bem das crianças e para que possam ter um ensino de qualidade
P4	Que me sinto realizada e feliz por estar na escola que estou e as crianças que dou aula e agradecer a parceria com a família pq sem isso não teríamos êxito na educação das crianças
P10	A parceria escola/ família é o que faz a diferença no desenvolvimento das nossas crianças
P38	Querida família nosso trabalho é feito com muito amor e dedicação. Precisamos da ajuda de todos para que nosso trabalho tenha mais sucesso
P62	E é de extrema importância a participação da família/ escola
P81	Juntos Somos Mais Fortes! Pais e Escola caminham juntos para um bem maior. Vamos melhorar nosso futuro
P86	Trabalhamos com muito amor e carinho pelas as crianças, o nosso papel aqui na escola é educar e cuidar do filho de vocês e precisamos de mais parceria das familia com a escola, essa parceria é fundamental para desenvolver o nosso trabalho com excelência

Fonte: Elaborado pela autora

Em suas respostas, 18,18% das docentes evidenciaram o julgamento que possuem sobre as famílias e suas culturas, talvez numa tentativa de se eximirem de parte de suas funções como professoras de bebês e crianças bem pequenas em sua fase de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, como se observa no Quadro 21:

Quadro 21 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere ao julgamento em relação ao comportamento das famílias

Sujeitos	Respostas
P14	Que nós não somos babás das crianças, mas sim educadoras temos uma rotina com eles onde o cuidar é o educar caminham juntos, que deveriam valorizar mais as professoras dos vossos filhos
P16	Senhores pais/responsáveis, Favor trazer junto aos pertences do seu filho a educação que vocês ensinaram em casa
P17	Senhores pais ou responsáveis, dentro dessa instituição de ensino não somos babás, somos educadoras, formadas e pós graduadas, gostaríamos de ser respeitadas como tal
P20	Para que não vejam a escola como um depósito
P37	Que como professoras estamos aqui para ensinar e não educa -los a escola e sim uma extensão da casa porém os papeis não podem ser invertidos, e que eles valorizam mais os professores pois não babás de seus filhos
P48	Que a escola faz a parte dela, mas para uma educação de qualidade e integral é necessário que as famílias não se ausente de suas responsabilidades

Fonte: Elaborado pela autora

Em questões anteriores, as próprias docentes apontaram a necessidade de acolhimento, não somente das crianças, mas também das famílias. Para que haja parceria e apoio mútuo, o diálogo entre familiares e docentes é essencial. Para Oliveira (2020):

Compete ao professor organizar-se para acolher a criança e sua família na creche ou pré-escola de modo que diminua a insegurança e a ansiedade familiares nesses momentos, as quais influem na criança, prejudicando sua inserção na instituição. Ele deve dar oportunidade para os pais explicarem por que buscam a creche e a pré-escola, visto que todos têm um interesse comum: a criança. Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano. Posteriormente, a prática de reunir os pais periodicamente, para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças, pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma tranquila nesses períodos [...] (p. 128).

Por meio da análise dos dados referentes à concepção das professoras sobre a docência na creche é possível inferir que, para elas, este exercício do magistério envolve o cuidar e educar. Para Oliveira *et al.* (2019),

Cuidar é uma ação complexa que envolve diferentes ações, gestos, precauções, atenção, olhares. É muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças. Assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar é um importante princípio para a definição de práticas educativas. Envolve acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e dos homens, das

letras e dos números, e muito mais, de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-la a construir sua história pessoal (p.48).

Para as docentes, cuidar e educar na creche são ações que visam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e sua formação cidadã, o que exige das profissionais conhecer o processo de desenvolvimento infantil, o que torna o trabalho pedagógico complexo, não somente por compreender estes conhecimentos, mas também por envolver a dimensão afetiva e o acolhimento das crianças, por exigir dedicação e comprometimento das professoras e necessitar da parceria entre escola e família. Desta forma, seria possível assegurar o direito dos bebês e crianças bem pequenas à educação de qualidade, reconhecendo as individualidades e necessidades de cada uma, em espaço coletivo. Esta concepção corrobora o que é apresentado na BNCC (BRASIL, 2018):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (p.36-37).

## 7.5 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DE CRECHES CONVENIADAS E SEUS CONHECIMENTOS SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL E, MAIS ESPECIFICAMENTE, À CRECHE.

A fim de identificar quais são as necessidades formativas destas docentes, levantou-se primeiramente quais os conhecimentos das profissionais sobre as bases legais referentes à Educação Infantil que tenham tido contato durante a formação inicial e continuada. As citações encontram-se na tabela 11:

Tabela 11 – Normativas e documentos citados pelas docentes referentes à Educação Infantil

<b>Documentos</b>	<b>Citação entre as docentes</b>
Constituição Federal (BRASIL, 1988)	7,07%
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988)	8,08%
Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)	27,27%
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996)	43,43%
Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)	7,07%
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)	8,08%
Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)	46,46%
Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019)	7,07%
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024)	5,05%

Fonte: Elaborada pela autora.

Notoriamente percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é a normativa mais conhecida pelas docentes, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). As demais normativas e documentos foram proporcionalmente muito menos citados pelas professoras, o que pode sugerir a relevância maior ou menor dada a tais documentos pelos agentes promotores da formação inicial e continuada destas profissionais.

Todos estes documentos e legislações são balizadores do trabalho nesta etapa de ensino. Dezesete docentes (17,17%) registram que não sentem falta de nenhuma outra legislação ou documento para orientar sua atuação docente, porém, entre as demais, há alguns apontamentos relevantes sobre essa necessidade:

Quadro 22 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à ausência de documentos que norteiem o trabalho pedagógico

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P70	Precisamos de mais formação voltada para lúdico, dia dia dentro da sala de Aula

Quadro 22 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à ausência de documentos que norteiem o trabalho pedagógico

(Conclusão)

Sujeitos	Respostas
P3	Sinto falta de documentos que nos orientem sobre atividades lúdicas e práticas
P43	Sim, sinto falta de um documento mais claro, específico e direcionado com temas atuais
P1	Educação Inclusiva
P51	O atual que deveríamos aprofundar são BNCC, campos de experiência
P99	Sinto falta de documentos relacionados a síndromes e transtornos, como saber lidar com determinadas situações

Fonte: Elaborado pela autora

Ao mesmo tempo, há uma docente que afirma não ter tido contato com a legislação, por isso a necessidade de formação continuada em serviço: “Não tive acesso, sinto falta de cursos e Formação para as Professoras da nossa Instituição” (P67).

Em síntese, as docentes apontaram a necessidade de mais estudos sobre como transpor a teoria para a prática com as crianças, de forma lúdica, a Base Nacional Comum Curricular, temas atuais não especificados e também sobre a educação inclusiva, especificamente sobre síndromes e transtornos, o que será melhor explicitado ainda nesta subseção.

Retomando os preceitos apresentados nesta dissertação sobre a formação continuada, reiteramos a necessidade de que esta formação seja ofertada a todos os profissionais de educação, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, assim definindo em seu Capítulo VI – Da formação continuada dos profissionais do Magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Além disso, para que tenha resultados mais efetivos, a formação continuada deve ser proporcionada em horários remunerados, no local de trabalho, a fim de proporcionar troca de experiências e para que se considere a realidade vivenciada e as necessidades formativas das docentes no contexto da instituição escolar. Por se tratar de docentes de creches conveniadas, este é um desafio a ser enfrentado e que precisa ser ponderado pelos governos municipais, com auxílio dos demais entes federativos e do governo federal, para que seja equacionado e as crianças tenham assegurado o direito de serem atendidas por profissionais qualificadas, em constante desenvolvimento profissional.

Ainda com foco na formação continuada, as docentes responderam **quais assuntos relacionados a Educação Infantil gostariam que fossem aprofundados em seus momentos de estudo**. Quinze docentes (15,15%) responderam que não sentem necessidade de outros estudos e duas (2,02%) não responderam a questão, contudo, as demais profissionais (82,82%) demonstraram a necessidade de mais estudos e elencaram inúmeros temas, demonstrados na Tabela 12, seguida de exemplos de respostas sobre a questão, apresentadas no Quadro 23:

Tabela 12 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos  
(Continua)

<b>Assuntos</b>	<b>Citações (%)</b>
Contação de histórias	4,04%
Avaliação na Educação Infantil	3,03%
Atividades lúdicas	3,03%
Educação Infantil	3,03%
Base Nacional Comum Curricular	2,02%
Comportamento infantil	2,02%
Psicopedagogia	2,02%
Campos de Experiências	1,01%
Planejamento	1,01%
Tecnologia de Informação	1,01%
Fauna e Flora	1,01%

Tabela 12 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos  
(Conclusão)

<b>Assuntos</b>	<b>Citações (%)</b>
Desenvolvimento infantil	1,01%
Filosofia de Paulo Freire	1,01%
Qualidade da educação infantil	1,01%
Teatro	1,01%
Música e instrumentos musicais	1,01%
Jogos e brincadeiras	1,01%
Escola e Pedagogia	1,01%
Inclusão social	1,01%
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1,01%
Educação positiva	1,01%
Documentação pedagógica	1,01%
Cuidados na Educação Infantil	1,01%
Crianças que nasceram durante a pandemia de Covid-19	1,01%
Partes íntimas	1,01%
Projetos escolares	1,01%
Planos de ensino	1,01%
Desenvolvimento da fala	1,01%
Como evitar “birras” e “manhas”	1,01%

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 23 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere aos assuntos elencados que gostariam que fossem aprofundados

(Continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P3	Existem diversos mais acredito que o que mais me chama a atenção, são os assuntos ligados ao desenvolvimento infantil por isso acho interessante termos documentos que nos orientem em relações as atividades lúdicas
P85	Sim, o desenvolvimento da Fala é como evitar as birras e manhas

Quadro 23 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere aos assuntos elencados que gostariam que fossem aprofundados

(Conclusão)

<b>Sujeitos</b>	<b>Respostas</b>
P4	Gosto da parte comportamental e quais as melhores atividades para incentivar e estimular as crianças
P72	Comportamento das crianças
P8	Importância da qualidade do ensino infantil
P9	Gosto muito da filosofia de Paulo Freire
P51	Sim, avaliação, campos de experiências
P58	A BNCC ainda é muito confusa para nós professores
P40	Acredito que as T.I,precisar estar mais ao nossos alcances
P84	Materiais impressos com sugestões de atividades, projetos e planos
P23	Aprofundar mais nos conceitos de educação infantil, o cuidar com amor e afeto
P6	Brincadeira lúdicas
P70	Tema lúdico para trabalhar com os alunos
P15	Musica com instrumentos musicais
P16	Contaçon de história e teatro
P41	jogos, brincadeiras e conto de histórias

Fonte: Elaborado pela autora

Além dos assuntos elencados acima, um se destacou entre as docentes – a educação inclusiva de crianças com deficiências ou transtornos, citada por 42,42% das professoras, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 13 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos, relacionados à Educação Inclusiva

(Continua)

<b>Assuntos</b>	<b>Citações (%)</b>
Transtorno do Espectro Autista	18,18%
Educação Inclusiva	15,15%
Educação Especial	6,06%
TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade)	1,01%
Deficiências neurológicas	1,01%

Tabela 13 - Assuntos que as docentes gostariam de aprofundar nos momentos de estudos, relacionados à Educação Inclusiva

(Conclusão)	
Assuntos	Citações (%)
Deficiências	1,01%

Fonte: Elaborada pela autora

Quatro docentes (4,04%) explicitam que a justificativa para a escolha do tema sobre o transtorno do espectro autista é o grande número de crianças com este transtorno, enquanto que 12,12% detalham a percepção de despreparo para lidar com as necessidades especiais destas e de outras crianças:

Quadro 24 – Exemplos de respostas das docentes no que se refere à preocupação com formação sobre educação inclusiva

Sujeitos	Respostas
P13	Gostaria de me aprofundar mais sobre as crianças com espectro autista, como lidar com essas crianças de modo a garantir os direitos dela na Ed Infantil
P26	Gostaria de aprofundar sobre o tema do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
P45	Sobre a Educação Especial, e sobre as crianças que recebemos e não temos conhecimento de qual metodologia e ações devemos tomar para melhor acolhe-las
P57	Educação inclusiva, por mais que estamos preparadas para darmos aulas, mas falta preparo para a inclusão, as creches não estão preparadas e nem adaptadas para esse assunto e quando chega já ficamos amedrontadas, pois as famílias já exigem tudo de nós e nos nem ao menos sabemos o que as crianças tem
P63	Como lidar com crianças especiais e suas famílias
P73	Sim, sobre a educação inclusiva (autismo), pois acredito que temos muito o que estudar e aprender sobre esse assunto
P83	O Autismo por ter um número maior de crianças que bom apresentado o Autismo gostaria muito de me aprofundar mais mas poder ajudar essas crianças e ter propriedade de atuar dentro de sala
P91	Estamos recebendo muitas crianças com Autismo, e estamos sem preparo nenhum. Precisariamos de formação para atuar com essas crianças

Fonte: Elaborado pela autora

Reconhecendo a necessidade de formação continuada, as docentes apontam uma possibilidade: “Participar dos cursos de capacitação que a prefeitura oferece” (P71); “Sim, poderíamos ter a oportunidade de fazer a capacitação que é fornecida

para rede que aborda todos os documentos citados a cima entres outros” (P86). Este apontamento se deve ao fato de que as docentes das creches conveniadas deste município não participam dos encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes das creches municipais da administração direta, conforme informado pela Gerência de Capacitação da Secretaria de Educação do município pesquisado. A participação nestes encontros formativos é ofertada pela SME somente à coordenação pedagógica de cada instituição escolar, que está presente conforme a disponibilidade de tempo, uma vez que são gestoras únicas em suas unidades e acumulam funções administrativas e pedagógicas, sendo as responsáveis em levar até as docentes das creches os temas abordados nas formações em que participam. Segundo informações coletadas nos Planos de Trabalho das creches conveniadas, acessadas no *site* da Prefeitura Municipal, a carga horária dedicada à formação docente é de três horas semanais (uma hora de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; uma hora de Preparo de Material e uma hora de Capacitação), desenvolvidas na unidade escolar pela coordenadora pedagógica.

A formação continuada *in loco* está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, que assim dispõe:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:[...]  
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Esta formação tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional, por meio do estabelecimento de “práticas colegiadas, colaborativas e de integração entre os docentes, não desconsiderando sua *práxis* profissional e sua constituição histórica pessoal” (VIEIRA; PESCE, 2020, p.61). Desta forma, a formação *in loco* está centralizada no coletivo, proporcionando tempo e espaço para que todas as professoras exponham suas dificuldades e busquem, juntas, a superação dos problemas que o dia a dia na escola lhes apresenta. Para Vieira e Pesce (2020, p. 61), este é “o momento no qual se deve sair avaliações, estudos, críticas e reflexões do que temos, do que queremos e do que poderemos fazer para iniciar avanços e mudanças na realidade do contexto escolar”.

Mais uma vez, evidencia-se a necessidade de políticas públicas que considerem a especificidade das docentes das creches conveniadas, não somente em relação à carga horária, mas também na constatação de que elas fazem parte de uma rede de ensino, porém são impossibilitadas, devido aos termos de colaboração,

a participarem das formações ofertadas pela Secretaria Municipal, como se fossem uma realidade paralela, apartada do sistema de ensino ao qual, na verdade, pertencem. A realização de projetos de formação “[...] é uma questão de vontade política (ou sua falta) e de destinação de recursos para concretizá-la. Porém, essa vontade política está relacionada à concepção de formação, de educação e de educação infantil que se tem” (KRAMER; NUNES, 2007, p.444).

Após a análise dos dados foi possível apreender quais as concepções das docentes das creches conveniadas de um município do noroeste paulista no que se refere à função da creche, à docência na creche e à infância. Também foi possível constatar seus conhecimentos sobre a legislação referente à Educação Infantil e os assuntos que gostariam de aprofundar nos momentos de estudo. Em posse destas informações, cabe-nos refletir sobre quais seriam as implicações desse perfil profissional nas creches e nas políticas públicas. Afinal, esse perfil atende ao que se espera da Educação Infantil? A seguir passaremos a estas considerações.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil no Brasil passou por inúmeras modificações com o decorrer das décadas, deixando de ser assistencial para dedicar-se à educação, porém, sem se desvencilhar do cuidar, indissociável ao educar. Inevitavelmente, a história pregressa deixa marcas na creche que temos atualmente e influenciam nas concepções sobre esta etapa da Educação Básica, não somente na sociedade em geral, mas também nos profissionais que nela exercem sua profissão e nos governos que legislam sobre sua estruturação. Desta forma, “A profissionalização dos educadores que trabalham na Educação Infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola” (OLIVEIRA, 2020, p.21).

Apesar de todos os avanços, há muito o que perseguir sobre aspectos que influenciam na qualidade da educação ofertada nas creches, que são de diversas ordens: oferta de vagas, infraestrutura, materiais disponíveis, quantidade de funcionários, profissionais qualificados, democratização da escola pública, parceria com as famílias, investimentos suficientes para as especificidades da faixa etária atendida, valorização profissional.

Por acreditar que as docentes são elemento essencial no propósito de assegurar a qualidade da Educação Infantil, “pois são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças” (OLIVEIRA, 2020, p. 28), a pesquisa buscou levantar o perfil e as concepções das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista e, assim, trazer visibilidade para profissionais que permanecem à margem das políticas públicas. O objetivo de trazer à tona quem são estas docentes, em quais condições trabalham e o que pensam é auxiliar os governos municipais, em colaboração com os demais entes federativos, a refletir sobre o que é uma educação de qualidade para bebês e crianças bem pequenas e como a valorização profissional pode influenciar nessa oferta.

As docentes parecem possuir concepções claras sobre as potencialidades de desenvolvimento na Primeiríssima Infância e a importância que elas desempenham nesse processo, alegando que realizam propostas pedagógicas significativas e convidativas, planejadas de acordo com as especificidades da faixa etária e a importância de reconhecer e respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança. Desta forma, as professoras demonstram reconhecer sua importância no processo educacional e por isso sinalizam que o desenvolvimento profissional deve ser constante e que, para isso, necessitam de formação continuada sobre variados temas,

especialmente relacionados à educação inclusiva. Ao elencar os assuntos que gostariam de se aprofundar as docentes marcam quais são suas angústias e, possivelmente, suas lacunas formativas, que escola e poder público devem observar e atentar para a busca de estratégias que assegurem esta formação continuada que siga ao encontro das necessidades desta parcela profissional e das crianças atendidas na creche.

No entanto, como atualmente é estruturada a carga horária docente nas creches conveniadas pesquisadas, os momentos de estudo e troca de saberes entre elas são comprometidos e claramente insuficientes para sanar as necessidades formativas das professoras, considerando a complexidade dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico nas escolas de zero a três anos. Sob esta perspectiva, Oliveira (2020) nos apresenta:

A profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação do profissional (p. 27).

É importante que as docentes reconheçam seu valor no processo educativo com os bebês e crianças bem pequenas, mas também é essencial que respeitem o conhecimento das crianças e sua forma particular de ver, sentir e interpretar o mundo. A criança precisa ter oportunizados momentos de exploração dos espaços, de interação com outras crianças e adultos, de se movimentar, de brincar. Essas premissas devem ser consideradas no planejamento dos tempos, espaços e na escolha dos materiais pedagógicos para realização das atividades, que nem sempre serão dirigidas, como recorrentemente citado pelas docentes no questionário, mas sua espontaneidade precisa ser observada e mediada pelo adulto, quando necessário. Todas as atividades no cotidiano da Educação Infantil são pedagógicas e desta maneira devem ser valorizadas.

Amplamente citado pelas docentes, a dimensão afetiva é indissociável ao processo educacional na Educação Infantil, o que pressupõe respeito e acolhimento das professoras, não somente das crianças, mas também das suas famílias. A parceria entre escola e família demonstrou ser um aspecto importante para estas profissionais, mas algumas pontuações revelaram que essa relação ainda é frágil e as famílias são, por vezes, culpabilizadas pelo comportamento das crianças julgado pelas docentes como inapropriado. Essa postura sugere que reflexões devem ser

proporcionadas para que os papéis e funções de cada segmento sejam revistos e se perceba que a educação de bebês e crianças bem pequenas é um processo tecido por várias mãos, em diferentes momentos e contextos, não de forma estanque e compartimentada, mas dinâmica, espiral e complementar e que, para isso, o diálogo e o respeito são imprescindíveis, buscando o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivos, psíquicos e sociais.

A rotina mostrou-se valorizada pelas docentes, às vezes apontada como rígida, outras vezes flexível. As professoras assumiram a importância de conhecer as especificidades da Educação Infantil, o que inclui, entre outros aspectos, considerar que os tempos e espaços devem respeitar as especificidades e necessidades dos bebês e crianças bem pequenas. Além disso, citaram vários documentos normativos e diretrizes voltados para esta faixa etária, no entanto, suas respostas indicam certa dificuldade em transpor a teoria para a prática, o que inclusive foi exposto por elas como necessidade de aprofundamento de estudos.

Sendo assim, as docentes, de maneira geral, demonstraram ter comprometimento com a profissão e reconhecimento sobre a importância de suas ações na educação na Primeiríssima Infância. Elas também manifestaram ter conhecimento da legislação referente à Educação Infantil e reconhecem a importância do afeto e do acolhimento em relação às crianças, assim como a necessidade de estabelecer parceria com as famílias. Ao mesmo tempo, algumas fragilidades puderam ser percebidas, no que diz respeito aos tempos das crianças na creche, a valorização da espontaneidade nas atividades cotidianas das crianças, o acolhimento das diferentes culturas e/ou comportamentos das famílias e a transposição da teoria em prática.

Essas constatações imprimem que há a necessidade de maiores investimentos em formação continuada, proporcionada não somente pela coordenação pedagógica da creche, mas também deve ser assegurada pelo poder público por meio da ampliação da carga horária remunerada destinada a este fim e também pela oportunização de formação em rede ou em parceria com IESs parceiras, juntamente com as demais docentes do município, o que atualmente não ocorre. Isso significaria maior aporte financeiro destinado a estas instituições ou a municipalização das creches conveniadas.

Outro fator que merece atenção é a forma de contratação das docentes das creches conveniadas neste município, que ocorre sob a responsabilidade exclusiva das IEICs, sem a existência de concurso público, o que impossibilita uma seleção

pautada nos conhecimentos específicos e nos títulos conquistados pelas profissionais e por isso pode acarretar a contratação de professoras com conhecimentos insuficientes para a educação de bebês e crianças bem pequenas, que são específicos e complexos.

Frente a estas constatações considera-se que o perfil das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, apesar do esforço e comprometimento das profissionais, não atende a todas as necessidades da Educação Infantil, devido a sua complexidade. Para que isso seja possível entende-se que seja necessária vontade política e, conseqüentemente, investimento do poder público em:

- 1) formação continuada, o que compreende maior tempo dedicado aos estudos, de forma remunerada e no ambiente de trabalho, assim como nas Secretarias Municipais de Educação e nas universidades parceiras;
- 2) ingresso nas creches exclusivamente por meio de concurso público ou por formas mais exigentes de contratação, com participação, acompanhamento e supervisão da rede municipal de ensino;
- 3) plano de carreira para todas as docentes, que considere também para este grupo de profissionais a formação acadêmica e o tempo de serviço;
- 4) valorização da profissão docente de creche conveniada, por meio de salários condizentes com sua responsabilidade, sem diferenciação em relação às docentes da rede municipal de ensino.

A pesquisa aponta fragilidades em outros elementos essenciais, como o acolhimento das famílias e as condições de trabalho das docentes no que se refere à quantidade de alunos por turma, oferta de materiais pedagógicos, espaços e tempos adequados à faixa etária atendida e valorização profissional. Esta valorização compreende salário condizente com a formação acadêmica e com a responsabilidade exigida para a função, disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho na creche, oportunidades de participação democrática e horários remunerados para a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

Atreladas às políticas públicas de valorização profissional, anterior a qualquer ação, os cursos de graduação em Pedagogia devem ser acompanhados e avaliados criteriosamente, especialmente os cursos na modalidade EaD, a fim de garantir uma formação inicial de qualidade que instrumentalize as licenciandas com os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao início da carreira, por meio de

disciplinas específicas sobre a Educação Infantil e estágios supervisionados consistentes e efetivos.

A tarefa de garantir a oferta de educação de qualidade desde a mais tenra idade é um grande desafio imposto à nossa sociedade e, por isso, exige vontade e disposição políticas. Defendemos a garantia de oferta e acesso desta educação de qualidade para todos como responsabilidade do Estado, pois uma sociedade democrática é aquela em que todos os sujeitos têm acesso a uma educação que lhes dê condições para o exercício pleno da cidadania, “sendo a educação condição *sine qua non* de equidade social e sendo este o sentido maior do Estado” (GOERGEN, 2013, p.739), afinal, como aponta Goergen (2013, p.740), “O cuidado com a educação como bem público acessível a todos é certamente o mais importante recurso de que o Estado pode dispor para a realização de sua mais importante função: garantir vida digna e justa de todos em sociedade”.

O presente trabalho não esgota a pesquisa sobre o perfil e as concepções das docentes de creches conveniadas, mas, ao contrário, gera questionamentos capazes de enriquecer ainda mais a discussão e reflexão, como: Quais são os critérios utilizados pelas professoras para a observação das crianças? Como melhor explorar o espaço ao ar livre na creche? Como as docentes interpretam a criação de vínculos das crianças: carência ou demanda natural da faixa etária? Para as professoras, o que significa aprendizagem significativa? Qual o conhecimento teórico que as docentes possuem sobre a aquisição de conhecimentos pelos bebês e crianças bem pequenas? Como as profissionais podem se relacionar com as famílias sem demonstrarem atitudes de cobrança, mas sim de corresponsabilização? Além disso, a observação *in loco* sobre o cotidiano na creche é uma estratégia que abriga a possibilidade de enxergar como o discurso docente se concretiza na prática.

Desta forma, esperamos que este trabalho contribua para a visibilização das docentes de creches conveniadas, para a realização de futuras pesquisas acadêmicas e, por conseguinte, para a qualidade da oferta de Educação Infantil, especialmente na Primeiríssima Infância.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e formação de professores - a cultura na formação de professores. **Salto para o futuro**. Formação cultural de professores. Rio de Janeiro. Ano XX, boletim 07, junho 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_cultural\\_de\\_professores\\_Ano\\_XX\\_boletim\\_07\\_Junho\\_2010](https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_Junho_2010). Acesso em: 15 jan. 2023.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Planejamento Pedagógico em instituições conveniadas de educação infantil na região sudeste. **13ª Reunião Regional Sudeste ANPEd**. Campinas, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1560-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1560-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Desafios e perspectivas para a formação de professores em instituições conveniadas de educação infantil: diálogo com os marcos legais. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1347>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Indicadores do contexto brasileiro na materialização do convênio na educação infantil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n.54, p.1-14, e10581, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10581>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. **29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/amor-profissao-dedicacao-e-o-resto-se-aprende-significados-da-docencia-em-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ARENARI, Raquel; CORSINO, Patrícia. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.489-511, maio-agosto. 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700/33733>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BAHIA, Celi da Costa Silva. Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência, **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. I **Seminário Nacional do Currículo em Movimento**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16110>. Acesso em: 25 mar. 2022
- BARROCA, Karla Cabral. **Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil**: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches. 2016. 77

f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4164785](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4164785). Acesso em: 04 dez. 2021.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Subsídios públicos às instituições privadas de Educação Infantil - um estudo em municípios paulistas. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, 2012. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/RaquelFontesBorghi\\_res\\_int\\_GT7.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/RaquelFontesBorghi_res_int_GT7.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; ARELARO, Lisete. A relação público-privada na oferta da educação Infantil: continuidades e rupturas. In: Simpósio Brasileiro; **Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação - Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação**, Vitória, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/281.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 de fev. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. INEP/MEC. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em aberto**. Brasília, v. 30, n.100, p. 15-19, set./dez.2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/267>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. INEP/MEC. Censo da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2019**. Brasília-DF, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. INEP/MEC. Censo da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2021**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. INEP/MEC. ENADE 2021. **Relatório Síntese de Área - Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2021/Enade\\_2021\\_Relatorios\\_Sintese\\_Area\\_Pedagogia.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. INEP/MEC. ENADE 2019. **Relatório Síntese de Área - Medicina**. Brasília-DF, 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2019/Enade\\_2019\\_Relatorios\\_Sintese\\_Area\\_Medicina.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2019/Enade_2019_Relatorios_Sintese_Area_Medicina.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco [...]. Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.024**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 [...]. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. MEC/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 67**, de 04 de fevereiro de 2022. Homologa o Parecer nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB, de 31 de janeiro de 2022, da Secretaria de Educação Básica desta Pasta, que apresenta o piso salarial nacional dos profissionais do magistério da educação básica pública para o ano de 2022. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-67-de-4-de-fevereiro-de-2022-378378895>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. MEC/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 17**, de 16 de janeiro de 2023. Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-17-de-16-de-janeiro-de-2023-458228873>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução/CIFEB nº 1**, de 10 de julho de 2008. Anexo da Portaria MEC nº 932, de 30 de julho de 2008, que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3941-resolu%C3%A7%C3%A3o-cifeb-n%C2%BA-1,-de-10-de-julho-de-2008>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01**, de 28 de outubro de 2021. Aprova as ponderações aplicáveis as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada [...]. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14229-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-1,-de-28-de-outubro-de-2021>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos para oferta de educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes\\_convenios.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/parametros-nacionais-qualidade-educ>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE**. Documento Base. Relatório Final. 2018. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/Documento\\_Base\\_-\\_Relatorio\\_Final\\_da\\_CONAE\\_2018.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Básica/2020**. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; ARELARO, Lisete. A relação público-privada na oferta da Educação Infantil: continuidades e rupturas.

XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **III Congresso Interamericano de Política e Administração**. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2009.

Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Subsídios públicos às instituições privadas de Educação Infantil - um estudo de municípios paulistas. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, 2012. Disponível em:

<https://anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.

Acesso em: 01 mar. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage Em Revista**, Sorocaba, vol., n. Especial, p.9-22, set.-dez.2018.

Disponível em:

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/409>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CAMPOS, Maria Malta, ESPOSITO, Yara, BHERING, Eliana, GIMENES, Nelson, ABUCHAIM, Beatriz, FERNANDES, Fabiana Silva, RIBEIRO, Bruna. A gestão da Educação Infantil no Brasil. Fundação Carlos Chagas. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo - Fundação Victor Civita, vol. 3. p. 29-102, 2012.

Disponível em: [https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_3.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf).

Acesso em: 16 abr. 2021

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. A formação cultural do professor como direito e necessidade. **Revista COCAR**, Belém, v.13, n.25, p.421-436 - jan./abr.2019. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2167>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212/2947>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CECCON, Maria Lucia Lemos. **Instituições sem fins lucrativos na Educação Infantil, no município de Campinas**: histórico, dilemas e perspectivas. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6937222](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6937222). Acesso em: 04 dez. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública**. 2. ed. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CONCEPÇÃO. In: **MICHAELIS**, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Brasil: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/concep%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista Adusp**. São Paulo, n.48, set/2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/48/r48a01.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CURY, Helena Noronha. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. **Bolema**, Rio Claro - SP, v. 12, n. 13, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10640>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas do Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FERNANDES, Fabiana; GIMENES, Nelson; CAMPOS, Maria Malta. Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n.1, p. 61-78, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42821>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FRANCO, Dalva; DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n.3, p. 80-96, Setembro/Dezembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50491>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi>.

Acesso em: 20 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.** Campinas, v.34, n.124, p. 723-742, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2022.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod\\_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf). Acesso em: 01 maio 2022.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e199059, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698x199059>. Acesso em: 19 jun. 2021.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/364>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educ. Soc.** Campinas, vol.27, n.96 - Especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 jan. 2022.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111/94>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 9, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 20 set. 2022.

MONTANO, Monique Robain; PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O Processo de Privatização da Educação Infantil no Âmbito do Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**. Vol. 11 - 2021. n. 28. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/113825>. Acesso em: 30 jun. 2022.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. **Salto para o futuro.** Formação cultural de professores. São Paulo, ano XX, boletim 07. Junho/2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_cultural\\_de\\_professores\\_Ano\\_XX\\_boletim\\_07\\_Junho\\_2010](https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_Junho_2010). Acesso em: 15 jan. 2023.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-742017000401106&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Docência em formação: Educação Infantil.** 8.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damares; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração geral e pública para AFRT e AFT.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PANIZZA, Mariana Fernandes. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora.** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6805194](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6805194). Acesso em: 04 dez 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 26. n. 03. p. 39-56. Dez./2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 21 mar. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Liberalismo. História Geral. Idade Moderna. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/liberalismo.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Liberalismo. Sociologia. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/liberalismo.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIBEIRO, Alice. Escolas conveniadas: parceria com a supervisão. **NOVA ESCOLA**, 01 de outubro de 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2853/escolas-conveniadas-parceria-com-a-supervisao>. Acesso em: 16 abr. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 10 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, Cleane Aparecida dos. **Pesquisa-formação com professores da infância**: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5058490](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5058490). Acesso em: 04 dez. 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A solidão profissional de professoras de bebês. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 512-531, maio-ago., 2020: "Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas". Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46690/33716>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTOS, Nubia Schaper; ARAÚJO, Víviam Carvalho de; REZENDE, Wagner Silveira. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 29-41, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto municipal nº 9.674, de 18 de junho de 1998. **Legislação Digital**, 1998. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/9674>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto municipal nº 9.969, de 13 de novembro de 1998. **Legislação Digital**, 1998. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/9969>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME. **Leis Municipais**, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria de Educação. **Resolução SME nº 05/2011**, de 21 de junho de 2011. Dispõe sobre o módulo de pessoal das Escolas de Educação Infantil de Período Integral da Rede Conveniada. Disponível em: [https://atemeduacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao\\_05\\_2011\\_modulo\\_creches.pdf](https://atemeduacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao_05_2011_modulo_creches.pdf). Acesso em: 24 ago. 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Sindicato das Instituições Beneficentes, Filantrópicas e Religiosas de São José do Rio Preto. **Convenção Coletiva de Trabalho 2022/2023**. Disponível em: <http://sindbeneficente.org.br/files/downloads/Convencoes%20Coletivas/SINDBENEFICENTE%20-%20CCT%202022-2023%20-%20REG.%20RIO%20PRETO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 4. n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Mariana Verissimo da. **A qualidade da educação das crianças de zero a três anos**: um estudo a partir das concepções das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba. 2020. 197 f. Dissertação Setor de Educação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9249853](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9249853). Acesso em: 04 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p.1839-1853, jul.-set./2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644>. Acesso em: 19 jun. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et. al. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1880-1900, jul.-set./2017.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.32017.10036>>.E-ISSN:1982-5587. Acesso em: 19 jun. 2021.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, jan.-jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VIEIRA, Geane Carneiro Santos; PESCE, Lucila. Dialogismo e empoderamento na formação docente continuada in loco. In. PESCE, Lucila (Org.) **Inclusão digital e empoderamento freireano**: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: [https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_lucila\\_completo\\_flash](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_lucila_completo_flash). Acesso em: 20 jan. 2023.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316/3226>. Acesso em: 19 jun. 2021.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Perfil de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Mirian Roberta Pedrini. O estudo será realizado por meio de questionário. Haverá um risco para sua saúde emocional, pois pode ocorrer um certo desconforto durante a elaboração das respostas para o questionário. Havendo esse desconforto, entre em contato com a pesquisadora responsável. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão subsidiar programas de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, por favor, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do  
Pesquisador(a)  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador(a): Mirian Roberta Pedrini	Cargo/Função: Supervisor de Ensino
Instituição: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth, São José do Rio Preto, SP	
Telefone: (17) 3221-2200 (ramal 2316)	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

## APÊNDICE B – Questionário

### Perfil de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista

Olá! Este questionário faz parte do projeto de pesquisa "Perfil de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista", vinculado ao Programa de Pós-Graduação Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Ibilce - Câmpus de São José do Rio Preto/SP, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maévi Anabel Nono, cujo objetivo é conhecer o perfil das docentes que atuam nas creches conveniadas, e assim, poder contribuir nas políticas públicas voltadas para estas instituições escolares. Sua identidade será mantida em sigilo.

#### A - Caracterização das professoras:

1. Em qual bairro a escola está localizada?

---

2. Qual sua idade?

( ) 20 a 25 anos

( ) 26 a 30 anos

( ) 31 a 35 anos

( ) 36 a 40 anos

( ) 41 a 45 anos

( ) 46 a 50 anos

( ) 51 a 55 anos

3. Sexo

( ) feminino

( ) masculino

4. Quanto a sua cor, como você se autodeclara?

( ) Branca

( ) Preta

( ) Parda

Indígena

Amarela

5. Qual seu estado civil?

solteira

casada

união estável

divorciada/separada

viúva

6. Tem filhos?

Sim

Não

7. Se possui filhos, quantos são?

---

8. Quantas pessoas moram com você?

moro sozinho(a)

1 pessoa

2 a 3 pessoas

4 a 5 pessoas

6 ou mais pessoas

9. Atualmente a renda de sua família totaliza:

1 a 3 salários mínimos (R\$ 1.100,00 a 3.300,00)

3 a 5 salários mínimos (R\$ 3.301,00 a 5.500,00)

5 a 7 salários mínimos (R\$ 5.501,00 a 7.700,00)

7 a 10 salários mínimos (R\$ 7.701,00 a 11.000,00)

**B - Percurso Formativo:**

10. Qual sua formação inicial?

Normal Superior

CEFAM

- Magistério
- Pedagogia
- Outra licenciatura

11. Formação inicial foi cursada em:

- Instituição pública
- Instituição privada

12. Há quanto tempo concluiu sua formação inicial?

- Menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos

13. Sua formação inicial foi na modalidade:

- presencial
- à distância
- híbrida (presencial e à distância)

14. Possui outra graduação?

- Sim
- Não

15. Se possui outra graduação, qual é?

\_\_\_\_\_ (Nome do curso e da  
faculdade/universidade)

16. Possui pós-graduação?

- Sim
- Não

17. Se possui pós-graduação, qual é?

\_\_\_\_\_ (Nome do curso e da  
faculdade/universidade)

**C - Percorso Profissiona:**

18. Há quantos anos atua na Educação Infantil?

- A menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos

19. Há quantos anos atua com crianças de 0 a 3 anos?

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos

20. Há quanto tempo atua nesta instituição de ensino?

- Menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos

21. Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta instituição?

- 20 horas
- 21 a 25 horas
- de 26 a 30 horas
- de 31 a 35 horas
- de 36 a 40 horas

de 41 a 45 horas

22. Você trabalha em mais de uma instituição escolar?

sim

não

23. Caso trabalhe em mais de uma instituição escolar, qual sua carga horária semanal de trabalho?

20 horas a 25 horas

25 a 30 horas

31 a 35 horas

36 a 40 horas

41 a 45 horas

46 a 50 horas

51 horas ou mais

24. Já atuou em outras etapas de ensino?

Sim

Não

25. Se atuou em outras etapas de ensino, quais?

Educação Infantil - pré-escola

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Médio

Ensino Técnico

Ensino Superior

26. Qual a faixa etária de crianças que você atende nesta instituição?

4 a 11 meses (Berçário I)

1 ano a 1 ano e 11 meses (Berçário II)

2 anos a 2 anos e 11 meses (Maternal I)

3 anos a 3 anos e 11 meses (Maternal II)

27. Quantos alunos você atende por turno?

até 6 alunos

- de 7 a 8 alunos
- de 9 a 10 alunos
- de 11 a 13 alunos
- de 14 a 15 alunos
- de 16 a 18 alunos
- de 19 a 20 alunos
- mais de 20 alunos

28. Quantos adultos acompanham as crianças com você?

- 1 adulto
- 2 adultos
- 3 adultos

29. Quem são estes adultos?

- outra professora
- mais duas professoras
- uma estagiária
- duas estagiárias
- uma professora e uma estagiária

30. Caso você seja acompanhada por estagiária(s), qual a formação dela(s)?

- Ensino Médio
- cursando Pedagogia
- habilitada em Pedagogia
- Outro curso superior
- Curso Técnico

#### **D - Questões abertas**

1. No seu cotidiano escolar, o que você observa nas crianças? Como é a rotina delas? O que elas gostam de fazer? O que não gostam? O que são capazes de realizar? O que não são capazes? Como elas se comunicam com você?

2. Para você, o que significa ser uma boa creche? O que ela deveria proporcionar para os bebês e para as crianças bem pequenas do seu ponto de vista como professora?
  
3. No seu percurso de formação (inicial e continuada), teve conhecimento sobre legislação específica de Educação Infantil? Se sim, poderia citar sobre o que se tratava? Quais documentos você precisou estudar para ser professora de Educação Infantil? Você sente falta de algum documento para orientar sua atuação na creche?
  
4. Existe algum tema ou assunto relacionado à Educação Infantil e/ou sua atuação como professora na creche que gostaria de conhecer ou se aprofundar mais? Se sim, quais seriam?
  
5. Se você fosse convidada para falar sobre como é ser professora na creche para uma turma de alunos e alunas de um curso de Pedagogia, o que diria para eles?
  
7. Se você pudesse escrever um bilhete para as famílias das crianças com as quais você trabalha contando para eles como é ser professora de creche, o que você escreveria?