

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARISA ZANONI FERNANDES

**BEBÊ E CRIANÇA PEQUENA: IMAGENS E LUGAR NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA (PR)

2011

MARISA ZANONI FERNANDES

**BEBÊ E CRIANÇA PEQUENA: IMAGENS E LUGAR NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Augusta Bolsanello.

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

CURITIBA (PR)

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Fernandes, Marisa Zanoni

Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil / Marisa Zanoni Fernandes. – Curitiba, 2011.

183 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação infantil - projetos. 2. Associação dos Municípios Catarinenses da Foz do Rio Itajaí - Educação. 3. Crianças – educação – projetos. I. Título.

CDD 371.207



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO




PARECER

Defesa de Tese de **MARISA ZANONI FERNANDES** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO (Presidente), DR^a LÍVIA MARIA FRAGA VIEIRA, DR. MAURO LUÍS VIEIRA, DR^a GIZELE DE SOUZA e DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE, argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **BEBÊ E CRIANÇA PEQUENA: IMAGENS E LUGAR NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO	<i>Maria Bolsanello</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a LÍVIA MARIA FRAGA VIEIRA	<i>Livia Maria Fraga Vieira</i>	<i>Aprovada</i>
DR. MAURO LUÍS VIEIRA	<i>Mauro Luis Vieira</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a GIZELE DE SOUZA	<i>Gizele Souza</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE	<i>Tamara da Silveira Valente</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 25 de fevereiro de 2011.


Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matr.: 125750

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Augusta Bolsanello, minha orientadora, pelo apoio e confiança. À professora Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, pela co-orientação.

À Capes e ao CNPq, pelo financiamento e a possibilidade de estágio no exterior, o que viabilizou a significativa ampliação do conhecimento sobre a experiência com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, em San Miniato, Pisa – Itália. À Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, pelo apoio nesta jornada.

Ao professor Aldo Fortunati, pelo acolhimento, pela disponibilidade e orientação no decorrer da realização do meu estágio no Centro de Pesquisa e Documentação sobre a primeira infância – *La Bottega de Geppeto*/Itália.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, pela atenção e pelas importantes contribuições à minha formação acadêmica.

Aos profissionais das diferentes Instituições públicas de Educação Infantil, pertencentes à Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI, do Estado de Santa Catarina, por me disponibilizarem os projetos pedagógicos e, assim, terem viabilizado a realização desta pesquisa.

Ao Roberto, pela presença atenta, amorosa e pela disponibilidade em partilhar de cada momento desta trajetória.

Aos meus filhos Daniel e Nathalia, que me ajudam a manter a energia e a crença numa sociedade democrática, que me ensinaram e me ensinam todos os dias a ver a vida por outros ângulos e novas perspectivas.

À Bia, que sempre zela e partilha, com dedicação e com carinho, das nossas vidas.

À Piti, companheira fiel de cada registro e das longas horas de recolhimento.

Aos familiares, irmãos, amigos que de perto ou de longe torceram para a realização de mais esta etapa na minha vida.

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

Eduardo Galeano

RESUMO

A tese analisa os projetos pedagógicos de instituições públicas da região da Associação dos Municípios Catarinenses da Foz do Rio Itajaí – AMFRI, buscando explicitar as imagens de bebê e criança pequena presentes nestes documentos. A pesquisa foi realizada por meio de contato pessoal com os Secretários de Educação e posteriormente com as próprias instituições educativas públicas destes 11 municípios, solicitando a disponibilidade dos seus projetos pedagógicos. Das 109 instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, 16 declararam não ter projeto pedagógico; 24 declararam estar o mesmo em revisão e 24 não disponibilizaram seus documentos. Portanto, nessa região, 85,33% das instituições declararam ter projeto pedagógico. Considerando os documentos declarados existentes (93), a amostra compreendeu 48,38% dos projetos pedagógicos desses municípios, ou seja, analisamos 45 documentos. A análise partiu da leitura na íntegra dos projetos pedagógicos disponibilizados, utilizando um instrumento de análise para registrar os dados, informações e comentários. Após sucessivas leituras para maior exploração e tratamento das informações, utilizamos categorias de análise, por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Essas categorias, organizadas a partir dos eixos já indicados no instrumento, também foram construídas pelo agrupamento dos temas recorrentes, pelas semelhanças e pelas diferenças evidenciadas nos documentos. As principais conclusões apontam, primeiramente, para a escassez de informações apresentadas pela maioria dos documentos quanto às necessidades, especificidades e visualização dos bebês e crianças pequenas. As imagens de criança observadas, de maneira geral, estão mais próximas da imagem de aluno, não evidenciam os bebês e crianças pequenas como sujeitos do contexto, com saberes, com competências e características próprias, e são também correspondentes à ideia de educação infantil escolarizada, que prevê a necessidade de um professor que ensina conteúdos disciplinares e a presença de alguns auxiliares e/ou monitores que ajudam a ‘cuidar’. Observamos, nos projetos pedagógicos, uma organização de tempos e espaços rígidos, que privilegiam o uso de mesas e cadeiras, implicando uma jornada empobrecida e polarizada entre o cuidar e educar bem como o afastamento físico e afetivo das famílias. Há, evidenciada nessas questões, forte correlação entre essas concepções desses projetos pedagógicos e o lugar que bebês e crianças pequenas ocupam, ou seja, o enfoque nas crianças maiores com um currículo que prevê conteúdos mínimos, o brincar com a necessidade de ensinar, os horários e ações predefinidas pelos adultos, o modelo físico da escola regular parecem ocultar e também dificultar alusões aos bebês e crianças pequenas. Estes sujeitos, apesar de fazerem parte das IEIs, não fazem parte dos textos e discursos cunhados nos documentos – o que caracterizamos como uma ‘presença ausente’. Portanto, a ausência de referências explícitas sobre essa faixa etária denuncia, de certa forma, uma negligência da especificidade que pode gerar a massificação dos grupos, a perda das subjetividades e das singularidades das crianças de 0-3 anos de idade. A tese buscou apontar as implicações dessas imagens no desenvolvimento da criança, na organização dos espaços físicos e afetivos, no envolvimento da família e na implementação dos direitos das crianças a uma educação de qualidade. Apontamos, assim, a necessidade de pensar em uma educação infantil na perspectiva da abordagem sistêmica e integrada (HADDAD, 1997) que afasta visões empobrecidas sobre o que sejam as crianças e seus direitos; redimensiona o papel da socialização, da aprendizagem e do cuidado; partilha com a família a educação e o cuidado dos filhos e convoca o Estado e a sociedade a ver às crianças como responsabilidade social, a implementar políticas e infraestrutura que promovam acesso e serviços de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Bebê e criança pequena. Abordagem sistêmica e integrada. Educação infantil.

ABSTRACT

This thesis analyzes the pedagogical plans of public institutions of the AMFRI - Association of Municipalities of the Foz do Rio Itajaí region of Santa Catarina, seeking to explain the pictures of babies and young children present in these documents. The research was carried out through personal contact with the Secretaries of Education and subsequently, with the public educational institutions of these eleven municipalities, which were asked to provide us with a copy of their pedagogical plans. Of the 109 institutions that work with children aged 0 to 6 years of age, 16 stated that they did not have any pedagogical plan; 24 said their pedagogical plan was under revision, and 24 did not provide their documents. Therefore, in this region, 85.33% of the institutions stated that they had a pedagogical plan. Of the total number of declared documents (93), the sample included 48.38% of the pedagogical plans of these municipalities, i.e. 45 documents. The analysis was based on a complete reading of the pedagogical plans provided, using an analysis tool to record the data, information and comments. After successive readings for an in-depth exploration, and analysis of the information, we used categories of analysis, using the method of content analysis proposed by Bardin (1977). These categories, organized by the axis indicated in the tool, were also grouped by recurring themes, similarities, and differences between the documents. The main conclusions indicate, primarily, the lack of information presented in the majority of the documents, with regard to the needs, specific characteristics, and visualization of babies and young children. The pictures of children shown in the documents are, in general, closer to the image of a school pupil; they do not show babies and young children as subjects of the context, with knowledge, skills and characteristics of their own, and correspond more to the idea of a scholarly childhood education, which assumes the presence of a teacher, who teaches disciplinary contents, and assistants and/or monitors who help 'look after' the children. We observed, in the pedagogical plans, a rigid organization of times and spaces, giving preference to the use of tables and chairs, which suggests a school day that is impoverished, and polarized between caring for and educating the children, with the families being physically and affectively uninvolved. There is evidence, in these issues, of a strong correlation between the concepts of these pedagogical projects, and the place occupied by babies and children, i.e. the focus on older children, with a curriculum that contains minimum contents, play with the need to teach, times and activities predefined by the adults, and the physical model of the regular school, appear to mask and also hinder allusions to babies and small children. These subjects, despite forming part of pre-schools, are excluded from the texts and discourses found in the documents – which we characterize as an “absent presence”. Thus, the absence of explicit references to this age group suggests a certain negligence of the specificity that can generate massification of the groups, loss of subjectivities and singularities of children aged 0-3 years. These issues suggest a strong correlation between the concepts inherent to these pedagogical plans, and the place that babies and young children occupy, i.e. an absent presence. The thesis indicates some implications of these images on the development of the child, the organization of the physical and affective spaces, the involvement of the family, and the implementation of the children’s right to a quality education. We also point out the need to think of childhood education from a perspective of a systemic, integrated approach (HADDAD, 1997) which excludes impoverished views of children and their rights; rethinks the role of socialization, learning and care; shares education and childcare with the family; and encourages the State and society to see children as a social responsibility, implementing policies and infrastructure that promote access and quality services for all children.

Key words: Pedagogical plans. Babies and young children. Systemic integrated approach. Childhood education.

RIASSUNTO

La tesi prende in analisi i progetti pedagogici di istituzioni pubbliche della circoscrizione dell'Associazione dei Municipi Catarinensi della Foz do Rio Itajaí – AMFRI, cercando di esplicitare l'immagine di bebè e di bambino piccolo presenti in questi documenti. La ricerca è stata realizzata inizialmente attraverso contatto personale con i "Secretarios de Educação" e poi con le istituzioni pubbliche educative specifiche degli 11 municipi in questione, chiedendogli di rendere disponibili i loro progetti pedagogici. Delle 109 istituzioni che ricevono bambini da 0 a 6 anni, il 16 ha dichiarato di non avere progetto pedagogico; il 24 ha dichiarato che lo stesso era in via di revisione e il 24 non ha reso disponibile i documenti. Dunque, in tale circoscrizione, l'85,33% delle istituzioni ha dichiarato di avere progetto pedagogico. Considerando i documenti dichiarati esistenti (93), il campione comprende il 48,38% dei progetti pedagogici dei municipi, cioè abbiamo preso in analisi 45 documenti. L'analisi è partita dalla lettura integrale dei progetti pedagogici resi disponibili, utilizzando uno strumento di analisi per registrare dati, informazioni e commenti. Dopo diverse letture, mirando a una migliore esplorazione e trattamento delle informazioni, abbiamo utilizzato categorie di analisi, mediante il metodo di analisi del contenuto proposto da Bardin (1977). Queste categorie, organizzate a partire dalle asse indicate nello strumento stesso, sono state costruite anche attraverso il raggruppamento dei temi ricorrenti, oltre alle somiglianze e le differenze evidenziate nei documenti. Le principali conclusioni rivelano, prima di tutto, la scarsità di informazioni presenti nella maggior parte dei documenti per quello che riguarda le necessità, specificità e visualizzazione dei bebè e dei bambini piccoli. Le immagini di bambino osservate sono, in modo generale, più vicine all'immagine di alunno, cioè non evidenziano i bebè e i bambini piccoli come soggetti del contesto, con saperi, con competenze e caratteristiche proprie; corrispondo all'idea di educazione infantile scolarizzata, la quale prevede la necessità di un professore che insegni contenuti disciplinari e la presenza di alcuni ausiliarie che aiutino a "prendersi cura". Osserviamo, nei progetti pedagogici, una rigida organizzazione riguardo ai tempi e agli spazi che privilegiano l'uso di tavole e sedie, rendendo la giornata impoverita e polarizzata tra educare e curare, nonché distanziando fisica e affettivamente, le famiglie. È evidente la forte correlazione tra le suddette concezioni dei progetti pedagogici e il luogo che i bebè e i bambini piccoli occupano, cioè, l'attenzione ai bambini più grandi i cui curriculum prevede contenuti minimi, il giocare con la necessità di insegnare, gli orari e le azioni predefinite dagli adulti, il modello fisico della scuola regolare sembra nascondere e difficolare le allusioni ai bebè e ai bambini piccoli. Questi soggetti, pur appartenendo agli IELS, non 'fanno parte' dei testi e discorsi documentati, il che caratterizziamo come una 'presenza assente'. Pertanto, l'assenza di riferimenti espliciti a questa fascia di età denuncia, in un certo senso, una negligenza alla specificità, il che può generare la massificazione dei gruppi, la perdita della soggettività e della singolarità dei bambini da 0 a 3 anni di età. La tesi ha cercato di puntualizzare le implicazioni di queste immagini nello sviluppo dei bambini, nell'organizzazione degli spazi fisici e affettivi, nel coinvolgimento familiare e nell'implementazione dei diritti dei bambini ad una educazione di qualità. Puntualizziamo, quindi, la necessità di pensare a una educazione infantile nella prospettiva dell'approccio sistemico e integrato (HADDAD, 1997) che allontana visioni impoverite riguardo a cosa siano i bambini e i loro diritti; ridimensiona il ruolo della socializzazione, dell'apprendimento e della cura; condivide con la famiglia l'educazione e la cura dei figli e convoca lo Stato e la società a guardare al "bambino come responsabilità sociale, a implementare politiche e infrastrutture che promuovano accesso e servizi di qualità a tutti i bambini.

Parole chiave: Progetto Pedagogico. Bebè e bambino piccolo. Approccio sistemico e integrato. Educazione infantile.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Valores das médias e medianas das avaliações atribuídas às instituições por itens	87
Tabela 02: Educação infantil: matrícula inicial, população e atendimento nas faixas etárias de 0 a 4 anos e 5 a 6 anos – 2005	98
Tabela 03: Docentes por nível de formação e taxa de docentes com curso médio e ou superior que atuam na creche de zero a quatro anos de idade – 2005	98
Tabela 04: Índice de docentes com curso médio e ou superior que atuam na creche de 0 a 4 anos, segundo os municípios – 1998-05	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estruturas bioecológicas	46
Figura 02: Mapas (Estado de Santa Catarina e Municípios da Pesquisa)	96
Figura 03: participantes da pesquisa	101
Figura 04: Situação socioeconômica das famílias	122
Figura 05: A maioria dos professores é habilitada	129
Figura 06: A metade dos professores possui especialização na área em que atua.....	129
Figura 07: Propostas de Formação Continuada	130
Figura 08: Formas de organização do planejamento	136
Figura 09: RCNEI	145
Figura 10: Eixos de trabalho que compõe o currículo	146
Figura 11: Autores mais citados em 45 Projetos Pedagógicos.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Parâmetros contextuais-ambientais	66
Quadro 02: Parâmetros programático-funcionais e estético-compositivos	67
Quadro 03: Parâmetros técnico-construtivos.....	67
Quadro 04: Resumo do mapeamento do grupo e amostra de pesquisa	101
Quadro 05: Concepções evidenciadas	104
Quadro 06: Caracterização da clientela atendida	106
Quadro 07: Nível de Escolaridade dos Responsáveis pelas Crianças	120
Quadro 08: Relacionamento Família/Escola	125
Quadro 09: Perfil ocupacional dos funcionários de um município – nove (9) IEs	128
Quadro 10: Aspectos Negativos no Exercício da Função.....	133
Quadro 11: Aspectos Positivos no Exercício da Função	134
Quadro 12: O dia-a-dia na creche	141

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 A educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas: o direito à educação infantil.....	22
2.2 A abordagem integrada para a educação da criança pequena	35
2.2.1 Emergência da abordagem integrada.....	35
2.2.2 Tendências e potencialidades na implementação de serviços integrados.....	40
2.2.3 A abordagem biobioecológica e as contribuições para o entendimento de uma educação e cuidado integrados.....	45
2.3 Educação e cuidado infantil: especificidades dos sujeitos envolvidos	52
2.3.1 As relações entre adulto e criança	53
2.3.2 A função do espaço no contexto educativo	58
2.3.2.1 Parâmetros básicos de infraestrutura: as orientações do MEC sobre a organização dos espaços.....	62
2.3.3 A relação com as famílias.....	70
2.4 Projeto Pedagógico ou Propostas Pedagógicas?	75
2.4.1 O uso dos termos nos documentos legais e algumas tendências do campo teórico	75
2.4.2 Projeto pedagógico: organização e implicação na qualidade das IEs	79
2.4.2.1 Orientações advindas do Ministério de Educação.....	79
2.4.2.2 O percurso e a implementação nas Instituições de Educação Infantil.....	84
CAPÍTULO 3 – MÉTODO.....	94
3.1 Contexto da pesquisa.....	96
3.2 Procedimentos de coleta de dados.....	99
3.2.1 Elaboração do instrumento de análise	102
3.3 Procedimentos de análise dos projetos pedagógicos.....	103
3.3.1 Procedimentos de análise	103
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	104
4.1 Concepções evidenciadas nos projetos pedagógicos.....	104
4.1.1 Concepções sobre criança, infância e educação infantil	104
4.1.2 Concepções sobre as famílias – papel e participação	119
4.1.3 Concepções sobre os professores e demais funcionários – perfil profissional e formação continuada	127
4.2 Organização pedagógica evidenciada nos projetos pedagógicos.....	135
4.2.1 Organização das atividades e metodologias	135
4.2.2 Organização da estrutura curricular.....	143
4.2.3 Organização do brincar.....	146
4.2.4 Organização do cuidar e educar	149
4.2.5 Organização da Documentação e/ou Avaliação	151
4.3 Infraestrutura evidenciada nos projetos pedagógicos.....	156
4.3.1 Espaços, mobílias, equipamentos e usos	156
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	180

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A educação de bebês e crianças pequenas¹ fora do contexto familiar nos últimos 30 anos foi marcada pelas profundas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, que afetaram o modo de vida, as relações, o mundo do trabalho, a estrutura dos agrupamentos familiares, os sistemas de ensino e, particularmente, a imagem de criança e o lugar que elas ocupam na sociedade e nas instituições educativas. Tem, portanto, no seu bojo, os reflexos das crenças e concepções de criança, infância, além de um conjunto de ideias sobre o papel da sociedade, da família e das instituições mediante a sua educação e cuidado.

Ao observarmos esses reflexos no movimento histórico internacional e brasileiro, chamam atenção as formas de organização e as características assumidas. Estudos apontam (HADDAD, 1997; MOSS, 2002; UNESCO, 2002; VIEIRA, 2007) a existência de sistemas paralelos, mas distintos, de Educação Infantil: para as crianças de 0 a 3 anos (creches), as instituições caracterizavam-se majoritariamente por atender as crianças advindas das situações de miséria, pobreza, com função basicamente de custódia; atendimento em regime integral e vinculado aos setores de bem-estar social; para as maiores – crianças de 4 a 6 anos (pré-escola), com o trabalho geralmente focado nas aprendizagens escolares; destinado a uma clientela de poder aquisitivo maior, bem como de atendimento em regime parcial.

Essas diferenças nas formas de organizar ações destinadas aos pequenos, ou entre creches e pré-escolas, especialmente nas décadas de 70 e 80, foram se configurando em reivindicações marcadas pelos movimentos sociais, pelos processos de democratização, pela luta das mulheres em partilhar a educação dos filhos, pela inserção no mercado de trabalho e pela busca dos direitos das crianças. Estas, entre outras ações, enfatizaram o caráter público e educativo da educação infantil, especialmente das creches. No Brasil, no que se referem aos aspectos legais, essas reivindicações foram traduzidas pelo direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil e pelo dever do Estado em oferecê-la, explicitado na Constituição Federal de 1988. Na década de 90, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) reforçou esse direito, além de ampliar e definir um conjunto de medidas de educação e proteção das crianças. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ Neste trabalho, visando destacar a especificidade das crianças de 0 a 3 anos de idade, utilizaremos a expressão **bebês** para caracterizar as crianças de 0 a 18 meses e **crianças pequenas** para aquelas na faixa etária entre 19 meses e 36 meses. A escolha no corte pautou-se em algumas práticas já instituídas em torno dessa nomenclatura, bem como a adoção dessa nomenclatura nas publicações feitas pelo MEC (BRASIL, 2009a).

Nacional (LDBen – Lei nº 9.394/96) foi ampliado o conceito da Educação Básica – abrangendo a educação infantil – passando as creches e pré-escolas a integrar o sistema educacional, com os demais níveis de ensino.

No entanto, na realidade essas importantes conquistas não foram traduzidas em ações concretas que garantissem os direitos de bebês e crianças pequenas. Isso porque a conquista da creche de ser vinculada à educação (a pré-escola na maioria dos casos já mantinha este vínculo antes da LDBen), como alerta Haddad (1997, 2006) deveria ser acompanhada por profundas mudanças conceituais, principalmente no que se refere ao atendimento unificado de cuidado e educação. Ainda, de acordo com a autora, demandaria um novo perfil profissional, estruturas e horários mais flexíveis, capazes de atender as necessidades das famílias e das crianças, ou seja, a Educação Infantil deveria buscar na própria trajetória a sua identidade, diferenciando-se dos modelos de estruturação física, de organização didática e de funções tradicionais da escola de ensino fundamental.

Na perspectiva da visualização da criança como sujeito de direitos, a educação e o cuidado dos bebês e crianças pequenas – 0 a 3 anos, bem como das crianças de 4 a 6 anos, não podem (ou não poderiam) ser sinônimo de depósito ou apenas de guarda/assistência das crianças. Nem tampouco serem compreendidos e associados diretamente com as práticas e estruturas do ensino fundamental, nas quais geralmente há substituição da imagem de criança pela imagem de aluno, de infância vinculada a um tempo de preparação para a vida e para o futuro, o que gera uma relação empobrecedora mediante as potencialidades e especificidades das crianças e do seu desenvolvimento. Portanto, a não visualização e valorização dessas especificidades, em especial daquelas relacionadas aos ritmos, desenvolvimento, capacidades, identidade – raça, etnia, gênero, religião – bem como as práticas escolarizantes das crianças, são sinônimos e promotores de desrespeito dos seus direitos. (FARIA; MELLO, 2005; ROCHA, 2002; BARBOSA, 2006).

Ao refletir sobre as especificidades e os direitos das crianças, julgamos importante retomarmos o próprio conceito de cuidado infantil, evocando-o como uma dimensão humana imprescindível e de caráter público. Nesse sentido, deve ser tomado como agenda de vários órgãos sociais (não apenas da educação), envolvendo múltiplas ações, para que as responsabilidades das famílias, dos profissionais, da sociedade como um todo, passem a ser ajustadas de tal forma que sejam capazes de promover o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças. Requer, nesse viés, refletir na profunda interdependência e integração entre cuidar e educar, na qualidade das relações e das ações e interconexões estabelecidas com e em

prol das crianças, o que contribui para a construção de uma visão de criança ativa, competente, capaz e que necessita ampliar os espaços de socialização, de proteção além dos muros da casa e do colo da mãe.

A nossa legislação, as políticas nacionais de educação infantil, as diretrizes da educação infantil (BRASIL, 2006a, 2009c) contemplam que cuidado e educação são processos interdependentes de qualquer ato de atenção às crianças. No entanto, as tensões sobre essas questões são históricas e marcam distanciamentos e aproximações em prol da compreensão de que cada ato de cuidado deve ser olhado como ato de educação. A necessidade dessa compreensão nos faz concordar com Didonet (2006), quando afirma que as Instituições de Educação Infantil – IEIs² não podem categorizar ações de maior ou menor importância, pois ninar uma criança é um ato de cuidado que educa; fazer uma pergunta instigadora e explorar o desconhecido é um ato de educação que cuida; trocar uma fralda é um ato de cuidado que educa, ou seja, em cada atendimento do adulto revela-se um modo de ver e de valorizar a criança, de acreditar na sua capacidade e, principalmente, de ser solidário na sua trajetória.

Essa imagem de criança e essa compreensão de cuidado e educação requerem, no nosso entendimento, estabelecer relações e responsabilidades entre os espaços públicos e privados (famílias) para que estes se afirmem não como espaços substitutivos e independentes, mas como dimensões intimamente conectadas e corresponsáveis no reconhecimento das necessidades das crianças – sociais, físicas, emocionais, de descanso, brincadeiras, movimentos, proteção e também de escolher, manipular, experimentar desafios, descobrir e inventar, comunicar, enfim, de viver plenamente o mundo, as relações presentes de forma segura e desafiadora.

No entorno desse conjunto de compreensões, da definição dos direitos das crianças e das famílias em partilhar a educação e o cuidado dos filhos, o contexto da educação infantil adquire significações e importância como talvez nunca vistas. Entretanto, na realidade brasileira, as conquistas legais não se efetivaram como garantias para a superação das dicotomias e de práticas que subestimam as capacidades dos pequenos. Infelizmente, o que vemos em boa parte das IEIs são inúmeros percalços que comprometem a própria identidade educativa, a qualidade e a tipologia dos serviços oferecidos às crianças de 0 a 6 anos, entre os quais podemos ressaltar:

² IEIs – utilizaremos esta abreviatura ao longo do trabalho para nos referir a todas as Instituições de Educação Infantil que estão envolvidas com a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade, evitando assim, repetições no texto.

- a abordagem pedagógica – tem negligenciado frequentemente as especificidades da sua atuação, aproximando-se das práticas da escola formal (FARIA; MELLO, 2005; ROCHA, 2002; BARBOSA, 2006);
- o ambiente educativo – na maioria das vezes não é compatível, em termos de espaços, objetos, tempos e rotinas, com as necessidades de desenvolvimento, cuidado/educação e socialização das crianças (SILVA; BOLSANELLO, 2002; FORTUNATI, 2008);
- as relações com a família – não reconhece, em boa parte das ações, o valor e importância da partilha, da interdependência e da corresponsabilização (HADDAD, 1997, 2006);
- o papel dos professores – muitas vezes não compreende as suas múltiplas e particulares funções, oscilando entre ensino (informação) e custódia (substituto da mãe) (SILVA; BOLSANELLO, 2002; BOLSANELLO, 2009; SOUZA, 2008).

Esses fatos, associados ainda à falta de projetos pedagógicos adequados e coerentes com as especificidades da Educação Infantil, que tradicionalmente não tem refletido profundamente sobre cuidado e educação, particularmente, dos bebês e das crianças pequenas, parecem obscurecer não só as potencialidades dessas crianças, mas o lugar que elas ocupam. Tal atitude acarreta, no nosso entendimento, a construção de uma imagem fragmentada de criança e, por consequência, das IEs – que deixam de ser contextos de expressão, de acolhida da competência relacional e da inteligência construtiva das crianças, lugares de criação de cultura, lugares que reconhecem as crianças como cidadãs.

Diante desse contexto é que buscamos refletir, neste trabalho, sobre o seguinte problema de pesquisa:

Qual é a imagem e o lugar de bebê e de criança pequena nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí, no Estado de Santa Catarina?

Diante da amplitude desse problema, foram desdobradas as seguintes questões de pesquisa:

- Todas as Instituições de Educação Infantil têm projetos pedagógicos?
- A estrutura dos projetos pedagógicos contempla as especificidades da educação de bebê e criança pequena?

- Quais as imagens e concepções de bebê e de criança pequena presentes nesses projetos pedagógicos do grupo pesquisado?
- Quais as relações entre as imagens de bebê e de criança pequena e o lugar que elas ocupam nas ações descritas nos projetos pedagógicos?

As questões parecem simples, mas incisivas, pois no sentido aqui atribuído, a imagem³ está vinculada às crenças, ideias, valores, ideologias, construídos social, política e historicamente em relação à criança, fato que nos move a crer no papel determinante que assume a definição da imagem de criança construída pela sociedade, pelas IEIs, pelos professores e pelas famílias.

Nesse entendimento, reconhecemos que muitas imagens de criança, portanto, podem ser construídas, o que nos desafia a elucidar, nas construções dessas imagens questões relativas ao que as crianças podem e o que não podem fazer, o que lhes é e o que não lhes é consentido, se são ou não reconhecidas as qualidades, potencialidades e as especificidades das crianças. Descortinar estas entre outras tantas questões relativas às imagens de criança nos parece fundamental porque acreditamos que são situações que influenciam, por exemplo, a construção de contextos e relações que valorizem e permitam a expressão dessas potencialidades, reconheçam as especificidades, ou, ao contrário, que as neguem.

Os estudos de Catarsi, Fortunati (2004), Rinaldi (2009) mostram que a imagem que construímos de criança implica profundamente os serviços educativos destinados a elas: “a imagem resulta, portanto, determinante na definição da identidade social e ética do sujeito, dos seus direitos e dos contextos educativos para eles predispostos” (RINALDI, 2009, p. 107). Concordamos, ainda, com os autores quando alertam que a primeira pergunta e, portanto, a pergunta basilar que deveríamos fazer e responder – antes de definir espaços, relações, contextos, projetos pedagógicos – é: qual é a imagem de criança que temos? Em outras palavras, descortinar essa imagem é um ato imprescindível, quando desejamos construir espaços e relações de cuidado e educação respeitosos e de qualidade junto aos pequenos.

A ênfase do olhar para as crianças de 0 a 3 anos justifica-se, além das questões acima retratadas, pela escassez de trabalhos em relação a essa faixa etária; pela experiência profissional da pesquisadora como professora de Estágio na Educação Infantil, e também

³ Buscando a raiz etimológica, o termo imagem está associado ao termo grego *aidos* – ideia, refere-se a “imagem,” como a representação mental do objeto, sujeito, conceito ou situação. (ABBAGNANO, 1998). Também no dicionário de língua Portuguesa o significado de “imagem” está associado à representação mental de uma pessoa ou coisa. (MELHORAMENTOS, 1997).

como formadora em espaços de formação continuada na região (AMFRI e local de moradia), que permitiram, nos últimos dez (10) anos, uma intensa vivência com a realidade das creches, fato que também alertou para a necessidade e urgência da visualização das especificidades dos bebês e crianças pequenas que na maioria das vezes parecem ser submetidos ao que é pensado para os maiores; a trajetória de estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil, particularmente com a pesquisa do Mestrado em Educação⁴ que evidenciou, entre outros aspectos, que o bom professor na Educação Infantil está relacionado a um perfil que foca aprendizagens próximas da escola regular e, portanto, pouco cabíveis para a faixa de 0 a 3 anos, mostrando também, nessas representações, uma dicotomia entre cuidar e educar; a oportunidade, durante o Doutorado de aprofundar os estudos e do contato, por meio de bolsa da Capes⁵, de conhecer e observar diretamente a experiência italiana de San Miniato – Pisa, com crianças de 0 a 3 anos de idade, fato que também permitiu alargar os conceitos e as possibilidades de trabalho com esta faixa etária.

Cabe ressaltar que a escolha da AMFRI como cenário desta investigação se deu por alguns motivos, entre os quais: a associação é um espaço importante para diálogo e fortalecimento dos interesses da região; tem se destacado pela assessoria técnica e administrativa que presta a esses municípios em várias áreas, entre elas a educação; e, importante detalhe, essa região é o local de moradia e trabalho desta pesquisadora.

Para viabilizar esta investigação, escolhemos os projetos pedagógicos das IEs, pois esses documentos, além de constituírem um excelente meio de informação, permitiam-nos uma aproximação com a realidade de onze municípios pertencentes à AMFRI, bem como das imagens e do lugar dos bebês e das crianças pequenas.

Imbuídos dessa importância, delineamos, neste estudo, o seguinte objetivo geral: explicitar a imagem e o lugar do bebê e da criança pequena nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil públicas pertencentes à região da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI⁶), especialmente das que atendem às crianças de zero a três anos de idade.

⁴ Para aprofundar, ver FERNANDES, Marisa Z. **Representação social de bom professor da educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Orientadora: Maria Helena B. V. Cordeiro.

⁵ Bolsa PDEE – concedida pela Capes, desenvolvida no Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância *La Bottega di Geppetto*, em San Miniato, Itália, no período de 1 de maio a 30 de agosto de 2010, sob orientação do professor Aldo Fortunati. Para maiores informações, verificar artigo no prelo – Revista *Bambini/2011 – Il Protagonismo dei bambini piccoli: l'esperienza dell'osservazione e l'osservazione delle esperienze nella pratica educativa dei nidi d'infanzia di San Miniato – Italia*.

⁶ A AMFRI – Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí, compreende 11 municípios catarinenses: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luis Alves,

Para tal empenho, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar se as instituições têm projetos pedagógicos em forma de documento.
- Caracterizar a estrutura dos projetos pedagógicos das creches públicas municipais da região da AMFRI.
- Identificar, nos projetos pedagógicos, a existência de diretrizes específicas para as crianças de 0 a 3 anos de idade.
- Relacionar as imagens de bebê e criança pequena com o lugar que elas ocupam nas ações educativas descritas nesses projetos pedagógicos.

O estudo nesse espectro pretende refletir e ampliar o olhar sobre as ações projetadas, anunciadas e desenvolvidas nos projetos pedagógicos para os bebês e as crianças pequenas, observando como os projetos se organizam em relação aos direitos de cada criança que frequenta as instituições de educação infantil da região e, em especial, espera-se que a explicitação das imagens construídas e dos discursos instituídos promova a consciência crítica de professores e gestores em relação às intencionalidades e possíveis incoerências das políticas e práticas de atendimento ao bebê e à criança pequena, instrumentalizando-os para uma atuação efetiva que fortaleça as redes de proteção, desenvolvimento e compreensão das especificidades dessa faixa etária e, portanto, dos serviços a ela oferecidos e disponibilizados.

Para tal intento, este trabalho trata no primeiro capítulo da explicitação do problema e dos objetivos da pesquisa. O segundo capítulo aborda o referencial teórico apresentado em subcapítulos. O primeiro subcapítulo engloba **a educação e cuidado de bebês e crianças pequenas: o direito à educação infantil**, enfatizando as lutas sociais e apontando as trajetórias pelas quais passaram as creches e pré-escolas, particularmente a partir dos anos 70 em que principalmente as mulheres lutaram pelos seus direitos de trabalhar fora do lar e travaram uma importante luta em prol dos direitos de filhos e filhas à creche. Essas reivindicações, aliadas a outros movimentos sociais, como as lutas de pesquisadores e de feministas, conquistaram o direito das crianças de serem educadas em contextos públicos e complementares da família. O texto retoma esse contexto, aponta o delineamento de alguns marcos regulatórios observando como a educação da criança na faixa etária de 0 a 3 anos foi sendo configurada com algumas características distintas das crianças maiores. Este capítulo

objetiva, assim, evidenciar que a conquista dos direitos das crianças é marcada profundamente por tensões, ideologias e desafios que estão intimamente ligados às formas de ver a criança, a família e os papéis sociais mediante a sua educação.

No segundo subcapítulo, buscamos compreender de que forma as conquistas do direito à educação infantil podem se efetivar na realidade e de fato contribuir para o desenvolvimento das crianças. Para tanto, objetivamos, por meio do tema – **a abordagem integrada de educação e cuidado da criança pequena** – refletir sobre o conceito de integração a partir dos estudos de Haddad (1997, 2006); da OECD (UNESCO, 2002), retomando a ênfase de que o paradigma da abordagem integrada requer mudanças nos assuntos relativos à infância, e uma nova visão sobre a importância dada para a corresponsabilização. Nesse sentido, também requer a redefinição entre público (Estado) e privado (família); o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto mais amplo que o da família; o reconhecimento do direito da família em dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança e o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento integral da criança. Apresentamos, ainda, algumas tendências e possibilidades de implementação da abordagem, acrescentado as referências citadas por Moss e Penn (1996) e Moss, Dahlberg e Pence (2003), particularmente suas contribuições ao que se refere à integração e interdependência entre os processos de aprendizagem, cuidado, apoio e socialização – focos e componentes prioritários de um sistema integrado e de uma educação infantil como “fórum permanente da sociedade civil”.

A busca para o aprofundamento e a compreensão da abordagem integrada, das implicações e das múltiplas particularidades da educação infantil, nos conduziram ao aporte teórico da ecologia do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1996, 1999). Organizado sob o tema: **a abordagem bioecológica e as contribuições para uma educação e cuidados integrados**, o terceiro subcapítulo constitui-se em um importante referencial neste estudo, alargando as reflexões sobre a interdependência e a interconexão entre os ambientes. Assim, o conceito de ambiente ecológico trabalhado por Bronfenbrenner como um conjunto de estruturas concêntricas, que chamou de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, e a ênfase dada à idéia de que o desenvolvimento humano é influenciado pelas inúmeras mudanças ocorridas nos ambientes culturais, econômicos e sociais nos quais a pessoa está direta ou indiretamente envolvida, como também pelos comportamentos, crenças e experiências pessoais, são pontos da abordagem que procuramos explorar neste capítulo.

No quarto subcapítulo – **Educação e cuidado infantil: especificidades dos sujeitos envolvidos** – pretendemos, a partir das ideias de educação integrada, adentrar no campo das práticas educativas, refletir sobre a importância de observarmos as especificidades e interdependência dos ambientes e da educação e cuidado para possibilitar a construção de uma identidade própria da educação infantil. O capítulo foca discussões teóricas e também abarca as orientações previstas pelo MEC sobre o tema. Para tanto, as especificidades são trabalhadas em torno de três dimensões: as relações entre adultos e crianças; o espaço e o contexto educativo; a relação das IEs com as famílias.

Nesse movimento de aproximação do contexto e das práticas educativas desenvolvidas na educação infantil também se organizam as discussões sobre o quinto subcapítulo – **Projeto pedagógico ou propostas pedagógicas?** Abarca, portanto, reflexões a respeito das orientações legais sobre projetos pedagógicos nas IEs, parte da definição das terminologias utilizadas mais comumente, perpassa pelas formas de organização e estruturação deste documento, apontando alguns estudos já desenvolvidos sobre o tema e avançando para as implicações dos projetos pedagógicos na característica e na qualidade na educação e cuidados com bebês e crianças pequenas.

O terceiro capítulo trata da explicitação do Método da pesquisa: caracteriza o contexto da AMFRI – foco e cenário da investigação; a construção do instrumento e os procedimentos de coleta dos dados; a construção do instrumento de análise e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo, Resultados e Discussão, abarca os resultados da **análise dos projetos pedagógicos** das IEs da AMFRI organizados para melhor compreensão das informações em três categorias assim apresentadas: **Concepções evidenciadas nos projetos pedagógicos:** criança, infância e educação infantil; família – papel e participação; professores e outros profissionais – perfil profissional e formação em serviço. **Organização pedagógica evidenciada nos projetos pedagógicos:** currículo; cuidar e educar; brincar; documentação/avaliação. **Infraestrutura evidenciada nos projetos pedagógicos:** espaços; mobílias, equipamentos e uso.

Nas considerações finais, no quinto capítulo, retomamos as questões orientadoras, observando avanços e desafios presentes na área e nos documentos analisados e que nos mobilizam a buscar alternativas teóricas e metodológicas para contribuir na defesa dos direitos à educação infantil de qualidade de todas as crianças e, particularmente, do contexto pesquisado.

Portanto, ao nos embrenharmos nesta empreitada, estamos ainda mais convencidos de que é preciso partilhar os olhares e as pesquisas para podermos construir novos roteiros, novos percursos na educação infantil. Percursos estes que, antes de tudo, incluam os pés, as mãos, as cabeças, os corações, enfim, o corpo inteiro dos pais, das famílias, dos profissionais, da comunidade, das crianças e, particularmente dos bebês e crianças pequenas que também têm muito a nos mostrar – é claro, se dermos condições e adequadas oportunidades.

CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO

2.1 A educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas: o direito à educação infantil

Temos observado nos últimos 20 anos um forte crescimento nas discussões e produções acadêmicas, nas políticas públicas, na legislação em nível internacional e nacional e nos movimentos sociais em torno das crianças de 0 a 6 anos de idade que provocaram mudanças e outras formas de ver e promover a sua educação.

Essas mudanças na forma de ver a criança podem ser analisadas por inúmeros aspectos, no entanto, pelo foco deste trabalho, optamos por refletir a perspectiva do reconhecimento dos seus direitos, observando como estes vão sendo incorporados em alguns aspectos da legislação brasileira e, particularmente, nas orientações e/ou na legislação educacional.

Para tanto, partimos da premissa de que as discussões e as conquistas dos direitos estão entrelaçadas por lutas, movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais não lineares, portanto, movimentos marcados por tensões, rupturas, interesses, ideologias, por desafios diversos e complexos que as caracterizam ora de uma forma, ora de outra.

Nesse quadro, parece importante refletir que as imagens de criança construídas naqueles movimentos estão marcadas pelas transformações dos papéis sociais desempenhados e, particularmente, pelo confronto entre o papel do Estado e o papel das famílias diante da tarefa de educação e cuidado das crianças. Esse confronto baliza a definição dos direitos e as formas de organização das políticas destinadas às crianças e às próprias famílias.

A necessidade das famílias em partilhar a responsabilidade da educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos está também marcada pelas profundas mudanças geográficas, econômicas e culturais na estrutura familiar, na urbanização da população e no mundo do trabalho, principalmente com a inserção e participação crescente da mulher no trabalho fora de casa. Como consequência dessas mudanças, um número cada vez maior de crianças abaixo de 6 anos passaram a não ser cuidadas exclusivamente por suas mães – tarefa historicamente entendida como feminina – gerando a necessidade de outros serviços, de outras redes de apoio, de outras formas de ver e de cuidar das crianças.

A educação e o cuidado das crianças estão colocados, então, num campo de afirmação de direitos não só da criança à educação, como também do direito da mulher a ter acesso ao mercado de trabalho e do direito da partilha de responsabilidades com o Estado. Também, o reconhecimento da educação infantil, tanto como direito das crianças de zero a seis anos quanto das mulheres trabalhadoras, constitui um importante instrumento de fomento à busca de igualdade de gênero. (ROSEMBERG, 2002).

Frente a essas questões é possível observar que, a partir do momento em que as mulheres, as famílias, os movimentos sociais reivindicam a partilha da responsabilidade de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, o Estado é chamado a assumir também novas responsabilidades, a propor políticas sociais que atendam essas reivindicações e que também se instituem como direitos.

Ao observarmos, então, o contexto social em que vivemos, se de um lado temos conquistas importantes na área da educação infantil, de outro, também é notório, quando particularizamos o olhar para a educação dos bebês e crianças pequenas, que esta faixa etária (0 a 3 anos) geralmente ocupou um lugar diferenciado e menos visível no contexto social, político, econômico e cultural. Essa diferenciação é perceptível tanto pela escassez de informações quanto pela forma de tratamento – delegada como tarefa feminina e de caráter filantrópico, refletindo, assim, a existência de concepções ambíguas entre assistência e educação. Nessa perspectiva, a educação da criança na faixa etária de 0 a 3 anos foi sendo configurada com algumas características distintas das crianças maiores, entre as quais podemos destacar: atendimento em período integral; amparo às necessidades de alimentação, higiene, abrigo; apoio em casos de falta da presença da família (advinda dos processos de urbanização e do trabalho feminino extrafamiliar e da pobreza).

As formas de atendimento e educação das crianças de 0 a 3 anos, ao serem caracterizadas distintamente das formas de atendimento e educação das crianças de 4 a 6 anos, contribuíram para a configuração e a existência de sistemas paralelos de creches e pré-escolas – cada uma com trajetórias específicas da área da assistência e educação, voltadas para crianças também de camadas sociais distintas, portanto, com objetivos distintos, ou seja, a creche assumiu funções sobretudo tutelares e a pré-escola, com caráter educativo, assumiu funções voltadas para as crianças de camadas mais favorecidas da população (HADDAD, 1997).

Nesse contexto, a educação infantil foi sendo ocupada por dois setores da administração pública: o da Assistência Social – com as creches – atuando prioritariamente

em tempo integral e como instigadora de uma oferta organizada por entidades sociais filantrópicas, com educadoras leigas, com financiamentos que privilegiaram os convênios (repasso de recursos públicos); e o da Educação – com as pré-escolas – funcionando em regime de tempo parcial, através da criação de jardins de infância destinados às crianças de 4 a 6 anos, com a implantação de classes nas escolas de ensino fundamental, acionando professoras com formação em magistério de nível médio (VIEIRA, 2007).

As creches e escolas maternas – instituições destinadas a atender as crianças menores de 3 anos – vinculadas à assistência e que desempenharam historicamente funções voltadas às necessidades de cuidado, proteção e alimentação das crianças, especialmente filhos de trabalhadores, estruturaram-se à margem do sistema educacional, diferentemente dos jardins de infância e/ou pré-escolas que, ligados à educação, estavam voltados para a escolarização das crianças dos setores da população mais favorecidos economicamente (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998).

Os marcos importantes para a construção de uma política de educação infantil, portanto, estão fortemente ligados às pressões dos movimentos sociais em defesa da melhoria e expansão do atendimento e, particularmente, ao contexto político e econômico da década de 1980, com as lutas pela democratização da escola pública e o término do governo militar, que contribuíram para o reconhecimento legal, na Constituição Federal brasileira de 1988, da criança pequena como sujeito de direito à educação, incluindo o dever do Estado, ao ressaltar, em seu Art. 227:

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

Assim, a Constituição Federal de 1988 marca um novo entendimento principalmente no que se refere à creche como dever público e direito da criança, bem como anuncia a partilha da responsabilidade dessa educação e cuidados entre o Estado, as famílias e a sociedade.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), também fruto de intenso movimento social (que em todo país recolheu mais de um milhão de assinaturas), seguindo a mesma linha da Constituição Federal brasileira, reafirmou os direitos

da criança à educação, ao estabelecer mecanismos de controle e participação social na implementação desses direitos.

A concretização do entendimento de creche e pré-escola como um direito das crianças, tanto na Constituição de 1988 quanto no ECA, foi fruto de um processo de grande participação social dos movimentos de mulheres, dos profissionais da educação, dos movimentos pró-redemocratização do país, contribuindo para a superação do entendimento de creche como um favor, uma benesse, destinada aos mais pobres, e a pré-escola como preparatória da etapa posterior de escolarização, ou seja, a educação infantil instituiu-se no campo dos direitos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) – nº 9.394/96 – também ampliou o conceito da Educação Básica, abrangendo a educação infantil e apontando, portanto, possibilidades de superação do vínculo apenas no campo da Assistência Social, pois, ao integrar o sistema de ensino, a educação infantil passaria a ser regulamentada e supervisionada pelos órgãos da educação, o que supostamente poderia favorecer a qualidade dos serviços destinados aos pequenos.

O anúncio nesses três importantes documentos dos direitos da criança foram conquistas importantes não só para as crianças, mas também para as famílias, os movimentos sociais e a sociedade, que militaram em prol desses direitos. No entanto, sabemos que, para efetivamente resultarem em garantias ou serem materializados no cotidiano das crianças e das suas famílias, estes direitos necessitam de correspondentes mudanças culturais e nas questões objetivas e estruturais do contexto educativo. Ou seja, como é possível falarmos em direitos a creches e a pré-escolas sem pensarmos na estrutura física, formação de profissionais na qualidade e nos objetivos dos espaços educativos?

Observemos algumas orientações constantes no texto da LBD, em seus artigos:

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

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I** - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

A redação não nos parece objetiva a ponto de oferecer uma referência para a execução dos direitos da criança e para a construção de uma identidade própria da educação infantil – fator que julgamos importante para a efetivação dos referidos direitos. Ou seja, o fato de a educação infantil se constituir nos termos da Lei como primeira etapa da Educação Básica e instituir a transição do setor da Assistência Social para o setor da Educação não se caracteriza necessariamente como garantia de uma atenção ao desenvolvimento integral vinculado às necessidades das crianças e das famílias, nem tampouco como garantia da qualidade e do atendimento dos direitos então evidenciados. Aliás, as discussões sobre a qualidade não são contempladas na LDB. Essa falta de alusão ao tema é também observada por Vital Didonet que, ao analisar os 10 anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propõe algumas revisões, entre as quais sugere um capítulo específico sobre o tema qualidade, afirmando que:

Este não é um tema novo no debate educacional brasileiro, mas continua atual e urgente. A LDB trata dele de forma superficial e genérica, em dispositivos esparsos (art. 3º, IX, art. 4º, IX, art. 9º, VI, por exemplo). Poder-se-ia justificar tal opção sob o argumento de que uma boa organização da educação nacional e bons sistemas de ensino produziram educação de qualidade para todos. Mas não é isso o que vem acontecendo. Para mudar a realidade, é preciso que a LDB enfoque a qualidade como tema específico (DIDONET, 2007, p. 3).

Ainda, se observarmos a forma de redação de alguns artigos da LDB referentes à educação infantil supracitados, muitas vezes ela parece fomentar interpretações que pouco colaboram na organização de ações que considerem as especificidades e o processo de desenvolvimento das crianças pequenas. Como exemplo, se olharmos a menção feita no Art. 30º da LDB – “oferta em creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos” – esta redação parece sugerir uma desintegração entre as faixas etárias na organização interna dos serviços, reforçando a ideia de organização dos grupos essencialmente por faixa etária e subestimando o valor da socialização entre grupos de idades mistas e da própria competência de bebês e crianças pequenas. No mesmo artigo, ao observarmos o uso do termo “pré-escolas”, este também parece sugerir um vínculo direto com o ensino fundamental, indicando a antecipação desta etapa de ensino.

Por outro lado, a forma da redação desses artigos da LDB (29, 30, 31) mantém alguns princípios que ainda têm validade e importância – como a ideia de desenvolvimento integral, mas também nos parece que em alguns aspectos pode contribuir e até reforçar a visão de que

aos pequenos – 0 a 3 anos – prevalece a ideia de cuidar, de tempo integral, e aos maiores – 4 a 6 anos – prevalece a ideia de educar, ensinar conteúdos do ensino fundamental. Nesse sentido, uma revisão do uso dos termos “creche e pré-escola” e respectivas ligações com a idade poderia auxiliar na interpretação de que cuidado e educação são requisitos e funções fundamentais na educação infantil de 0 a 6 anos, sem com isso, é claro, desconsiderar a trajetória de lutas para afirmar o direito ao cuidado e à educação na primeira infância. Ou seja, parece-nos que, ao caracterizar a diferença entre creche e pré-escola pelas faixas de idade, indiretamente se fomenta uma distinção de função, de separação, de agrupamento por faixa etária.

O trabalho pedagógico com a criança de zero a seis anos de idade pode ter adquirido um reconhecimento mais amplo e importante no sistema educacional a partir da LDB, no entanto, parece que a conquista também está em atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e, particularmente, das crianças de 0 a 3 anos para assim contribuir no exercício dos direitos de todas as crianças e suas famílias. Diante disso, construir uma identidade da educação infantil sem ter como espelho o ensino fundamental, sem ter como modelo físico salas, carteiras e mesas, as idades, sem ter como referências os tempos do ano letivo, o foco no ensino de conteúdos, parece uma via interessante para possibilitar a efetivação dos direitos das crianças à educação de qualidade.

Nessa linha de argumentação e na reflexão sobre distanciamento entre os aspectos legais e a realidade, os estudos de Silva e Rosseti-Ferreira (2000); Faria (2005) e Campos (2008) também indicam que, apesar dos avanços legais na educação infantil, verifica-se, na realidade brasileira, uma enorme distância entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições educativas, no qual ainda se observam embates entre assistência e educação, pois a possibilidade inscrita na Lei de superação entre as áreas da assistência e da educação não se confirmou. Para Campos (2008), a divisão entre creches e pré-escolas de acordo com a faixa etária das crianças “firmou-se apenas como dimensão conceitual, pois na prática, mesmo nas redes públicas municipais, creche ainda é sinônimo de atendimento em tempo integral para crianças de zero a três anos, oriundas dos segmentos mais pobres da população” (CAMPOS, 2008, p. 4). Mostra-se, assim, um caminho ainda importante a percorrer na plena efetivação dos direitos dos bebês e das crianças pequenas.

A publicação em 1998, pelo Ministério da Educação, do documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, organizado por conselheiros representantes dos conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação,

de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, indicou e contribuiu na formulação de diretrizes e normas para o funcionamento da Educação Infantil (publicada pela Resolução CNE/CEB Nº 1/1999). No entanto, também verificamos que a qualidade dos espaços físicos e dos equipamentos são questões ainda urgentes e que muitas instituições não conseguem se adaptar, seja por falta de recursos, espaços físicos ou até mesmo pelas concepções de educação infantil. Na prática o que vemos entre crescimento da demanda por vagas e o credenciamento feito é que este é guiado na maioria dos casos pelo critério fundamental da necessidade.

Ainda em 1998, em meio a debates, convergências e divergências, foi publicado o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b). Esse material, apresentado em três volumes, configurou-se como um documento contendo recomendações para as práticas pedagógicas e se tornou, desde então, uma referência para a maioria das instituições públicas e privadas.

Assim, parece-nos que a forma e a definição geral das concepções pedagógicas adotadas, a organização curricular por eixos de trabalho (identidade e autonomia, movimento, linguagem oral e escrita, artes visuais, música e matemática) e respectivos objetivos, a relação de conteúdos para a faixa etária de zero a seis anos, entre outras questões, apesar de se constituírem em uma referência pelos processos de estudo e pelo material impresso distribuído em todo o Brasil, dificultam a construção da distinção da educação infantil do ensino regular, do respeito às especificidades dessa faixa etária, desfavorecendo a compreensão daquilo que o próprio documento ressalta: “a indissociabilidade entre cuidar e educar” (BRASIL, 2008b, p. 23). Isso pode ser observado seja pela caracterização da intencionalidade educativa – voltada ao ensino por meio de áreas do conhecimento disciplinares – ou pelo conceito de cuidado subjacente ao documento.

Haddad (1998, p. 6) ao refletir criticamente sobre o documento em relação ao conceito de cuidado, adverte que:

[...] O sentido político-ideológico do cuidado, que se insere na intersecção entre a esfera pública e o mundo privado da família no tocante a responsabilidade perante à criança pequena, não é considerado. Uma concepção mais ampla do cuidado infantil, tal como definido pela Rede Européia de Atendimento Infantil, vai muito além do âmbito das interações diretas com a criança e abrange muitas e variadas medidas necessárias para que as responsabilidades profissionais, familiares e educativas possam ser conjugadas de forma a promover a igualdade entre homens e mulheres, a otimização das capacidades dos pais e o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Essa tendência de fragmentação ou de simplificação do próprio conceito de cuidado e educação nos parece também presente nas indicações feitas pelo RCNEI sobre o perfil profissional dos professores da educação infantil. O documento (BRASIL, 1998b) enfatiza que o professor deverá ter competência polivalente, deve trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento. O perfil profissional apontado, além de parecer indicar dois campos (cuidados básicos e conhecimentos específicos), parece sugerir que as crianças são dependentes de um adulto/professor que ensine. Esta situação nos parece também conduzir estes professores a assumirem como fonte de inspiração o modelo da escola regular e das ações para crianças maiores.

Os documentos orientadores como RCNEI, portanto, ganham importância pelo impacto que podem gerar no projeto e no trabalho educativo desenvolvido no cotidiano das instituições. A constatação desse impacto pode ser também evidenciada no relatório de pesquisa desenvolvida em parceria entre MEC/SEB e UFRGS (BRASIL, 2009b, p. 110), no qual verificamos que:

o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), produzido pelo MEC, se constitui importante subsídio na elaboração das propostas municipais. Por tratar-se de um documento lançado anteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999) e amplamente divulgado, incluindo etapas de formação e estudo do referencial entre os professores e entrega de materiais impressos, ele ocupa lugar de destaque.

À medida que a educação infantil foi ampliando o número de matrículas, adquirindo maior espaço nos grupos de pesquisas do país, nos debates sociais, suas fragilidades e a baixa qualidade das estruturas físicas e dos serviços pedagógicos também se tornaram mais visíveis, aguçando e fomentando novos debates frente aos desafios evidenciados. Estes, entre outros fatos, parecem ter contribuído para um intenso processo de revisão das concepções sobre as competências, necessidades e especificidades das diferentes faixas etárias atendidas em espaços coletivos, provocando, assim, um movimento sobre as novas demandas para a política de educação infantil e reforçando a necessidade de novos marcos normativos.

Nesse contexto, o Ministério de Educação, a partir de 2006, pautando questões que dizem respeito à infraestrutura, à qualidade dos serviços oferecidos, aos saberes e fazeres dos professores, organiza orientações e debates, dentre os quais destacamos algumas publicações:

- Em 2006 – a publicação, pelo MEC, do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2006a). Essa publicação objetivou orientar os municípios a investirem na educação como política pública. Ainda neste mesmo ano, ocorreu a publicação dos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), que objetivou subsidiar os sistemas de ensino nas reflexões sobre planejamento e construção/reforma dos espaços destinados à educação das crianças de zero a seis anos de idade. A publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006d) (Volumes 1 e 2) também objetivou oferecer padrões de referências orientadores no que tange à organização e funcionamento da educação infantil. Como não poderíamos deixar de considerar, ainda em 2006 o MEC instituiu, por meio da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, tornando obrigatória a inclusão de crianças de 6 anos de idade (BRASIL, 2006f).
- Em 2007, foi sancionada Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência até 2.020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) (BRASIL, 2007). A Lei e a criação do Fundo que inclui a Educação Infantil vêm tendo significativo impacto junto aos sistemas de ensino e ratificam – vinte anos depois da Constituinte – a possibilidade de condições para a implementação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil em creches, pré-escolas e escolas.
- Em 2009, ocorre a publicação dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” – esse documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude equipes profissionais, gestores, famílias e a comunidade das Instituições de Educação Infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009a). No final do ano de 2009 o MEC, por meio da Coordenadoria da Educação Infantil, constituiu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da

Educação Infantil. Este movimento resultou na publicação de alguns documentos, entre os quais destacamos “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009d). Este documento também serviu de base para a produção de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Específicas para a Educação Básica” (BRASIL, 2009c).

Portanto, a definição do texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17/12/ 2009, envolveu discussões, plenárias, fóruns, com a escuta e a participação de representantes das entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e de especialistas da área de Educação Infantil, pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de Educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP); Ainda, apresentaram suas considerações ao longo desse processo pesquisadores de várias Universidades e Instituições de Pesquisa do país. Esse movimento reflete a importância dada às Diretrizes Curriculares, pois elas têm caráter mandatório e orientam a formulação de políticas que dizem respeito à formação de professores, ao planejamento, ao processo de avaliação, ao projeto pedagógico, à estrutura e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, definem o número mínimo de horas que as instituições devem oferecer, o que caracteriza o atendimento parcial e integral, conforme previsto no Art. 5º, § 6º:

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Fazem a indicação de atendimento diurno, orientam a oferta de vagas próximas à residência, contrapondo-se a programas alternativos de atendimento vinculados à ideia de educação não formal, como lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09:

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a seis anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social.

As Diretrizes apontam, portanto, o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, definindo o que se deseja no trabalho desenvolvido junto às crianças de 0 a 6 anos de idade. Reconhecem as especificidades das crianças, a forma como vivenciam e constroem conhecimentos, como manifestam interesses, desejos e necessidades, alertando que, para cumprir a função sociopolítica e pedagógica, as práticas cotidianas devem organizar-se considerando três pontos fundamentais:

- a) o Estado precisa assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a função das famílias;
- b) as creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, pois possibilitam às mulheres sua inserção no mercado de trabalho, além do contexto doméstico;
- c) as creches e pré-escolas devem constituir-se em espaços privilegiados de convivência de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

As novas Diretrizes mantêm a ideia de currículo para a educação infantil, apesar de algumas controvérsias e discussões de setores e estudiosos da área que consideram que o uso do termo na Educação Infantil contribui para uma aproximação com o ensino fundamental, pois a associa a disciplinas e matérias escolares, dificultando a construção de uma identidade própria e do respeito às especificidades na educação e cuidado das crianças pequenas (CATARSI; FORTUNATI, 2004).

O conceito de currículo apontado no Art. 3º das DCNEI enfoca:

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 6 anos de idade. (BRASIL, 2009e).

Oliveira (2010), ao analisar as novas Diretrizes, defende essa definição de currículo argumentando que ela foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades nas quais o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações. Foge também da ideia, segundo a autora, de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. Ainda, a pesquisadora ressalta que nos últimos 20 anos foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças; assim, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico.

A visão de criança proposta nas Diretrizes enfoca que ela é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Parecer CNE/CEB nº 20/09). Esse conceito de criança, segundo as diretrizes, deve balizar os objetivos das instituições, garantido a todas as crianças acesso à construção de aprendizagens de diferentes linguagens, como também à proteção, à saúde, à liberdade, à brincadeira, à interação. Também implica uma postura pedagógica capaz de mobilizar ações sensíveis em prol dessa imagem de criança, da sua cultura e da sua família.

Partindo desse conceito de criança, parece-nos, então, que o eixo articulador, desencadeador do trabalho, é a criança e não o currículo, ou seja, as instituições de educação infantil e a organização pedagógica antes de tudo devem existir para a criança e não ao contrário – a criança para as instituições de educação infantil com currículos previamente

definidos, aos quais a criança deve se adequar, ação que nos parece prejudicar o respeito à criança, à infância, às suas características e até mesmo à própria imagem de criança indicada pelas DCNEI/2009 (BRASIL, 2009e).

Para orientar a construção das propostas pedagógicas e o planejamento do cotidiano, as Diretrizes apresentam no Art. 6º um conjunto de princípios⁷ (já abordados nas Diretrizes Curriculares de 1999) definidos como:

I – Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

O parecer das Diretrizes ainda considera que, na elaboração das propostas curriculares de cada instituição, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos de acordo com as características próprias de cada instituição, no entanto, esses arranjos devem ter a atenção voltada, evidentemente, às características das crianças. A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios acima citados, bem como às condições e objetivos propostos pelas diretrizes.

Quanto à avaliação, as DCNEI/2009 (BRASIL, 2009e) consideram que ela deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido, o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Deve se constituir em uma reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar a aprendizagem das crianças por meio de observação crítica e sistemática do seu desenvolvimento. Sugere, para tal avaliação, um processo de documentação e de registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns...) realizados ao longo do período e em diversificados momentos do cotidiano das IEs. Essa

⁷ Estas orientações serão exploradas em capítulo específico sobre projetos pedagógicos.

documentação e outros dados sobre a aprendizagem da criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e ser entregues no momento da sua matrícula no Ensino Fundamental, garantindo uma atenção continuada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Esse encaminhamento nos parece seguir o que boa parte de especialistas da área (BECCHI; BONDIOLI, 2003; PAZ, 2005; FARIA; SALLES, 2007) defende – a avaliação como processo contínuo de observação, registro, documentação do desenvolvimento, da aprendizagem da criança, bem como de obstáculos encontrados na trajetória, capaz de subsidiar novas ações, novos arranjos e desafios dos envolvidos (pais, professores, gestores, equipes multidisciplinares).

Importante e extremamente necessário é verificarmos quais as possibilidades de efetivação de boa parte do que temos preconizado nessas novas diretrizes. Como aproximar da realidade das instituições e do cotidiano das crianças os preceitos e princípios indicados?

O que nos parece urgente e correto é a necessidade de um movimento de formação contínua de todos os envolvidos, dos investimentos de infraestrutura, de novos olhares sobre a gestão dos recursos, das parcerias que precisam ser estabelecidas sobre a criança e sua cidadania, que tem a família como primeiro espaço de cuidado e educação, mas também a sociedade e, particularmente, a educação infantil como corresponsável nesse processo. Esses nos parecem alguns desafios, seja na implementação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, seja na efetivação dos direitos das crianças mencionados.

2.2 A abordagem integrada para a educação da criança pequena

2.2.1 Emergência da abordagem integrada

As pesquisas recentes sobre a importância de experiências educativas na mais tenra idade para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional têm provocado discussões intensas por parte de governantes, educadores, gestores, famílias, ONGs (Organizações Não Governamentais), entre outros, sobre quais modalidades, serviços, formas de financiamento e

espaços poderiam se constituir como auxiliares e sustentadores de experiências de qualidade para as crianças (BHERING; LIMA, 2006; BESTETTI, 2007).

Não é preciso muito esforço para perceber as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos na constituição das famílias, nas opções de decisão por ter filhos (idade da maternidade, números de filhos), no valor social da educação, nos papéis da sociedade, do poder público e privado em relação à educação da criança. Os interesses e concepções marcam e também são marcados por essas mudanças, o que de certa forma tenciona a tomada de decisão em relação aos serviços ofertados e o retrato da educação e cuidados destinados às crianças em contextos extrafamiliares.

Nesse sentido, se particularizarmos o olhar aos serviços destinados aos bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), perceberemos que estes com frequência têm sido negligenciados no Brasil e em outras partes do mundo: de um lado, a dicotomia cuidar e educar fortalecida pelo vínculo com a Assistência Social, pela oferta de origem filantrópica ou comunitária e em regime integral, voltada à população carente e, de outro, evidencia-se uma maior preocupação com a educação de crianças de 4 a 6 anos, em regime de tempo geralmente parcial, com foco nos processos de aprendizagem e escolarização, conforme também evidenciamos no capítulo anterior.

O estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e publicado pela UNESCO em 2002 – “Educação e Cuidado na primeira infância: grandes desafios⁸”, aponta algumas inconsistências e incoerências nos serviços oferecidos para a primeira infância, indicando que, para a superação da dicotomia educação e cuidado, a questão da educação infantil como direito é também problemática em muitos casos nos países pesquisados. Os resultados apresentados neste estudo mostraram que em países como a Austrália, Bélgica, Estados Unidos, Holanda, Itália, Portugal e República Tcheca permanece a divisão entre os serviços de educação e cuidado. Esta situação indica que, para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, a organização do atendimento continua ligada aos órgãos da assistência social e/ou saúde, correspondendo muitas vezes à função de cuidado.

Entre os aspectos apresentados no relatório da OECD (UNESCO, 2002) estão as tendências e as principais questões demográficas, econômicas, políticas e sociais; as evoluções políticas em relação à educação e cuidados na primeira infância (ECPI); a análise

⁸ Trata-se do estudo mais abrangente já realizado pela OCDE no campo das políticas de educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Consiste em um estudo que estabelece relações entre as atuais políticas desenvolvidas em 12 países membros da pesquisa: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Tcheca e Suécia.

comparativa da situação de ECPI nos países pesquisados e os elementos principais de uma política de educação e cuidados bem sucedida destinada à primeira infância e às suas famílias. Para este último item, o documento destaca oito aspectos de uma política de educação e cuidado, assim organizados:

- abordagem sistêmica e integrada de desenvolvimento e de implementação das políticas;
- parceria sólida e em pé de igualdade com o sistema educacional;
- abordagem universal do acesso à educação e cuidado infantil, com atenção às crianças com necessidades especiais;
- substanciais investimentos públicos nos serviços de infraestrutura;
- abordagem participativa no aprimoramento e garantia de qualidade;
- formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal em todas as modalidades de serviços;
- atenção sistemática à coleta de dados e ao monitoramento;
- estrutura estável de pesquisas e agenda de longo prazo para a pesquisa e a avaliação (UNESCO, 2002, p. 186-188).

Haddad (2006), como especialista convidada para trabalhar em torno do tema “Uma abordagem sistêmica e integrada do desenvolvimento e implementação das políticas”, retoma, para tal tarefa, as formas de organização dos serviços destinados às crianças salientando que a oferta da educação infantil tradicionalmente foi organizada em dois grandes blocos: um, caracterizado pelo atendimento em período diário e integral, frequentemente na modalidade de creche institucional e domiciliar destinada às crianças em situação de risco, e outro, caracterizado pelo atendimento em período parcial, em programas pré-escolares em geral voltados para o desenvolvimento de aprendizagens.

Essa forma de organização, ressalva a pesquisadora, implica a distribuição dos recursos – os vinculados à assistência tendem a ser mais limitados; a formação dos profissionais – nível inferior, vinculados a pessoas leigas; e a sobreposição de responsabilidades – poder público e privado.

Para a reorganização e a revisão dessas posições antagônicas e limitadoras, o relatório da OECD (UNESCO, 2002) aponta a necessidade de considerar-se como alternativa uma nova forma de organização, ou seja, uma tendência à integração.

Para tanto, poderíamos perguntar: o que são serviços integrados? Quais os benefícios da integração? Quais setores da sociedade pública e civil e quais as suas responsabilidades na integração?

Certamente as respostas para tais perguntas não são fáceis pela amplitude e complexidade do tema e pelas várias interpretações e conotações que podem surgir. Haddad (2007) auxilia nessa reflexão chamando a atenção para o fato de que o movimento pró-integração não é novo, mas é um fenômeno cíclico que se apresenta marcado pelas crenças que regulam as atitudes relativas à responsabilidade pelo cuidado, socialização e educação das crianças em cada período da história. Pautada nesses preceitos, reforça que dois fenômenos permeiam a abordagem integrada: o primeiro é o desenvolvimento paralelo das instituições e o segundo são os eventos econômicos, políticos e culturais que influenciam de forma mais ou menos intensa a adoção de abordagens integradas de cuidado e educação infantil.

O movimento pró-integração, portanto, não “é estático e linear, com uma conotação evolutiva” (HADDAD, 2006, p. 524). Para detalhar um pouco mais essa afirmação, retomamos os quatro ciclos descritos pela autora:

- **O surgimento das instituições de cuidado e educação infantil** – com origem na assistência aos pobres, a famílias e crianças vulneráveis por doença, invalidez, pobreza, de caráter filantrópico. No entanto, há outros tipos de serviços que resultaram em projetos educacionais neste período, marcado fortemente pelos modelos de educação para crianças inspirados em Oberlin (*Salles d’asile*), Robert Owen (*infant school*), Froebel (*kindergarten*) e Montessori (*casas dei bambini*). Esses precursores lançaram bases sólidas de uma educação e uma prática com crianças.
- **A guerra fria e a cisão entre cuidado e educação** – os programas para a criança pequena neste contexto estiveram marcados distintamente pelas correntes políticas e ideológicas entre países comunistas e capitalistas. Nos países comunistas havia uma participação maior do Estado, especialmente na década de 50, com a expansão dos serviços públicos e integrais em creches e jardins de infância, o que permitia reduzir a carga do trabalho da mulher e partilhar a responsabilidade da educação dos filhos. Na contramão desse movimento, os países capitalistas investiam em pesquisas que reforçavam as crenças nos benefícios da educação oferecida pela família, pautados nos ideais de maternidade e nos prejuízos do distanciamento da mãe e da institucionalização da criança pequena. Os Estados Unidos e a Inglaterra estiveram à frente deste movimento e influenciaram a

direção das políticas para a infância em boa parte dos países do Terceiro Mundo, ou seja, quando se propaga a importância da família na educação da criança pequena e ou uma visão de que esta é uma tarefa prioritariamente materna, o papel do Estado se torna limitado, restrito a casos excepcionais, como em situação de risco. Isso legitima que se apliquem os recursos públicos na educação escolar e, precisamente, na pré-escolar. Portanto, segundo a autora, este movimento contribuiu para uma cisão entre cuidado e educação.

- **Revolução cultural ocidental e expansão das políticas de atendimento à infância** – influenciada pelos movimentos feminista, negro, estudantil, hippie, entre outros, a década de 60 e a de 70 abarcaram novas concepções e formas de cuidado extrafamiliar, pela revisão do preconceito, das desigualdades sociais, bem como dos significados psicológicos, sociológicos, econômicos e políticos dos serviços educacionais destinados às crianças. O que marca este momento em especial é a expansão de serviços voltados às crianças pequenas nos países capitalistas e o setor social (mais do que o educacional), que reivindicou a implementação de políticas para a infância e “nutriu um conceito embrionário de educação ao promover contextos institucionais para crianças que diferiam da escola formal” (HADDAD, 2007, p. 130).
- **A globalização e o retorno aos programas compensatórios** – as mudanças sociais, políticas e culturais das décadas de 80 e 90 têm grande impacto nas políticas voltadas à educação e cuidado das crianças. A queda do muro de Berlim, o colapso do comunismo, o declínio do socialismo, a abertura dos mercados e da economia, o neoliberalismo, a globalização levam a uma reorientação dos serviços de educação e cuidado da criança pequena. Um dos impactos mais visíveis refere-se ao refreamento do movimento em prol da unificação dos serviços, guiado pelas regras de participação mínima do Estado.

No viés da abordagem integrada, observando os quatro ciclos trabalhados por Haddad, há um rompimento com modelos construídos (que preponderaram na maioria dos países), em que, para as crianças pequenas e famílias em situação de risco, focalizam-se ações para atendimento infantil, e para as crianças mais velhas, educação pré-escolar. Haddad comenta que para romper essa dicotomia há necessidade de introdução de um novo elemento (sentido dinâmico e evolucionário), que é a “legitimação da socialização infantil extrafamiliar – que funciona como elo entre cuidado e educação alterando os seus significados.” (HADDAD, 2006, p. 531). Ao focar esse novo paradigma, reforça que há partilha da responsabilidade pelo

cuidado e socialização da criança pequena e essa partilha é desempenhada pela sociedade como um todo. Portanto, a educação e o cuidado das crianças são uma questão pública e ensejam a perspectiva dos direitos humanos, o que implica a definição clara de políticas e programas de educação e cuidados infantis.

Nessa perspectiva, a abordagem integrada requer mudanças nos assuntos relativos à infância e à importância dada para a corresponsabilização. Avança do dualismo simplista casa/escola, sem desperdiçar tempo e energia em discussões nada produtivas, como se é melhor que as crianças cresçam em casa, com suas mães, ou em contextos extrafamiliares. Este paradigma (abordagem sistêmica e integrada) requer também a redefinição entre público (Estado) e privado (família); o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto mais amplo que o da família; o reconhecimento do direito da família em dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança e o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento integral da criança (HADDAD, 2006).

2.2.2 Tendências e potencialidades na implementação de serviços integrados

O desenvolvimento de experiências de serviços educativos destinados à primeira infância nos últimos anos mostra uma crescente complexidade, seja pela diversificação das tipologias dos serviços ofertados, seja pela diversificação dos sujeitos envolvidos na gestão desses serviços. Isso representa um dado da realidade que chama a necessidade de uma cultura de governo e da sociedade em prol dos direitos das crianças, de uma redefinição das políticas públicas e de um sistema que requer formas mais alargadas e mais avançadas de se relacionar e implementar serviços destinados à educação e ao cuidado das crianças. (FORTUNATI, 2003).

Nesse sentido, acreditamos que a implementação de uma política de educação e cuidado das crianças de forma sistêmica e integrada tem maior possibilidade de oferecer serviços de qualidade a todas as crianças porque, entre outras questões, afasta-se das discussões empobrecidas do que sejam a criança e seus direitos; redimensiona o papel da socialização, da aprendizagem e do cuidado; entende e atende o direito da família em partilhar

a educação e cuidado dos filhos; convoca o Estado e a sociedade a pensar e implementar políticas e infraestrutura que promovam acesso a serviços de qualidade desenvolvendo ações concretas e comprometidas com todas as crianças e suas famílias.

O estudo da OECD (UNESCO, 2002) aponta alguns elementos fundamentais da implementação e desenvolvimento de uma política integrada ECPI, entre os quais destaca que é preciso:

- a) Uma visão clara a respeito das crianças desde seu nascimento – como grupo social, sujeitos de direitos e não simplesmente como dependentes dos pais ou como usuários de guarda para permitir que os pais possam trabalhar.
- b) A definição de um ministério de referência que trabalhe em cooperação com outros departamentos e setores capazes de responder às necessidades das crianças e das famílias – a educação, a guarda e as funções sociais dos serviços da primeira infância devem ser reconhecidas e integradas no que diz respeito às questões de pessoal, financiamento, monitoramento etc. Os mecanismos entre ministérios e/ou departamentos devem ter objetivos comuns, postura colaborativa e participativa.
- c) A parceria com o sistema educacional, fortalecendo a abordagem de aprendizagem por toda a vida – a integração sob a responsabilidade da educação pode fortalecer os vínculos conceituais estruturais entre a ECPI e as escolas de ensino fundamental, reconhecendo que os serviços para a primeira infância são um bem público, à semelhança da escola obrigatória.
- d) O acesso equitativo a todas as crianças (hoje focado a partir dos 3 anos), a educação e o cuidado, com atenção às crianças com necessidades especiais – oferece igualdade de oportunidades educacionais incluindo as crianças e as famílias menos favorecidas, de diferentes pontos de vista étnicos e culturais. Além disso, licenças maternidade/paternidade remuneradas, com proteção do emprego, deveriam ser consideradas como apoio aos pais que trabalham e têm filhos pequenos.
- e) Investimentos públicos na infraestrutura – estratégias claras de financiamento público e utilização racional dos recursos, pois a melhoria da qualidade tem implicação em termos de custos e o aperfeiçoamento da formação pessoal (aumento de salário, oportunidades de carreira e melhoria das condições de trabalho).

- f) Participação no aprimoramento da qualidade dos serviços – definição de padrões de qualidade reconhecendo que os diferentes serviços e faixas etárias podem exigir diferentes padrões de qualidade; referenciais pedagógicos focalizados no desenvolvimento global da criança. Esta qualidade requer a dimensão participativa e democrática dos diferentes grupos de crianças, famílias, pais e profissionais que trabalham na área, capazes de autoavaliar e refletir continuamente sobre a qualidade dos serviços desenvolvidos.
- g) Formação profissional de pessoal em todas as modalidades de serviço – ampliar a formação inicial e contínua de modo a estabelecer um equilíbrio entre métodos e seu conteúdo específico com foco em favor da criança, na comunicação e colaboração com os pais de diferentes origens para que se envolvam na ECPI. Além disso, é necessário recrutar e conservar uma força de trabalho diversa e mista, tendo em vista o avanço da feminização do setor que tem provocado consequências negativas no *status* econômico e social desta profissão.
- h) Coleta e análise de dados e monitoramento sistemático – a implementação de uma coleta nacional de dados sobre as crianças, os programas e o pessoal que trabalha é um imperativo inadiável, especialmente sobre as crianças de idade inferior a 3 anos, incluindo todas as modalidades de serviços e criando, assim, redes para identificar lacunas e prioridades na área de ECPI.
- i) Agenda permanente e de longo prazo para pesquisa e avaliação – a criação desta estrutura permitiria o enriquecimento e a eficácia do processo de decisão política, bem como a elevação da qualidade da ECPI, desencadeando um debate mais amplo (nacional e internacional) sobre as condições e construções sociais da infância, os objetivos, os serviços e os papéis dos diferentes atores. (UNESCO, 2002).

As razões para pensar os elementos de uma política sistêmica e integrada podem variar, no entanto, têm-se reconhecido cada vez mais as alterações na organização da estrutura familiar, do emprego feminino, a demanda de cuidados prestados às crianças em ambientes extrafamiliares, o reconhecimento das potencialidades das crianças de aprender e se socializar desde o nascimento, entre outros aspectos. Isso pode ser visualizado como parte de um processo em que a educação e o cuidado das crianças têm se tornado cada vez mais uma questão pública e de direito, e não apenas uma questão restrita ao âmbito familiar.

Moss, Dahlberg e Pence (2003, p. 104), ao se referirem às instituições dedicadas à primeira infância, parecem focar também uma perspectiva de educação e cuidado no viés da

integração, particularmente quando destacam que essas instituições devem se constituir como “fóruns da sociedade civil”, ou seja, devem manter contínuo diálogo entre crianças e adultos, incluindo políticos locais e nacionais.

Os fóruns são entendidos pelos autores como locais onde acontecem encontros entre indivíduos – crianças, jovens e adultos, para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum que proporcionem:

Um lócus para a cidadania ativa através da participação na ação coletiva e na prática da democracia. [...] por isso os fóruns podem ser entendidos como instituições democráticas, operando além do reino político estreitamente definido nas esferas sociais e culturais, representando uma nova arena política autônoma ao lado de arenas mais institucionalizadas, como o Estado e o mercado [...] (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 101).

No entanto, os autores previnem que tais fóruns não são lares substitutos, pois as instituições devem oferecer coisas diferentes, mas bastante complementares, de tal forma que as crianças consigam o melhor dos dois ambientes. Ainda reforçam que as instituições infantis entendidas como fóruns trabalham na lógica da “intensidade de relacionamentos”, o que implica uma rede densa e complexa de conexão de pessoas, ambientes e atividades que abrem muitas oportunidades para a criança pequena, dentro de uma visão de criança rica e de uma pedagogia co-construtora (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 112).

Nesse sentido, Moss e Penn (1996) reforçam que as instituições de Educação Infantil, entendidas e identificadas como um sistema abrangente, coerente e integrado, são capazes de atender as diversas necessidades não só das crianças, mas também das suas famílias.

O caráter abrangente das IEs é, portanto, entendido pelos autores na perspectiva da inclusão e acessibilidade de todas as crianças, com particular atenção às crianças com necessidades especiais, bem como a todas as faixas etárias (rompendo com a tradição de foco apenas nas maiores de 3 anos) e todas as famílias. Além disso, incorpora uma gama de necessidades consideradas fundamentais e interdependentes como o cuidado, a aprendizagem, a saúde e o apoio a todas as crianças e famílias.

A **aprendizagem** é vista pelos autores como desafios e experiências que devem promover o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico, estético, sensorial, moral, emocional e físico em todas as faixas etárias (sem ter como preocupação primeira a preparação para a escola e a vida futura). Moss e Penn (1996) defendem que esse

desenvolvimento é possível em um ambiente humano e social bem equipado, que tenha como fundo a preocupação com a segurança, a saúde, a autonomia e a participação das crianças nas escolhas e na tomada de decisão. Um espaço que oportunize a convivência, a socialização, a interação com outros adultos e com outras crianças.

Essa visão requer, assim, uma concepção de **cuidado** como um direito da família, independentemente de os pais estarem ou não trabalhando, em partilhar a sua responsabilidade perante a criança pequena, pois todas as famílias precisam de redes de **apoio** mais amplas nessa tarefa e no gerenciamento da funcionalidade familiar. Requer também a compreensão de que um cuidado seguro e confiável possibilita que a aprendizagem não seja inibida; entende que a **socialização**, pelo convívio em ambientes coletivos, cria espaços de aprendizagem, de sentimento de bem-estar, de pertença, de amizade e oportuniza o inter-relacionamento – elemento fundamental da vida social e da própria necessidade de **saúde** defendida pelos autores.

Nessa gama de necessidades (aprendizagem, cuidado, apoio, saúde, socialização) subjaz a compreensão da interdependência entre elas, o que nos parece caracterizar o próprio conceito de educação infantil na perspectiva da abordagem integrada. No entanto, segundo Moss e Penn (1996), essa abordagem também demanda, para efetivar-se, uma estrutura flexível, multifuncional, uma ampla extensão e tipologias de serviços, regulados e centrados sob um único órgão administrativo (tanto nacional como local); uma política e uma legislação que contemplem todas as crianças e famílias; uma clara definição dos fundos e investimentos; programas de formação de pessoal e padrões de qualidade – qualidade entendida como alcance dos objetivos definidos pelos envolvidos; sistemas de apoio formais e informais, necessários ao processo de educação e cuidado infantil.

Observamos, ainda, que o que se planeja, projeta e se indica por meio de estudos e pesquisas como política integrada está intimamente ligado aos conceitos de criança pequena, papéis sociais, educação, democracia, família, Estado. Nas palavras dos autores acima citados, as instituições dedicadas à primeira infância “são declarações sobre como nós, os adultos, entendemos a infância e o seu relacionamento com o estado, com a economia, com a sociedade civil e com o domínio privado” (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 117).

Nesse percurso nos parece possível, importante e benéfico pensar na educação e cuidado das crianças no viés da integração, principalmente porque essa crença nos convoca primeiro a ver a **criança** como um sujeito competente, sociável; a **família** como base importante da educação, mas não a única responsável; o **Estado** como elemento regulador e

financiador de serviços de qualidade; os **espaços** institucionais como potencializadores e sustentadores de protagonismos infantis e de relações sociais mais amplas; as **propostas pedagógicas** como lócus de fortalecimento da identidade e especificidades das crianças, abertas às múltiplas vozes (interdisciplinar); os **profissionais** como sujeitos reflexivos capazes de mediar relações e interações ricas entre e com as crianças, e a **sociedade civil** como fomentadora e acolhedora de uma imagem de criança cidadã e, portanto, de responsabilidade social.

No entanto, o tema, a coerência e a implementação do sistema de serviços e a sua integração, no contexto brasileiro e em boa parte do mundo, representam objetivos a alcançar. A educação e o cuidado vistos como questão sistêmica e integrada devem ser colocados urgentemente na agenda política como intérprete natural das expectativas dos cidadãos e dos seus direitos.

2.2.3 A abordagem biobioecológica e as contribuições para o entendimento de uma educação e cuidado integrados

A educação infantil, vista através da possibilidade de corresponder ao papel educativo e co-construtor de vivências e relacionamentos e da função social que a caracteriza; de presumir a necessidade de olhares e atuações múltiplas e integradas; parece admitir, como extremamente pertinente, agregar a esta dimensão a abordagem bioecológica proposta por Bronfenbrenner (1996; 1999) especialmente pelo fato de esta abordagem sustentar que os eventos e condições ambientais fora de um ambiente imediato contendo uma pessoa podem ter uma profunda influência sobre o comportamento e desenvolvimento dentro daquele ambiente, ou seja, uma criança em desenvolvimento é afetada pelas relações do ambiente imediato e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos – eventos em que ela não está diretamente inserida.

O modelo de Bronfenbrenner é conceituado numa perspectiva bioecológica, segundo a qual indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca. Tudge, Gray e Hogan (1997) apontam que uma abordagem que tem uma perspectiva bioecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam.

O paradigma norteador se alicerça na ideia de ecologia do desenvolvimento humano, resgata o papel ativo dos indivíduos, considerando-os como agentes de mudanças, rompendo com a ideia de que eles apenas recebem influência do ambiente. Indivíduo e ambiente são reciprocamente influenciados e influenciáveis, portanto, a interação entre pessoa e ambiente é bidirecional.

São decorrentes desse modelo os conceitos de ambiente ecológico definido por Bronfenbrenner como um conjunto de estruturas concêntricas em que cada uma abarca interconexões e é interdependente, e que foram denominadas pelo autor como microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Cada uma dessas estruturas interconectadas tem características próprias que se constituem também em decorrência dos fatores ambientais, culturais e temporais. Estas estruturas podem ser visualizadas na imagem a seguir:

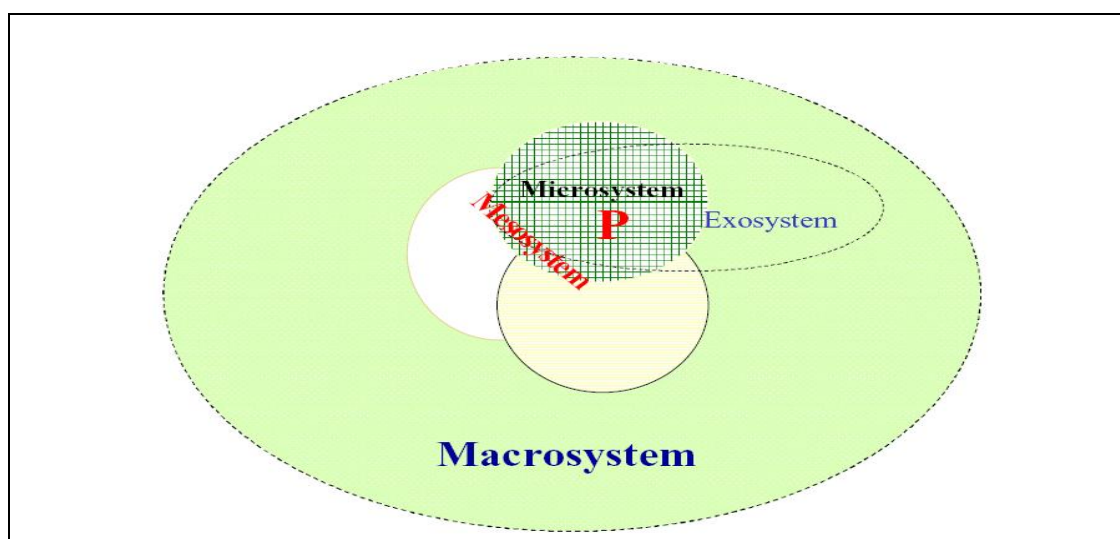


Figura 01: Estruturas bioecológicas

Fonte: (TUDGE, J. et. al. 2000)

O microsistema refere-se às interrelações dentro do ambiente imediato, tais como: a casa, sala de aula, a creche, o laboratório, entre outros, nos quais a pessoa se engaja em interações face a face, considerando as características físicas e materiais específicas. No entanto, não são somente as condições físicas e os eventos objetivos que estão implicados nas interrelações, os aspectos mais importantes são os que têm significado para a pessoa (BRONFENBRENNER, 1996).

No microsistema, igualmente, destacamos a importância dos padrões de interações e a natureza dos vínculos estabelecidos e experienciados pelos indivíduos, pois estes influenciam nos processos de desenvolvimento humano e se tornam progressivamente mais complexos em função das atividades desenvolvidas e geradas neste ambiente imediato. Essas interações o autor chamou de processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Nesse nível mais interno os ambientes são analisados em termos de sistema em que uma das unidades importantes de análise é a díade – sistema de duas pessoas. Nessa relação, o autor observa que tanto a criança como o adulto – cuidador mais próximo (mães, pais, avós, professores, entre outros) – sofrem mudanças desenvolvimentais influenciadas pelo relacionamento.

Atribui igual importância ao sistema $N+2$ – tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas (BRONFENBRENNER, 1996), indicando que pesquisas revelam que o desenvolvimento humano é dependente da presença e da participação de uma terceira pessoa (cônjuge, parente, amigos). Da mesma forma, o princípio triádico se aplica às relações entre ambientes – como a escola, a casa, o local de trabalho – nos quais a capacidade de funcionar como um contexto de desenvolvimento é vista como dependente da natureza e das interconexões sociais entre os ambientes, o que inclui participação, comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro.

O mesossistema inclui interrelações entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa participa ativamente. Para uma criança, por exemplo, compreende as relações na escola, na creche, em casa, com vizinhos. É formado e ampliado sempre que uma pessoa entra em um novo ambiente. Por essa característica Bronfenbrenner (1996, p. 21) indica que “um mesossistema é um sistema de microsistemas” e propõe quatro ligações entre os microsistemas, a saber:

1. **Participação em múltiplos ambientes** – quando a pessoa participa ativamente em dois ambientes diferentes, por exemplo, na família e na creche, criando uma rede de relações e vínculos face a face.
2. **Ligação indireta** – quando a pessoa não se engaja diretamente em mais de um ambiente, mas a inter-relação é garantida por uma terceira pessoa, denominada de vínculo intermediário.

3. **Comunicação entre ambientes** – mensagens transmitidas de um ambiente para o outro, com objetivo de trocar informações entre os dois ambientes.
4. **Conhecimento interambiente** – abarca informações, experiências, expectativas que existem em um ambiente em relação ao outro, oriundas de fontes diferentes de comunicação.

Bronfenbrenner (1996) chama a atenção para os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas que apontam, na população norte-americana, os crescentes índices de alienação, homicídio, suicídio, uso de drogas, violência – as sequelas desenvolvimentais destrutivas, que atingem crianças e adolescentes, são um fenômeno de mesossistema e refletem um colapso das interconexões entre os vários segmentos da vida da criança: família, escola, vizinhança, grupo de iguais e o mundo do trabalho que com frequência é indiferente ou rejeitador.

Já o exossistema é definido como um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam ou são afetados por aquilo que acontece no ambiente onde está a pessoa. Exemplo: para uma criança pequena – o local de trabalho dos pais, a rede de amigos dos pais, a sala de aula do irmão. As políticas públicas locais, nacionais, internacionais também se constituem exemplos de exossistemas.

Haddad (1997, p. 54-56) amplia as reflexões do exossistema vinculando-o ao atendimento de crianças em instituições educativas e ressalta que a legislação, as políticas e forças que regulam e estruturam o atendimento como: o número de vagas, de crianças atendidas, a regulamentação do financiamento, as políticas de atendimento, o projeto arquitetônico, a localização das instituições, o programa de formação dos profissionais, a faixa etária, o tamanho do grupo, afetam direta e indiretamente o desenvolvimento das crianças. Na mesma argumentação, destaca que os aspectos relativos à vida familiar, como a disponibilidade, o grau de apoio e as redes sociais formais (programas de creches, serviços sociais, de saúde) e informais (amigos, vizinhos, parentes), o estilo e horas de trabalho dos pais são forças potentes que interferem na capacidade e no funcionamento da paternidade e maternidade e, por consequência, no desenvolvimento das crianças.

O macrossistema engloba manifestações de padrões globais de ideologias e organização das instituições sociais a uma determinada cultura ou subcultura – refletem sistemas de crenças, estilos, ideologias. Envolve, assim, o complexo sistema de estruturas

interconexas. Haddad (1997) destaca que o lugar e a prioridade que as crianças e seus responsáveis ocupam nos macrossistemas são importantes para determinar como uma criança e seus cuidadores são tratados e interagem entre si nos diferentes ambientes.

Em relação ao cronossistema, Bronfenbrenner (1999) retoma sua importância no modelo bioecológico, revisto na década de 90, empregando-o como mais um nível do contexto de desenvolvimento, destacando que o tempo está relacionado com as transições que vivemos no curso de nossas vidas.

O tempo, nessa perspectiva, é percebido não como idade cronológica, mas envolve dois sentidos: o processo microgenético de interação entre indivíduo e aquele com quem ele convive no dia a dia e a passagem do tempo histórico, que tem estruturado e caracterizado diferentes sistemas culturais.

Dessen, Polonia e Silva (2005), ao utilizarem os conceitos de Bronfenbrenner, destacam que os eventos vão sendo desenvolvidos ao longo da vida, portanto a abordagem que tem uma perspectiva bioecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam. O desenvolvimento do indivíduo, neste modelo, se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente, como em grupo, ao longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico. O desenvolvimento humano ocorre através de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato.

O desenvolvimento, num momento posterior do tempo, é resultado de uma função conjunta entre um processo proximal, as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato no qual a pessoa vive e a quantidade e frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. A isso Bronfenbrenner (1999), chamou de modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo).

Uma das premissas importantes da bioecologia é a ampliação da noção dos processos proximais, enfatizando que os resultados de desenvolvimento por meio destes podem levar à competência e à disfunção. A competência se refere à aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa

em manter o comportamento e a integração do comportamento nas variadas situações e domínios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os processos proximais são, de modo geral, os tipos de atividades do cotidiano em que as pessoas, e em particular as crianças, envolvem-se, como, por exemplo, as interações criança-criança, como os pais leem e contam histórias, como brincam e como se comunicam. Com as crianças que frequentam creches e/ou outros ambientes fora do contexto familiar, seus processos proximais vão depender em grande parte das características do ambiente, mas também das intervenções feitas nos microssistemas, e da vivência da pessoa naquele ambiente. Os processos proximais são, portanto, capazes de atuar em conjunto com as características da pessoa e favorecer seu desenvolvimento. É ainda necessário considerar, nesse interjogo: as percepções e respostas diferenciadas; o controle da direção do próprio comportamento; o manejo das situações de estresse; a aquisição de conhecimentos e habilidades; o estabelecimento e manutenção de relações mútuas; as modificações do ambiente físico, social e simbólico (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Ao se referir ao modelo PPCT, Tudge (2000) destaca que os processos ocupam lugar diferenciado, pois se vinculam às atividades diárias em que as pessoas se envolvem com seus parceiros sociais. Sinaliza que o modelo PPCT valoriza os processos que ocorrem nos microssistemas, como a casa, a escola, o grupo de amigos, entre outros. Também é dada grande importância aos processos que ocorrem na conexão entre os microssistemas. O desenvolvimento também ocorre nessas conexões de sistemas, denominadas de mesossistemas.

A ênfase dada, portanto, pela abordagem bioecológica, aos processos ocorridos em contextos de desenvolvimento, a interrelação entre os sistemas e, sobretudo, as relações interpessoais, nos induzem a refletir sobre a importância de investir em interações mais amplas, ricas e estáveis no ambiente das instituições educativas.

Contudo, se de um lado as instituições educativas podem servir como contexto abrangente para o desenvolvimento humano, os estudos de Bronfenbrenner (1996, 2005) alertam que quando o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação, quando existe uma restrição quanto às oportunidades de locomoção e brincadeiras espontâneas, quando o ambiente institucional é física e socialmente empobrecido, quando não se investe na inter-relação entre os contextos, pode haver prejuízos no desenvolvimento da criança.

[...] contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo (BRONFENBRENNER, 1999, p. 23).

Portanto, se de acordo com Bronfenbrenner (1999) as pessoas e, particularmente, as crianças são suscetíveis às condições e forças externas às quais estão expostas, as formas de relação e organização entre os diferentes contextos devem ser motivo de preocupação quando se deseja um desenvolvimento humano saudável.

Na abordagem proposta, o ambiente tem relevância fundamental no processo de desenvolvimento, atuando de forma conjunta com as características da pessoa. O fato de crianças estarem ampliando desde muito cedo seus ambientes imediatos tem implicações para o desenvolvimento, de acordo com a proposta teórica do autor. Os microsistemas – casa e escola – se tornam os mais importantes contextos nos quais as crianças atualmente estão inseridas. A conexão entre esses microsistemas, compreendida como um mesossistema, tem implicações para o desenvolvimento da criança. Assim, a relação família e escola passa a ser um aspecto central do processo de desenvolvimento de crianças na atualidade.

O modelo teórico e metodológico proposto por Bronfenbrenner parece pertinente para nortear as discussões acerca da perspectiva sistêmica e integrada para a primeira infância, pois baliza a compreensão sobre o processo de interação mútua entre pessoas e contextos, reforça que as interrelações e influências entre os contextos mais imediatos, e entre estes e os contextos mais amplos, implicam uma rede densa e complexa de conexão de pessoas e atividades.

Assim, se de um lado o microsistema e o mesossistema se caracterizam como importantes contextos de desenvolvimento com os quais a pessoa está envolvida, Bronfenbrenner (2005) ao pontuar dois outros contextos não imediatos como o exossistema e o macrossistema, reforça que estes exercem também importante influência (indireta) no curso do desenvolvimento da pessoa. Em outras palavras, o autor ressalva que qualquer instituição social que tome decisões que afetem as condições de vida das famílias pode funcionar como um exossistema.

Além disto, Bronfenbrenner (2005) enfoca, ao caracterizar o macrossistema, que o potencial do desenvolvimento individual é delimitado pelas possibilidades que estão disponíveis em uma cultura em um determinado tempo histórico. A estrutura e o conteúdo de um determinado microsistema, seja ele a creche, a escola, a casa ou o local de trabalho, e os

processos de desenvolvimento que ali podem acontecer são, no nível mais amplo, favorecidas ou não a partir da cultura. Nesse sentido, o microsistema é diretamente afetado pelas características do macrossistema no qual está inserido (BRONFENBRENNER, 2005).

O foco principal nesta pesquisa é o exossistema – que permite considerar os impactos dos ambientes e regiões mais afastadas sobre os ambientes imediatos, e o macrossistema – que possibilita aproximações sobre o lugar que as crianças, professores, cuidadores ocupam (na cultura, representações, crenças implícitas ou explícitas, valores), o que impacta nas interações nos diferentes ambientes e também pode repercutir para o bem-estar e o desenvolvimento da criança pequena que frequenta instituição de educação Infantil.

2.3 Educação e cuidado infantil: especificidades dos sujeitos envolvidos

Se partirmos do pressuposto anteriormente indicado de que as concepções de criança, infância e educação estão intimamente ligadas às relações sociais, culturais e históricas e que a vida da criança é vivida, como lembram Moss, Dahlberg e Pence (2003), através de infâncias construídas para elas a partir das compreensões dos adultos sobre o que elas são, esse conceito na contemporaneidade já não se reduz à ideia de passividade, de sujeito sem necessidades e interesses específicos.

Assim sendo, a imagem de criança competente, capaz, construtiva, protagonista, com condições de interferir nos contextos e ao mesmo tempo ser influenciada e dependente destes, não se acha simplesmente expressa, é dependente da construção histórica e cultural e de influências dos mais vários setores e áreas do conhecimento.

O conceito de infância trabalhado por James e Prout (1997) reforça essa compreensão, pois não corresponde à ideia de imaturidade biológica, ou a uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas considera a criança e sua infância um componente estrutural e cultural de muitas sociedades. Assim, as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal.

Para a ampliação da compreensão da imagem de criança no atual contexto histórico e cultural, parece importante refletir que, ao organizarem-se instituições de educação e cuidado para todas as crianças (incluindo, portanto, bebês e crianças pequenas), deve-se considerar que as lutas sociais, as conquistas legais, os estudos e as pesquisas, as experiências com as crianças,

entre outros, sinalizam uma imagem de criança dotada de potencialidades inexploradas outrora. Essa nova imagem reforça que existem especificidades nesta área que não podem ser esquecidas sob pena de descaracterizar o próprio atendimento, as relações estabelecidas, a responsabilidade da educação e cuidado das crianças pelos adultos e pela sociedade.

Quando invocamos a necessidade de olhar para esta imagem de criança competente e para as especificidades da sua educação e cuidado, falamos primeiramente da necessidade de uma identidade própria da educação infantil, sem querer, como alerta Fortunati (2009, p. 36), transformar precocemente a expressão das potencialidades em uma pressão para preconizar aprendizagens e rendimentos, em uma “espécie de corrida para sair da infância mais rápido possível.”

Dito de outra forma, essa imagem de criança requer paradigmas interpretativos e organizativos que se contrapõem tanto com projetos prescritivos e escolarizantes, quanto com situações e contextos empobrecidos de relações, interações e desafios. Trata-se, portanto, de uma imagem que canaliza algumas especificidades no trabalho educativo, segundo o que acreditamos, pelo menos em relação a três dimensões:

- as relações entre adulto e criança;
- o espaço e o contexto educativo;
- a relação com as famílias.

2.3.1 As relações entre adulto e criança

Ao refletir sobre as relações entre adulto e criança em instituições de educação e cuidado, partimos das considerações feitas por Wallon (1981); Werebe e Nadel-Brulfert (1986), sobre algumas características das crianças no início da vida, entre as quais que o bebê humano, por ser incapaz de sobreviver e interagir no mundo sem a ajuda e mediação de outros indivíduos mais experientes de sua espécie (vulnerabilidade), apresenta um prolongado período de aprendizagem, desenvolvendo, por esse fato, um forte vínculo em relação àqueles que com ele interagem e dele cuidam, o que provoca um estado de fusão emocional. Portanto, indicam a necessidade de se pensar no papel das emoções quando nos relacionamos com as crianças e, particularmente, no envolvimento com bebês e crianças pequenas.

Pensar, planejar, organizar os processos de acolhida, de amparo, de escuta da criança, da amamentação, da fala, do choro, do acalanto nos braços, dos cuidados com a higiene e segurança é, sem dúvida, voltar-se para um campo próprio do trabalho com crianças pequenas e acima de tudo possibilitar uma relação mais saudável no contexto educativo. Maturana (1988) reforça que esse envolvimento – que chamou de amoroso – é a emoção básica que constitui os processos de aceitação de si e do outro, é gerador da consciência individual e social.

As emoções desempenham, assim, diversas funções para a sobrevivência, o bem-estar e a vinculação do indivíduo com o meio exterior. Uma dessas funções é a de comunicação, pois a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, através da qual são significadas diversas situações (choro, espasmos, expressões faciais, movimentos...) transformando, assim, os atos impulsivos e/ou motores em atos relacionais de comunicação (WALLON, 1981).

Os primeiros sinais dos bebês são, portanto, importantes, tanto para o seu desenvolvimento quanto para as relações que estabelecerá com o meio. O choro de uma criança pequena, por exemplo, pode mobilizar os adultos que no processo de interação identificam, muitas vezes, as variações, as características e os motivos desse choro. Podem discernir se o choro é de fome, necessidade de ser trocado, de querer colo, de dor, entre outros.

Para ampliar a compreensão do processo de comunicação dos bebês por meio do choro, recorreremos aos estudos de Wolff (2006). Suas pesquisas identificaram e tipificaram quatro padrões de choro: o choro de fome – choro rítmico; o choro de raiva – o excesso de ar é forçado através das cordas vocais; o choro de dor – crise repentina de choro, às vezes seguido de contenção da respiração; o choro de frustração – dois ou três gritos longos sem pausa prolongada na respiração. Essas evidências reforçam a ideia de que, ao estabelecer um vínculo estreito, próximo e harmonioso com o bebê, o adulto tem condições de distinguir, interpretar as mensagens e prestar grande contribuição no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, parece importante reconhecer tais manifestações para poder estabelecer relações mais seguras e qualitativas, rompendo com visões mecanicistas e pouco produtivas, como algumas crenças de pais e professores de que, se atenderem todas as solicitações do bebê e, em especial, ao choro deles, estarão mimando-o. Essa atenção (julgada em demasia) prejudicaria seu relacionamento com o bebê, tornando-o manhoso (de difícil cuidado). Porém, pesquisas (BELL; AINSWORTH, 1972) indicam que ao final do primeiro

ano os bebês cujas mães tinham regularmente atendido ao choro choravam menos, sugerindo que a atenção das mães lhes garantiu confiança e estes bebês, após um ano, estavam se comunicando mais (balbucios, expressões faciais, gestos) que outras crianças cujos cuidadores ignoravam ou puniam o seu choro.

Martinet (1981), corroborando com o argumento do quanto é necessário que o ambiente e as pessoas sejam favoráveis à escuta, ao acolhimento quando lidam com bebês, salienta que as reações do recém-nascido contêm em si a origem não apenas da satisfação das necessidades biológicas, elas anunciam também o desenvolvimento psíquico da comunicação na relação com o outro.

Outros estudos como de Cohn e Tronick (1980) e Field (1994) sugerem que quem cuida da criança ajuda a regular a excitação, pois, lendo os sinais do bebê, consegue manter-se no tempo certo, alterando o meio para conservar o melhor nível de estimulação e vinculação. Algumas premissas desses estudos podem ser assim definidas: as formas de interação implicam o vínculo estabelecido; tanto cuidadores quanto crianças influenciam e sofrem influências; as interações tornam-se as bases do comportamento cooperativo.

Oatley e Jenkins (1998) enfatizam que as emoções ocupam um lugar central na forma pela qual tanto os pais quanto os professores e as crianças se relacionam e como desenvolvem a sua interação. Aprendem sobre seus desejos, convicções e partilham significados que se tornam parte do tecido de relacionamentos. “Os bebês e quem cuida deles desenvolvem uma dança conjunta em que as emoções de um são traçadas pelo outro como comunicações importantes que afetam as suas ações e entendimentos do outro” (OATLEY; JENKINS, 1998, p. 224).

Oliveira (1992) também destaca que, a partir desses significados vivenciados emocionalmente com os outros, num contexto sócio-histórico de valores e conceitos compartilhados pelos adultos, a criança se desenvolverá, adaptando-se às diferentes situações, interagindo com a cultura do grupo, com seus próprios sentimentos e comportamentos. Explora, nesse sentido, que o desenvolvimento da criança vai ocorrer através de um processo de construção social, nas e através das múltiplas interações que estabelece, desde o seu nascimento, com outras pessoas e, particularmente, com aquelas com as quais mantém um maior vínculo afetivo.

Vai ser através da mediação do meio, com a apresentação de significados que, pouco a pouco, os signos existentes nessas atividades sociais variadas vão sendo incorporados pela

criança e passam a se tornar mediadores simbólicos de sua relação com o mundo. A criança, no entanto, atua nesse processo não como um sujeito passivo, simplesmente moldado pelo meio, mas como um ser ativo, que desempenha um papel importante nas interações (VYGOTSKY, 1984), e que tem, assim, a possibilidade de ser influenciada pelo meio e também de atuar sobre ele, transformando-o, ressignificando-o, numa construção mútua, na qual tanto ela como o adulto se desenvolvem.

Assim, o conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o adulto entenda melhor as situações do cotidiano das crianças e para que, principalmente, consiga um melhor envolvimento das crianças e com as crianças, estabelecendo um clima favorável de relações e interações nas IEs. Esse clima social em que a criança vive é fundamental, como alerta Kurt Lewin (1973), pois o clima social em que a criança vive é, para ela, tão importante quanto o ar que respira.

Esse esforço inicial em caracterizar alguns pontos que julgamos centrais, como a questão da emoção, dos modos particulares e ricos das crianças ao agir e interagir com o mundo e as pessoas que a cercam, vincula-se à compreensão da complexidade do trabalho educacional com crianças pequenas.

A criança previsível, distante da capacidade expressiva, ativa, incapaz de espantar os adultos no seu modo de fazer e agir, livra todos e, sobretudo, os professores, da responsabilidade da escuta, do envolvimento, da cumplicidade. Transforma apenas em retórica os direitos das crianças já instituídos, como também as declarações de suas potencialidades, o que torna mecânica e banal a profissão do professor, o papel dos adultos e suas relações com ela. Nesse quadro, como lembra Fortunati (2009, p. 39) ocorre:

Uma espécie de feitiço que acaba submergindo as crianças e os adultos juntos dentro de um turbilhão de empobrecimento, e a própria natureza biológica da espécie, escarnecida por uma cultura que desperdiça as potencialidades da imaturidade original dos pequenos e do homem no imprudente esforço de conduzir tudo rapidamente para metas precisas e bem definidas, como se a natureza tivesse dado as potencialidades inatas á imaturidade só para que o homem se livrasse delas o mais rápido possível.

Assumir relações e interações qualitativas entre adulto e criança ou professor e criança significa, antes de tudo, assumir uma correspondente mudança no papel de cada envolvido. Isso em uma direção que coloca o adulto em constante confronto com seus saberes, uma ampla capacidade de escuta, de sensibilidade e observação, de saber quando se mover e

quando se manter parado. Rinaldi (2009), ao comentar o papel das relações entre adultos e crianças, ressalta que a cultura do adulto ou do professor que lida com as crianças pequenas deve ser ampla e multidisciplinar. Deve ser uma cultura, acima de tudo, da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo, do desejo de se sentir parte do processo não só como professor, mas como pessoa. Deve encontrar nas relações a justa aproximação, física e psicológica, capaz de compreender, e esforçar-se para atribuir significado ao que as crianças dizem, sem partir de ideias e preconceitos sobre o que é correto, o que é apropriado. O professor transforma-se, nesse contexto, em uma presença atenta, mas não invasiva, sobretudo, capaz de promover o protagonismo infantil.

Certamente o papel do adulto, e particularmente do professor, é ao mesmo tempo grande e complexo. Requer uma profissionalidade e competências comunicativas, relacionais, de observação, escuta, reflexão, capazes de oferecer desafios, oportunidades, presença e ser um ponto de referência para as crianças. Trata-se de um comportamento que envolve ações, interações cotidianas de organização dos espaços, da documentação, da relação com as famílias, que estuda e reflete para organizar possibilidades e oportunidades para todas as crianças crescerem e se desenvolverem na experiência de viver juntos em um ambiente coletivo de modo seguro e respeitoso (TOGNETTI, 2003).

Daí a necessidade de reinterpretação do papel do adulto e/ou do professor e de reinstituí-lo em uma dimensão mais próxima da realidade das IEIs e das suas especificidades. Nesses termos, as relações deixam de ser impositivas, diretivas, de censura e de controle (do adulto para as crianças), passando a representar um sinal de atenção e de escuta das necessidades das crianças, que antecipa e apoia o cuidado da relação e da interação dentro do contexto educativo.

No entanto, sabemos que, para tal, é necessário criar condições e particularmente espaços, no interior das IEIs, que sustentem as relações e ajudem o adulto a observar suas expectativas nas ações das crianças, amenizando a ansiedade quanto aos resultados que muitas vezes prejudica a sensibilidade da escuta e da interação. A intermediação da relação entre adultos e crianças por parte de uma organização do espaço constitui também um elemento importante de regulação da “temperatura emocional” (FORTUNATI, 2009, p. 61) que tanto as crianças quanto os adultos expressam no tempo de partilha da experiência e da convivência, tema que discutiremos a seguir.

2.3.2 A função do espaço no contexto educativo

A organização dos espaços nas IEs, a partir da visualização da imagem de criança acima enfocada, passa a ter uma importância primordial. Projetar e organizar um espaço destinado aos seus usuários – as crianças, as famílias e os adultos envolvidos – pode ser, então, um ato não só de criatividade pedagógica e arquitetônica, mas uma declaração cultural, social e política sobre quem achamos que as crianças são e sobre seu direito a espaços de qualidade (LORENZO, 2008).

Portanto, os espaços e sua organização marcam profundamente os serviços nas instituições infantis, dando suporte e visibilidade às competências da criança, quando permitem a ela se relacionar, estabelecer trocas sociais organizando-se em pequenos ou grandes grupos, recolher-se quando deseja estar só, brincar livremente, encontrar-se com a vida real, mas também com a fantasia, a aventura do corpo, os conflitos, além de deparar-se com desafios que sustentem e promovam a criatividade e a interação.

Criar espaços com dimensões sociais, afetuosas, educativas e relacionais requer manter uma clara atenção às crianças pequenas, ao seu particular modo de ver o mundo, de transformar e explorar os objetos e de interagir. Essa organização deve ter, portanto, uma profunda sensibilidade para favorecer um sentimento de pertença – de fazer parte, nas quais as crianças encontrem percursos e desafios diversos, mas que garantem familiaridade com a sua cultura, com seus desejos na justa medida, ou seja, que mantêm um equilíbrio entre o conhecido e o desconhecido para, assim, as crianças terem mais segurança para explorá-lo.

Lorenzo (2008) alerta que criar espaços só não basta. O espaço deve conseguir ser ‘lugar’ e isso requer muito mais do que um bom projeto arquitetônico. Um espaço não é um lugar quando não tem pessoas que habitam e as pessoas não são completas quando não têm um lugar para habitar. Portanto, habitar, nessa perspectiva, diz mais que ocupar ou utilizar um espaço – quer dizer sentir-se parte, o que nos alerta a termos cuidado tanto com o espaço quanto com as relações que se estabelecem nele e com ele.

Parece imprescindível partir da consideração, então, de que o espaço em que as crianças desenvolvem suas experiências de conhecer o mundo e de se relacionar com os outros tem um papel fundamental na construção da sua identidade e na expressão das suas potencialidades. O ambiente, as coisas, os objetos, as cores, a mobília, são interlocutores importantes que influenciam os comportamentos, as relações e a vida das crianças e dos

adultos que ali convivem. Por isso, é importante não só ter atenção ao comportamento dos adultos e suas relações entre as crianças, mas também valorizar o papel que tem a organização do ambiente. As crianças podem sentir-se seguras em um espaço organizado que as proteja dos estresses visuais e sonoros e que favoreça uma relação próxima com o adulto, mas também entre outras crianças em pequenos e grandes grupos. Nesse sentido, Fortunati (2008) defende que o espaço nas IEs seja dividido e articulado em zonas ou ângulos⁹, pois quando não há uma divisão e articulação do espaço, segundo o autor, estes podem ser confusos do ponto de vista da comunicação, das relações, induzindo os adultos e/ou professores a um papel diretivo de controle que não favorece a capacidade interativa das crianças. Ao contrário, quando o espaço é planejado, estruturado, as crianças são positivamente solicitadas a partilharem situações de brincadeiras, de jogos, de relações. Prever zonas diversamente articuladas, conectadas com móveis e materiais diversificados em relação ao uso (manipulação, leitura, jogo simbólico...) solicita e orienta para uma leitura clara das ocasiões e possibilidades que o espaço oferece, e sustenta que efetivamente as interações ocorram. A clausura e a abertura desses ângulos permitem conotações complementares e não contrapostas no ambiente dentro de um conceito de rede, oferecendo às crianças possibilidades de escolherem lugares e/ou situações sem a mediação direta do professor. Isso não significa, segundo Fortunati (2009, p. 62), diminuição da importância do papel do professor: “menos centralidade não quer dizer menor grau de compromisso, nem menos relevância, mas antes um compromisso orientado para [...] a relação e para a boa experiência das crianças.”

A organização do espaço constitui um pré-requisito para o desenvolvimento da experiência educativa, pois a qualidade pedagógica se funde em uma boa organização estrutural. Sob essa lógica o ambiente educativo pode ser definido de diversos modos, mas o mais comum é aquele de “contendor da experiência educativa e propositor de estímulos e oportunidades” (FORTUNATI 2008, p. 38). O autor, quando se refere ao ambiente como contendor da experiência, ressalta que ele deve conseguir oferecer à criança segurança, estabilidade relacional, sustentar e promover interesses e conquistas. Garantir a concreta oportunidade de exploração, estimular a curiosidade, a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento motor e perceptivo e a elaboração do jogo simbólico.

⁹ Espaços organizados segundo uma orientação espacial que caracteriza e identifica determinados contextos como: laboratório de arte; ângulo do jogo simbólico: cozinha, bonecas, maquiagem; das refeições, do repouso, atividades motoras etc.

Além disso, Fortunati (2008) sugere alguns indicadores para valorizar a adequação da qualidade da organização dos espaços nas IEIs, entre os quais destaca que devem ser um lugar:

- **Confortável e acolhedor:** os adultos devem provar e experimentar o espaço da altura das crianças (mais baixa de um metro) para provar e compreender que coisas favorecem o bem-estar das crianças; organizar espaços; recantos acolhedores, mais reservados, possibilitam uma relação íntima com os adultos e com outras crianças.
- **Seguro e estimulante:** todos os elementos que definem o ambiente devem permitir às crianças movimentarem-se livremente em segurança; não abusar dos estímulos visuais, invadindo tudo com cores, objetos, ruídos, pois para a criança segurança também significa encontrar o respeito pela própria identidade dentro de uma situação coletiva.
- **Ter a dimensão doméstica e comunitária:** apresentar à criança elementos de continuidade e descontinuidade, cores, características dos espaços familiares e ao mesmo tempo novas dimensões. Que haja espaços personalizados que anunciem que pertencem a alguém: uma espreguiçadeira, uma gaveta para colocar objetos pessoais, fotos que apontam espaços pessoais são alguns elementos fundamentais para que as crianças possam construir uma referência estável.
- **Integrar harmonicamente o mundo dos adultos e o das crianças:** o espaço não pode ser ‘infantilizado’ ao ponto de perder o senso de estética e harmonia, mas ao mesmo tempo é preciso prever espaços em que tanto as crianças quanto os adultos que os utilizam sintam-se bem. É importante que os espaços dos adultos (professores, pais, funcionários...) estejam organizados adequadamente, com cadeiras, mesas, escrivaninhas.

Considerando as características dos espaços acima citadas, os autores chamam atenção também para os materiais utilizados na própria construção, pois ressaltam que as crianças usam o ambiente com todos os seus sentidos, ou seja, vivem o espaço fisicamente com todo seu corpo. Não só enxergam, mas sentem, usam, tocam com suas mãos, com seus pés, joelhos, boca, sentando-se, arrastando-se, engatinhando, rodando-se etc. Então, uma atenta escolha de materiais de construção e/ou de reestruturação é determinante para um bom espaço educativo.

Esses materiais devem ser pensados, portanto, em termos de segurança, limpeza, manutenção, funcionalidade, mas também precisam possibilitar situações de interesse e de qualidade juntos. Isso porque, para as crianças, o piso não será só uma superfície plana para caminhar, mas

[...] lugar onde se pode passar muito tempo, fazer mil coisas; um sótão não é só uma estrutura superior de um espaço – pode ser um céu; uma janela não é só um buraco – mas um ponto de observação, uma superfície fria ou quente, uma passagem de raios de sol ardentes (FUMAGALLI, 2008, p. 53).

Também as cores utilizadas, a textura e materiais das paredes devem prever o particular modo de as crianças se relacionarem com os espaços. Assim, por exemplo, a parte baixa das paredes deve ser passível de uso pelas crianças, dos seus toques, de suportar seus trabalhos, ser tatilmente interessantes e contribuir para uma boa acústica. As janelas e portas também são partes importantes da organização dos espaços, não podem ser desconsideradas quanto à segurança, mas também devemos lembrar que janelas, portas e vidros separam e colocam em relação o ambiente interno e o externo. Portanto, devem garantir essa relação; a altura deve ser pensada também a partir das crianças que engatinham ou que estejam sentadas para que seja acessível a elas. Essas aberturas podem, portanto, também ser focos de luz natural, nas quais as crianças se colocam em relação e envolvimento profundo não só com a luz, mas com as suas variações: nos reflexos, nos raios que entram na contraluz através das folhas das árvores, no jogo com as sombras. Nesse sentido, Fortunati (2008) reforça que na maioria das vezes os espaços das IEs deixam de planejar a iluminação e a combinação da luz natural e artificial, reduzindo assim a potencialidade do espaço e a sensibilidade das crianças.

As cores devem ter um bom planejamento, não ser monocromáticas e nem saturar o ambiente. Pensar nos vários espaços e nas suas funções, nas cores da mobília, dos objetos é um exercício básico para a escolha e harmonização das cores. O ambiente deve, sobretudo, ser sereno, usável, manter uma neutralidade, não ser sobrecarregado de marcas, cores e decorações. Não pode passar uma visão banal de infância, ligada a estereótipos e modelos comerciais, saturados de imagens e de brinquedos.

O espaço, enfim, nessa linha de argumentação, além de ser capaz de acolher a necessidade de intimidade, relações diferenciadas e de dizer qual imagem de criança guiou sua organização, deve transmitir a todos os que o acessam, e a todos os que convivem nele, uma situação calorosa e acolhedora em que rapidamente se detectam marcas de uma

experiência rica e compartilhada, capaz de inovar-se por meio do diálogo contínuo e aberto entre crianças e adultos colocados em relação com a sua história, com o seu tempo e com a sua cultura.

2.3.2.1 Parâmetros básicos de infraestrutura: as orientações do MEC sobre a organização dos espaços

Com o objetivo de subsidiar as discussões, reformas e a organização dos espaços físicos destinados à educação infantil, a Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentou, em 2006, o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), integrante do documento “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006e).

Observamos que o documento, elaborado de forma interdisciplinar (envolveu arquitetos, professores, pesquisadores, profissionais da área da saúde...), busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, aproximando áreas por vezes distanciadas, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, capaz de promover aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens, e que também facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. “O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável, e acessível para todos” (BRASIL, 2006b, p. 10).

As sugestões oferecidas pelo documento sinalizam uma organização física do espaço que leve em consideração o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos do processo educacional e como principais usuários do ambiente educacional, destacando as especificidades de cada faixa etária. Desse modo, observamos que para os bebês de 0 a 1 ano de idade, pelas necessidades de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, observar, tocar, brincar, de alimentação, sono, banho etc., o documento ressalva que o espaço esteja situado em local silencioso, que tenha conforto térmico e acústico. Nesse sentido, orienta a definição de algumas áreas que devem compor esse ambiente, tais como:

- **Sala para repouso** – contendo berços ou similares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança. Recomenda-se que sua área permita o espaçamento de no mínimo 50 cm entre os berços para facilitar a circulação dos adultos entre estes.
- **Sala para atividades** – organizada de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras. Prever local para o aleitamento materno, se possível provido de cadeiras ou poltronas com encosto, confortáveis, visando estimular a amamentação. Considerar também que nesta sala as crianças serão alimentadas pelos professores e, para tanto, são necessárias cadeiras com bandeja ou carrinhos de bebê. Ainda, espelhos, bancadas e prateleiras para guardar brinquedos, roupas, almofadas, colchonetes etc. É recomendável que a sala esteja localizada de maneira que facilite o acesso dos pais.
- **Fraldário** – higienização das crianças, troca e guarda de fraldas e demais materiais de higiene, pré-lavagem de fraldas de pano e eliminação de fezes. Este espaço deve ser equipado com bancada para troca de fraldas, pequeno tanque com torneira, banheira confeccionada em material térmico, contígua à bancada, com ducha de água quente e/ou fria (dependendo das condições climáticas locais); armários/prateleiras para guarda de fraldas e material de higiene das crianças; cabides para pendurar toalhas e sacolas.
- **Lactário** – local destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação. Deve manter proximidade com a sala de atividades.
- **Solário** – possuir dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas, recomendando-se 1,50 m² por criança, orientação solar adequada e estar contíguo à sala de atividades, de uso exclusivo para essa faixa etária. Seu acesso deverá permitir o trânsito de carrinhos de bebê, evitando-se desníveis que possam dificultar a circulação (BRASIL, 2006b).

Já nas orientações de organização para as crianças de 1 a 6 anos o documento destaca que o espaço físico deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança,

confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O documento, ainda, orienta e oferece sugestões quanto à escolha de pisos – liso, de fácil limpeza e conservação, termicamente confortável; paredes – com materiais e cores claras e alegres; janelas – com boa ventilação, iluminação natural e visibilidade para o espaço externo; portas – integração com área externa; salas multiuso – cantos de leitura, brincadeiras, jogos, som, vídeo.

Nas orientações em relação à área administrativa, o documento destaca a necessidade de se organizar espaços específicos para a recepção – para acolher famílias e a comunidade; secretaria – arquivo de documentos gerais, telefone, chaves, almoxarifado – materiais pedagógicos e administrativos; sala de professores – espaço para encontros, reflexões, formação, planejamento, deve contar com computadores, mesas, cadeiras, armários; sala de direção e coordenação – espaço privado para trabalho e para reunião com pequenos grupos.

Define também orientações aos serviços de alimentação, ou seja, aqueles que envolvem atividades relacionadas ao preparo e à distribuição das refeições, incluindo atividades de recepção, estocagem de alimentos, limpeza de utensílios e registro de dados. Em relação ao refeitório, deve possibilitar a socialização e a autonomia das crianças e seguir o dimensionamento de 1 m² por usuário.

O pátio coberto deve ser capaz de absorver e ser condizente com a capacidade máxima de atendimento da instituição, contando com bebedouros compatíveis com a altura das crianças. Quando possível, contemplar no projeto a construção de palco e quadros azulejados. Esse espaço deve ser planejado para utilização múltipla, como, por exemplo, festas e reuniões de pais.

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequado para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Conter, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim.

De modo geral, os parâmetros, conforme visualizamos, retomam a necessidade de refletirmos que a construção de um espaço de educação infantil demanda planejamento sério, comprometido com a imagem de criança, sua educação e cuidado, mas também necessita incorporar metodologias e projetos participativos, interdisciplinares, que incluam os desejos, as necessidades e as características dos usuários, (adultos, crianças, famílias, comunidade...), integrando, nesse sentido, objetivos de ordem social, ambiental, pedagógica, econômica e cultural.

Parece-nos que, ao buscar orientar e avançar na melhoria das precárias condições de infraestrutura existentes hoje na IEI, o documento destaca três eixos norteadores:

- a) **Contextuais-ambientais:** circunstâncias pré-existentes que influenciam as decisões arquitetônicas: condições do terreno, infraestrutura, legislação em vigor, o que está construído nas proximidades, aspectos socioculturais e econômicos e aspectos físico-climáticos e ambientais.
- b) **Programático-funcionais e Estético-compositivos:** ser observados na concepção da edificação, vislumbrando o desempenho esperado para esses ambientes, sua funcionalidade, tendo em vista as atividades a que se destinam. São eles: organização espacial e dimensionamento dos conjuntos funcionais, acessos, percursos, segurança, adequação ergonômica do mobiliário. Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e aparência. Deverão estimular os sentidos e a curiosidade dos usuários. Dizem respeito ao caráter subjetivo da arquitetura do edifício, das características tipológicas que podem transmitir diferentes mensagens e significados, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantem o prazer de estar neste ambiente.
- c) **Técnico-construtivos:** acesso privilegiado às condições de instalações adequadas e com sistema eficiente de suprimento de serviços básicos, tais como: água, esgoto sanitário e energia elétrica – atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários, além de rede de telefone.

Ainda, para melhor detalhamento dessas informações, vejamos os quadros seguir:

	Conforto térmico	Conforto acústico	Conforto lumínico	Eficiência energética	Proteção ao meio-ambiente	Espaço edificado como instrumento didático
Implantação Orientação solar, topografia, direção dos ventos, proteção contra ruídos externos	•	•	•	•	•	•
Tipologia arquitetônica Forma e padrão construtivo, materiais e acabamentos	•	•	•	•	•	•
Aberturas Tipologia, posicionamento	•	•	•	•		•
Dispositivos de sombreamento	•	•	•	•		
Captação e uso racional de recursos hídricos	•			•	•	•
Utilização de fontes energéticas naturais Sistemas alternativos de geração de energia	•			•	•	•
Infra-estrutura urbana básica				•	•	

Quadro 01: Parâmetros contextuais-ambientais

Fonte: (BRASIL, 2006b, p 45-48).

	Desenvolvimento socioemocional	Desenvolvimento o físico-motor (movimentação, autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do conhecimento	Preservação do meio ambiente	Segurança
Setorização dos conjuntos funcionais	•	•	•		•
Estabelecimento de ambiente congregador para atividades coletivas	•	•	•		•
Valorização dos espaços de recreação e vivência Paisagismo, definição de espaços-atividades, escala, possibilidade de organização e controle pelos usuários	•	•	•	•	
Valorização da ambientação interna Reforço do caráter lúdico, adaptação do espaço à escala da criança, salas de atividades amplas com possibilidade de compartimentalização; janelas à altura dos usuários; pátios abertos contíguos às salas de atividades – extensão da sala (interação das atividades internas/externas)	•	•	•		
Reflexão sobre os arranjos espaciais Organização dos arranjos internos em função da atividade realizada e da interação desejada	•	•	•		•
Acessos e percursos Estabelecer clara noção do conjunto da escola a partir das circulações horizontais; alternar espaços-corredores com espaços-vivência; valorização do espaço de chegada à UEI	•	•	•	•	•

	Desenvolvimento socioemocional	Desenvolvimento o físico-motor (movimentação, autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do conhecimento	Preservação do meio ambiente	Segurança
Valorização do convívio com a diferença Evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto ergonômico, evitando constrangimentos e permitindo as interações entre diferenças	•	•	•	•	•

Quadro 02: Parâmetros programático-funcionais e estético-compositivos

Fonte: (BRASIL, 2006b, p 45-48).

	Desenvolvimento Sócioemocional	Desenvolvimento o físico-motor (movimentação, autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do conhecimento	Preservação do meio ambiente	Segurança
Materiais e acabamentos Durabilidade, praticidade de manutenção e racionalização construtiva		•	•	•	•
Materiais e acabamentos Características superficiais – Valorização dos efeitos texturais	•	•	•		•
Prever ambientes/paredes específicas com acabamentos laváveis para manifestação das crianças (personalização)	•	•	•		•

Quadro 03: Parâmetros técnico-construtivos

Fonte: (BRASIL, 2006b, p 45-48).

Ao considerarmos então as orientações citadas, também não podemos deixar de ponderar que, apesar dos avanços e esforços nos últimos anos, segundo dados do MEC, no Brasil ainda grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo ausência de serviços básicos, outro elemento referente à infraestrutura atinge tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, tendo enriquecido seu espaço de convivência, de brincadeira e exploração do ambiente. (BRASIL, 2003, 2006c).

Na busca de subsidiar a ampliação do debate e possibilitar novos mecanismos e ações que melhorem as condições da educação e do cuidado das crianças, observamos que a publicação do MEC, em 2009, do documento “Indicadores de qualidade para a educação

infantil¹⁰ (BRASIL, 2009a) define, entre sete dimensões, uma específica sobre a qualidade dos espaços físicos das IEIs. Nesse sentido, não só reforça, mas também amplia as considerações feitas pelos Parâmetros de Infraestrutura, salientando que esses espaços devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa com todas as crianças e com suas necessidades de desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, criativo. Assim, orienta que, para que haja qualidade dos ambientes, estes devem observar internamente, entre outros aspectos, limpeza, iluminação, ventilação, segurança e aconchego. Os espaços externos devem ser bem cuidados, com jardins, áreas para brincadeiras e jogos, possibilidades para as crianças correrem, pularem, brincarem com areia, água e outras atividades. Em relação aos bebês e crianças pequenas, também há indicações para que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, no entanto, o documento alerta que a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis.

Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente (BRASIL, 2009a, p. 50).

Na proposição, então, para autoavaliação da qualidade dos espaços, o documento foca três indicadores e respectivos desdobramentos em forma de questionamentos assim organizados:

1) Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças

- Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?
- As janelas ficam a uma altura que permita às crianças a visão do espaço externo?

¹⁰ O documento se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Para tal propósito, orienta a avaliação em 7 dimensões: Planejamento Institucional; Multiplicidade de Experiências e Linguagens; Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais; Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social; Promoção da saúde; Espaços, Materiais e Mobiliários; Interações.

- Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004¹¹?
- Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?
- A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
- Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?
- A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?

2) Materiais variados e acessíveis às crianças

- Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
- Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar etc.)?
- Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?
- Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?
- Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?
- Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?
- Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?
- Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos,

¹¹ O Decreto-Lei no 5.296, de 2 de dezembro de 2004, também conhecido como Lei de Acessibilidade (Lei federal nº 10.098 de 2000), regulamenta o atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência no que concerne a projetos de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como no que tange à execução de obras, quando tenham destinação pública ou coletiva.

morder, puxar, pôr e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.)?

3) Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

- Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)?
- Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
- Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?
- Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança? (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, ao percorrermos as discussões e orientações sobre a organização dos espaços físicos e a qualidade do ambiente, reforçamos a crença na centralidade do tema e o colocamos como elemento marcante da educação infantil. Consideramos, portanto, que crianças e profissionais passam longas horas no interior das creches e pré-escolas, o que significa que a qualidade desses ambientes afeta significativamente as suas vidas, além de influenciar o projeto pedagógico e o processo educacional aí desenvolvido. Tognetti (2003, p. 65) aponta que a organização do espaço se constitui no “mapa de um território transparente e aberto nos quais as crianças se orientam com bússolas pessoais e sempre capazes de selecionar e multiplicar opções” e isso, é claro, só é possível se os espaços, equipamentos, materiais, assim permitirem.

2.3.3 A relação com as famílias

A história e as experiências da educação infantil são marcadas significativamente pelas relações instituídas com as famílias. De um lado, temos as questões de apego da criança à família e o impacto do serviço de educação infantil que se caracteriza, em boa parte das vezes, como a primeira experiência extrafamiliar; de outro, a contemporaneidade, as novas características da organização familiar (redução no número de filhos, alterações na organização nuclear, urbanização, aumento progressivo de mulheres no mercado de trabalho,

redução na rede de apoio – tios, avós...) têm desafiado as IEs a buscar novas e mais eficazes formas de relacionamento e aproximação.

Portanto, acreditamos que um dos primeiros desafios para o estabelecimento e valorização desses relacionamentos seja a (re)definição do conceito de família, entendendo que a variabilidade histórica da “instituição família desafia qualquer conceito geral” (WEBER, 2008, p. 10). Nesses termos, parece importante atentarmos para o alerta de Dessen e Braz (2005), de que a definição de família se tornou uma tarefa difícil e que, portanto, deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critério para a composição familiar; bem como devemos considerar que diversos são os tipos e as possibilidades de família na contemporaneidade, e não podemos nos restringir a uma única forma – famílias monoparentais, homossexuais, famílias por adoção, são apenas alguns exemplos.

Ainda nos parece importante retomar o entendimento de Bronfenbrenner (1996) de que a família é um sistema de sistemas que se interligam de maneira móvel e dinâmica. Uma família é, portanto, a inter-relação entre as relações básicas de marido/esposa, mãe/criança, pai/criança, criança/irmãos, criança/criança, sendo que estas relações estão imersas em outras relações sociais e culturais mais amplas. Essa visão incorpora aspectos dos sistemas ecológicos como:

- macrossistema – envolve aspectos culturais mais amplos: se os casais são ou não legalmente casados, se o arranjo é temporário, se os ganhos são partilhados ou separados, se habitam na mesma residência etc.;
- exossistema – envolve redes sociais mais específicas, a influência é verificada pelo tipo de relação estabelecida entre os membros familiares: laços sanguíneos ou no casamento, se os membros são autossuficientes ou dependentes de cuidados, se são economicamente dependentes ou independentes, se compartilham ou não a mesma cultura;
- mesossistema – envolve a constatação da presença ou não de filhos, se os filhos são naturais ou adotivos e o qual é o tipo de relação parental, ou seja, se a figura parental é biológica ou não;
- microsistema – definido do ponto de vista da relação diádica estabelecida entre os genitores: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se a relação estabelecida é hétero ou homossexual, se o padrão de interação é igualitário ou dominante-subordinado.

Cada um desses sistemas tem variáveis que influenciam a caracterização da família, portanto, como ponto de partida para pensar nas interrelações e parcerias entre IEIs e as famílias, é necessário considerar essas variáveis, bem como os impactos das diversas mudanças sócio-históricas, econômicas e culturais. No entanto, independente do tipo de família, ela continua sendo uma instituição forte e de influência na promoção do desenvolvimento e da socialização da criança. Além de ser um espaço de transmissão da cultura, significado social e conhecimento, é um contexto dinâmico e complexo no qual “tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos nas relações, sendo as influências exercidas entre eles mútuas e bidirecionais” (DESSEN; BRAZ, 2005, p. 128).

Nesse sentido, a importância da parceria e envolvimento entre as famílias e as IEIs é destacada por alguns estudos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; GANDINI; EDWARDS, 2002; BECCHI; FERRARI, 2007; ROSSETI-FERREIRA, 1984; HADDAD, 1987, 2002a; BHERING; BLATCHFORD, 1999; BRONFENBRENNER, 1996) que indicam que a família e as IEIs juntas podem promover, de forma complementar, aprendizagens e convivências significativas quando estiverem atentas às demandas das crianças e quando reconhecerem as diferenças e semelhanças entre obrigações e responsabilidades de cada uma das instâncias.

Quando se pretende estabelecer parcerias e corresponsabilidades, não podemos desconsiderar que ser pai e mãe é uma função complexa, que não se baseia no modelo de um papel relacionado a pressupostos de naturalidade e que o nascimento de um filho, ainda que muito desejado, pode colocar duras provas à estabilidade da família. (CARVALHO, 2005).

Portanto, as situações de maternidade/paternidade são complexas e muitas vezes vividas de forma solitária, em que as famílias não encontram redes de apoio, espaço de diálogo que as ajudem a construir relações mais seguras e de melhor qualidade entre seus filhos. Um exemplo dessas situações conflitantes pode ser a introdução da criança na creche – o distanciamento de pais e filhos mediante a permanência por prolongadas horas na creche pode gerar angústias tanto nas crianças quanto nos pais e professores que receberão esta criança. Estar atento a essa complexidade, aos múltiplos fatores presentes na ida do bebê à creche pode ser um caminho de superação do distanciamento que evidenciamos tanto afetivo quanto de corresponsabilidade entre a família e as IEIs.

Assim, a complexidade dessas experiências denota que a inserção de uma criança em uma IEI requer cautela e uma organização que leve em consideração tanto as crianças quanto as suas famílias. A separação deve ser vista como um percurso conjunto da criança e da

família em que cada “[...] sujeito experimenta os próprios apegos, limites e possibilidades que se encontram nas situações que se está junto ou separado.” (FORTUNATI, 2009, p. 50).

Considerando, então, a importância do olhar e de ações atentas às relações entre famílias e creches, Gandini e Edwards (2002) propõem três estratégias de construção de relacionamentos, a saber:

- a) organização – previsão de horários, registros, comitês de representação dos pais, buscando garantir participação democrática;
- b) comunicação – entre pais e educadores (documentação e socialização de trabalhos desenvolvidos, rotinas, projetos...) buscando constituir muitas formas de se dirigir à família e de se tornar transparente à comunidade;
- c) intercâmbio – participação em eventos, projetos especiais, trabalho cooperativo em que os pais mostram seus conhecimentos, habilidades, relatam experiências como pais, preocupação em socialização de experiências e conhecimentos.

Haddad (1987) reforça a criação de estratégias para o cuidado e educação dos pequenos e a necessidade de uma aproximação entre as dimensões sociais e educacionais do atendimento, pois juntas – família e IEI – podem promover situações significativas e complementares de aprendizagem e convivência que vão ao encontro das necessidades e demandas de ambas as instituições. Portanto, a autora ressalta que apesar de haver diferenças distintas entre obrigações das famílias e da IEI, há também responsabilidades e objetivos comuns, especialmente no que tange ao cuidado, que deixa de ser uma tarefa restrita das famílias para ser partilhada com o poder público. Assim, a noção de parceria se constitui no cerne de relações de cuidado e educação que se pretendem de qualidade.

Se os preceitos legais (Constituição Federal, LDB, ECA) e os estudos já citados sobre a infância apontam na direção do reconhecimento do direito da família em partilhar a educação e o cuidado dos filhos, é preciso agir para garantir o estreitamento desses laços e a efetivação desses direitos. Para tanto, famílias e IEI devem somar esforços, colaborar entre si reconhecendo as diferentes necessidades e interesses. Se famílias e IEI estiverem dispostas a se ouvirem, a criarem instâncias de comunicação, haverá muita coisa a comunicar. E neste diálogo ganham todos, em especial os bebês e as crianças pequenas, que são diretamente afetados pelas relações instituídas entre esses contextos.

Nesse viés, parece importante também que famílias e IEI compartilhem conceitos, imagens sobre crianças, educação infantil, para poderem juntas criar e viver relações maduras, autônomas, em que cada um conhece e desempenha seus papéis, mas que, sobretudo, experienciem conexões e relações respeitadas e recíprocas, capazes de se expressarem em um espaço (físico e afetivo) não hierárquico – adultos não são mais importantes que as crianças, pais não são mais importantes que os professores, professores não são mais importantes que os pais – relações em que todos têm espaço, voz e oportunidades para crescer e compartilhar a complexidade e a vida em relação.

Sem dúvida esta postura de corresponsabilidade, de partilha da tarefa de cuidar e educar as crianças, só é possível em um ambiente que sustenta interpretações que convergem em uma percepção de fundo que permite tanto às famílias quanto às IEIs se perceberem de forma interdependente – que todos estão efetivamente ligados uns aos outros, em atos sutis ou explícitos, mas de um valor incomensurável para o projeto educativo. Sobretudo porque deve ser aberto a novas interpretações, a novas relações. Não devem ser simples rituais, como destaca oportunamente Tognetti (2003), mas um exercício sério, empenhado com um projeto de comunidade: permitir que as crianças pequenas encontrem ricas experiências fora das suas famílias, mas não tão distantes dos seus pais, dos seus objetos, da sua cultura. Isso lhes dá maior segurança para agir e se desenvolver nas IEIs.

Ao comentar sobre a participação das famílias nos serviços para a infância, Fortunati (2009, p. 181) chama atenção que

O trabalho organizacional em torno dos modos e das formas de relação com as famílias algumas vezes corre o risco – devido a uma espécie de perniciosa confusão entre os meios e os fins – de paralisar e de tornar estéril a troca comunicativa; a estratégia mais eficaz – em todos os casos – é esvaziar as diferentes ocasiões de encontro, de troca e de divisão daqueles esquemas rituais que podem frustrar sua significatividade, devolvendo-lhes a conotação de contextos de relações capazes de ativar processos de mudança nos protagonistas da experiência compartilhada.

A participação das famílias, a escuta, a acolhida, a partilha são elementos, portanto, essenciais, que as instituições devem enfrentar de forma aberta e flexível. Essa atitude requer não só boa vontade e ciência do impacto que causa o afastamento entre famílias e IEI, mas planejamentos criativos e sérios deste envolvimento, que vão além das costumeiras festas, propiciando encontros de grupos, individuais, iniciativas culturais, experiências de estudos e

parcerias que tornam mais transparentes e democráticos os significados e a própria gestão dos serviços educativos.

2.4 Projeto Pedagógico ou Propostas Pedagógicas?

2.4.1 O uso dos termos nos documentos legais e algumas tendências do campo teórico

Se partirmos dos pressupostos estabelecidos pela legislação brasileira, observaremos que a educação é um direito de todos e sua oferta é dever do Estado. No entanto, diferentes são as competências, entre as quais podemos destacar que à União – compete formular as diretrizes, a política e os planos nacionais; aos Estados – compete elaborar diretrizes e normas complementares; e aos municípios – definir a política, elaborar o plano municipal de Educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido, as orientações do poder público no campo relativo à educação infantil, além de consolidar os direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade, ajuízam questões de natureza curricular, formação de professores, orientações pedagógicas, entre outras, e denotam, nessas orientações, ‘escolhas’ perante o uso dos próprios termos.

No entanto, antes de discutirmos o teor dessas orientações, acreditamos importante observarmos a caracterização e uso desses termos nos documentos oficiais e no campo acadêmico, particularmente no que se refere ao uso de dois¹² termos: Propostas Pedagógicas e Projetos Pedagógicos.

¹² Optamos por explorar esses dois termos, pois são os mais comumente encontrados nos documentos atuais, no entanto, há os pesquisadores que defendem o uso também da expressão “projeto político pedagógico”. Destaca-se a argumentação de André (2001) e Veiga (1998), que explicitam que projeto pedagógico tem duas dimensões: a política e a pedagógica. Ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” e “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (ANDRÉ, 2001, p. 189). Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. Assim sendo, a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (VEIGA, 1998, p. 12).

Caracterizar as terminologias (o que será feito de forma breve) parece importante, já que muitas vezes os termos (Propostas Pedagógicas, Projetos Pedagógicos, Projetos Políticos Pedagógicos) são utilizados ora como conceitos diferentes, ora como sinônimos.

Observamos que o termo “proposta pedagógica” é utilizado como mais frequência pelos documentos emanados da legislação educacional nacional, como por exemplo, nas antigas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 1/1999 – “As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas **propostas pedagógicas** a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.” (grifo nosso); na LDB (9.394/96), no Art. 12 e inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua **proposta pedagógica**. E ainda no inciso VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da **proposta pedagógica da escola**” (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), em seus objetivos – “Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas **propostas pedagógicas**, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.” As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil mantêm o uso do termo, conforme podemos verificar em CNE/CEB nº 05/2009, Art. 1º – “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de **propostas pedagógicas** na Educação Infantil.”

Dentre os pesquisadores da área da Educação Infantil que defendem o uso do termo proposta pedagógica está Sônia Kramer que, em uma publicação em 1996, ao referir-se ao uso dos termos, justificava a preferência pela expressão argumentando que, subjacente ao termo ‘proposta’, há uma imprecisão, um posicionamento de cunho político – ainda que um município tenha um projeto político e que uma secretaria de Educação elabore seu projeto político pedagógico – esse projeto deve representar uma ‘proposta’ para as escolas, creches e pré-escolas que, “muito mais do que apenas reproduzir, completar ou copiar o projeto mais amplo, precisam também elaborar seus próprios projetos, envolvendo todos os atores que fazem a prática pedagógica no dia a dia [...]” (KRAMER, 1996, p. 13).

Cabe ressaltar que encontramos uma publicação do MEC (BRASIL, 1996b) que discutia o uso dos termos proposta pedagógica e/ou projeto pedagógico. O referido texto

citava Kramer na justificativa da opção pelo uso (nos documentos e orientações do MEC) do termo proposta pedagógica. Essa opção é explícita, como vimos, nos textos oficiais.

No entanto, poderíamos questionar: há diferenças entre os termos proposta pedagógica e projeto pedagógico? Kishimoto (1994) auxilia na compreensão dessas diferenças indicando que proposta pedagógica é a “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. (KISHIMOTO, 1994, p. 6). Já o termo projeto implica decidir, escolher, tomar posições mais diretas, levando em consideração a realidade e os fundamentos que influenciam tomadas de posição como: para que criança? Que educação? Que sociedade? Que avaliação?

Machado (1994) salienta que os termos proposta pedagógica, projeto pedagógico e até mesmo projeto educativo têm sido utilizados frequentemente na literatura sobre educação infantil com significados análogos para indicar o conjunto de princípios e ações que regem o cotidiano das instituições. Nesse sentido, indica que o uso do termo “projeto pedagógico” parece ser mais interessante, pois a palavra projeto traz a ideia de plano que sugere uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Além disso, o termo projeto sugere a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada no cotidiano, dosando com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear e servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. Adverte, portanto, que o termo “proposta” tem um significado mais vago, impreciso, que o termo projeto. O uso de projeto pedagógico indica, para a autora, intenção e compromisso do adulto em relação à criança, nos planos físico, psicológico ou social, pois a palavra “pedagógico” baliza a função do atendimento institucional das crianças pequenas e denota a “intencionalidade” da projeção e ação educativa.

Na literatura italiana, as reflexões de Bondioli, Becchi e Ferrari (2004) indicam que o uso do termo “projeto” ficou fora dos textos, dos decretos-leis e circulares oficiais na Itália até 1995. Foi a partir do decreto do primeiro-ministro, de 7 de junho de 1995, que ficou clara uma menção ao termo “projeto” e a sua implementação na educação infantil. As autoras salientam que a presença, nas creches, de um projeto pedagógico fundamentado é condição indispensável e resume outros elementos essenciais que garantem a qualidade da educação oferecida. Entretanto, julgam igualmente importante caracterizar o próprio termo “projeto” e, nesse sentido, esclarecem que projeto significa antecipação, portanto, está ligado ao conceito de possibilidade, de fundamento teleológico da existência individual. Assim, as creches, com

a formulação de seus projetos pedagógicos, têm diante de si a oportunidade, em primeiro lugar, de refletir sobre a ideia de criança, de educador e creche.

Na mesma linha de argumentação, ainda, Becchi (2004) manifesta que os projetos devem ser não apenas idealizados, mas colocados em prática e avaliados. Para tanto, acrescenta que o termo “projeto” pode ser definido como uma antecipação, mas necessita de controle ao longo da sua concretização. O Projeto Pedagógico pode ser definido como uma antecipação que necessita de controle ao longo de sua concretização e nos seus êxitos. “[...] deve ser experimentado, deve prestar contas para o mundo do qual nasce, para o qual se volta e no qual é colocado à prova” (BECCHI, 2004, p. 58).

Retomando a reflexão sobre o uso dos termos e considerando o exposto, parece que a utilização dos termos projeto e proposta pedagógica tem dimensões conceituais distintas que necessariamente precisam ser consideradas no momento da escolha do seu uso. No entanto, em nível de legislação e orientações educacionais, como no caso do MEC, o uso do termo “proposta pedagógica” não parece contraditório na justificativa utilizada, ou seja, quando parte do princípio de que o termo está vinculado à ideia de orientações mais gerais (vínculo às competências da Federação) que demandam novas e particulares adequações pelas outras instâncias, como Estados e Municípios.

Nessas constatações, parece-nos importante, neste trabalho, fazer algumas distinções, já que o MEC usa uma terminologia, e no campo de pesquisa encontramos outras. Portanto, quando nos referirmos às orientações e publicações do MEC, utilizaremos sua própria nomenclatura – proposta pedagógica. Isso se justifica por dois motivos principais: o primeiro, para não contrariar o texto legal e o segundo, para distinguir o nível de abordagem, ou seja, orientações mais abrangentes/gerais, das mais específicas. Quando estivermos nos referindo ao contexto e ao documento direto das IEs (creches e pré-escolas), utilizaremos o termo “projeto pedagógico”.

Em síntese, o uso do termo “proposta pedagógica”, neste trabalho, fica vinculado às orientações e/ou informações advindas do MEC e/ou de secretarias de educação e o uso do termo “projeto pedagógico” fica vinculado ao contexto direto da ação educativa, ou seja, os documentos escritos pelas IEs.

2.4.2 Projeto pedagógico: organização e implicação na qualidade das IEIs

2.4.2.1 Orientações advindas do Ministério de Educação

Ao direcionar o olhar para as funções assumidas pelas IEIs, por seus professores, gestores, pelas famílias e pela própria comunidade, é necessário levar em consideração que toda sociedade se articula em torno de um projeto, seja ele explícito ou não, no qual, historicamente, veem-se contempladas lutas entre o desejo de libertação, de emancipação dos indivíduos e a necessidade de direção e/ou a de definição de um horizonte. Essas situações são vivenciadas mais intensamente pela atual sociedade, que tem delegado às IEIs uma responsabilidade cada vez mais incisiva sobre a educação, ou seja, responsabilidades que vão além da assistência, para contribuir no seu desenvolvimento, na sua educação, socialização e cuidado.

As mudanças nas funções da educação infantil emanaram de novas orientações legais que passaram, principalmente, a caracterizar a creche e a pré-escola como um direito da criança à educação e um direito da família de compartilhar a educação de seus filhos em instâncias públicas e sociais mais amplas. Uma das características da nova concepção de educação infantil reside na necessidade (tanto de ordem legal – credenciamento – quanto para sua organização) de construir e de implementar projetos pedagógicos.

Assim, ao tomarmos como referência as orientações do MEC (BRASIL, 2009a) em relação à organização dos projetos pedagógicos, verificamos que o primeiro chamamento é para a necessidade de o espaço da IEI se constituir como espaço educativo formal, ou seja, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, não é um curso livre, tem que ter objetivos educacionais. Para tanto, necessita de planejamento, pois os professores devem saber que vivências precisam proporcionar à criança em cada etapa da vida para o seu pleno desenvolvimento. Há um destaque feito pelo MEC de que as “propostas pedagógicas devem levar em conta uma série de pontos, entre eles, a estrutura e a organização da escola de educação infantil, as rotinas, o cotidiano das crianças, a organização do espaço, alimentação, repouso, lazer e banho” (BRASIL, 2009a).

Observando a Educação Infantil sob este aspecto e sob o atual ordenamento jurídico, fica claro que creches e pré-escolas possuem lugar definido, possuem um caráter institucional

e educativo diverso do ambiente doméstico e de programas alternativos de educação não formal, o que requer a definição e organização do seu projeto pedagógico. Dito isso, requer pensar então: o que é um projeto pedagógico para a Educação Infantil? Que características e que elementos devem fazer parte?

Na busca de reflexões sobre essas questões, observamos que, segundo definições do MEC, a proposta pedagógica é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na execução da proposta pedagógica, ressalta que a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009f).

Se, de um lado, vemos caracterizadas a importância e a necessidade de todas as IEs terem uma proposta pedagógica, de outro, vemos produzidos alguns marcos referenciais para a implementação e organização dessas propostas como, por exemplo, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a). As referidas Diretrizes destacam que as propostas pedagógicas devem ser organizadas tendo como norte o conceito de criança, as suas particulares formas de ver e se relacionar com o mundo, com a cultura e as pessoas – essencialmente pelo brincar; devem ser avaliadas considerando os Parâmetros de Qualidade e de Infraestrutura. Vejamos os enfoques:

- Promover educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.
- Ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, pela equipe educacional, assim como por familiares das crianças.
- Considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- Incorporar as orientações dos Parâmetros de Qualidade dos Serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

- Investir permanentemente em Padrões Mínimos de Infraestrutura para o funcionamento adequado das Instituições de Educação Infantil quanto a: espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças. Instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006a, p. 18).

Mais recentemente, depois de 10 anos, temos instruídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), que visam orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Assim, ao particularizarmos as orientações sobre as propostas pedagógicas, observamos no Art. 4º também que o conceito de criança capaz, ativa e interativa deve balizar a organização das propostas:

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.

Já o Art. 6º enfoca que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar alguns princípios básicos, particularmente definidos como Éticos, Políticos e Estéticos. Nessa definição mantém, fazendo apenas alguns detalhamentos, a mesma redação já também mencionada pela Resolução CNE/CEB nº 1/99. A argumentação para a manutenção no atual texto das Diretrizes desses princípios é que eles são importantes e continuam atuais nas discussões da área. Em relação aos princípios éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades – há, segundo nossa visão, um chamamento para que a criança, seus interesses, sejam considerados e respeitados nas propostas pedagógicas, assim como sua cultura, as particulares e múltiplas formas da criança de viver e de se relacionar. A imagem de criança parece estar vinculada a um sujeito que desde a tenra idade é capaz de fazer escolhas, de entender o mundo que a rodeia, desde que oferecidas as oportunidades e as condições de

vivência coletiva e individual da solidariedade, da liberdade e da autonomia. Esse modo de ver a criança também pode ser observado no Parecer – CNB/CEB nº 20/2009:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

No que se refere aos princípios **políticos** – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática – observamos o enfoque aos relacionamentos nos contextos e práticas educativas. Caracterizado nessa perspectiva está o direito de todas as crianças à educação infantil, à participação, à formação da criticidade, ou seja, que a proposta pedagógica oportunize a expressão de opiniões, possibilidades de se colocar no lugar do outro, de entender e respeitar opiniões e sentimentos que visem ao bem-estar coletivo e individual.

Já no que tange aos princípios **estéticos** – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais – parece reforçar a imagem de criança vinculada aos princípios éticos, vinculando-a ao meio em que vive, por exemplo, ao que é e/ou deve ser mútuo e compartilhado coletivamente e à sua individualidade – aquilo que é particular em cada criança. A esse respeito, o parecer (CNB/CEB nº 20/2009) destaca que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades [...].

O Art. 7º destaca que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica da seguinte maneira:

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A ênfase, novamente nos direitos das crianças, pode ser refletida nas condições acima citadas, no entanto, verificamos uma orientação que nos parece importante, que é a relação de parceria com a família, a qual a proposta pedagógica deve prever. Ainda, parece-nos que a ideia de complementaridade, sugerida pelo texto, da educação infantil com a educação e cuidado da criança parte do pressuposto de que as famílias têm muito a contribuir e que a soma de esforços, a democracia das relações, o diálogo permanente, se projetado, organizado, pode auxiliar na imprescindível tarefa de entender a criança e sua educação e cuidado como responsabilidade coletiva e não apenas privada.

O Art. 8º destaca que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Para que esse objetivo seja alcançado, a proposta pedagógica deve atentar-se, segundo as Diretrizes, a alguns aspectos, entre os quais, a organização do trabalho, dos materiais, dos espaços e tempos que possibilitem entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Essa dimensão é orientada na perspectiva das singularidades das crianças, bem como da qualidade e sustentabilidade da vida e do direito das crianças à proteção integral. Acreditamos que as novas Diretrizes foram mais incisivas na abordagem dessa importante dimensão e na própria caracterização do que seja a indissociabilidade do ato de educar e cuidar, como podemos observar no Parecer (CNB/CEB nº 20/2009):

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.

Ainda no mesmo Artigo 8º, no §3º, verificamos que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” devem, além de conhecer os modos particulares da cultura e da economia, adaptar calendários, brinquedos que respeitem as características ambientais e socioculturais destas comunidades.

Portanto, a creche é um espaço educativo e ter um projeto pedagógico, nesse sentido, exige pensar de forma clara o que se deseja para as crianças, responsabilizar-se com o presente, projetar o futuro, definindo caminhos e roteiros do ato educativo de forma que as crianças possam ter sua presença contemplada, sua voz ouvida, desafios e contextos ricos em interação e descoberta do ambiente. Enfim, projetos pedagógicos organizados não como meros documentos burocráticos, mas que têm a tarefa de analisar, pensar, avaliar e garantir o direito de todas as crianças e, em especial, das de zero a três anos, à educação infantil de qualidade.

2.4.2.2 O percurso e a implementação nas Instituições de Educação Infantil

Ao resgatar o percurso histórico referente à organização e implementação de projetos pedagógicos para a Educação Infantil, verificamos que não há tradição na sua organização e, em especial, quando se trata do atendimento em creches, ou seja, voltado para crianças de 0 a 3 anos de idade, parece haver um número restrito tanto de projetos pedagógicos quanto de pesquisas, trabalhos que investiguem esse tema.

Os estudos já desenvolvidos sobre o tema apontaram que ter um documento em forma de projeto pedagógico é um ato que desperta pouco interesse e pouca necessidade, seja por parte dos gestores ou dos professores das IEIs. Tais constatações foram evidenciadas em

1996, em estudo desenvolvido pelo MEC – “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” – que objetivava conhecer em quais sistemas estaduais e secretarias municipais de educação das capitais havia projetos pedagógicos e que características e formas de implementação essas secretarias apresentavam (BRASIL, 1996b).

Os resultados evidenciaram que havia uma escassez de propostas pedagógicas, particularmente para as creches. A justificativa para a situação evidenciada neste estudo foi atribuída ao fato da vinculação histórica das creches aos órgãos de assistência, bem como à precária incorporação da dimensão educativa nos seus serviços, o que não incidia na compreensão de que era necessária a organização de projetos pedagógicos.

Além da constatação do limitado número de projetos pedagógicos, o estudo deste período também trouxe à baila precariedades no que se refere à clareza teórica referente a algumas concepções; a inadequação da linguagem; a precária caracterização da clientela atendida; a desqualificação profissional; a pouca autonomia das equipes centrais para propor e implementar políticas públicas na área; a excessiva escolarização numa perspectiva tradicional das configurações educativas, e a precariedade da organização dos espaços, dos equipamentos e dos ambientes educativos (BRASIL, 1996b).

O referido estudo, portanto, constatou que nas IEIs em que havia projetos pedagógicos, estes, em boa parte das vezes, abordavam prioritariamente questões ou aspectos relacionados à saúde, alimentação e higiene e, em outras, havia uma excessiva ênfase em conteúdos de aprendizagem e no modelo tradicional de escola e currículo, mesmo para as crianças de creche, relacionando conteúdos das diversas áreas do conhecimento, com ênfase para o Português e a Matemática, a serem assegurados às crianças em diferentes idades.

É importante observar que, entre as várias fragilidades evidenciadas, os piores indicadores e índices – tanto no que se refere à formação quanto no que diz respeito ao projeto pedagógico e a outros aspectos ligados à qualidade e até mesmo de cobertura do atendimento – se vinculavam à creche.

Observamos que 10 anos depois dessas constatações, outro estudo foi encomendado pelo MEC e publicado no documento “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2006c). Este estudo envolveu 4 Estados pertencentes a diferentes realidades sociogeográficas e culturais – Nordeste (Ceará e Pernambuco), Sul (Rio Grande do Sul) e

Sudeste (Minas Gerais) e equipes de pesquisadores de instituições de cada um destes Estados, e objetivava, de modo geral:

- a) avançar no conhecimento sobre a realidade da educação infantil no país, explorando as concepções sobre qualidade de seus principais protagonistas: profissionais, crianças, famílias e pessoas da comunidade, ou seja, grupos geralmente excluídos do debate sobre políticas e práticas educacionais;
- b) levar as pessoas a refletir sobre a qualidade da educação infantil;
- c) construir um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade;
- d) subsidiar a campanha nacional pelo direito à educação no sentido de aprimorar suas propostas para as políticas públicas de educação infantil;
- e) chegar a uma síntese final que possa ser amplamente disseminada de modo a apoiar as demandas sociais por qualidade em educação infantil. (BRASIL, 2006c).

Na busca desses objetivos, o estudo envolveu amostra total de 52 instituições. Consultou, em cada uma das instituições, o segmento dos professores, funcionários, diretores, coordenadores, mães, pais usuários e não usuários, lideranças da comunidade, crianças que frequentavam creches e pré-escolas. Os instrumentos utilizados foram de três tipos: ficha de identificação da instituição (as fichas de identificação foram aplicadas visando à caracterização das instituições pesquisadas e dos entrevistados); fichas de identificação e questionários para os diversos segmentos de entrevistados e instrumentos específicos para entrevista coletiva com crianças.

O estudo, ao avaliar a qualidade das Instituições de Educação Infantil, pautou-se em 8 indicadores: prédio, pátio externo, mobiliário, material pedagógico, brinquedos, literatura infantil, clima geral e projeto pedagógico. Os resultados apontados mostram que o indicador “projeto pedagógico” obteve os escores mais baixos (mediana¹³ de 2,6) em relação aos demais indicadores.

Vejamos os valores das médias e medianas das avaliações atribuídas às instituições por itens:

¹³ A mediana é, segundo o relatório, o valor da variável que está associado ao sujeito que ocupa a posição correspondente à metade da distribuição. É diferente da média, que corresponde à soma dos valores daquela variável dividida pelo número de sujeitos da distribuição (BRASIL, 2006c, p. 20).

Tabela 01: Valores das médias e medianas das avaliações atribuídas às instituições por itens

Item avaliado	Média	Mediana
Prédio	3,5	4,00
Pátio externo	3,4	4,00
Mobiliário	3,3	4,00
Material pedagógico	3,2	3,50
Brinquedos	3,1	3,00
Literatura infantil	3,3	4,00
Clima geral	4,2	4,00
Projeto pedagógico	2,6	3,00

Fonte: (BRASIL, 2006c, p. 20).

Os dados acima evidenciam que 10 anos depois do primeiro estudo realizados pelo MEC, da LDB que tornou a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, permanecem evidências claras da necessidade e da implementação de projetos pedagógicos para a Educação Infantil, pois o projeto pedagógico se mostra uma dimensão da qualidade pouco considerada nas IEs e particularmente nas creches pesquisadas.

Essa situação faz parte de um contexto geral de precariedades, conforme destaca o próprio relatório:

[...] na maioria das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos foram registradas filas de espera, revelando problemas de acesso; alguns dos prédios, inclusive de instituições particulares, não contavam com condições mínimas de espaço e salubridade; itens como presença de brinquedos e existência de projeto pedagógico obtiveram notas baixas nas avaliações dos entrevistadores (BRASIL, 2006c, p. 78).

Alguns estudos, como os de Rocha e Silva Filho (1996), Bujes (2000), Kramer (2002), Cerisara (2002), Campos, Füllgraf e Wiggers (2005, 2006), Wiggers (2007), reafirmam a tendência apontada pelos dados do MEC, de que em muitos contextos os projetos pedagógicos não existem e quando existem se caracterizam de forma inconsistente, são pensados a partir da lógica do ensino fundamental – a ideia de aluno substitui ou obscurece a criança e, em especial, as menores de 3 anos. Para esta faixa etária os projetos, segundo as pesquisas, esparsamente remetem aos aspectos relativos à higiene, à alimentação e à saúde,

demonstram vínculo apenas à ideia de assistência ou de cuidado desvinculado do ato de educar.

A pesquisa desenvolvida por Wiggers (2007) procurou identificar quais os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para as creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário enviado a todos os municípios do Estado, no qual também se solicitava que enviassem seus documentos de orientação para a rede municipal de creches e pré-escolas. Os questionários buscaram colher dados gerais sobre o atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade. Participaram da pesquisa 73 municípios do Estado, o equivalente a 25% de seu total. Desses, 60 municípios afirmaram que delinearão diretrizes pedagógicas a partir de 01 de janeiro de 2001 e 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese; apenas 17 municípios, contudo, disponibilizaram seus projetos pedagógicos.

Segundo a pesquisadora, os resultados da análise dos 17 documentos apontaram dois perfis distintos, a saber:

- a) Um demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor.
- b) Outro procura construir/estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional.

Essas duas tendências, para a autora, parecem reproduzir o embate entre as pedagogias diretivas, nas quais a aprendizagem resulta da instrução didática conduzida pelo professor e as não diretivas, constituídas por uma variedade de atividades de aprendizagem iniciadas pelas crianças.

Wiggers (2007) destaca que as principais conclusões da sua pesquisa apontam, primeiramente, para a insuficiência apresentada pela maioria dos documentos quanto às necessidades das instituições de Educação Infantil, tendo em vista as diretrizes já dispostas na legislação e nos principais documentos nacionais de orientação curricular. O documento elaborado pelo MEC, “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998b), é o documento mais conhecido e, supostamente, mais utilizado para subsidiar as orientações municipais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, apesar de mandatórias, são menos citadas como subsídio para os documentos. Ainda, a autora destaca que a natureza dos documentos variou bastante, ou seja, há documentos que incluíam desde orientações pedagógicas gerais até normatizações burocráticas, sendo que alguns pareciam ter sido elaborados por escolas individualmente. Em oposição a essa perspectiva, outros documentos se estruturam a partir da crítica a essa versão e se posicionaram em favor de uma pedagogia para a infância que minimiza a centralidade do professor e argumenta em favor da necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Os resultados, portanto, desta pesquisa, do mesmo modo trazem à baila que a educação infantil na realidade investigada estava marcada pela “versão escolar” – tomava, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o conceito de “pedagógico” era restrito a atividades tidas como escolares, e concebidas como as que são de caráter educativo. Sinalizava, assim, a desarticulação das ações vinculadas ao cuidado e educação; o uso dos jogos e brincadeiras era entendido como apenas atividades de ensino ou fruição; o modelo de creche como espaço restrito das atividades ligadas aos cuidados, à higiene e à alimentação, e a pré-escola como mera preparação para o ensino fundamental.

O estudo revelou ainda que, mesmo que os níveis de formação prévia encontrados nos municípios catarinenses, comparativamente com a realidade nacional, apresentem níveis superiores de formação em ambas as categorias profissionais – professores e auxiliares – constituindo-se em realidades privilegiadas no cenário nacional, há valorização financeira dos professores/educadores em relação aos auxiliares de sala; persistiam também concepções que desconsideram a importância de profissionais formados e devidamente qualificados para a atuação na educação infantil, sobretudo na creche e que, portanto, a creche apareceu sempre como mais precária – por vezes nela trabalham apenas atendentes; apresentou menor participação no delineamento e implementação de diretrizes pedagógicas; não apresentou a mesma sistematização comparativamente à orientação e acompanhamento das ações pedagógicas pelas equipes dos órgãos centrais nem a distribuição de materiais específicos. A creche “sofre assim, a imposição do que é pensado para as crianças maiores” (WIGGERS, 2007, p. 195-200).

Mais recentemente, o MEC (BRASIL, 2009b), em parceria com UFRGS, desenvolveu nova pesquisa, divulgada sob o título “Relatório de pesquisa: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil”. Os objetivos visavam realizar o processo de consulta e análise de propostas pedagógicas para a Educação Infantil

elaboradas por municípios brasileiros tendo como foco as crianças de zero a seis anos de idade, com ênfase nas práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade, pois, segundo o próprio MEC, há uma necessidade urgente de evidenciar o atendimento oferecido a todo grupo de criança da educação infantil, em especial os bebês e crianças pequenas. Essa pesquisa, segundo o relatório, também se propõe fundamentar a elaboração das “Orientações Curriculares para as Práticas Cotidianas na Educação de Crianças de 0 a 6 anos nos estabelecimentos de Educação Infantil”. (BRASIL, 2009b, p. 12).

A amostra do estudo foi constituída por meio de várias etapas de leitura que buscavam aprimorar critérios para acessar o maior índice de representatividade das propostas pedagógicas existentes no Brasil. Após um processo amplo de contato, carta-convite, o corpus de análise do referido estudo ficou formado por 48 propostas pedagógicas municipais que representam as seis regiões e os estados do Brasil, exceto Roraima.

Nessa carta, solicitamos o encaminhamento das propostas pedagógicas municipais, ou seja, as propostas pedagógicas que orientam as ações na educação infantil dos municípios. Em paralelo foi desencadeada ação feita pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – solicitando aos comitês gestores dos fóruns estaduais de educação infantil que enviassem estes documentos à equipe de pesquisa (BRASIL, 2009b, p. 11).

O processo de análise desses 48 documentos foi guiado por um quadro de análise elaborado pelos profissionais envolvidos na pesquisa (grupo de pesquisa, consultores do projeto). No processo de análise, segundo o estudo, construíram-se seis eixos:

- Eixo I – As crianças de 0 a 3 anos
- Eixo II – Infância e criança
- Eixo III – Autores
- Eixo IV – Referenciais e/ou documentos legais
- Eixo V – Finalidades das propostas
- Eixo VI – Currículo
- Eixo VII – Professores/educadores: concepções e propostas de formação em serviço
- Eixo VIII – Educar e cuidar

Os resultados desse estudo apontam que nas 48 propostas analisadas foi identificado que a grande maioria das propostas (77%) não faz referência às crianças de zero a três anos de

idade e nem às suas especificidades. Num segundo grupo, 10,5% das propostas, ao se referirem às crianças de zero a três anos, privilegiam a descrição de ações relacionadas aos cuidados físicos como a higiene, a alimentação e o sono. As crianças de zero a três anos de idade, no conjunto das 48 propostas pedagógicas, são apresentadas a partir de quatro modos distintos, assim descritos:

- 1) inexistência de referência às crianças de zero a três anos e suas respectivas especificidades;
- 2) referência às crianças de zero a três anos relacionadas aos cuidados físicos;
- 3) referência às crianças de zero a três anos vinculada aos aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico;
- 4) referência às crianças de zero a três anos concebidas como sujeitos da aprendizagem, que constroem conhecimentos, que interagem e fazem parte de um contexto sócio-histórico. (BRASIL, 2009b, p. 64-68).

Em relação à concepção de infância e criança, a pesquisa mostra que 10,5% das propostas analisadas não fazem referência explícita a alguma concepção; e que os demais documentos, ao se referirem à concepção de infância que orienta as ações educativas, apresenta a criança como sujeito sócio-histórico, ser em desenvolvimento, sujeito de direitos e sujeito produtor de cultura. Tais concepções, segundo o estudo, “trazem implicações diferenciadas para a elaboração e definição do currículo e dos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de educação infantil.” (BRASIL, 2009b, p. 110).

A pesquisa revela que, em relação aos documentos oficiais, o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b) se constitui importante subsídio na elaboração das propostas municipais – referenciado em 42% das propostas.

Ainda que o currículo seja percebido por uma variedade de terminologias, como entrelaçamento de saberes, pode servir também como listagem de conteúdos e objetivos ou áreas do conhecimento. O currículo às vezes aparece centrado na figura do professor, em alguns documentos por meio da pedagogia de projetos, ou como movimento, linguagem, que não pode ser predeterminado. Nesse sentido, a pesquisa mostra que, apesar de divergências, diferenças nos documentos, há em alguns municípios um movimento que sugere uma garantia para as especificidades da educação infantil, pois há pouca referência à alfabetização, o que

pode indicar um olhar aos sujeitos do contexto e aos seus interesses, e alguns documentos apresentam o brincar e a ludicidade como elementos que caracterizam o universo infantil.

As práticas pedagógicas expressas nos documentos analisados são diversificadas. Ou seja, ao mesmo tempo em que é possível constatar pouca referência à inserção das crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeitos nas práticas educativas, vemos também um crescente avanço quando a presença dessas crianças é balizada por um olhar que destaca a participação, o protagonismo e o papel ativo que desempenham na escola [...] (BRASIL, 2009b, p. 111).

Também essa pesquisa aponta que, de maneira geral, o profissional que atua diretamente com as crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil é denominado professor. Esse professor, da forma como está colocado nos documentos municipais, tem como função a mediação. Com relação às propostas de formação continuada, em 37% não há referência a ela no documento oficial, o que, segundo a pesquisa, torna possível inferir que existe uma imprecisão na organização desses momentos na educação infantil.

Outro aspecto revelado pela pesquisa é a menção, em 88% dos documentos, sobre a necessidade de compreender e discutir, na educação infantil, a indissociabilidade entre a educação e o cuidado das crianças, pois contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação.

Considerando os resultados do estudo do MEC (BRASIL, 1996b), percebemos um tímido avanço, já que a especificidade da educação das crianças de zero a três anos foi reconhecida em apenas 23% dos documentos, que concebem as crianças como sujeitos de aprendizagem em uma determinada etapa de seu desenvolvimento psicológico, e dependentes dos adultos para o atendimento individualizado de suas necessidades físicas (alimentação, higiene, sono).

No entanto, é um avanço que parece importante destacar, já que nas propostas pedagógicas que se referem às crianças de zero a três anos de idade fica explicitada a existência de uma visão de infância na qual estas crianças ocupam lugar de destaque como sujeitos ativos e protagonistas de suas aprendizagens, interferindo no meio social, produzindo cultura e sendo foco de análise e reflexão dos educadores, e destaca que essas propostas pedagógicas podem oferecer uma contribuição significativa para a elaboração de um currículo e práticas cotidianas na educação infantil que enfatizem e respeitem os bebês e as crianças pequenas (BRASIL, 2009b).

Sabemos, portanto, que as instituições educativas, independentemente de terem um documento formalizado, escrito – um projeto pedagógico – têm uma direção ou direções que orientam suas práticas, seu funcionamento, as relações estabelecidas entre pais, crianças, professores, funcionários, formas de organização das rotinas, dos espaços e tempos, no entanto, ter um projeto definido, pensado, discutido de forma democrática, organizado parece imperativo para possibilitar a qualidade do trabalho, os direitos das crianças e os preceitos legais e orientadores anteriormente citados.

Nessa direção, acreditamos que um projeto bem pensado e realizado é, sobretudo, um elemento de apoio para as IEs, para as famílias e para as crianças, “um documento que diz qual o caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada” (BECCHI, 2004, p. 110). Discutir sobre essa questão e, especialmente, construir e experimentar projetos pedagógicos que incluam os bebês e as crianças pequenas é uma questão que parece urgente, tanto pela escassez do que verificamos nos estudos, quanto pela necessidade de este grupo ser reconhecido na sua especificidade.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Conforme exposto inicialmente, este estudo tem como objetivo geral explicitar a imagem e o lugar do bebê e da criança pequena nos projetos pedagógicos das instituições públicas de educação infantil pertencentes à região da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), especialmente as que atendem às crianças de zero a três anos de idade.

Formulamos para melhor detalhamento os seguintes objetivos específicos:

- Identificar se as instituições públicas de educação infantil pertencentes à região AMFRI têm projetos pedagógicos em forma de documento.
- Caracterizar a estrutura dos projetos pedagógicos das instituições públicas de educação infantil pertencentes à região da AMFRI.
- Identificar nos projetos pedagógicos a existência de diretrizes específicas para as crianças de 0-3 anos de idade.
- Relacionar as imagens de bebê e criança pequena com o lugar que elas ocupam nas ações descritas nestes projetos pedagógicos.

Os encaminhamentos metodológicos foram definidos para viabilizar a reflexão sobre o problema de pesquisa: Qual é a imagem e o lugar de bebê e de criança pequena nos projetos pedagógicos das instituições públicas de educação infantil da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí, no Estado de Santa Catarina?

Diante da amplitude desse problema, foram desdobradas as seguintes questões de pesquisa:

- Todas as Instituições de Educação Infantil têm projetos pedagógicos?
- A estrutura dos projetos pedagógicos contempla as especificidades da educação de bebê e criança pequena?
- Quais as imagens e concepções de bebê e de criança pequena presentes nesses projetos pedagógicos do grupo pesquisado?
- Quais as relações entre as imagens de bebê e de criança pequena e o lugar que elas ocupam nas ações descritas nos projetos pedagógicos?

Considerando a experiência profissional da pesquisadora como professora de Estágio do Curso de Pedagogia, fato que permitiu contato frequente com o cotidiano de várias IEIs desta região (AMFRI) e a literatura pertinente, as expectativas diante das questões acima levantadas são de que os projetos pedagógicos apresentam uma orientação voltada para as crianças maiores.

Diante dessas expectativas, buscamos olhar a realidade, analisar os documentos sob a ótica da abordagem qualitativa, utilizando o método de análise interpretativo e contextual sem a pretensão de medir numericamente os fenômenos estudados nem tendo como finalidade generalizar os resultados e nem realizar análise estatística (SAMPIERI et al., 2006). A adoção do ponto de vista da pesquisa qualitativa nos desafiou a manter o devido distanciamento dos dados, particularmente para que a experiência e o contato já existente com o contexto da pesquisa, não influenciassem os resultados da análise dos projetos pedagógicos. Ressalvamos a complexidade dessa tarefa, no entanto, a clareza dos objetivos da pesquisa auxiliou na busca do universo de significados, crenças e valores presentes nos documentos por meio de sucessivas leituras para maior exploração, tratamento das informações, definição e classificação de categorias. Esta dinâmica envolveu as fases de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977) que serão detalhadas nos procedimentos de análise dos projetos pedagógicos.

Para responder as questões da pesquisa, optamos por realizar um estudo exploratório, por examinar um tema pouco estudado com vistas a novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes na temática em questão. De acordo com Sampieri et al. (2006), o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos relativamente desconhecidos, determinando tendências, identificando áreas, ambientes, contextos e situações de estudo, apresentando maior flexibilidade na sua metodologia.

Trata-se assim, de uma pesquisa documental, constituída pelo exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova e complementar, podendo oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos, inclusive possibilitando o direcionamento da investigação por enfoques diferenciados (GODOY, 1995).

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na região da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), fundada em 10 de abril de 1973, com sede no município de Itajaí, Santa Catarina.

Essa Associação abarca 11 municípios do Estado de Santa Catarina, a saber: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luis Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo. A localização dessa região pode ser mais bem observada nos mapas a seguir (Figura 02).



Figura 02: Mapas (Estado de Santa Catarina e Municípios da Pesquisa)

A estrutura da AMFRI atualmente é composta no seu organograma pelos 11 prefeitos desses municípios (um deles é eleito para presidir a associação), por uma secretária executiva e por todos os secretários municipais que trabalham em forma de colegiados. O Colegiado da Educação é presidido por um representante desta secretaria, eleito pelo grupo. Ainda há uma estrutura para assessorias organizadas em seis áreas: engenharia, informática, projetos especiais, contábil, imprensa e jurídica. Há também uma secretaria interna.

Essa associação tem assumido grande importância na tomada de decisão dos municípios, pois todos os assuntos que dizem respeito e são de interesse do conjunto dos municípios são discutidos pela AMFRI, por meio de suas assembleias gerais. As reuniões acontecem mensalmente com os prefeitos dos 11 municípios. Cada prefeito ou representante debate os assuntos colocados em pauta. As decisões aprovadas são levadas às prefeituras, para serem colocadas em prática.

As reuniões do colegiado da Educação também acontecem mensalmente. Sua pauta é definida pelo colegiado de acordo com as demandas e necessidades da área evidenciadas pelos participantes (secretários de Educação).

A entidade é reconhecida de utilidade pública e sem fins lucrativos, visa à integração administrativa, econômica e social dos municípios associados. Atua em regime de cordial cooperação com as entidades congêneres e afins, bem como com órgãos estatais, federais, entidades privadas ou de economia mista, respeitadas as autonomias. Sua atuação institucional, política e técnica tem como objetivo principal o fortalecimento dos municípios, a qualificação dos agentes públicos municipais e o assessoramento às prefeituras.

Cabe ressaltar que a escolha da AMFRI como cenário desta investigação se deu por alguns motivos, entre os quais: a associação é um espaço importante para diálogo e fortalecimento dos interesses da região; tem se destacado pela assessoria técnica e administrativa que presta a esses municípios em várias áreas, entre elas a educação; e, importante detalhe, essa região é o local de moradia e trabalho desta pesquisadora.

Em relação à situação da Educação Infantil nessa região, o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta uma crescente ampliação na oferta de vagas, no entanto, se observada a relação da população, especialmente de zero a quatro anos, ainda é baixa a inserção destas crianças nas instituições públicas municipais, ou seja, observada a tabela abaixo (Tabela 02), dos 11 municípios da AMFRI todos têm baixo¹⁴ índice de matrículas; o município com maior índice atende 40,47% e o mais baixo atende 14,21% das crianças de zero a quatro anos.

¹⁴ Foram estabelecidas cinco classes hierárquicas de desempenho do valor do ICE, observando-se o intervalo de classes do Índice de Desenvolvimento Social – IDS 2001 (Jan./2002-SDM/SC), que gerou a Lei de Inclusão Social no Estado de Santa Catarina. 0,950 a 1,000 = alto; 0,900 a 0,949 = médio alto; 0,800 a 0,899 = médio; 0,700 a 0,799 = médio baixo; 0,000 a 0,699 = baixo.

Tabela 02: Educação infantil: matrícula inicial, população e atendimento nas faixas etárias de 0 a 4 anos e 5 a 6 anos – 2005

Lugar SC	Municípios	Atendimento de 0 a 4 anos			Atendimento de 5 a 6 anos			Atendimento total - de 0 a 6 anos			Condição de eficácia	
		Matrícula inicial (no.)	População (hab)	Atendimen- to (%)	Matrícula inicial (no.)	População (hab)	Atendimen- to (%)	Matrícula inicial (no.)	População (hab)	Atendimen- to (%)	Índice	Nível
-	VALOR MELHOR	-	-	-	-	-	-	-	-	100,00	-	-
5	Porto Belo	486	1.201	40,47	483	525	92,00	969	1.726	56,14	0,561	baixo
9	Bombinhas	318	1.052	30,23	445	467	95,29	763	1.519	50,23	0,502	baixo
57	Navegantes	1280	5.152	24,84	1662	2.182	76,17	2942	7.334	40,11	0,401	baixo
70	Penha	322	1.887	17,06	726	809	89,74	1048	2.696	38,87	0,389	baixo
73	Itajaí	3730	14.801	25,20	4514	6.469	69,78	8244	21.270	38,76	0,388	baixo
90	Balneário Piçarras	251	1.231	20,39	405	523	77,44	656	1.754	37,40	0,374	baixo
104	Balneário Camboriú	1908	7.613	25,06	1993	3.101	64,27	3901	10.714	36,41	0,364	baixo
139	Ilhota	204	1.038	19,65	297	456	65,13	501	1.494	33,53	0,335	baixo
146	Itapema	458	3.224	14,21	1057	1.331	79,41	1515	4.555	33,26	0,333	baixo
181	Luiz Alves	134	802	16,71	230	379	60,69	364	1.181	30,82	0,308	baixo
229	Camboriú	815	5.702	14,29	1302	2.411	54,00	2117	8.113	26,09	0,261	baixo
-	SANTA CATARINA	102.291	521.166	19,63	143.462	224.232	63,98	245.753	745.398	32,97	0,330	baixo
-	VALOR PIOR	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar – Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/SC *apud* ANDERSEN, 2006.

Em relação à formação docente, observamos que há, nos últimos anos, uma busca pela qualificação, destacando-se a qualificação em nível médio/superior, presente na formação da maioria dos docentes dos municípios dessa região.

Tabela 03: Docentes por nível de formação e taxa de docentes com curso médio e ou superior que atuam na creche de zero a quatro anos de idade – 2005

Lugar SC	Municípios	Docentes por nível de formação (no.)				Médio e ou Superior		Condição de eficácia	
		Total	Fundamental	Médio	Superior	no.	% s/ total	Índice	Nível
-	MELHOR VALOR	-	-	-	-	-	100,00	-	-
30	Camboriú	18	0	18	0	18	100,00	1,000	Alto
64	Ilhota	9	0	5	4	9	100,00	1,000	Alto
73	Itajaí	151	0	61	90	151	100,00	1,000	Alto
74	Itapema	15	0	10	5	15	100,00	1,000	Alto
86	Luiz Alves	11	0	5	6	11	100,00	1,000	Alto
97	Navegantes	52	0	27	25	52	100,00	1,000	Alto
109	Penha	13	0	6	7	13	100,00	1,000	Alto
115	Porto Belo	43	0	35	8	43	100,00	1,000	Alto
173	Balneário Camboriú	62	2	21	39	60	96,77	0,968	Alto
174	Balneário Piçarras	30	1	14	15	29	96,67	0,967	Alto
219	Bombinhas	18	5	1	12	13	72,22	0,722	médio baixo
-	SANTA CATARINA	7.538	291	3.653	3.594	7.247	96,14	0,961	Alto
-	PIOR VALOR	-	-	-	-	-	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar – Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/SC *apud* ANDERSEN, 2006.

Tabela 04: Índice de docentes com curso médio e ou superior que atuam na creche de 0 a 4 anos, segundo os municípios – 1998-05

Lugar SC 2005	Município	Índice de docentes com curso médio e ou superior que atuam na creche de 0 a 4 anos				
		1998	2002	2003	2004	2005
30	Camboriú	0,422	0,299	0,650	0,378	1,000
64	Ilhota	0,667	1,000	1,000	1,000	1,000
73	Itajaí	0,968	0,908	0,944	0,985	1,000
74	Itapema	0,600	1,000	1,000	1,000	1,000
86	Luiz Alves	-	0,908	1,000	1,000	1,000
97	Navegantes	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
109	Penha	0,833	1,000	1,000	1,000	1,000
115	Porto Belo	0,750	0,952	1,000	1,000	1,000
173	Balneário Camboriú	0,719	0,778	0,831	0,971	0,968
174	Balneário Piçarras	0,895	0,960	0,903	0,970	0,967
219	Bombinhas	-	0,000	1,000	1,000	0,722
-	SANTA CATARINA	0,786	0,885	0,915	0,952	0,961

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC *apud* ANDERSEN, 2006

Dos onze municípios que fazem parte da AMFRI, seis municípios disponibilizaram os projetos pedagógicos que farão parte da presente pesquisa

3.2 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental que examinou os projetos pedagógicos das IEs disponibilizados pelas instituições consultadas.

Para levantar os projetos pedagógicos foram realizados os seguintes procedimentos.

- Apresentação do projeto de pesquisa à AMFRI: contato com a secretaria executiva, solicitando autorização para participação em reunião do colegiado da Educação.
- Participação em reunião do colegiado da Educação: disponibilidade de um pequeno tempo da reunião para apresentar os propósitos da pesquisa e solicitar autorização dos secretários para visitar os municípios que compreendem a AMFRI e acessar as informações pertinentes ao estudo.
- Contato com os secretários de Educação dos 11 municípios: visita aos municípios, solicitando acesso aos documentos – projetos pedagógicos.

- Contato com as coordenações da Educação Infantil de cada município: esse contato foi efetivado pessoalmente e, em alguns casos, por telefone e correio eletrônico para obter as informações das IEIs participantes.
- Organização do perfil de atendimento da Educação Infantil desses municípios: foram priorizadas as IEIs que atendiam às crianças de zero a três anos, ou seja, não foram incluídas IEIs que atendiam apenas crianças de 4 a 6 anos, pelo foco e recorte da pesquisa.
- Coleta e/ou recebimento dos documentos dos projetos pedagógicos: os documentos foram coletados na forma impressa ou digital, de acordo com disponibilização das IEIs. Alguns municípios centralizaram os documentos nas secretarias de Educação, outros foram coletados nas próprias instituições. Observamos que algumas das IEIs não tinham projetos pedagógicos, outras estavam em reestruturação e, ainda, algumas não disponibilizaram seus documentos. Essas características podem ser visualizadas no quadro 04 e Apêndice B.

Ressaltamos que coleta dos projetos pedagógicos foi efetuada lentamente, pois respeitamos a disponibilidade das informações de cada um dos 11 municípios. Nesse processo, houve dificuldades de obtenção das informações devido a algumas circunstâncias, entre as quais se destacam: as eleições municipais de 2008, que ocasionaram a troca de alguns prefeitos e, por consequência, dos secretários de Educação, bem como das coordenações das IEIs, havendo a necessidade de novos contatos e novas autorizações. Esses fatores aliaram-se ao movimento de reestruturação dos projetos pedagógicos, à visualização e conhecimento (por parte dos novos dirigentes) da situação das informações disponíveis nos municípios, o que pareceu demonstrar certa ‘insegurança’ em disponibilizar os dados. Destacam-se ainda as enchentes que assolaram a região, provocando o alagamento de muitas instituições educativas, que anteciparam o encerramento do ano letivo porque houve perda de móveis, de equipamentos e da própria documentação.

Portanto, à medida que as informações foram se tornando acessíveis e sendo disponibilizadas, organizamos a amostra por município e projetos pedagógicos que estão explicitados no quadro 04.

Município	Nº de IEIs que atendem de 0 a 3 anos	Nº de IEIs Disponibilizaram os PPs	Nº de IEIs declararam não ter PPs	Nº de IEIs que declararam estar em revisão PPs	Nº de IEIs que não disponibilizaram os PPs
Balneário Camboriú	14	9	0	0	5
Balneário Piçarras	5	4	1	0	0
Bombinhas	6	0	6	0	0
Camboriú	12	10	1	0	1
Ilhota	6	1	0	5	0
Itajaí	39	20	0	19	0
Itapema	2	0	2	0	0
Luis Alves	2	1	1	0	0
Navegantes	14	0	0	0	14
Penha (atende a partir de 2 anos)	4	0	0	0	4
Porto Belo	5	0	5	0	0
Total	109	45	16	24	24

Quadro 04: Resumo do mapeamento do grupo e amostra de pesquisa

Os 11 municípios participantes da AMFRI integram 109 IEIs que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Dessas instituições, 45 IEIs disponibilizaram seus projetos pedagógicos. Portanto, a análise realizada foi relativa a estes 45 documentos que se constituem a amostra do presente estudo.

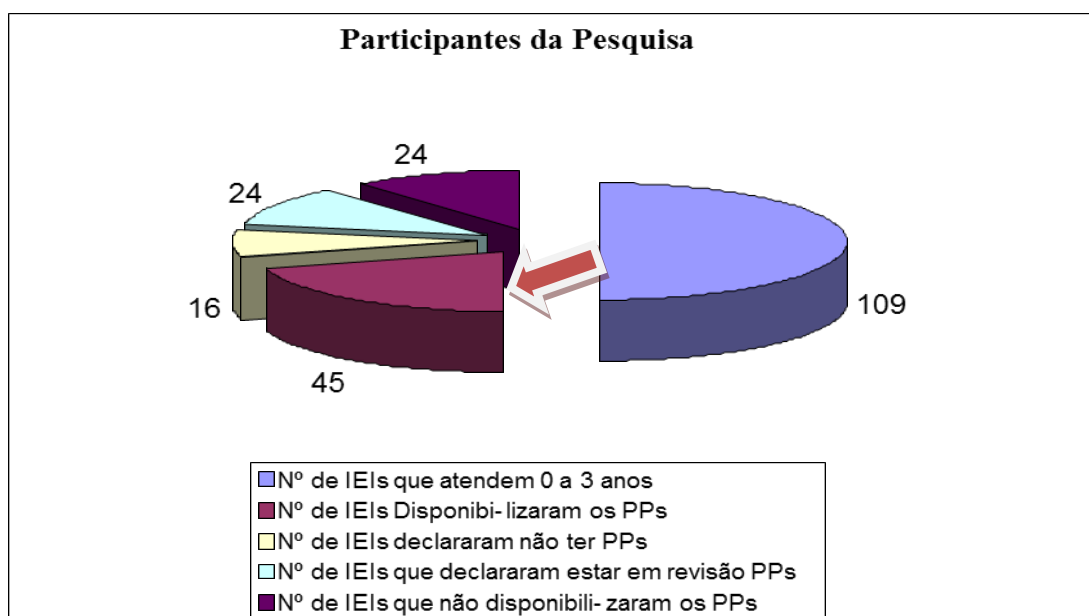


Figura 03: participantes da pesquisa

Considerando os dados do gráfico acima podemos verificar que, nesses 11 municípios da AMFRI, 16 das IEIs declararam não ter projeto pedagógico; 24 declararam estar em revisão e 24 não disponibilizaram seus projetos. Portanto, nessa região 85,33% das IEIs têm projeto pedagógico. Considerando os documentos declarados existentes (93), a amostra compreende 48,38% dos projetos pedagógicos desses municípios. Os municípios que enviaram maior número de projetos pedagógicos são, pela ordem: Itajaí, Camboriú e Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Luis Alves, Ilhota. No entanto, se observarmos o número de IEIs existentes nesses seis (6) municípios e o número de projetos pedagógicos disponibilizados por essas IEIs, verificaremos o seguinte percentual de documentos disponibilizados: Camboriú – 83%; Balneário Piçarras – 80%; Balneário Camboriú – 64,28%; Itajaí – 51,28%; Luis Alves – 50%; Ilhota – 16,66%.

3.2.1 Elaboração do instrumento de análise

Para analisar os projetos pedagógicos foi elaborado um instrumento, com base na literatura pertinente e na experiência profissional da pesquisadora, em dois momentos distintos. O primeiro instrumento elaborado foi experimentado previamente pela pesquisadora, que o utilizou em uma pré-análise com alguns projetos pedagógicos enviados. Esse instrumento, apresentado e discutido no grupo de pesquisa – “Desenvolvimento e Educação da Infância” da Univali – coordenado pela professora Dra. Maria Helena B. V. Cordeiro, demonstrou a necessidade de adequação em sua estrutura. Em um segundo momento, reconstruímos o instrumento considerando a estrutura que os projetos pedagógicos apresentavam, observando as especificidades da educação de bebê e criança pequena e quais as imagens e concepções desta faixa etária (zero a três anos) que estavam presentes nesses documentos. O instrumento foi finalizado contendo três grandes eixos: sujeitos envolvidos, infraestrutura e concepções e propostas pedagógicas. (Apêndice A). Esses eixos desdobram-se em questões que entendemos fazer parte do cotidiano da educação infantil.

3.3 Procedimentos de análise dos projetos pedagógicos

3.3.1 Procedimentos de análise

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização da análise de conteúdo baseada em Bardin (1977). Segundo esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise sistemática de comunicações e conteúdos de mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destes conteúdos. Inicialmente fizemos a pré-análise do material, mediante a leitura na íntegra dos projetos pedagógicos e utilizando o instrumento de análise para registrar os dados, informações e comentários. Após sucessivas leituras para maior exploração e tratamento das informações, procedemos a um trabalho de definição e classificação de categorias, envolvendo as fases de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. Essas categorias, organizadas a partir dos eixos já indicados no instrumento, também foram construídas pelo agrupamento dos temas recorrentes, por semelhanças, e bem como pelas diferenças evidenciadas nos documentos. Portanto, representam uma escolha para a organização dos dados mediante a amplitude do material de análise. A classificação e a categorização levaram a uma descrição das características relevantes do conteúdo pesquisado e possibilitou realizar inferências sobre todo o processo de comunicação que resultaram na interpretação dos dados. A síntese interpretativa procedeu-se a partir dos dados obtidos, da revisão de literatura e da experiência profissional da pesquisadora.

Para possibilitar uma aproximação com as concepções e declarações presentes nos documentos, em alguns momentos utilizamos a transcrição literal de parte dos projetos pedagógicos, identificados, neste trabalho, pela abreviatura PP seguida por um número (de 1 a 45), que foi aleatoriamente escolhido para diferenciá-los. Por exemplo, PP1 = Projeto Pedagógico 1.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na intenção de caracterizar os projetos pedagógicos das Instituições de Educação Infantil da AMFRI, especialmente as que atendem crianças de zero a três anos, explicitando imagens de bebê e criança pequena que orientam as tomadas de posição expressas nos documentos, evidenciaremos os resultados das análises da amostra de 45 projetos pedagógicos disponibilizados por esses municípios.

De acordo com os objetivos propostos da pesquisa foram estabelecidas três categorias que foram desdobradas em subcategorias, a saber:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepções sobre os sujeitos envolvidos evidenciadas nos projetos pedagógicos ⇒	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções sobre criança, infância e educação infantil • Concepções sobre as famílias – papel e participação • Concepções sobre professores e demais funcionários – perfil profissional e formação continuada
Organização pedagógica evidenciada nos projetos pedagógicos ⇒	<ul style="list-style-type: none"> • Organização das atividades e metodologias • Organização da estrutura curricular • Organização do brincar • Organização da documentação e ou avaliação
Infraestrutura evidenciada nos projetos pedagógicos ⇒	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, mobílias, equipamentos e usos

Quadro 05: Concepções evidenciadas

4.1 Concepções evidenciadas nos projetos pedagógicos

4.1.1 Concepções sobre criança, infância e educação infantil

Parece importante observar, nos projetos pedagógicos, como são caracterizados os sujeitos que fazem parte da instituição educativa, quais as concepções que emergem nesses documentos sobre criança, infância, professores, famílias, demais profissionais, pois acreditamos que essas concepções implicam as relações e interações que ocorrem ou deixam de ocorrer nas IEs; na organização dos papéis dos adultos; dos espaços físicos; na definição

ou não de proteção, segurança; na existência ou falta de espaços para o diálogo; na partilha e trocas de experiências, enfim, influenciam o tipo das relações e dos serviços desenvolvidos.

Olhar essa dimensão nos permitiu perceber como são retratados, caracterizados aqueles que diretamente estão envolvidos na dinâmica dos serviços educativos nas IEs: as crianças, e particularmente as de 0 a 3 anos, as famílias, os professores e o pessoal administrativo. Nesse contexto, poderíamos questionar: se os serviços nas IEs envolvem um público específico, o que se conhece sobre esses sujeitos? O que se relata e o que se projeta sobre esses grupos? Como e o que se projeta para os bebês e crianças pequenas? Que imagens destes sujeitos estão presentes nos documentos?

Sobre as crianças – no primeiro momento buscamos identificar, nos projetos pedagógicos, como as crianças eram evidenciadas em termos das características pessoais e de grupo, necessidades, perfil, agrupamentos, faixa etária, frequência e matrícula. A análise permitiu visualizar que a maioria dos projetos pedagógicos (66,66%) aborda informações no que se refere aos agrupamentos das crianças. Esses agrupamentos são organizados tendo como base o critério de idade, ou seja, cada faixa etária é organizada em salas específicas, chamadas de berçário, maternal, jardim e pré-escola. Observamos que na organização desses documentos há pouca variação. Geralmente os grupos são compostos por crianças com idade de 0 a 12 meses; 1 a 2 anos, 2 a 3 anos; 4 a 5 anos. As variações observadas referem-se ao ‘corte’ em alguns meses (para mais ou para menos) na idade das crianças, para as composições dos grupos.

Observamos que nesse conjunto de documentos há indicação de atendimento em período integral prioritariamente para a faixa etária de 0 a 3 anos. Por atendimento integral entende-se o horário de permanência da criança, em média de 12 horas diárias, geralmente compostas pela abertura das IEs das 7h às 19h, indicando, como veremos à frente, que a creche se destina a mães trabalhadoras. Em um projeto pedagógico encontramos a informação de que o horário de atendimento inicia às 4h30min. Como podemos verificar nos exemplos a seguir:¹⁵

¹⁵ Será feita a transcrição literal dos textos dos projetos pedagógicos, gentilmente disponibilizados para a pesquisa. Não será, portanto, realizado nenhum tipo de correção ou marca de leitura – manter-se-á a escritura original dos documentos.

O [...] funciona ininterruptamente, de segunda a sexta-feira, das 4:30 horas da manhã até às 19 horas, para melhor poder atender às crianças cujas mães iniciam o turno de serviço às 5 horas nas indústrias têxteis. (PP45, p. 40).

O atendimento da Creche atende 120 crianças, de 0 a 3 anos de idade, em regime letivo integral, nos períodos matutino e vespertino. Eram divididas em quatro turmas, sendo elas:

Berçário I (0 a 1 ano) atendimento em período integral.

Berçário II (1 a 2 anos) atendimento em período integral.

Maternal I/A (2 a 3 anos) atendimento em período integral.

Maternal I/B (2 a 3 anos) atendimento em período integral.

Maternal II/A (3 a 4 anos) atendimento em período integral.

Maternal II/B (3 a 4 anos) atendimento em período integral (PP05, p. 10).

Grupo	Período	Idade	Nº de crianças	Profissionais
Berçário I	Integral	0 a 11 meses	12	1 professora / 2 A.A. de Educação
Berçário II	Integral	11 meses a 1 ano e 6 meses	12	1 professora / 2 A.A. de Educação
Maternal I	Integral	1 ano e 6 meses a 2 anos	19	1 professora / 2 A.A. de Educação
Maternal II A	Integral	3 anos	19	1 professora / 2 A.A. de Educação
Maternal II B	Integral	3 anos	17	1 professora / 2 A.A. de Educação
Jardim I A	Integral/Parcial	4 anos	20	1 professora / 2 A.A. de Educação
Jardim I B	Integral/Parcial	4anos	23	1 professora / 2 A.A. de Educação
Jardim II	Integral/Parcial	5 anos	25	1 professora / 2 A.A. de Educação

Quadro 06: Caracterização da clientela atendida

Fonte: extraído do (PP22, p. 67).

Esse entendimento de que o período integral destina-se principalmente à creche e que o período parcial destina-se principalmente às crianças acima de 3 anos de idade, parece que se firmou como dimensão conceitual, que orienta as ações das IEIs, pois na prática, creche ainda é sinônimo de atendimento em tempo integral para crianças de zero a três anos, geralmente, oriundas dos segmentos mais pobres da população. (CAMPOS, 2008). Sobre esta questão, Haddad (2002b) observa que a creche por muito tempo foi (e muitas vezes ainda é) vista como o lugar que ocupa a ‘falta da família’, esta visão também contribui para uma cisão de atribuições: a família cabe o cuidado e socialização dos filhos pequenos; e ao Estado, a educação escolar. A mesma autora chama atenção que como consequência desta cisão, encontramos distinções nos programas de creches e pré-escolas em relação a horários de atendimento, objetivos, critérios de seleção, tamanho do grupo e perfil de formação.

Em relação à matrícula e frequência das crianças, a maioria dos documentos não aborda essas informações (em apenas quatro documentos visualizamos breves indicações), o que de certa forma nos conduz a questionar: há algum mecanismo que possibilita visualizar a frequência das crianças e as necessidades de matrícula? Se há (supomos que há, pois os pais precisam fazer matrícula e/ou solicitação de vaga nas secretarias das IEIs), estes são dados que nos parecem relevantes para a gestão da escola e a projeção do trabalho educativo. No entanto, nos documentos em que encontramos algumas informações a esse respeito, chamam a atenção as referências de que a vaga na creche é um direito da mãe ou da família trabalhadora, ou seja, os pais e principalmente as mães (há ênfase sobre a mulher/mãe) devem apresentar o comprovante de trabalho para a criança ter direito à vaga.

Nesse sentido, em todos os projetos pedagógicos de um município¹⁶ há definição de regras chamadas “deveres” (parece ser uma regra geral deste município) que as crianças e as famílias devem cumprir. O não cumprimento desses “deveres” pode acarretar a perda da vaga, como podemos verificar no exemplo: “Deveres das crianças [...] Perda de vaga no CEI, se a mãe não estiver trabalhando fora de casa.” Ou, ainda, “Deveres da família: “matricular seu filho e entregar sempre o comprovante de emprego da mãe” (PP37, p. 28-29).

Na contramão desse entendimento, vemos o direito da criança à educação infantil pontuado em alguns projetos pedagógicos, o que sinaliza uma falta de consenso em relação a essa temática, como nos dois exemplos a seguir:

[...] criança – vista agora como um cidadão de direitos que necessita de cuidado e educação – da qual destacamos a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 208 Inciso IV destaca que “o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Reafirmando estas mudanças, a LDB Lei 9.394/96 no título V, capítulo II, seção II, art. 29 a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidades o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, o que estabeleceu um caráter diferenciado para a compreensão da infância que passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento. (PP42, p. 7).

¹⁶ Quando algum tipo de informação encontrada nos documentos era igual, verificamos no agrupamento geral que se tratava de orientações de um mesmo município.

Ou ainda:

[...] criança como um ser que tem direitos inerentes à infância, a quem se deve dar oportunidade de brincar, ensinar o respeito, o limite, o afeto e o amor (PP 26, p. 25). Criança é um ser único [...] com o direito de desenvolver todas as suas possibilidades, sendo atendida na dimensão de cidadania (PP 24, p. 33).

As contradições no entendimento dos direitos, ora da mãe trabalhadora, ora da criança, parecem sinalizar que se entendermos a creche como direito da mãe trabalhadora (sem desmerecer a conquista histórica da educação infantil como uma luta prioritariamente feminina) imediatamente vinculamos a conotação de prioridade no atendimento em período integral, a necessidade de comprovante de trabalho, e ainda reforçamos que a educação da criança pequena é uma tarefa essencialmente feminina – é a mãe e não o pai que deve apresentar o comprovante de trabalho para ter a vaga, o que pode também implicar a dicotomia cuidar e educar – ideia da função de substituição do papel da mãe.

Os textos de alguns documentos sugerem que as vagas são sempre muito difíceis ou raras. Talvez esse possa ser um mais um indicador (além das estatísticas¹⁷) de que há mais demanda do que oferta de vagas. Esse fato, de certa forma, pode contribuir para o aumento e a definição de ‘critérios’ para conseguir a vaga. O efeito parece óbvio: retém a demanda, com posicionamentos/critérios que parecem dizer ‘pacificamente’: seu filho(a), sua família e você, mãe (‘não trabalhadora’), não se enquadram nas necessidades para usufruir da educação infantil.

Vejamos algumas referências sobre matrículas e vagas:

As matrículas são realizadas no final do ano, dando assim preferência para quem já está no CEI, na matrícula é preenchida uma ficha com todos os dados necessários e um termo de emprego da mãe e de responsabilidade (PP37, p. 30).

As vagas estão todas preenchidas, quando ocorre desistência imediatamente é feita substituição por outra criança da solicitação de vagas, as desistências só ocorrem quando os pais mudam de bairro ou cidade. (PP22, p. 5).

[...] matricular seu filho entregar sempre o comprovante de emprego da mãe. (PP 32, p. 29).

¹⁷ As matrículas em creches no ano de 2006 mostram o reduzido percentual de 15,5% das crianças brasileiras entre 0 a 3 anos que frequentam a creche (INEP, 2006).

O processo de matrícula é realizado sempre no final de cada ano letivo. Divulgam-se as vagas e o período estabelecido para a comunidade escolar, que procura estar dentro dos critérios pré-estabelecidos, como estar em dia com a carteira de vacinação, apresentar comprovante de residência, certidão de nascimento, o atestado que comprova que os pais estejam trabalhando e o comprovante de renda (PP45, p. 40).

[...] a procura por uma vaga no CEI [...] passa a serem enormes, muitas famílias não tem o que comer e buscar no CEI a garantia do sustento para seus filhos, outros porém precisam trabalhar e não tendo família aqui precisam do CEI, para deixar seus filhos em segurança (PP31, p. 5).

Parece-nos que a garantia do direito das crianças à educação infantil e das famílias em compartilhar a educação e cuidado dos filhos – sem requisito de seleção, esbarra não somente na estrutura física (insuficiência de vagas/espacos), mas também na compreensão da própria identidade da educação infantil, da visão de criança e do seu desenvolvimento. Portanto, a indicação nos projetos pedagógicos de que as famílias buscam vaga nas IEIs para terem apoio nas questões básicas de alimentação, de segurança, pela necessidade de trabalharem (PP31), nos remete a reflexão de Bronfenbrenner (1996) de que o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada do contexto social, particularmente, com a qualidade de vida dos seus pais, ou dos seus responsáveis em relação aos inúmeros papeis que desenvolvem enquanto homens, mulheres, pais, mães, tios, avós, trabalhadores enfim, cidadãos. Este apoio, portanto durante o atendimento direto às crianças, apesar de fundamental, não poderia se restringir como único momento de partilha da educação e cuidado das crianças, mas servir como referência para refletir sobre as ações e a necessidade de corresponsabilização, da Educação Infantil e da sociedade no processo de desenvolvimento de todas as crianças.

A caracterização das formas de matrículas e de organização dos grupos nos parecem indicar as concepções **de criança, infância e da própria educação infantil**. Ao analisarmos essas concepções e como são representadas nos projetos pedagógicos deste grupo de IEI, verificamos que há em 36 projetos pedagógicos (80%) indicações sobre a concepção de criança e educação infantil, destacadas em um item específico chamado “concepções de criança e educação infantil”. Em outros 9 documentos (20%), essas concepções estão diluídas em outro item chamado “papel do CEI/Núcleo¹⁸”. Observamos uma variedade de concepções, entre as quais alguns documentos apontam para um conceito de criança como sujeito histórico, social, que partilha de determinada cultura, influenciando e sendo influenciado pelo meio em que vive. Este é um discurso recorrente e, em alguns projetos pedagógicos (de um

¹⁸ Esta nomenclatura é utilizada em alguns documentos indica: CEI – Centro de Educação Infantil e Núcleo de Educação Infantil.

mesmo município), notamos que a produção textual do conceito é igual e apenas é repetido nos diferentes documentos. Essa situação sugere a hipótese de que se trata de um discurso ‘pronto’, ou definido no coletivo e igualmente imerso nos documentos.

Vejamos nos exemplos a criança como sujeito social e histórico:

[...] criança é um sujeito social e histórico que está inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. [...] ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. [...] capaz de interagir num meio social e cultural, desde bebê (PP05, p. 55).

A criança com quem trabalhamos é entendida como um ser social e histórico que necessita ser respeitada e valorizada nas instituições de Educação Infantil. Ela não vira ser: ela é desde sempre uma pessoa, um ser pensante, pulsante, que tem o direito de viver com plenitude cada instante de sua vida. É um ser completo, que faz parte de uma sociedade com uma determinada cultura e possui em relação ao mundo que a cerca, uma atividade que poderia ser definida como um diálogo constante (PP31, p. 18).

A criança é um sujeito social e histórico inserido em sociedade na qual partilha da cultura. É marcada pelo meio social e contribui com ele. É um ser produtor e produto da história e da cultura (PP02, p. 45).

Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado significa dizer que a ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivenciando e trabalhando com suas práticas sociais e culturais. Estas oferecem a possibilidade, por meio das mais diferentes propostas, de elaborar e ampliar os conhecimentos, como também de construir tanto a identidade pessoal de cada criança como a de cada grupo (PP39, p. 8).

É possível também inferir que nesses documentos perpassa a ideia de criança competente, capaz desde a mais tenra idade. Um ser em desenvolvimento, mas que tem condições de agir e interagir sobre o meio em que está inserido de maneira particular, ou seja, própria deste tempo de vida. Ainda alguns documentos destacam que o brincar é para a criança um meio privilegiado para se comunicar e se fazer presente no mundo:

Criança: Seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, transformando as vivências do cotidiano em brincadeiras, aproximando-a à realidade para compreendê-la. É co-construtora de seu conhecimento e de sua identidade, na interação com os adultos e com as demais crianças (PP23, p. 16-17).

[...] a criança como sujeito social e histórico pertencente a uma família que está inserida em uma sociedade, com sua cultura e contexto histórico. Juntamente com esta multiplicidade de interações sociais, vale sua natureza como ser que pensa e sente o mundo de uma maneira própria, tentando compreendê-lo. E, para compreender o mundo, usa o brincar como recurso maior (PP07, p. 7-8).

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito muito próprio [...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem (PP09, p. 16).

A criança [...] carrega especificidades dos grupos aos quais pertence, diferenciando-se de outras crianças pelos seus hábitos culturais, sua raça, seu gênero, sua classe social bem como suas características históricas [...] por meio das brincadeiras revelam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos (PP03, p. 12).

Embora possamos verificar que as crianças, em boa parte dos projetos pedagógicos, são consideradas como sujeitos históricos, com características diferenciadas, marcadas pela cultura e pelos processos que envolvem o brincar, percebemos que as especificidades de cada grupo de crianças, apesar de enunciadas como “pertencentes a uma cultura e a uma história,” não são evidenciadas ou refletidas. Ainda, se particularizarmos as crianças de zero a três anos, a situação se agrava, pois elas basicamente não são reconhecidas e tampouco anunciadas. A falta de menção aos bebês e às crianças pequenas acontece mesmo nos documentos de IEIs que atendem especificamente esta faixa etária. No entanto, chama-nos a atenção a constatação de que nos poucos momentos em encontramos alguma escrita que caracterize ou estabeleça alguma referência aos bebês e crianças pequenas, estas parecem centrar-se na aprendizagem e, particularmente, em uma compreensão hierárquica desta: do simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, sugerindo que os bebês e as crianças pequenas são menos capazes:

Nos bebês, a possibilidade de sentar, engatinhar, ficar de pé, andar evidencia os diferentes momentos de fundamental importância na sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que quanto menor a criança, maior a necessidade dela de explorar as características dos objetos, o que contribui com o início do processo de representação. Em contrapartida, quanto maiores as crianças, maior deve ser a diversificação dos objetos vinculando-os às possibilidades de brincadeiras das crianças. (PP41, p. 13).

[...] estar de acordo com a faixa etária da criança. Para as crianças mais jovens, isso significa que as experiências devem ser predominantemente concretas, práticas e sensoriais. As crianças devem também ter a oportunidade de observar os adultos demonstrarem e modelarem os processos e as habilidades. (PP16, p. 29).

A forma como os pequenos são visualizados, parece também nos alertar sobre a compreensão, por parte dos professores e demais profissionais, das especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, do ato e do papel do brincar e de se envolver

com o mundo ao seu entorno. Rinaldi (2009), ao comentar sobre esta compreensão, lembra que a cultura do adulto ou do professor que lida com as crianças pequenas deve ser ampla e multidisciplinar. Deve acima de tudo, da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo, do desejo de se sentir parte do processo como pessoa. Deve compreender, e esforçar-se para atribuir significado ao que as crianças dizem, sem partir de ideias e preconceitos sobre o que é correto, o que é apropriado.

A imagem de criança em alguns documentos também aponta para o domínio de conhecimentos considerados importantes na vida adulta e, principalmente, no ambiente da escola regular, alertando-nos, de certa forma, para o fato de que existe uma tensão muito forte entre o binômio cuidar e educar, entre a identidade e a função da educação infantil e da escola regular (HADDAD, 2002b). Isso pode ser observado na nomeação das crianças, que oscila entre: criança, aluno e discente – “Toda criança que recebe uma boa formação antes dos seis anos, dificilmente fracassará no ensino fundamental.” (PP34, p. 6); “O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento” (PP40, p. 70); na ideia de brincadeira que foca o brincar, mas adverte que este deve ser para ensinar: “Brincadeira não é só alegria, é a grande oportunidade de a criança aprender pela própria experiência. É a semente da cidadania, é a compreensão do relacionamento, do respeito ao outro.” (PP06, p. 12). Ainda podemos observar no trecho abaixo o foco na ideia de criança como “discente”, de uma forma, vale assinalar, bastante autoritária:

O grupo de discentes a partir da parceria estabelecida com a família, de modo que resulte também em aprendizagem para as crianças, tem deveres a serem cumpridos. São eles:

- Cumprir os horários estabelecidos.
- Apresentar sempre que solicitado o comprovante de emprego da mãe.
- Fazer as atividades exigidas em sala para seu crescimento social e cultural.
- Permanecer na escola só podendo se retirar acompanhado dos responsáveis.
- Zelar pela limpeza, conservação e manutenção dos moveis e da própria escola.
- Comportar-se socialmente e obedecer as normas, participando também em reuniões com os colegas.
- Cumprir, agradecer e solicitar autorizações da professora para fazer atividades diferentes do momento. (PP31, p. 28).

Na análise dos projetos a presença da dicotomia educar/cuidar sugere que estas não são situações fáceis de lidar, ou seja, a integração educar/cuidar aparece em alguns documentos como elemento importante, com o qual as pessoas envolvidas se preocupam, mas as condições estruturais e especialmente o número de bebês e crianças pequenas por adulto podem também comprometer ações de integração.

O trecho abaixo, retirado de um projeto, sintetiza os “dois modelos” que imperam:

Os núcleos funcionam basicamente dentro de dois modelos (os mais comuns, um com foco nos cuidados (o bem-estar físico e as questões biológicas) e outro que usa a pré-escola como referência (foco nos conteúdos curriculares). E ambos têm problemas. No 1^o, a creche se organiza em torno das refeições e da higiene. A troca de fraldas não é feita de acordo com a necessidade. Ela tem hora marcada. Como sempre, há muitos bebês e crianças pequenas sendo trocadas e ninguém dá conta de todas ao mesmo tempo (não é o nosso caso atualmente). Alguns ficam esperando, sem nada para fazer. Já o 2^o exagera na escolarização. Em nosso núcleo estamos tentando encontrar o meio termo entre os cuidados e a escolarização que é o ideal (PP09, p. 4).

Ainda podemos verificar uma preocupação em diferenciar a educação infantil do ensino regular, mas faltam condições (estruturais, conceituais, de formação, entre outras) para criar uma identidade própria da educação infantil, superando a dicotomia. Nesse sentido, a reincidência, nos documentos, da frase “educação e cuidado são processos indissociáveis” parece que virou certo jargão, que na prática poucos mostram clareza do que isso representa, pois no mesmo documento encontramos:

Educar nessa **fase da educação infantil não se trata de uma preparação para o Ensino Fundamental**. Essa fase tem importância em si e, entre outros aspectos, constitui-se um espaço de inserção dos pequenos nas relações éticas e morais da sociedade. Educação é aprender a aprender, aprender a ver, a sentir, a crescer. Todos nós nascemos geneticamente preparados a aprender, e a educação é o processo pelo qual o indivíduo consegue seu crescimento moral, social, afetivo e cultural dentro do seu espaço. É uma boa troca de conhecimentos, vivências e posturas. Na educação infantil o adulto facilita a criança a explorar o ambiente e a socializar tendo o educar e cuidar como indissociáveis (PP38, p. 14).

No ambiente escolar, não há como disciplina uma só concepção ou idéia na formação dos alunos. O pedagógico é uma forte forma de conduzir, é um processo e por isso varias são as metodologias possíveis para se levar o aluno adiante, ao fim último da educação escolar o desenvolvimento humano a cidadania e **a preparação para a escola e para o mundo do trabalho** (PP38, p. 17). (grifo nosso).

Um momento que julgamos interessante em alguns documentos é a possibilidade dada às crianças para manifestarem seus gostos, desejos e suas preferências nas atividades desenvolvidas na IEIs. No entanto, a análise sugere que as crianças têm direito de ‘falar’, expor seus desejos, mas parece que está na mão do adulto decidir o que é ‘melhor’ para ela:

Durante o questionário, as crianças relataram todos os desagradados vivenciados no dia a dia do CEI. Uns preferem não comer, outros não gostam do parque, muitos ficam chateados ao dormir e ao brigar com os amigos. Como pensamos no bem estar das crianças, insistimos para que as mesmas participem de todas as atividades diárias, pois mesmo não gostando, a criança necessita desenvolver habilidades e isso só é possível quando ela interage em grupo e participa de atividades seguindo a rotina diária como: dormir, comer, escrever, cantar, dançar, etc. (PP11, p. 14-15).

Esse fragmento pode nos conduzir para alguns questionamentos: a rotina (muitas vezes rígida, adultocêntrica) produz quais aprendizagens? Fazer o que não deseja, como ‘dormir’, é bem-estar? Parece-nos que a imagem de criança, nesse contexto, sugere ligação a um ser incapaz que deve obedecer aos adultos – detentores de saberes superiores. Acreditamos que de fato o adulto tem saberes superiores, no entanto, o papel junto aos pequenos, no parece muitas vezes tentado a projetar na criança a ideia de adulto e isso, lembra Siebert (1998) é incentivado por uma confusão de papéis e linguagens: o adulto raciocina, fala, pensa e domina o mundo. A criança, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta. Esta situação observada nestes documentos, de preparação para a escola, de necessidade das crianças fazerem e cumprirem as rotinas rígidas determinadas pelas IEIs, desafia todos os envolvidos, a estarem mais atentos, mais disponíveis à escuta, à particular maneira da criança pequena de pensar e de se comunicar. “Todas elas falam uma linguagem escondida e todavia muito crítica, e por isso, se o fizermos falar ouviremos coisas muito instrutivas” (SIEBERT, 1998, p. 86).

Isso nos faz também recordar Barbosa (2010) quando afirma que durante muito tempo na história os bebês foram definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade, eram visualizados pelas ‘faltas’. No entanto, quando as crianças são vistas como seres capazes, elas se tornam protagonistas no projeto educacional. A autora alerta que essa é uma mudança paradigmática imprescindível na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a organização de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância, não uma aprendizagem escolarizada, mas sobretudo, comprometida com a aprendizagem gerada pela

ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. “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).

Para compreender melhor essas concepções de criança e educação infantil analisamos os objetivos apresentados nos documentos, pois todos os 45 documentos apresentavam objetivos e/ou missão das IEs. Os objetivos indicados sugerem uma imagem de criança e de educação infantil caracterizada em pelo menos seis (5) aspectos básicos: conhecimentos e escolarização; desenvolvimento integral; formação para a cidadania; linguagens e corresponsabilização e assistência às famílias trabalhadoras,

No primeiro aspecto – conhecimentos e escolarização – os objetivos parecem mais voltados para o desenvolvimento ou ampliação dos conhecimentos. Estes conhecimentos são indicados como “científicos”, sugerindo visão de aluno e de educação infantil mais próxima da ideia de escolarização e de apreensão de conhecimentos para o desenvolvimento cognitivo, como nos exemplos:

Núcleo como uma instituição que interfere e sofre interferência visto que faz parte de um contexto social, histórico e cultural por isso não pode ser fragmentada da mesma forma, que não se pode fragmentar seus frutos: os alunos. [...] Propiciar um bom desenvolvimento físico e emocional da criança de forma que este estimule impulse o desenvolvimento cognitivo (PP07, p. 6).

[...] promover o desenvolvimento bio-psico-social da criança, [...] garantir a apropriação do conhecimento científico a partir daqueles que já possuem, de forma mais intuitiva e pré-conceitual. [...] Estimular o desenvolvimento da criança em seus mais diversos aspectos, procurando atuar de forma integrada e dentro de um contexto sócio – político – cultural, assumindo assim, sua função educativa voltada para o ato de conhecer (PP04, p. 14).

A ação educativa objetiva:

- Promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança;
- Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo;
- Promover a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar. (PP11, p. 38).

No segundo aspecto – desenvolvimento integral – os objetivos sugerem uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e focam, nesse sentido, os aspectos físico, emocional, motor e cognitivo. Alguns documentos citam os aspectos: moral, social,

cultural, linguístico ético e estético. A análise ainda sugere que o indicador “integral” revela compreensões diferentes, não há consenso sobre o que seja “integral”; o campo, por exemplo, do desenvolvimento psicológico pode abarcar ou não os termos: emocional, afetivo, social, moral, ético. Poderíamos, pela frequente repetição do termo “desenvolvimento integral” nos projetos pedagógicos, questionar se esse termo também não se tornou mais um jargão na educação infantil que dele se utiliza sem muita preocupação em definir o que representa. Vejamos os exemplos:

Proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 06 meses a 06 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social completando as ações da família e da comunidade (PP25, p. 8).

[...] possibilitar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físico, psicológico, social, cultural, linguístico, afetivo, além de:

- Proporcionar às crianças, melhores condições de vida, manter o padrão de qualidade, higiene e saúde.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos, fortalecendo sua auto estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Desenvolver sua auto estima com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações (PP06, p. 5).
- Propiciar um ambiente favorável onde o conhecimento seja construído pela criança na interação com o meio em que vive para que possa desenvolver suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, priorizando o desenvolvimento integral, a relação interpessoal e inserção social por intermédio do brincar e de atividades lúdicas (PP40, p. 6).

No terceiro aspecto – formação para a cidadania – os objetivos sugerem uma função voltada à formação de crianças críticas e participativas, sugerem uma ideia de cidadania a ser conquistada, pois esse movimento foca certa projeção para a vida adulta e, inclusive, para o mundo do trabalho. Isso nos faz questionar: Para este grupo as crianças não são consideradas ainda cidadãs? É somente na vida adulta o ‘tempo’ de cidadania?

A atuação do CEI [...] consiste na preparação do mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento por meio da aquisição de conteúdos e de socialização para uma participação organizada e ativa da democratização da sociedade (PP29, p. 6).

[...] propomos uma educação fundamentada em parceria com os pais, buscando consolidar um compromisso na construção de um sujeito cidadão mais humano (PP21, p. 26).

Formar cidadãos, futuros agentes da mudança. A educação para a cidadania pressupõe o exercício da democracia, solidariedade, espírito crítico, liderança, ética, respeito a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente (PP35, p. 9).

A proposta de oferecer ensino de qualidade a crianças significa mais do que alargamento de oportunidades futuras no mercado de trabalho, o objetivo primeiro é a inclusão social através da formação de sujeitos críticos, solidários, conscientes de sua capacidade de mudança no mundo (PP38, p. 11).

Concordamos que os bebês humanos necessitam um longo período de cuidado e atenção para sobreviver e que pela sua vulnerabilidade, são incapazes de sobreviver e interagir no mundo sem a ajuda e mediação de outros indivíduos mais experientes de sua espécie (WALLON, 1981; WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). No entanto, esta visão não deve nos impedir de ver uma infância como parte da vida, e não como preparação para a vida. As IEIs tem sob esta ótica, a responsabilidade de se constituírem como um espaço democrático, de encontros, relações e conexões respeitadas, capazes de oferecer a qualquer criança, a possibilidade de viver como cidadão ativo desde a mais tenra idade. (RINALDI, 2009).

No quarto aspecto – linguagens e corresponsabilização – os objetivos sugerem um movimento que parece representar as crianças nas suas particularidades e necessidades específicas. Ressalta-se o brincar, interagir, socializar-se por meio de diferentes linguagens. Anuncia-se a ideia dos direitos das crianças e a interdependência entre cuidar e educar, bem como aponta a ação educativa das IEIs como complementares às famílias. Vejamos os exemplos abaixo:

Oportunizar o processo de construção de significados por meio do brincar e de diferentes linguagens, respeitando as características e individualidades de cada criança, criando condições para que as crianças construam sua autonomia e desenvolvam-se integralmente (PP42, p. 6).

[...] tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Devido às particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a educação infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: Educar e Cuidar (PP01, p. 4).

Vivenciar diversas experiências através de brincadeiras, oportunizando à criança de 0 a 6 anos uma educação de qualidade visando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social (PP13, p.6).

O Centro de Educação Infantil busca desempenhar bem seu papel, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, acerca do que observa no mundo), em um ambiente favorável onde a criança possa ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, considera-se fundamental que a educação infantil busque canais afetivos de comunicação e de integração com as famílias e com as comunidades onde se inserem as crianças (PP40, p. 7).

[...] respeitar o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades planejadas, espontâneas ou dirigidas, num processo de cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família (PP03, p. 11).

Reconhecer a criança de 0 a 6 anos como sujeito de direitos e identificar a importância do trabalho institucional como complemento da família, nessa fase do desenvolvimento. Ressaltar a importância de olhar as crianças como são [...] Garantir as condições estruturais para uma inclusão plena de todas as crianças, respeitando os seus interesses, e aceitando-as como cidadãos participantes e atuantes na sociedade, tendo em vista um atendimento de qualidade voltado para as necessidades fundamentais da criança (PP02, p. 9).

No quinto aspecto – assistência à família – verificamos em três documentos que o objetivo é atender a família trabalhadora e, particularmente, carente, sugerindo uma educação voltada à assistência:

O objetivo do CEI é atender às famílias de menor poder aquisitivo, cujos pais trabalham fora de casa 03 (três) dias da semana, no mínimo 8 horas/diárias (PP31, p. 17).

O objetivo do CEI é dar assistência integral à criança carente (de renda familiar até o equivalente a três salários mínimos): alimentação (6 refeições diárias), cuidados de higiene e saúde, educação segundo os melhores padrões pedagógicos e éticos e valores pessoais. A criança está em busca constante na construção de sua identidade. Cabe a nossos profissionais ajudá-las neste processo, para que ele ocorra de maneira tranqüila e saudável' (PP32, p. 23).

Nosso objetivo é dar assistência às mães das crianças que trabalham fora, cuidando da alimentação que são (quatro refeições por dia) higiene, também nosso objetivo não é passar conteúdo e sim preparar um cidadão seguro, dando exemplos e ensinando os valores da vida (PP34, p. 11).

Se partirmos da premissa de que a forma de construção e de definição dos objetivos das IEs orienta a tomada de decisão e, ao mesmo tempo, revela concepções de criança, infância e educação infantil, é possível perceber que as ideias recorrentes nos objetivos desses projetos pedagógicos estão vinculadas a uma necessidade de previsão de desenvolvimento integral da criança, ainda que isto não esteja bem claro para os grupos; também revelam um percurso ainda a percorrer para construir a identidade da educação infantil, sem ter como

espelho principal o ensino regular e os processos de escolarização. Essa dificuldade parece ‘fragilizar’ a construção de uma imagem de criança que respeite as suas especificidades, sem diminuir suas capacidades de viver, conviver e interagir no meio. Ressaltamos um movimento interessante de busca de caracterização das especificidades das crianças, como a necessidade de ser cuidada e educada, de brincar, de ser respeitada nas suas necessidades, de ser pertencente a um grupo familiar, e a parceria com este grupo é visualizada como importante (TOGNETTI, 2003; FORTUNATI, 2009).

4.1.2 Concepções sobre as famílias – papel e participação

Observamos que há em todos os projetos pedagógicos algum tipo de referência às famílias. Esse fato parece anunciar a necessidade de aproximação das IEs com o grupo familiar e sugere certo entendimento de que este grupo é importante para o funcionamento e a harmonia do trabalho com as crianças. No entanto, observamos em alguns documentos que as indicações sobre quem são as famílias que têm filhos nas IEs remetem a informações genéricas, que caberiam a qualquer família, pois não mensuram e dimensionam a realidade daquelas que fazem parte das IEs. Vejamos exemplos das referências sobre as famílias:

O bairro [...] conta com uma população atual de 4.700 habitantes, mas em constante crescimento, pois a chegada de novos moradores advindos do Paraná e Rio Grande do Sul é constante. A Infra estrutura da localidade é considerada muito boa, [...] O comércio é bastante diversificado [...]. O nível de escolaridade da população é heterogêneo, com uma renda de escala média/baixa. Muitos vivem da pesca, outros broqueiros, outros educadores, famílias de origem açoriana, outras de outros estados, alguns bem assentados, outros favelados (PP01, p. 7).

A comunidade desse bairro sai pessoas tanto de classe baixa como média, que devido à situação financeira, homens e suas esposas precisam trabalhar. A referida comunidade é tranqüila (PP36, p. 8).

A maioria dos pais tem o ensino fundamental incompleto. [...] Quanto ao emprego dos pais são bem diversificados: Funcionários públicos, chacareiro, diarista, cozinheira, secretaria, micro empresário (PP02, p. 8).

A clientela possui uma grande diversidade de profissões, renda, idade, religião, o número de filhos e de dependentes. As famílias em sua maioria são bem estruturadas economicamente e algumas bastante carentes. Em sua formação religiosa que se divide entre evangélicos, católicos e testemunhas de Jeová. (PP26, p. 7).

Observamos também que, embora alguns documentos priorizem informações sobre a ocupação dos pais e seu nível de escolaridade, geralmente não mensuram a fonte de pesquisa, não informam dados e detalhes que possibilitem ver, identificar o perfil das famílias ‘reais’. A análise sugere certo preconceito com as condições sociais e econômicas das famílias, com as formas de constituição destas (parece norteadas pela ideia de família nuclear), como podemos verificar no exemplo:

A comunidade é carente, tanto emocional quanto na situação financeira. Na sua grande maioria as mães são solteiras e possuem somente o Ensino Fundamental incompleto. Os responsáveis na família trabalham fora e os empregos variam em diaristas, empregadas domésticas, pintores, pedreiros, auxiliares de serviços gerais, motoristas (PP05, p. 2).

Neste outro exemplo podemos verificar que o quadro constante no projeto pedagógico e a análise indicada no documento sugerem que pais com pouca escolaridade são menos competentes e menos capazes de estimular as crianças. Vejamos:

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
1º grau	41
2º grau	14
Primário	13
Cursando superior	02
Analfabeto	01
Superior completo	01

Quadro 07: Nível de Escolaridade dos Responsáveis pelas Crianças
Fonte: (PP28, p. 14).

Percebe-se que o nível de ensino de nossas famílias reflete em nossa clientela. O quadro acima destaca que 60% de nossos pais tem como formação o 1º grau, sendo assim, pode-se observar os estímulos que nossas crianças recebem em casa (PP28, p. 14).

A reflexão sobre a relação entre o nível de escolaridade dos pais e a capacidade de promover estímulos, cuidados e educação aos filhos, é de fato importante, pois estudos (ANNA K. SILVA, et al.,2005) mostram que quanto maior o nível educacional da mãe, maiores possibilidades ela teria para obter informações sobre princípios e normas, sobre desenvolvimento infantil, além de orientações de como proceder sobre saúde e segurança de crianças. No entanto, o que nos parece importante também, é considerar que as famílias de baixa renda, de camadas sociais menos favorecidas economicamente, precisam mais do que

serem julgados pelas suas ‘faltas’ - precisam serem apoiadas com informações e situações que as auxiliem na construção de melhores relações e interações parentais, sem preconceitos.

Em alguns momentos a definição dos papéis sugeridos como “deveres”, além de subestimar a capacidade das famílias, reforça a ideia de família carente que precisa ser guiada, conduzida para enxergar e exercer seu papel, indicando como se ‘comportar’ na IEI:

Deveres das famílias no CEI:

- Comportar-se socialmente com respeito dentro do CEI, obedecer às normas, participando sempre em reuniões e avisos.
- Repassar para a coordenação ou monitora responsável, dados importantes da história da criança.
- Problemas pessoais devem ser comunicados à direção para providência e ajuda.
- Procurar estar sempre a par das necessidades de seu filho.
- Matricular seu filho e entregar sempre que solicitado o comprovante de emprego da mãe.
- Comunicar casos de doenças, tratamento médico de seus filhos.
- Jamais agredir verbalmente ou fisicamente qualquer pessoa dentro do CEI.
- Todo e qualquer problema deve ser resolvido com a direção de forma educada e clara, agindo em contrário poderá responder por danos morais.

Caso tais deveres não sejam exercidos, as sanções ou penalidades são: advertência, suspensão por três dias da criança e perda da vaga, dependendo do caso (PP37, p. 29).

Sobre projetos e experiências que envolvam as famílias, evidenciamos em um conjunto de vinte e dois (22 – 48,88%) documentos a aplicação de um “questionário socioeconômico”, como tentativa de conhecer a realidade das famílias em termos de opção religiosa, trabalho, renda, formação, lazer e, em alguns casos, eram questionadas as expectativas das famílias em relação às IEIs. Percebemos, no entanto, que poucos documentos iam além da menção da aplicação deste instrumento, ou apenas faziam a inserção do dado em forma de tabelas e gráficos dos resultados das questões apresentadas, sem discuti-los. O modo de inclusão dessas informações nos projetos pedagógicos pode ser verificado nos exemplos:

“Existe uma grande diversificação de profissões dos pais, conforme indicador do gráfico” (PP42, p. 40).

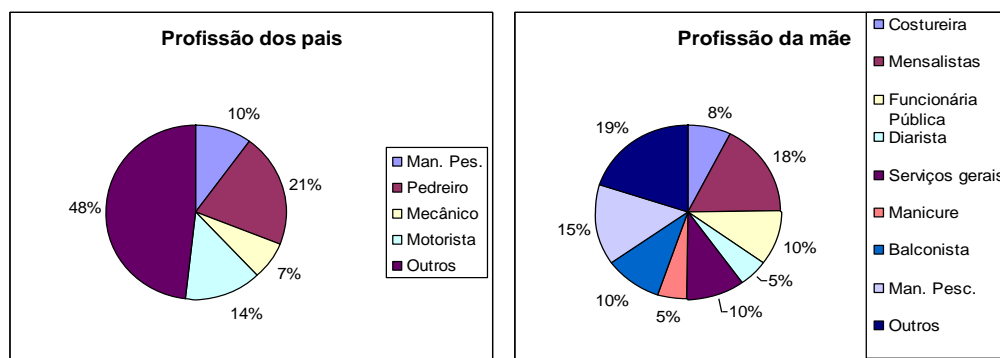


Figura 04: Situação socioeconômica das famílias

Fonte: (PP42, p. 40-41).

Ou ainda:

[...] dados obtidos através de questionários, aplicados a 80 famílias do CEI. Observamos então que deste total, 28% são casados e 26,4% amasiados, o que indica que 80% das crianças convivem com a figura materna e paterna em casa. Apenas 10,4% são separados ou pais solteiros.

O número de filhos por família varia bastante: 19,2% possuem dois filhos, 18,4% um filho, 16,8% possuem três filhos, 5,6% quatro filhos, já 4,0% possuem mais de quatro filhos. A idade média das mães é entre 25 e 30 anos e dos pais é de 27 anos.

Dos entrevistados, 65,6% são naturais de outras cidades e 44,8% nasceram em Itajaí, sendo que 64,8% são de Santa Catarina e 46,4% de outros estados.

Sobre a religião, 30,4% das famílias são Católicas, 30,4% são Evangélicas e 3,4% pertencem a outras religiões.

Na questão da Instrução, 46,4% possuem o Ensino Básico completo, 30,4% concluíram o Ensino Médio e apenas 5,6% realizaram o sonho de concluir o Ensino Superior.

Quanto à habitação e tipo de moradia, das 80 famílias pesquisadas, 42,4% residem em casa própria, 12,0% pagam aluguel, 5,6% moram em casas cedidas e 5,6 não especificaram. Estas casas variam entre 21,6% de madeira, 8,0% casa mista e 32,8% alvenaria.

A renda familiar é variável, 6,4% ganha até R\$ 380,00 reais, 11,2% recebe entre R\$ 380,00 a 600,00 reais, 16,0% entre R\$ 500,00 e 700,00 reais, 19,2% entre R\$ 700,00 a 1.000 reais e 11,2% recebem acima de R\$ 1.000 reais.

Analisando os dados acima, podemos afirmar que as famílias atendidas pelo Centro de Educação Infantil [...] são formadas por pessoas simples, de renda média, com uma estrutura educacional e nível sócio-econômico variável e muito batalhadores. A maioria das famílias são estruturadas, com laços afetivos muito fortes entre pais e filhos (PP40, p. 9-10).

Ao verificarmos em quais momentos e como as famílias participam das IEIs, a análise aponta que a maioria dos documentos não relata os momentos, formas e a frequência com a qual as famílias participam. Entretanto, nas descrições de projetos de trabalho (forma e

organização do planejamento das atividades) e no plano de ações (item que compõe alguns Projetos Pedagógicos e que indica ações/planejamento geral das IEs para o ano posterior), percebemos que há planejamento de eventos que preveem a participação das famílias e a indicação de formas para envolvê-los. Vejamos nos exemplos:

Projeto terra limpa: palestra para os pais sobre a conscientização e preservação do meio ambiente.

Projeto Agente da Paz: *carrinhata*, pelas ruas do bairro, com os pais e as crianças no carrinho.

Projeto Shantala: Massagem para bebês Dr. Frederick Leboyer. Tarde de massagem com o auxílio de uma profissional na área, contando com a participação das mães.

Projeto Comunidade no Núcleo: ‘promover festas comemorativas internas e externas’; ‘estabelecer vínculo afetivo entre a comunidade e o Núcleo’; ‘fortalecer a auto-estima das famílias do bairro e ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social’ (PP04, p. 6).

Envolvimento de pais: Possibilitar momentos para que os pais possam compreender os processos de educação infantil, respeitando os valores, atitudes e responsabilidades no desenvolvimento da criança. Orientar os pais para acompanharem e participarem ativamente no desenvolvimento da criança. Estabelecer parcerias com os pais junto ao C.E.I., no processo de desenvolvimento da criança e do espaço físico (PP42, p. 34).

Orientações para envolver a família:

Ao elaborar o item sobre organização do Trabalho com a família é necessário:

- Considerar as diversas estruturas e formas de organização familiar;
- Organizar, na instituição, espaços para que as famílias compartilhem e discutam suas expectativas, avanços, dificuldades e críticas em relação ao trabalho do CEI;
- Envolver a família nas atividades pedagógicas;
- Envolver a participação das famílias na construção do PPP;
- Envolver as famílias nos eventos e nas tomadas de decisões (PP17, p. 65).

Em alguns documentos podemos visualizar o registro de ações que buscaram, de certa forma, aproximações da IEI com as famílias:

Permitimos também o livre acesso de nossos pais ao nosso jardim, sempre respeitando os horários determinados, mas sem restrições quanto à observação de qualquer criança matriculada. Temos consciência também o quanto é necessário o contato da mãe nos primeiros meses de vida e por este motivo incentivamos a amamentação de nossas crianças do berçário, permitindo a entrada das mães em sala para a realização da mesma (PP17, p. 79-80).

Durante o primeiro semestre de 2007, o Núcleo proporcionou momentos de encontro entre as crianças e suas respectivas famílias e demais entidades de nosso município objetivando, entre outros:

- Encontro entre a Pastoral da Criança e a Família;
- Reunião entre Psicóloga e Família, tendo como tema: Limites, Afeto, Responsabilidade;
- I Baile de Fantasia Criança Esperança;
- Festa de Páscoa interna;
- Entrega de Uniformes e Brinquedos Pedagógicos;
- Homenagem à figura materna com jantar pelo Dia das Mães;
- I Festa Junina Criança Esperança;
- Entrega de mudas de árvores frutíferas à comunidade através do projeto Terra Limpa com o subprojeto “**Corrente do Coração Verde**”;
- Dia do Desafio;
- Integração nas apresentações internas realizadas por todas as turmas ligadas ao Projeto único “**No Encanto dos sons**” quinzenalmente;
- Teatro “**Festa no Céu**” organizado pelo grupo docente aos alunos;
- Visita à II feira do livro na Santur com um grupo 30 crianças e 3 professoras, objetivando o estímulo à leitura (PP07, p. 104).

Em outro documento ainda lemos:

Com as famílias são realizadas reuniões para repasse de informações referentes ao CEI, entrega de avaliações, palestras sobre assuntos referentes a educação e saúde, confraternizações em datas especiais como dia das mães, pais e Natal (PP14, p. 61).

A parceria e o envolvimento das famílias com o cotidiano dessas IEs aparecem na maioria dos documentos (75,55%) mais vinculados a momentos pré-definidos, como “reuniões”, às situações chamadas “eventos”, ou seja, momentos considerados especiais, que envolvem a ideia de confraternização, indicando que com as famílias sobressai o esforço para organizar eventos festivos:

Pretendemos para o próximo ano promover ações que envolvam melhor a participação dos pais. [...] promoveremos uma Gincana onde toda a comunidade possa participar, [...] desenvolveremos um grandioso piquenique envolvendo os pais e a escola, [...] comemoraremos com uma grandiosa festa o aniversário das crianças, pais e servidores, em uma única data sempre no final de cada mês. Realizaremos, antecipadamente, de conhecimento dos pais, visita à suas residências onde os pais poderão receber seu filho juntamente com sua turminha, oferecendo um lanche (PP 03, p. 53).

A participação das famílias nas atividades são promovidas pelo CEI,

[...] servem para a integração do grupo e da comunidade escolar. [...] eventos do ano de 2007: semana das mães, festa junina, semana dos pais, semana da pátria, semana da criança, passeio à SANTUR, encerramento do ano com as famílias (PP38, p. 20).

A APP promove a festa Julina no CEI e outra gincana chamada de “Sinhozinho e Sinhazinha” que tem como objetivo “propiciar momentos de aprendizagem e interação entre as crianças e favorecer maior articulação entre as famílias e comunidade (PP24, p. 81).

Esta unidade também se propaga a eventos culturais voltados para a interação e valorização desta comunidade que tem características presentes, festejando com frequência datas comemorativas com as famílias (PP20, p. 41).

[...] a instituição promove reuniões e eventos aproximando assim a família da escola. Cabe destacar, que desde 2005, conforme acordado em reunião de pais, acontece o ANIVERSÁRIO COLETIVO, onde as famílias auxiliam na organização dessas festividades, bem como tem oportunidade de participar desse momento (PP28, p. 66).

Relatos de envolvimento que reconheçam a família como corresponsável pelo cuidado e pela educação das crianças, como sujeitos importantes e essenciais no âmbito das atividades e das relações nas IEIs, são praticamente inexistentes. Quando evidenciamos algum espaço de aproximação e de escuta dos pais, como no exemplo do questionário socioeconômico aplicado, as respostas são tratadas com certo grau de desconsideração – ou pela falta de análise do material, ou pela forma simplista de interpretação. O exemplo abaixo, sobre “relacionamento família-escola”, questão submetida aos pais sobre a participação na IEI, sugere que se constatarmos aquilo que já sabemos – que os “pais não têm interesse” (PP21, p. 9) – isso já é suficiente. Ou, ainda, parece que é importante que os pais reforcem e admitam essa afirmativa, para a IEI ter cumprido o seu papel de ‘suposta democracia’. Será que esses dados/informações não seriam indicadores para a instituição e a família discutirem e juntos buscarem formas de exercer parcerias e desenvolver papéis comuns em prol da criança?

Vejamos um exemplo retirado de um projeto pedagógico:

Em que ocasião vai ao C.E.I.		Relacionamento C.E.I./família		O que falta para melhorar	
Freqüentemente	50	Ótimo	34	Interesse dos pais	43
Reuniões	31	Muito bom	29	Mais reuniões	13
Quando solicitado	14	Bom	10	Escutar mais os pais	03
Não respondeu	01	Regular	01	Outros	18
		Não respondeu	04	Não respondeu	12

Quadro 08: Relacionamento Família/Escola

Neste quadro, muito surpreendente foi a resposta dos pais, quando se responsabilizaram e admitiram a falta de interesse dos mesmos em participar e melhorar a aproximação entre Família e C.E.I. [...] A grande maioria participa com frequência para deixar e receber a criança, outros somente nas reuniões ou quando solicitados (PP21, p. 9).

Ressaltamos, em relação às famílias, que não há também evidências de busca de relacionamento diferenciado com as famílias de bebês e crianças pequenas, como organização de períodos de ambientamento, pois possivelmente é o primeiro momento de afastamento do bebê e dos familiares, sobre aleitamento materno (em apenas um documento há indicação do livre acesso para a amamentação), conversas individuais ou coletivas sobre expectativas, necessidade, troca de informações que ajudem a estabelecer laços de confiança e favoreçam as relações com a criança e com suas famílias. Em um documento encontramos a referência ao período de adaptação:

Outro aspecto muito importante nesse período é que a criança e a mãe fiquem seguras, não chorem e se adaptem ao ambiente escolar e as regras existentes, nesse período a mãe deve buscar mais cedo, ou a criança vem só um período que é escolhido pela mãe (PP16, p. 50).

Outro aspecto que chama a atenção é a participação das famílias, ou de algumas, por meio das Associações de Pais e Professores – APPs. Esta parece ter uma importante função na arrecadação de recursos, equipamentos, (re)estrutururação e apoio financeiro das IEIs.

A APP realiza reuniões mensais ou conforme a necessidade para além de prestar contas, gerir e administrar os recursos provenientes de subvenções, convênios, doações, arrecadações ou promoções. Também, planeja e promove atividades culturais, palestra e reuniões. Presta assistência aos educandos e professores, conscientizando todos quanto a importância desta ação coletiva para autonomia da escola (PP27, p. 69).

Com o intuito de integrar cada vez mais comunidade e CEI e somar esforços para uma causa comum, Direção, A.P.P., pais, professores e funcionários propõe um mutirão comunitário para o mês de agosto (PP14, p. 42-43).

Em outubro de dois mil e seis, realizou-se uma reunião de pais com objetivo de informar a instalação de um telefone fixo no CEI, ficando como responsável pelo pagamento a APP (PP39, p. 6).

A APP, através de sua diretoria formada por pais e funcionários, eleitas por uma votação realizada na creche pelos demais pais, é legalmente registrada e busca atender então, todas as prioridades desta clientela. Sua atuação é marcante e participativa, sendo registrados todos os encontros, reuniões, promoções, arrecadações e investimentos em atas e livros caixa (PP45, p. 39).

No que tange a família, observamos que os movimentos e orientações impressas nesses documentos, desafiam as IEIs a compreenderem e alagarem suas relações com as famílias ‘reais’ e não com uma imagem de família ‘ideal’. Esse conhecimento (de quem são de fato às famílias das crianças) requer expressar o reconhecimento da pluralidade de tipos de famílias, dos seus interesses, necessidades, valores, atitudes, para poder abrir espaços de diálogo, de corresponsabilização e de apoio a tarefa de cuidar e educar as crianças. (HADDAD, 2002b). Essa situação, nos faz concordar com Tognetti (2003) quando reflete que só é possível a partilha de funções, em um ambiente que sustenta interpretações que convergem em uma percepção de fundo que permite tanto às famílias quanto às IEIs se perceberem de forma interdependente. A corresponsabilização neste sentido, não se caracteriza como simples rituais, mas um exercício sério, comprometido em permitir que as crianças pequenas encontrem ricas experiências fora das suas famílias, mas não tão distantes dos seus pais, dos seus objetos, da sua cultura. Isso lhes dá maior segurança para agir e se desenvolver nas IEIs – fato que tem um valor incomensurável para o projeto educativo.

A importância da parceria e envolvimento entre família e creche é destacada por alguns estudos (BONDIOLI & MANTOVANI, 1998; GANDINI & EDWARDS, 2002; BECCHI & FERRARI, 2006; ROSSETI-FERREIRA, 1984; HADDAD, 1987; BHERING & BLATCHFORD, 2000) que indicam que família e creche juntas podem promover, de forma complementar, aprendizagens e convivências significativas quando estão atentas às demandas das crianças e quando reconhecem as diferenças entre obrigações e responsabilidades de cada uma das instâncias

4.1.3 Concepções sobre os professores e demais funcionários – perfil profissional e formação continuada

Ao analisarmos como os documentos retratavam os professores e demais funcionários, observamos que os projetos pedagógicos apresentam algumas informações sobre o perfil de formação e a ocupação desses profissionais (cargos funções), como poderá ser observado no quadro 09, abaixo, composto pelos dados de nove (9) documentos, referentes a um município.

Vejamos o exemplo:

FUNÇÃO	EF I	EF	EM	MAG	PED	CURS PED	MAG COM PED	MAG CURS PED	PED CURS POS	POS	GRAD	OUT F	FORM N.I.	EFE	ACT	COMIS	NÃO INF.	TOTAL
Coordenadora			1		2	1		1		2		1	2	4	1	1	4	10
Assistente Pedagógica					2								1	3				3
Secretária				1	2										2		1	3
Professora				3	10	7		7	2	18			15	26	18		18	62
Monitora	1		22	21	9	23		15		6	10*		17	100			24	124
Professora Ed. Física											5**		1	1	3		2	6
Apoio Pedagógico Especial					2			1							2		1	3
Professora Auxiliar				4	1	1		7			3***		2		16		2	18
Cozinheira	3	9	5			1							12	13	6		11	30
Auxiliar de Cozinha	3	4	1										4	5	5		2	12
Servente	2	12	8			1							12	17	11		7	35

Quadro 09: Perfil ocupacional dos funcionários de um município – nove (9) IEs

LEGENDA

EFI – ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

EF – ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

EM – ENSINO MÉDIO

MAG – MAGISTÉRIO

* 9 Normal Superior; 1 Letras

** Licenciatura em Educação Física

*** 1 História; 1 Normal Superior; 1 não especificado

PED – PEDAGOGIA

CUR PED – CURSANDO PEDAGOGIA

MAG COM PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA

MAG CURS PED – MAGISTÉRIO CURSANDO

PEDAGOGIA

PED CURS POS – PEDAGOGIA CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO

POS – PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETA

GRAD – GRADUAÇÃO

OUT F – OUTRA FORMAÇÃO

FORM N.I. – FORMAÇÃO NÃO INDICADA

EFE – EFETIVO / CONCURSADO

ACT – CONTRATADO EM CARÁTER TEMPORÁRIO

COMIS. – COMISSIONADO

NÃO INF. – NÃO INFORMADO

Em quatro documentos encontramos relatos de aplicação de um questionário socioeconômico aos professores, o qual apresentava questões relativas às condições financeiras (trabalho, renda, moradia, bens), familiares (filhos, situação social) e culturais (formação, lazer) dos professores pesquisados. Os registros com os resultados desse questionário são apresentados em gráficos e não apresentam maiores interpretações. Vejamos um exemplo sobre o grau de instrução retirado de um projeto pedagógico:

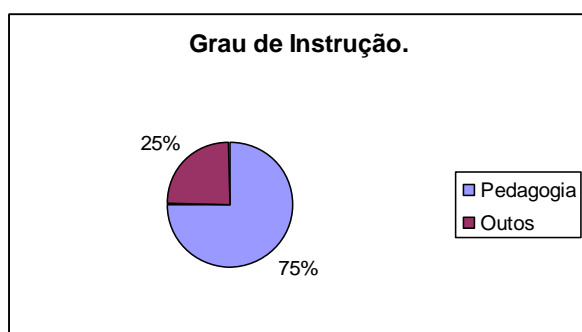


Figura 05: A maioria dos professores é habilitada
Fonte: (PP39, p. 22).

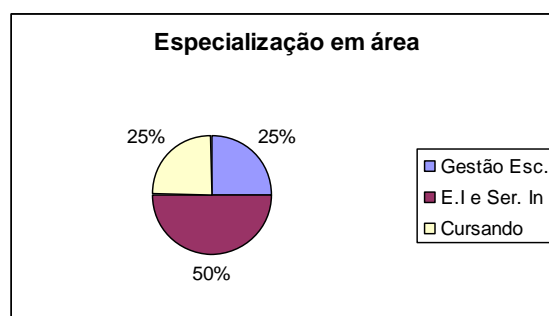


Figura 06: A metade dos professores possui especialização na área em que atua
Fonte: (PP39, p. 22).

No que tange aos profissionais que desenvolvem atividades diretamente com as crianças, encontramos a seguinte caracterização: professor, professor auxiliar, monitores, agentes e professor de educação física. No que se refere à formação indicada nos projetos pedagógicos, observamos, no conjunto de nove IEs, que a maioria tem curso completo de Pedagogia e pós-graduação na área de educação (no quadro 09, de 62 professores, apenas 3 estão cursando Pedagogia). Nas informações dos grupos (diretamente envolvidos com as crianças) não fica claro se há diferenças entre as funções e sujeitos nominados “monitores,” “professores auxiliares” e “agentes”. No entanto, se observarmos o quadro 09 (acima) e considerarmos o número geral de envolvidos nos documentos deste município, evidenciamos uma média de 2,29 professores auxiliares/monitores para cada professor. Este nos parece ser um dado interessante, pois quando há nomenclaturas distintas provavelmente há funções e salários distintos, o que pode contribuir para a separação de momentos de ações de cuidado e educação – contrariando as indicações nos próprios documentos da ‘indissociabilidade entre cuidar e educar’, como podemos verificar neste exemplo: “A partir da chegada do professor inicia-se o processo de desenvolvimento das atividades diárias, que são organizadas antecipadamente pelo professor. Durante a manhã as crianças além destas atividades fazem a rotina tais como, lanche, almoço, higiene” (PP17, p. 55).

Com relação às propostas de formação continuada, observamos que 42,22% dos documentos não fazem referência alguma a esta situação. Já 22,22% dos documentos indicam que a formação dos professores é organizada pelas Secretarias de Educação e é nominada como “formação continuada”. Em um grupo de 20% dos documentos os momentos de formação são nominados de “paradas pedagógicas”. Em 15% dos documentos observamos que há um movimento das próprias IEs em organizarem momentos e espaços de formação nominados como estudos e/ou reuniões.

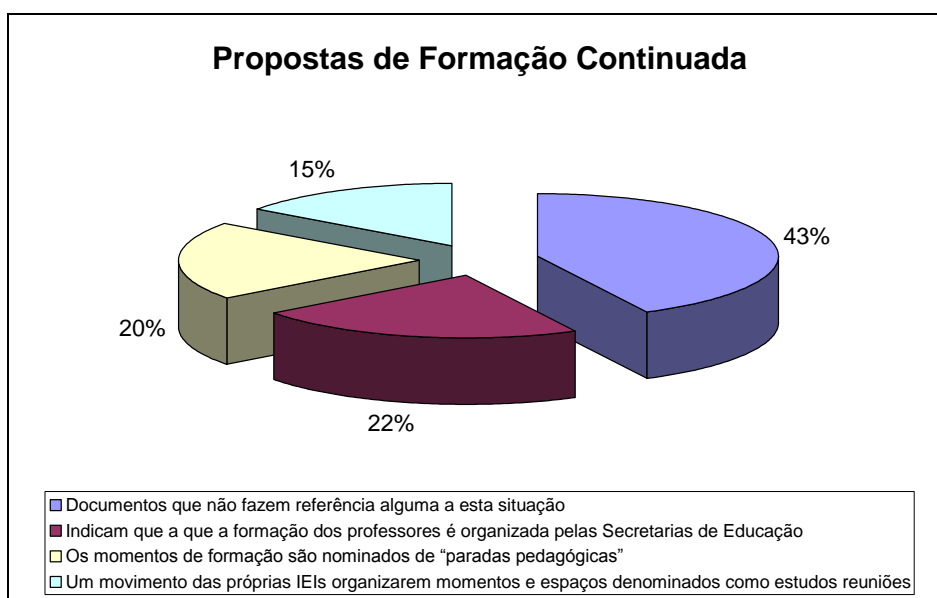


Figura 07: Propostas de Formação Continuada

No grupo de projetos pedagógicos que apresentam na sua estrutura momentos chamados de “Parada Pedagógica”, há menção de que esses encontros são mensais e/ou quinzenais. Já as temáticas e assuntos abordados nesses encontros não são claros, mas há evidências de que são momentos importantes de discussão coletiva e aproximação afetiva do grupo de profissionais, como podemos verificar nos exemplos:

As paradas são realizadas mensalmente em período integral onde reúne todo o corpo docente do núcleo (coordenadora, secretária, professoras, monitoras, cozinheiras e serventes) tendo em algumas paradas pedagógicas, a presença de acessoras pedagógicas, da fonoaudióloga e da psicóloga (PP09, p. 23).

As paradas pedagógicas estão sendo importantíssimas no superar nossas dúvidas e dificuldades, nossas relações interpessoais crescem a todo o momento, atendendo nossos objetivos propostos para o ano de 2007. As dinâmicas desenvolvidas pelo grupo, aproximam ainda mais os profissionais deste. O sorriso e a descontração transparece no rosto e na atitude de cada funcionária. A confiança mútua e a participação da equipe cresce por meio do planejar, do avaliar, na troca de experiência de uma para outra (PP07, p. 63).

Esses documentos reforçam a importância dos momentos da “parada pedagógica” para a busca de unidade entre o grupo, a troca de experiências para ampliar a confiança no trabalho, adquirir conhecimento e para realizar o planejamento das ações educativas. Se os encontros de fato oportunizam essas reflexões, se há impactos positivos desses momentos no cotidiano, nas relações e ações educativas, não é possível visualizar, pois não há informação descrita ou dados avaliativos desses momentos. Também não há, nesse conjunto de documentos, nenhum relato de experiências de trabalho dos professores que favoreceram e/ou nortearam as trocas.

A parada pedagógica é um suporte ao qual dispomos para abertura de discussões pedagógicas, para delinear um ‘Melhor Caminho’, buscando sempre melhorias para o desenvolvimento pleno do educando. Sendo este um momento para refletirmos sobre nossa proposta pedagógica nos levando a pensar e reorganizar o conhecimento que temos [...]. Este momento é de grande importância para todo o corpo docente, devido ao tempo que se tem para trocas de experiências (PP6, p. 50).

As paradas pedagógicas são essenciais, são como ponto de partida para que durante o trabalho haja integração de todas as experiências das crianças proporcionando experimentação e reflexão, atendendo as suas necessidades individuais e favorecendo o seu desenvolvimento social (PP42, p. 9).

No conjunto dos documentos em que a formação dos professores é organizada pelas Secretarias de Educação, denominada como “formação continuada”, e em que os momentos geralmente são desenvolvidos com apoio das universidades da região, observamos que há indicação de socialização de experiências e delineamento mais pontual do calendário:

A formação dos professores no CEI [...] dar-se-á nas seguintes modalidades: Projeto de Formação Continuada em parceria com a Universidade [...] o Projeto prevê momentos presenciais e semi-presenciais, consultorias e assistência pedagógica aos grupos de gestores e docentes.

Os encontros presenciais aconteceram nos anos de 2005/2006 na última semana de julho, com carga horária de 16 horas/aula, e na seqüência, encontros bimestrais e/ou mensais de 4 horas/aula. [...] Para os docentes foram efetuados encontros paralelos com as turmas da Educação Infantil, Séries Iniciais e turmas das disciplinas específicas do Ensino Fundamental.

Ao final de cada ano, é realizado um Seminário de Experiências Pedagógicas, sistematizando-o em CD-ROM, a partir das atividades desenvolvidas, devidamente registradas pelos professores com seus alunos e crianças (PP42, p. 23-24).

[...] o Departamento de Educação Infantil da Secretaria oferece ao grupo de professores e atendentes um calendário escolar anual com paradas mensais para a realização de atividades de formação continuada, do Fórum Microrregional, além de outros seminários (PP22, p. 40).

No grupo de documentos (15%) em que visualizamos um movimento das próprias IEs para organizarem momentos e espaços de estudos e/ou reuniões a sugestão da necessidade desses momentos para avaliação e troca de experiências:

Para um melhor aproveitamento e desenvolvimento das práticas já citas e executadas pelas profissionais do Centro, elas realizam uma vez por semana durante uma hora, um grupo de estudo, no qual se discute um assunto por encontro, previamente programado para que se possa organizar as referencias que se utiliza durante a discussão. Viu-se a necessidade da criação deste momento de reflexão devido ao interesse das educadoras em um espaço de tempo para troca de ideias, estudos e discussões de assuntos pertinentes à educação (PP21, p. 77-78).

Mensalmente a equipe de educadores se reúne para estudo, avaliação e planejamento do processo educacional (PP38, p. 12).

As professoras se reúnem quinzenalmente e as agentes semanalmente para planejamento de atividades. Nos encontros com as professoras a coordenadora propõe temas a serem discutidos e no segundo momento é realizado o planejamento. Com as agentes são discutidos assuntos referentes à organização do trabalho a ser realizado nos períodos em que são responsáveis pela sala (PP14, p. 25).

Alguns projetos pedagógicos sugerem enfaticamente a importância da formação, indicando a necessidade de espaços e tempos para estudo, diálogo e troca de experiências:

Necessitamos de Mais cursos sobre o desenvolvimento da criança e tudo o que envolve o educar. E também profissionais capacitados pelo menos com formação no magistério (PP36, p. 13).

Faz-se necessário que todos recebam instruções com palestras, cursos de aperfeiçoamento, de higiene, nutrição, trabalhos pedagógicos e educação infantil (PP30, p. 14).

O perfil evidenciado em alguns documentos para o desenvolvimento do papel de professor ou educador salienta que esse profissional deve ser uma figura que representa ‘modelo’, ‘exemplo’, deve ser simpático, carinhoso com as crianças. Sugere, em algumas colocações, que esse profissional não precisa de uma formação específica – qualquer um (parece-nos implícito ser do gênero feminino) pode desempenhar essa função, como podemos ver a seguir:

Todos nós temos um pouco de educadores. A cada um de nós dentro do CEI [...] cabe a tarefa de transferir cuidados e conhecimentos valores respeito e valorização pessoal, construir um cidadão autônomo e seguro (PP31, p. 17).

O real valor do professor se revela através do sucesso de seus alunos e da contribuição pessoal de cada um para este sucesso, e fundamental que o professor possua forte valor ético uma vez que atua como modelo na formação de alunos (PP30, p. 16).

Para ensinar as crianças estão os monitores, recebendo as crianças simpaticamente e passando confiança para os responsáveis que deixam seus filhos. Toda semana os monitores entregam seus cadernos de planejamento onde a coordenadora e a secretária verifica e apóia. Carinho, compreensão e paciência são regrinhas básicas para os monitores desenvolverem seu dia produtivo (PP37, p. 15).

Em alguns documentos observamos que foi oportunizada a manifestação dos professores por meio de um questionário sobre o que consideravam aspectos positivos da profissão e negativos. As respostas dos professores evidenciaram indicadores de um perfil profissional que precisa de espaço, formação, condições estruturais – tempo, salário, número de crianças. Vejamos:

Aspectos Destacados
* Espaço físico;
* Número de crianças em sala de aula;
* Falta de especialistas na área de Ed. Física;
* Cansaço físico e mental devido à rotina do dia a dia;
* Não existe;
* Baixa remuneração;
* Cursos direcionados;
* Cobrança externa (política);
* Visão assistencialista;
* Mudanças que ocorrem de um ano para outro;
* Barulho e calor na sala;
* Calor na cozinha, falta uma ventilação;
* Falta de recursos didáticos para cada faixa etária.

Quadro 10: Aspectos Negativos no Exercício da Função
Fonte: (PP18, p. 20).

Observando o que esse grupo de professores relatou sobre aspectos positivos, sobressaem as questões afetivas que envolvem as crianças, os pares, as famílias e a estabilidade financeira que a profissão pode oferecer. Vejamos:

Aspectos Destacados
* Aprendizagem e interação com a criança;
* Responsabilidade;
* Estabilidade profissional;
* Férias (licença-prêmio);
* Compromisso com uma educação de qualidade;
* Ética;
* Plano de Carreira;
* Oportunidade de capacitações gratuitas;
* As companheiras de trabalho;
* Gratificação pessoal;
* O bom relacionamento com pais e alunos;
* Estar exercendo uma atividade que gosta muito;
* Profissionais comprometidos com a sua função;
* O amor e o carinho pelas crianças;
* Ética profissional;
* União, respeito e colaboração entre os funcionários;
* Plano de aula flexível;
* Liberdade de pensamento;
* Autonomia na escolha da forma de atuar na sala;
* Interação e harmonia com as crianças.

Quadro 11: Aspectos Positivos no Exercício da Função

Fonte: (PP18, p. 18-19).

Observamos também que os sujeitos que fazem parte do contexto dessas IEs são retratados de forma bastante genérica, o que dificulta a visualização da realidade desses sujeitos em cada IEI. Nesse sentido, destacamos a falta de informações sobre as crianças de maneira geral e, em particular, sobre os bebês e crianças pequenas que frequentam esses ambientes. Não percebemos, na coletividade, cada sujeito como indivíduo com características próprias e únicas, o que pode repercutir no seu desenvolvimento; a ausência dessas referências dificulta a visualização de como elas percebem e vivenciam a realidade das IEs, bem como sugere, pela falta, ou pela característica da menção, que são incapazes de interferir e qualificar as práticas educativas.

Parece-nos que a ausência de melhor caracterização dos sujeitos não é apenas uma questão de idade, envolve também as ideias impressas sobre as famílias nos projetos pedagógicos. É comum verificar, já nas primeiras considerações dos documentos, que as famílias são concebidas como carentes, de baixo nível de escolaridade, que são famílias monoparentais, entre outros adjetivos que corroboram para o formato de um perfil que necessita mais de ajuda do que efetivamente tem condições de ajudar, de ser corresponsável. Isso nos faz refletir se é por conta desta representação que os projetos pedagógicos relatam

mais intenções de confraternizar com as famílias do que realmente dividir, organizar parcerias para a educação das crianças e da própria constituição da paternidade/maternidade.

Não queremos com isso dizer que os momentos de festa não são importantes, apenas ressaltamos que as interações entre as famílias e as IEIs têm sido consideradas como fundamentais, pois têm influências marcantes no desenvolvimento das crianças e, particularmente, essas influências são dependentes dos modos como se relacionam e se representam os sujeitos que fazem parte do cotidiano da criança. Em outras palavras, não dá para desconsiderar o poderoso papel das vozes e ações de pais, mães, avós, irmãos, vizinhos para quem deseja criar espaços educativos com condições mais efetivas de contribuir na educação e cuidados das crianças.

Sobre os profissionais que atuam nessas IEIs, as formas como são representados nos documentos reportam-se ao perfil de formação basicamente em termos da formação inicial. Em relação à formação continuada, é possível verificar que existe uma definição acerca do espaço para a formação em serviço (parada pedagógica, formação continuada, movimentos internos), mas que ainda sugere necessitar de maior clareza em relação à organização, às pautas de discussão e de avaliação desses momentos. Os raros, mas importantes anúncios dos professores (pontos negativos e positivos da profissão – PP18, p. 20) indicam a necessidade de escuta destes profissionais. Assim o processo de formação deve ser visto e defendido como um direito de todos os professores, no qual as práticas feitas nas IEIs e aquilo que sobre ela falam os profissionais, devem ser o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2002).

4.2 Organização pedagógica evidenciada nos projetos pedagógicos

4.2.1 Organização das atividades e metodologias

A partir das concepções de criança e infância apresentadas nos projetos pedagógicos, buscamos analisar se essa concepção implica ou reflete na organização das ações educativas e se há referências, nesses documentos, sobre atividades, rotinas e tempos e como esses momentos são pensados e organizados nas IEIs.

De modo geral, verificamos que os projetos pedagógicos não contemplam aspectos relativos às metodologias, atividades e tempos organizados para as crianças. Nesses documentos, encontramos poucas informações ou algum item que trate diretamente do tema. Foi possível visualizar algumas informações na justificativa ou na definição do papel da educação infantil (item de alguns documentos). Nesses registros observamos que os documentos apresentam diferentes formas de organização do planejamento, selecionando e partindo de perspectivas teóricas diversas e formas também diferenciadas para compor a ação educativa. Constatamos que 34% dos documentos indicam a organização por “tema gerador”; 22% dos documentos indicaram organizar-se por áreas do conhecimento; 20% por “projetos” e 24% não fizeram nenhuma menção às formas de organização do planejamento.

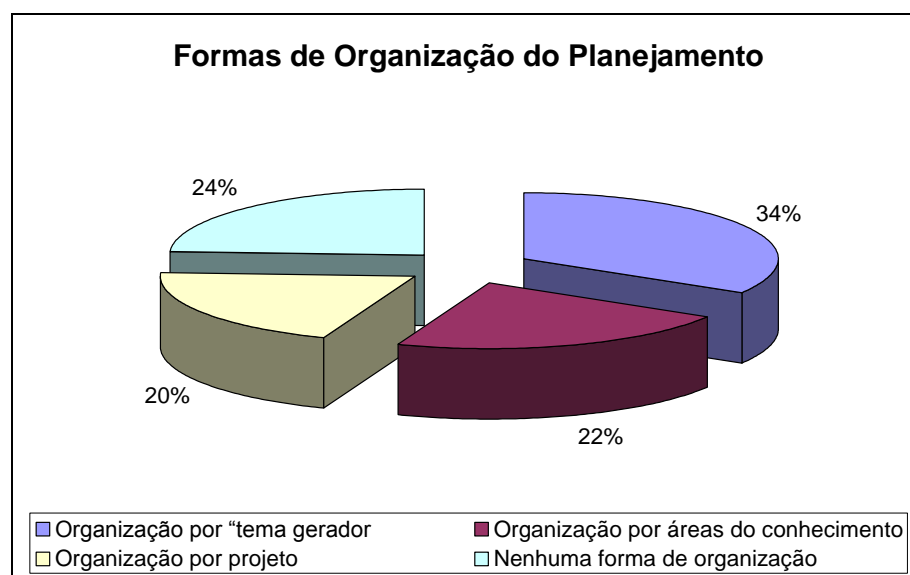


Figura 08: Formas de organização do planejamento

Nas indicações sobre as escolhas teóricas nas quais podemos verificar as opções metodológicas os autores citados com mais recorrência são Piaget e Vygotsky: “[...] a prática pedagógica é subsidiada nas teorias de sócio-interacionismo de Vigostsky; no construtivismo de Piaget e na Pedagogia de Projetos” (PP05, p. 10). Há indicações também do uso da metodologia de temas geradores, e essa opção foi tomada tendo por base as orientações do educador Paulo Freire e de Sonia Kramer:

O tema gerador como proposta metodológica adotada pelo CEI [...] está epistemologicamente relacionado à reflexão do grande educador brasileiro Paulo Freire, que considerava a experiência extraída da problematização da prática de vida diária dos educandos, a valorização da cultura popular e as relações dialéticas estabelecidas entre o homem e o mundo social. Para Leitosa, a expressão Tema gerador está vinculada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana, pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada (PP23, p. 36).

Os Temas Geradores surgem, segundo Kramer (2005), de duas formas:

Temas Cíclicos – originam-se de festas, eventos ou comemorações periodicamente celebradas. Os temas têm sua origem em fatores sociais, uns referentes a datas comemoradas anualmente, como o Dia das Mães e outros relacionados a fatores sociais mais amplos, não estando ligados diretamente ao cotidiano das crianças, como o caso do tema Copa do mundo. No entanto, os temas têm intensa divulgação nos meios de comunicação, sendo de interesse das famílias e das próprias crianças.

Da realidade vivida pelas crianças – são contextualizados e seus conteúdos vinculam-se a situações presentes, permitindo a participação ativa de pais e crianças. Surgem também das crianças e de suas relações, de acontecimentos especiais e de problemas existentes no seu contexto de vida. A identificação desses temas pode se dar através da atuação sistemática com as crianças pelas observações, conversas, dramatizações, jogos, assembléias; com os pais através de reuniões, entrevistas, consultas, contatos informais; entre os educadores, através de reuniões, debates e contato informal (PP15, p. 30-31).

[...] há necessidade de uma proposta metodológica, ao mesmo tempo em que é a alma do próprio Projeto Político Pedagógico, se transforma na ferramenta que operacionaliza as ações propostas no próprio projeto. Sendo assim o CEI [...] optou em trabalhar baseado na metodologia do tema gerador (PP19, p. 28).

Ou, ainda, podemos verificar orientações de como esses temas devem ser organizados pelo professor:

O planejamento elaborado no CEI será norteado através dos Temas Geradores, sendo semanal e flexível, permitindo um melhor remanejamento e organização de todas as situações em que a criança vivencia dentro e fora do CEI. Este planejamento deverá contemplar:

Tema: assunto

Objetivos – o professor deverá explicitar qual a capacidade que irá desenvolver na criança através da ação educativa proposta.

Conteúdos – descrever os conteúdos que deverão ser abordados para o alcance dos objetivos, os conteúdos poderão ser previamente estabelecidos pelo grupo ou através da necessidade observada pelo professor. Este não poderá esquecer dos conteúdos mínimos estabelecidos no RCNEI e nas Diretrizes Curriculares do Município.

Atividades/Estratégias – estabelecer a ação educativa para trabalhar os conteúdos e alcançar os objetivos propostos. Esta etapa do planejamento poderá ser em tópicos, sendo desnecessário descrever todo o processo do desenvolvimento.

Registros – a escrita e a reflexão sobre a prática são necessárias para construção do conhecimento e proposição do novo fazer pedagógico. Além de auxiliar o professor na prática pedagógica, dará suporte para a avaliação do grupo e individual da criança (PP21, p. 33-34).

Encontramos algumas indicações do trabalho organizado a partir de “projetos”, estes entendidos e justificados como uma opção metodológica interessante, que permite envolver as crianças:

As professoras escolheram trabalhar com projetos por ser uma metodologia que possibilita amplitude e flexibilidade no desenvolvimento do projeto, além da interação e participação efetiva das crianças, equipe, pais e comunidade (PP11, p. 14).

O trabalho com projetos foi escolhido por oferecer às crianças um currículo envolvente e interessante, que contribui significativamente para seu desenvolvimento. As crianças podem interagir em atividades desafiadoras que possuem significado, onde constroem conhecimento e habilidades [...] O trabalho com projeto é organizado em três fases:

- 1 – O professor ajudar o grupo a esclarecer o foco e questões a serem investigadas;
- 2 – O professor organizar grupos de trabalho, envolvendo crianças e famílias da pesquisa do tema estudado;
- 3 – [...] apresentar a história da investigação e as descobertas compartilhadas (PP13, p. 36.).

[...] optamos pela pedagogia de projetos (projetos de trabalho) por considerarmos que ela possibilita, ao professor e as crianças, um papel ativo na construção do planejamento [...] são definidos pelas crianças e adultos/educados em conjunto, atendendo à suas expectativas, curiosidades e necessidades, procurando alcançar os objetivos que propusemos anteriormente (PP34, p. 32).

Sobre o trabalho pedagógico, metodologias, há indicações, em um documento, de que para organizá-lo é preciso pensar nas crianças enquanto sujeitos ativos, que necessitam de desafios diversos de aprendizagem.

[...] trabalho pedagógico em que o educador e as crianças tenham papéis ativos. Cabe ao educador pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil a fim de poder organizar atividades onde a criança possa experimentar situações as mais diversas que possam lhe proporcionar, inúmeras situações de aprendizagem (PP05, p. 57).

Em alguns documentos é possível visualizar referências as atividades dos bebês e das crianças pequenas, e elas sugerem certo preconceito com a capacidade dos pequenos, pois indicam apenas situações/objetos concretos, dependência, como podemos verificar nos exemplos:

Faixa etária – 0 a 1 ano

Características – nesta faixa etária, a criança apresenta evolução no que diz respeito as suas percepções (auditivas, motoras, visuais, táteis, gustativas, olfativas). Para promover o desenvolvimento dessas percepções de mundo, é necessário oferecer à criança brinquedos que a estimulem, aos poucos, um de cada vez, para, não confundí-la. É por meio do contato físico com os materiais que a criança vai-se percebendo como indivíduo e se desvinculando da mãe.

Atividades – manipular objetos que possibilitem exploração manual, oral, visual, etc.; realizar experiências visuais, sonoras, táteis, brincadeiras de imitação, esconde-esconde, encaixar e empilhar objetos (PP45, p. 46).

Em outro documento:

O trabalho pedagógico diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva da autonomia por parte da criança. As atividades dedicadas às crianças de zero a um ano precisam considerar sua grande dependência do adulto, de um a dois anos já podem participar de atividades em grupo, mas ainda precisam de muita atenção individualizada:

– **Zero a um ano:** descoberta dos brinquedos, argolas, cubos, caixas, música, massagens relaxantes e o toque carinhoso. Os brinquedos não podem ter peças pequenas.

– **Um a dois anos:** atividades de desenvolvimento motor e da linguagem imitação de movimentos, sons de animais, brincadeiras, montagens de peças (maiores) e quebra-cabeças (fáceis e grandes).

– **Dois a quatro anos:** jogos simbólicos, brincadeiras de faz-de-conta, rodinha de comunicação, colagem, desenho livre, pinturas, modelagens, histórias, ouvir, cantar e dramatizar. Nesta fase já se alimentam sozinhas e já existe a valorização do respeito e cooperação (PP26, p. 39-40).

Em relação à organização do trabalho, encontramos a indicação de ações chamadas “rotinas ou atividades permanentes” (PP08, p. 55). Em alguns documentos verificamos que essas ações e organizações (rotinas) são consideradas importantes para o entendimento, pelas crianças, do que irá acontecer, pela previsão dos momentos. A rotina, nesse sentido, é indicada como condição para tornar a criança mais segura, autônoma e tranquila. Sugere uma

compreensão de que a rotina não pode ser rígida, deve adaptar-se às necessidades das crianças:

Uma rotina estável, clara e compreensível permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece uma sensação de segurança [...] permitirá que atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar. [...] É importante que o professor possa organizar o tempo levando em consideração seu planejamento, mas podendo contar com a possibilidade de alterá-lo de acordo com suas próprias necessidades e a de seu grupo também. Rotinas iguais não servem para grupos diferentes, pois a rotina que nunca muda torna o trabalho do professor monótono, repetitivo e pouco interessante para seus alunos (PP02, p. 51).

Em outro documento:

A rotina permite a criança situar-se no tempo e no espaço, orientando suas ações e prevendo situações. [...] possibilitar que as especificidades da educação infantil, cuidar, brincar e educar possam ser trabalhadas, sem priorizar um aspecto e desvalorizar os outros (PP08, p. 83-84).

Ainda no mesmo documento verificamos indicação de que as atividades permanentes envolvem cuidados, rodas de conversas, brincadeiras, entre outras apontadas:

São atividades permanentes as de cuidado, aprendizagem e prazer das crianças, cujos conteúdos necessitam ser trabalhados constantemente. Algumas atividades consideradas permanentes são: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversa; atividades de desenho, pintura, modelagem, música; atividades variadas em ambientes organizado por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos que elas possam ficar sozinhas se assim o desejarem (PP08, p. 55).

Nessa mesma linha de argumentação, de que a rotina auxilia e orienta as crianças, chama-nos a atenção a indicação prevista em um (1) projeto pedagógico sobre a rotina para crianças de zero a três anos: de um lado, a contemplação desta faixa etária (raramente mencionada) e de outro, a ideia de adaptação aos tempos e necessidades mais visivelmente das IEIs do que das crianças:

Para as crianças de até 3 anos, ter atividades regradas garante mais conforto e segurança, pois eles se acostumam com sequência de acontecimentos e consegue prever o que virá depois. Isso também permite que os pequenos conheçam seus limites e entendam que as coisas nem sempre podem ser realizadas na hora e do jeito que ela deseja (PP09, p. 17).

Na busca para compreendermos as atividades ditas como “permanentes” ou rotineiras, verificamos que na maioria dos projetos elas são representadas por meio da definição de horários que envolvem as refeições, a higiene, recreação e atividades pedagógicas, como podemos observar no quadro retirado (Quadro 12) de um projeto pedagógico:

HORÁRIO	ROTINA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7:00 às 7:45	Entrada das Crianças	Recreação
7:45 às 8:30	Café da manhã	Higiene
8:30 às 10:00	-----	Atividades Pedagógicas
10:00	Fruta	Atividades Pedagógicas
10:00 às 11:00	Recreação	-----
11:30 às 12:00	Almoço	Higiene
12:00 às 14:00	Hora do sono	-----
14:00	Lanche	Higiene
15:00 às 17:00	-----	Atividades Pedagógicas
17:00 às 17:30	Jantar	Higiene
17:30 às 19:00	Saída	Atividades Lúdicas

Quadro 12: O dia-a-dia na creche

Fonte: (PP07, p. 14).

Em outro exemplo:

A partir da chegada do professor inicia-se o processo de desenvolvimento das atividades diárias, que são organizadas antecipadamente pelo professor. Durante a manhã as crianças além destas atividades fazem as atividades de rotina tais como, lanche, almoço, higiene...

Após o almoço as crianças fazem o momento da sesta, onde ficam na responsabilidade das agentes, pois a professora sai para o almoço as 11:45 e só retorna 13:30.

No período vespertino a dinâmica é a mesma da manhã, sendo que por volta das 17:30h começa a saída das crianças até as 19:00h.

As crianças que freqüentam somente o período parcial suas atividades são desenvolvidas no mesmo processo. O professor desenvolve as atividades e também as rotinas (PP17, p. 55).

As “atividades permanentes” variam, com colocações breves incluídas nos projetos pedagógicos e até mesmo no regimento interno, disciplinando as ações dos professores:

Chamada; calendário; ajudante do dia, hora de novidades; música, café, almoço; lanche; janta; parque; troca de fralda; banho; higiene bucal e das mãos e descanso e o tempo para recreação. (PP16, p. 48).

REGIMENTO INTERNO PARA OS FUNCIONÁRIOS – Ações a serem inseridas na rotina das crianças do CEI:

- Lavar as mãos das crianças antes e depois das principais refeições.
- Fazer oração em agradecimento ao alimento sempre antes das refeições.
- Cantar bastante com as crianças, contar histórias, ser criativo, estar sempre inovando, trabalhar com criança não pode ser parado.
- O soninho das crianças do maternal I e II será até 14:00 horas.
- O berçário e outros manter as crianças com o rosto limpo sempre com o papel higiênico fazendo a limpeza (PP37, p. 34- 35).

Sobre atividades, rotinas e tempos específicos para as crianças de zero a três anos, verificamos que se limitam a informar que a fruta (das 10 horas) é somente para os bebês, bem como o banho é restrito ao berçário. Chama atenção que mesmo nos dois projetos pedagógicos das IEIs que atendem somente a esta faixa etária (uma, zero a dois anos e outra, zero a três anos), não é visível alguma diferença na rotina e na programação geral, quando comparamos com as demais IEIs. Difere, portanto, apenas a colocação de algumas palavras, como, por exemplo, sono por “soninho” e atividade pedagógica por atividade dirigida. Vejamos as indicações de um desses projetos pedagógicos (PP04, p. 16):

Rotina diária:

Chegada das crianças: 07:00 as 08:00hs

Lanche: 08:00 as 08:30hs

Higiene: 08:30 as 09:30hs

Atividade dirigida: 09:30 as 10:30hs

Almoço: Sala I – 10:30 as 11:00hs

Sala II – 11:00 as 11:30hs

Higiene: 11:30 as 12:00hs

Soninho: 12:00 as 13:00hs

Lanche: 13:00 as 13:30hs

Higiene: 13:30 as 14:30hs

Atividade dirigida: 14:30 as 16:00hs

Jantar: Sala I – 14:00 as 14:30hs

Sala II – 16:30 as 17:00hs

Higiene: 16:30 as 17:30hs

Livre: 17:30 as 18:45hs

A troca de fraldas e mamadeiras acontecem de acordo com a necessidade de cada criança.

4.2.2 Organização da estrutura curricular

Com o olhar voltado para a análise da estrutura curricular, buscamos verificar a existência e definição de um currículo pelas IEs. Interessava-nos verificar se algum documento legal (proposto pela Secretaria de Educação ou MEC) norteava essa definição.

A análise indicou que alguns documentos apresentam um item específico na sua estrutura, chamado “currículo”, e neste documento não há maiores informações sobre qual é a estrutura curricular que orienta o trabalho; há indicações de um conceito de currículo que, por seu formato (apenas um conceito geral), foca a formação do aluno e não da criança, apesar de salientar que o currículo deve ser aberto e não limitador.

Vejamos os exemplos:

O currículo se constitui não só de oportunidades previstas pela escola, mas no momento em que o educando vive estas oportunidades no sentido de ampliar a maneira de interpretar o mundo, tornando-o um ser crítico de visão ampla. Uma construção social, com a história, com a sociedade e com a cultura. *"Assim a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais e intelectuais."* Rodrigues (1985, p. 53) A necessidade de olhar o conhecimento de forma criativa, articulada e coerente fará a diferença que nos projetará para uma escola pública de qualidade para todos. A escola deve ter um currículo fundamentado na investigação e orientado numa perspectiva progressista e transformadora. Integrando Teoria e prática, procurando sempre responder as perguntas fundamentais: Que aluno se quer formar? O que e de que maneira ensinar para que ele alcance esta formação? Para efetivação do que acreditamos – que todos são capazes de aprender – faz-se necessário um currículo que não funcione como limitador e definidor de enquadramentos, mas que ao contrario amplie e oriente o trabalho educativo onde articula os diversos níveis da atuação pedagógica. (PP07, p. 55).

Numa perspectiva sociocultural, o currículo é entendido como o “conjunto de experiência, vivências e atividades de aprendizagem convergentes para objetivos educacionais (MASETO, 1994) ou conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 1983). Comungando com as idéias citadas e com respaldo das Diretrizes Curriculares reconhece-se que as crianças são seres íntegros que aprendem a ser e conviver na interação com os outros e com diversas áreas do conhecimento” (PP30, p. 19).

Ou, ainda, o foco nos conteúdos do ensino regular:

Nossa estrutura está pautada na obra de Montessori. [...] **Educação Cósmica** – abrange os conhecimentos que no Ensino Fundamental chamaremos de Geografia, História e Ciências. [...] se trata de uma introdução a esses tópicos, apresentando a criança para o mundo do qual ela é parte viva – o mundo da cultura. É necessário que a criança se reconheça como parte do Cosmos. [...] É o conhecimento da natureza, dos planetas, da história da evolução da Terra e do Homem. Esta área é dividida em Reino animal, Vegetal e Mineral [...] conteúdos os animais racionais (homem), a criança, a escola, comunidade, o mundo e animais irracionais.

A Sensorial equivale a descobertas por meio dos sentidos e estudo de algumas noções matemáticas: igualdade, diferença, conjunto, cores, forma, linhas, dimensões, sabores, peso, características de superfície [...] as atividades relacionadas a essa área “desenvolvem capacidade de classificação; pareamento/ordenação (crescente/descente), composição/decomposição, seqüência.

A área Linguagem [...] nesta fase da educação não se tem como objetivo alfabetizar, mas garantir que as crianças estejam motivadas e propícias para a aquisição da leitura e escrita.

Área da Matemática [...] atividades gerais de topologia, lógica, teoria de conjuntos, atividades de aritmética/álgebra/geometria montessoriana, noção do real, percepção da forma, intuição da adição e da subtração, reconhecimento das quantidades, entre outros (PP38, p. 13-14).

Na análise dos documentos na sua íntegra, foi possível visualizar que a organização curricular e os planejamentos estão pautados, na maioria dos projetos pedagógicos (67%), por meio dos eixos definidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Os projetos de trabalho são organizados tomando por base os sete eixos do RCNEI. O primeiro é identificar em cada eixo que conteúdos podem favorecer a crítica cultural e tornar o núcleo Infantil espaço de questionamento ao existente. [...] Neste processo atualizamos os conteúdos (RCNEI) tornando-os mais relevantes, aprimoramos nosso desempenho profissional, assim como incentivamos nossos alunos a investigar, a buscar, a aprender prazerosamente, a conhecer coisas novas, a brincar com suas novas descobertas e mais uma vez a criticar o existente (PP09, p. 20-21).

A ação educativa utilizada pelo C.E.I. [...] tem como suporte principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que incide sobre os aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças aprenderem ao longo da vida. Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática (PP42, p. 11).

Nosso suporte para os planejamentos são os eixos norteadores do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), proposto pelo MEC e identificamos aqui nossos objetivos para cada um deles de modo prático e de fácil compreensão [...] (PP45, p. 20).

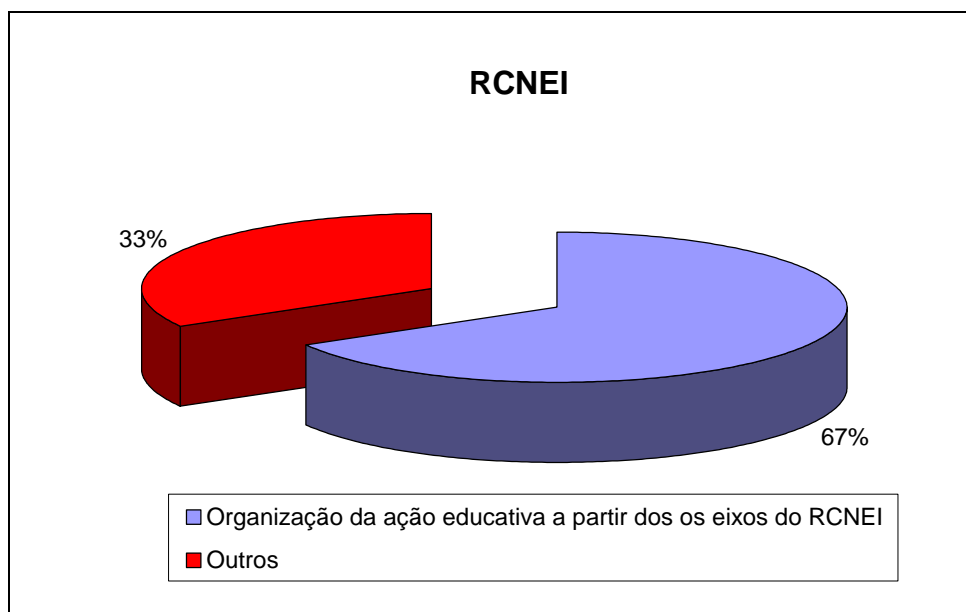


Figura 09: RCNEI

Observando, ainda, os anexos de um projeto pedagógico (PP02), verificamos a indicação sobre currículo na Resolução nº 01/2006, que fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Essa resolução diz, no capítulo 2:

Art. 5º O currículo de Educação Infantil deverá assegurar a formação básica comum, observando os Referenciais Curriculares Nacionais, nos termos do inciso IV do artigo 9º da Lei 9.394/96.

§ 3º Na organização curricular deverão constar: objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e critérios avaliativos (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2006).

Alguns projetos pedagógicos apontam, além do RCNEI, Diretrizes organizadas pelo próprio município, conforme podemos observar no exemplo de texto e organização gráfica abaixo:

Os objetivos, conteúdos e atividades devem ser planejados observando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as matrizes de habilidades sugeridas pelas Diretrizes para Avaliação, documento construído para nortear a avaliação na rede municipal de ensino, bem como as propostas do PPP (em construção) do C.E.I. (PP13, p. 37).

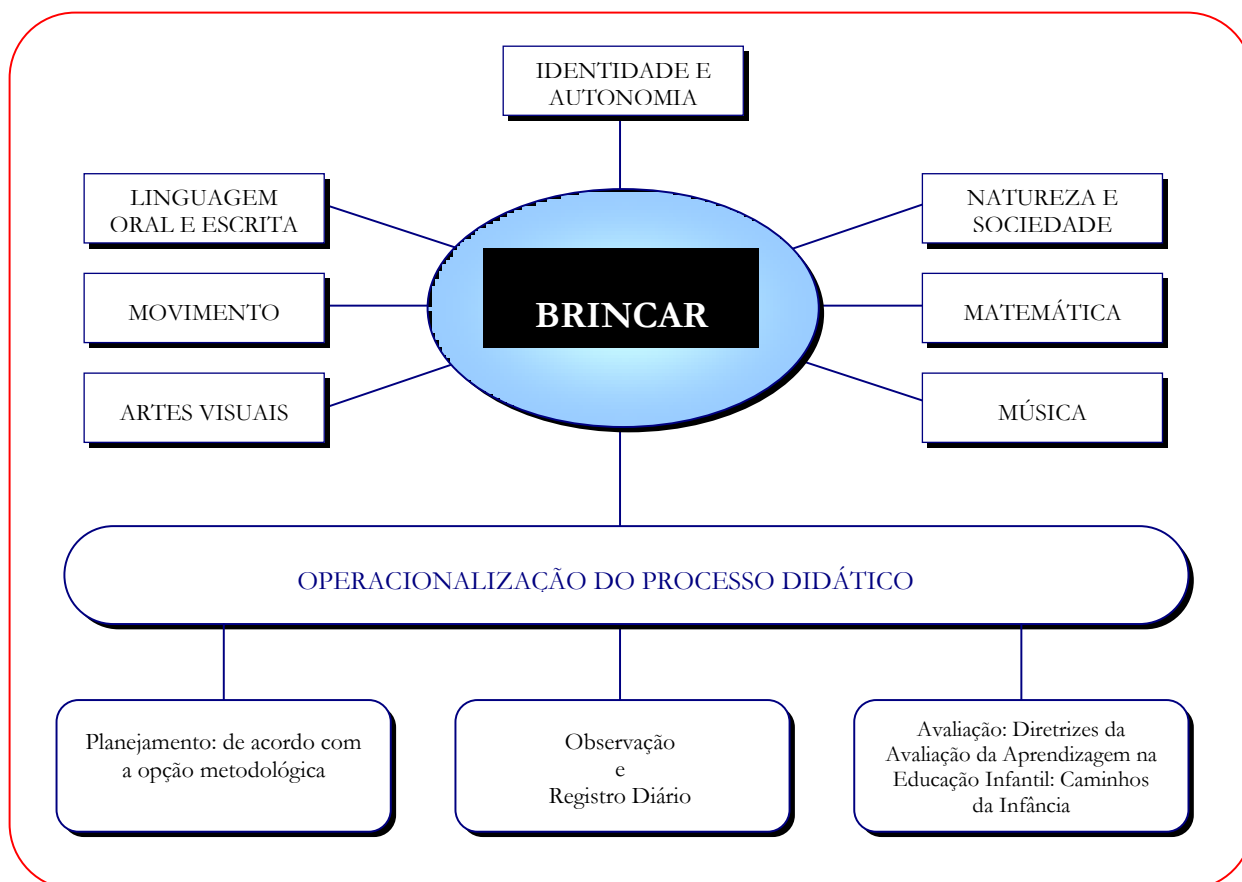


Figura 10: Eixos de trabalho que compõe o currículo
 Fonte: PP10, p. 35.

4.2.3 Organização do brincar

O brincar é apontado e referenciado em um conjunto de documentos (26,66%) como eixo de trabalho “[...] Assim considerado o brincar, será, no contexto da educação infantil, o eixo base que movimentará e sustentará todo o processo curricular desenvolvido com as crianças”. (PP10, p. 34) e também como ponto importante no fazer pedagógico na educação infantil em que os professores devem estar atentos para que os momentos de brincadeira efetivamente existam nas IEs. No entanto, podemos verificar certa contradição na especificação de qual é esse tempo – muitos documentos apontam horários específicos pré-definidos para o brincar – e de qual é o papel do professor nesse tempo – observador, mediador, interventor – alguém que ensina.

Rotina inclui o brincar de forma rígida:

O horário de recepção das crianças é das 7:00 às 8:30hs no período matutino e no vespertino das 13:00 às 13:30hs. Após o recebimento de todos é servido o café, sendo que para o berçário o café é servido na sala, pois os mesmos fazem uso de mamadeira. Em seguida, os alunos são encaminhados até a sala onde a professora desenvolve trabalhos pedagógicos, todos os dias as crianças seguem a rotina de brincar no parque, após o lanche seguindo um horário de meia hora para cada turma. A partir das 11:00hs é servido o almoço. Quando todos já estiverem se alimentando, fazem a higiene pessoal e retornam para a sala para um descanso. A mesma rotina seguiu-se a tarde (PP36, p. 6).

O tempo do parque por turma é de 30 minutos e deve acontecer nos dois períodos. Todas as sextas-feiras fica livre para a criança trazer o seu brinquedo de casa e brincar livremente com o grupo – hora da brincadeira (PP25, p. 46).

Papel do professor – observar, mediar, intervir – ensinar:

No ato de brincar somente disponibilizar brinquedos não é suficiente, é preciso observar as crianças de forma atenta e fazer deste momento uma ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho, e cabe ao educador, intervir e mediar o processo da brincadeira, estimulando a atividade mental, social e psicomotora das crianças (PP23, p. 44-45).

Brincar é a principal atividade da criança pequena e a Educação Infantil deve então valorizar e reconhecer a importância do tempo que as crianças dedicam ao brincar, incorporando-a na rotina do trabalho educativo. No tempo dedicado ao brincar é importante que as crianças tenham certa independência, competindo ao educador principalmente observar, reservando suas intervenções apenas quando solicitados ou em situação onde isso se faz necessário (PP10, p. 50).

[...] não é apenas observar como elas brincam e sim de vivenciar junto com as crianças o faz de conta, a elaboração de regras, a fantasia, a criatividade, possibilitando a amplitude de descobertas, transformando aquilo que era uma simples brincadeira em um instrumento de aprendizagem, de perguntas e soluções (PP18, 19-20).

O brincar faz parte da natureza da criança, é também uma necessidade básica que surge muito cedo nela. A brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano [...] cabe ao educador, intervir e mediar o processo da brincadeira, estimulando a atividade mental, social e psicomotora das crianças (PP13, p. 20).

O papel do adulto, frente à brincadeira, não é apenas observar como elas brincam e sim de vivenciar junto com as crianças o faz de conta, a elaboração de regras, a fantasia, a criatividade, possibilitando a amplitude de descobertas, transformando aquilo que era uma simples brincadeira em um instrumento de aprendizagem, de perguntas e soluções (PP20, p. 22).

Ainda podemos verificar em um conjunto de projetos pedagógicos a definição que nos parece vir da Secretaria Municipal de Educação, pois aparece com a mesma redação (reaplicada) em todos os documentos – “pontos de partida e de chegada da educação infantil” (PP15, p. 8). Nesse contexto ainda podemos destacar o foco no brincar:

[...] mantendo a linha de todos os CEIs da rede municipal de [...], a instituição adota como princípios da educação infantil, [...] os pontos de partida e de chegada de todo o processo educativo:

1 – Diversidade: a compreensão e o respeito aos diferentes meios culturais dos quais as crianças vêm, bem como oferecer a estas a oportunidade de conhecer e experienciar diferentes realidades culturais, oriundas de seus pares explicitadas pela liberdade de expressão de cada criança.

2 – Brincar: um instrumento indispensável ao desenvolvimento integral da criança, permitindo o expressar de emoções, desejos, necessidades e opiniões. Será o eixo norteador para o desenvolvimento de todas as atividades com origem nos mais diferentes eixos que formam a matriz curricular da Educação Infantil.

3 – Interação: o interagir com o seu ambiente físico e social com atividades que conduzem a criatividade, imaginação, sociabilidade e afetividade.

4 – Intencionalidade: opção política, consciente no planejamento das ações docentes, fundamentadas em opções sociais, políticas, econômicas e culturais, com uma prática pedagógica que tenha como referência permanente à construção integral da criança.

5 – Identidade: descoberta pela criança de suas possibilidades e fragilidades, de suas semelhanças e diferenças, por meio de atividades pedagógicas que contribuam para o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, construindo a sua autonomia.

6 – Unidade: possibilidade de atividades que permitam uma multiplicidade de idéias, de ações, de experiências pela criança a partir de um ponto de referência que é a proposta pedagógica do CEI.

7 – Inclusão: aprender, ser, conviver e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito, confiança, sem a perda da identidade, envolvendo-se e envolvendo a todos na construção dos saberes e conhecimentos (PP15, p. 8-9).

Parecem-nos muito importantes as orientações visualizadas em alguns projetos pedagógicos de integrar a educação, cuidado e a brincadeira. No entanto, a necessidade de caracterizar o brincar livre e o dirigido, denuncia, segundo Kishimoto (2010), a pouca qualidade da educação infantil. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar, e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A definição no projeto pedagógico da integração do cuidar, educar e brincar requer, neste sentido, responder quem é a criança? O brincar é importante? Como as crianças

de diferentes idades brincam? O que e como dispomos de espaços, tempos, interações e objetos para o brincar? Qual o papel do professor frente às brincadeiras? Estas reflexões podem se constituir como exercício fundamental para garantir o que indica o MEC: “nossas crianças têm direito à brincadeira” (BRASIL, 2009g, p. 13).

Kishimoto (2010) reforça a importância do brincar na educação infantil, chamando atenção que a introdução de brinquedos e brincadeiras para as crianças desde a tenra idade é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade nas IEs. Portanto, alerta que o brincar deve ser a atividade principal do dia a dia das instituições educativas. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Ainda, a autora destaca que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Assim, a importância do brincar está intimamente relacionada com a “cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”. (KISHIMOTO, 2010, p.05)

4.2.4 Organização do cuidar e educar

A forma de organização do trabalho com as crianças, indicadas nos documentos, permite visualizarmos questões relativas ao cuidar e educar, mencionados na maioria das vezes nos “fundamentos teóricos” (item que compõe alguns PPs) como indissociáveis, incluindo e/ou repetindo orientações do RCNEI.

Cuidar é, sobretudo, dar atenção à criança como um ser que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si, sobre o mundo, visando a ampliação destes conhecimentos e de suas habilidades, que aos poucos a tornará mais independente e mais autônoma.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança,

e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (PP17, p. 34).

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. Cuidar e educar transformam-se em um binômio inseparável, pois, nas instituições de educação infantil, cuidar da preservação da vida e desenvolver a multiplicidade de capacidades humanas são princípios necessários para pleno desenvolvimento biológico emocional e intelectual das crianças (cinderela (PP 41, p. 7-8).

No entanto, ao observarmos as opções de organização dos tempos, espaços, planejamentos, é clara a cisão entre esses momentos, pois o foco do planejamento é ensinar e este conceito pressupõe conteúdos escolares, indicando, portanto, que cuidar é “rotina atividade permanente” que não precisa de muita preocupação, ou de planejamento. Essas contradições (ideia de indissociabilidade) podemos verificar na determinação dos papéis: “compete ao professor [...] Organizar o tempo entre cuidar, educar e brincar” (PP21, p. 38), Poderíamos perguntar: tal orientação já não indica a separação desses momentos?

Vejamos outros exemplos:

Na organização do tempo deve-se considerar também três grupos de atividades. Como mostra a seguir:

Atividades Permanentes: Promove o atendimento às necessidades básicas de cuidados ou os conteúdos frequentes, como:

- Cuidados com o corpo
- Brincadeiras
- Rodas de história
- Roda de conversa, etc.

Atividades Sequenciadas: Estas dependem de um planejamento, buscando alcançar um determinado objetivo e promover a aprendizagem, sendo sempre associadas a um dos eixos de trabalho.

Projetos: Estes devem possuir um caráter lúdico e partir sempre de questões concretas, relacionadas com as práticas sociais e reais, o resultado do projeto depende do interesse que despertar nas crianças. (PP21, p. 29).

O ato de educar na educação infantil requer um trabalho intencional e de qualidade, em que o cuidar e educar são funções indissociáveis, sendo este, um trabalho complexo. No cotidiano, o professor precisa estar inserido num amplo processo de intenção, onde o ensino e a aprendizagem sejam proporcionados de forma prazerosa e desafiadora [...] (PP17, p. 46).

Organizar o tempo no C.E.I. é uma necessidade especial para todos os educadores, sendo este um fator relevante. Faz-se necessário estabelecer esta organização dentro de uma rotina de trabalho educativo, englobando cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem, considerando que a clareza dessa organização tem como objetivo dosar o tempo em qualquer dessas situações (PP19, p. 45-46).

Observamos que, nesse debate, prevalece certa falta de clareza teórica e metodológica quanto às formas de descrever e organizar o trabalho educativo e da própria identidade das IEs que na falta de referentes próprios oscilam entre a imagem de criança e de aluno. Esse contexto aponta, certamente, para a complexidade em que se constitui a tarefa de propor as ações educativas e organizar o cotidiano das IEs. No entanto, concordamos com Kuhlmann Junior (1999) quando alerta que se a criança vem ao mundo e se desenvolve por interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas “[...] oferecer à criança um local seguro e estimulante que lhe permita ampla manifestação de seu potencial físico, afetivo e intelectual, a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização, além de facilitar sua integração à escola maternal” (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 57).

4.2.5 Organização da Documentação e/ou Avaliação

Interessava-nos perceber se os projetos pedagógicos trazem considerações sobre a documentação ou a avaliação do trabalho desenvolvido na educação infantil. A análise indica que boa parte dos projetos (67%) traz alguma consideração sobre avaliação, na qual é possível verificar que esse procedimento na educação infantil não é um ato simples, ele é permeado por representações e, em especial, pela ideia da promoção, vinculada a êxitos e fracassos e que, portanto, carecem de orientações pontuais para superá-las:.

É fácil e cativante falar de Educação Infantil. Mas é muito difícil falar de avaliação na educação infantil. Continuam prevalecendo velhos estereótipos e preconceitos que relacionam avaliação com exame, com mensuração por meio de provas, com qualificações, com angústias, com êxitos e fracassos. Se a idéia é essa, e justo que não se concorde em avaliar crianças pequenas. Porém, a avaliação, desde que bem feita, é o principal mecanismo de que os professores dispõem para levar a bom termo seu trabalho. É verdade que, em muitos casos, as práticas de avaliação revelaram-se negativas, ou porque faltou uma orientação mais clara (PP09, p. 54).

Ou ainda:

Reconhecemos ser um desafio necessário ao momento pelo qual estamos vivendo, colocar a avaliação em questão. *‘Avaliar é um ato amoroso’*. *‘Nós professores temos de acolher os acertos e erros dos alunos para ajudá-los a progredir’*. (LUCKESI). Diante desta afirmação, surge a necessidade de uma prática voltada para uma abordagem informativa e a alteração das práticas avaliativas é um dos principais desafios no processo de ensino aprendizagem. A nova proposta de avaliação introduz nos Núcleos a uma outra maneira de organizar a ação educativa, agora voltada para o nível das aprendizagens individuais de cada aluno objetivando favorecer seu desenvolvimento continuamente. Ou seja, avaliação não está mais restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos, *‘é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar, e orientar a intervenção pedagógica’* (PARÂMETROS CURRICULARES, p. 81). (PP07, p. 66).

Na visualização da implementação de formas e maneiras de avaliar, há indicações de que a observação é um instrumento norteador e apontado em alguns documentos (11,11%) como uma possibilidade de aproximação das crianças, de apreender suas necessidades e interesses. A avaliação, nesse sentido, permite também ao professor refletir sobre suas práticas e sobre seu planejamento:

[...] através da observação atenta e curiosa sobre cada criança, procura-se identificar suas conquistas, suas dúvidas e necessidades, respeitando seus limites e possibilidades, analisando os métodos e estratégias utilizadas para orientar e reorientar as práticas pedagógicas. Não deverão ser utilizadas situações de comparação entre as crianças (PP08, p. 97- 98).

[...] o planejamento das atividades cotidianas devem conter uma proposta de avaliação mediadora em educação infantil. Que leve em conta a diversidade de interesses, as necessidades, as possibilidades de conhecimento do mundo da criança, buscando sempre respeitar sua própria identidade sócio-cultural. [...] seu principal objetivo é delinear o destino das ações educativas, envolvendo, para tanto, um processo que possibilite ao educador a observação, a anotação e a reflexão do que foi vivenciado, a partir daí, ele obtém os dados para elaborar a avaliação das crianças (PP03, p. 13).

Nossa avaliação é expressa através da observação permanente, tendo presentes os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos de cada criança, que são registrados pelas professoras em seus relatórios (PP32, p. 44).

Avaliar na Educação Infantil significa acompanhar o desenvolvimento da criança a partir da observação e reflexão permanentes do professor, nas diferentes situações de aprendizagem que ocorrem no CEI. Esse ato exige reflexão permanente com relação ao próprio significado que se tem sobre educação, sobre a criança e seu desenvolvimento, além de apontar caminhos para um trabalho pedagógico efetivo (PP19, p. 49).

Buscando identificar formas de registro dessa avaliação, bem como a definição de critérios e tempos para a comunicação da avaliação às famílias das crianças, verificamos que há referência ao uso de critérios, no entanto, estes não estão contemplados nos documentos. “As avaliações são realizadas semestralmente e orientadas por critérios elaborados em parceria entre o Departamento de Educação Infantil e demais professoras da Rede Municipal que atuam nos núcleos” (PP08, p. 97). Há menção de que a avaliação acontece semestralmente, por meio de pareceres, relatórios descritivos individuais, ou portfólios:

O registro da avaliação deve ser o registro da história vivida pela criança, no período descrito, podendo ser utilizados relatórios e portfólios, por exemplo. Os relatórios descritivos devem ser elaborados de maneira que refaça e registre a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, onde sugira, encaminhe e aponte possibilidades da ação educativa para os pais, educadores e para a criança (PP05, p. 58).

A rede municipal de ensino do município de [...] utiliza como instrumentos de avaliação os registros e as tabelas, nos quais se explicita o desenvolvimento infantil de forma dinâmica, de acordo com os propósitos sugeridos pelos Referenciais Curriculares Nacionais (formação pessoal e social e conhecimento de mundo). Os registros são entregues aos pais bimestralmente em reuniões com o propósito de possibilitar o acompanhamento evolutivo de cada criança (PP39, p. 29).

[...] é feito uma ficha de observação e registro individual, constando o relatório do desenvolvimento da criança nas atividades propostas de acordo com os objetivos especificados no planejamento. As Fichas de Observação são vistoriadas pelos coordenadores e posteriormente pela Secretaria de Educação a qual faz a análise para fazer as suas orientações (PP30, p. 31).

[...] o ato de registrar tudo o que a criança faz, porque ao registrar o vivido pela criança, nos permite acompanhar suas conquistas e avanços, bem como aplicar nossa reflexão e aprimorarmos nossa prática [...] Quanto ao registro será realizado semanal para as turmas dos Berçários e diários para as turmas do Maternal, Jardim e Pré-Escola (PP12, p. 23-25).

Ainda sobre como organizar a avaliação chama-nos a atenção o uso do termo “aluno” e das referências (Luckesi, Maseto, Hoffman, Saviani) mais voltadas ao Ensino Fundamental do que propriamente para orientar o processo avaliativo, considerando as especificidades da educação infantil. Cabe ressaltar que essas considerações incluem também orientações para as crianças de zero a três anos:

O primeiro passo será realizar a avaliação diagnóstica no início do ano, pois quanto mais completa for a análise sobre o crescimento cognitivo da criança mais chances o professor terá de ajudá-lo. Luckesi diz que o processo de avaliar tem basicamente três passos:

1° – Conhecer o nível do aluno (constatação da realidade);

- 2° – Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação);
- 3° – Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Para alcançar os objetivos: ressaltar as qualidades dos alunos, destacando as boas intervenções e as atitudes de cooperação é que a escola optou pelo sistema de registros descritivos, do processo de aprendizagem centrados nos aspectos qualitativos da aprendizagem, ou seja, será primeiramente destacado o avanço dos alunos, seguido dos entraves e ações que a escola está realizando para minimizar as dificuldades ainda existentes (PP07, p. 67).

A avaliação não se restringe ao julgamento sobre sucessos e fracassos do aluno, deve servir com subsídio para o professor realizar uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos. Dessa forma, a avaliação feita pelos docentes do CEI [...] tem por base as Diretrizes: Caminhos da Infância, os registros de trabalho diários, e a observação dos diversos momentos vivenciados em sala, concluímos que os subsídios da avaliação final são frutos da observação contínua do processo (PP21, p. 34).

O parecer é um texto descritivo com informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, baseado nas Matrizes de Habilidades da Educação Infantil. No documento, o professor deverá deixar claro, em seu relato, o que o aluno aprendeu, como aconteceu este processo, as dificuldades superadas, aquelas a superar e os encaminhamentos dados pelo Centro de Educação Infantil. (PP19, p. 51).

A avaliação do professor para com o aluno será acompanhada pelo registro diário, onde o professor poderá observar e anotar o desenvolvimento da criança individualmente, já que esta passa por uma transformação constante (PP26, p. 45).

Essa percepção do uso de autores ligados mais diretamente às discussões da avaliação nos instigou a verificar quais autores eram utilizados ao longo dos 45 projetos pedagógicos que podem ser observados no gráfico abaixo, para cuja elaboração consideramos os autores citados com maior frequência. O índice utilizado como critério foi a utilização de quatro ou mais indicações.

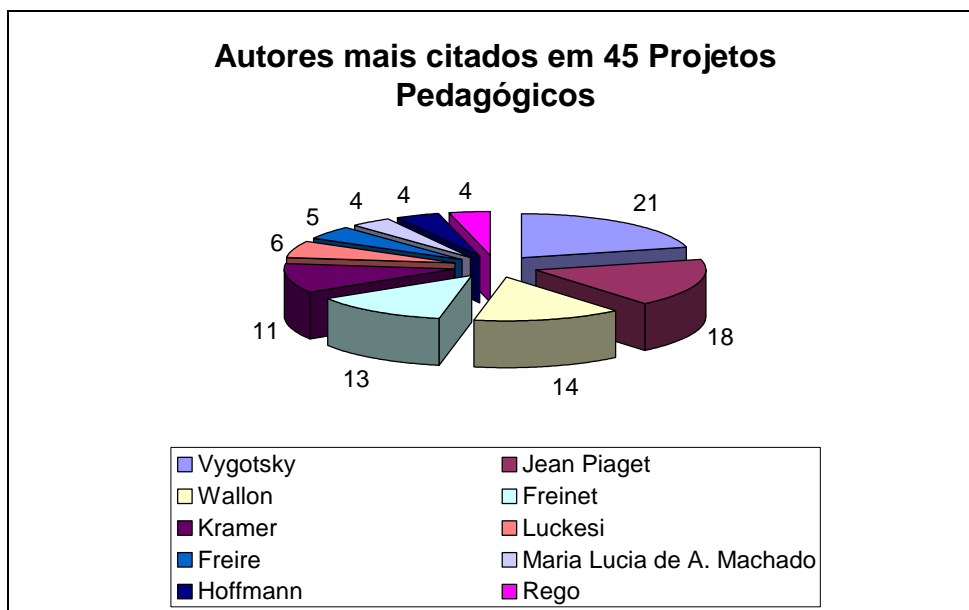


Figura 11: Autores mais citados em 45 Projetos Pedagógicos

Em outros documentos podemos ler a definição do conceito de avaliação – que, indicada como regra/orientação para toda a rede, reforça a indicação de desenvolvimento de habilidades e competências do “aluno”:

Nessa perspectiva, definiu-se o conceito de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de [...] como:

A avaliação da aprendizagem na educação infantil é unia ação contínua que permite ao educador pensar sua prática pedagógica, construindo o processo de ensinar e aprender, por meio da observação, reflexão e reestruturação do seu trabalho, visando o aperfeiçoamento de sua ação pedagógica e do desenvolvimento das habilidades e competências do aluno (PP14, p. 49).

Observamos que em um grupo (35,55%) de projetos há referências a um documento norteador organizado pela Secretaria de Educação, como nesta indicação de um projeto pedagógico: “ A avaliação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino está alicerçada no documento: Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Caminhos da Infância.” (PP10, p. 5). Apesar de as orientações dadas por essas diretrizes serem anunciadas, não as verificamos detalhadas em nenhum projeto pedagógico. Vejamos as indicações nos exemplos:

Utilizar as matrizes de habilidades como fundamento teórico-prático para o professor constituir o parecer descritivo referente ao desenvolvimento/aprendizagem da criança;

Realizar parecer descritivo do grupo e individual;

Elaborar, juntos aos pais, um histórico com características afetivas, cognitivas e psicomotoras referente à criança, que servirão de apoio para o processo avaliativo;

Observar e registrar diariamente, de forma sistemática, todo o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança;

Utilizar, no relato, linguagem clara e objetiva, descrevendo todas as etapas do processo de realização da atividade;

Respeitar a individualidade, considerando a forma de ser de cada criança: sua origem, cultura, forma de agir e conviver no grupo, valorizando seu desenvolvimento/aprendizagem;

Considerar as informações advindas dos pais, familiares e ou responsáveis, para que os relatos possam ser os mais fidei e significativos possíveis quanto ao processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças (PP23, p. 62-63).

Definiu-se também, as diretrizes para a avaliação da aprendizagem na educação infantil como um conjunto de procedimentos a serem observados pelos professores a partir da matriz de habilidades, específica para cada faixa etária, fundamentada, entre outras, no referencial curricular nacional para a educação infantil. (PP20, p. 33).

4.3 Infraestrutura evidenciada nos projetos pedagógicos

4.3.1 Espaços, mobílias, equipamentos e usos

Buscamos evidenciar aspectos relativos às características do espaço físico, mobília, materiais disponíveis, formas de uso e adequação quanto à segurança e higiene, desafios que proporcionam, às crianças, acolhimento das necessidades daqueles que convivem nesses espaços, como bebês, crianças pequenas, profissionais adultos, famílias. Nesse sentido, as análises apontam que em todos os documentos há alguma referência sobre os espaços físicos e materiais disponíveis nas IEs. As condições das instalações são retratadas em alguns documentos no sentido de serem amplas ou pequenas, arejadas ou não, demonstrando o fato de que muitas IEs são espaços adaptados e por vezes mal adaptados, o que os torna inadequados para as funções a que se propõem.

Ser uma casa que foi transformada em IEI pode implicar a redução no tamanho das salas, dos espaços, o que depende de um empenho e criatividade tanto das crianças como dos adultos para utilizá-los:

As salas de aula são bem arejadas, porém, o espaço físico é inadequado para desempenhar um bom trabalho, por ser pequeno e não oferecer as condições de locomoção necessárias tanto para professoras como para as crianças. [...] era uma casa que foi transformada em um núcleo (PP03, p. 14).

A casa onde fica o CEI [...] contem 5 cômodos onde fica localizada a sala da secretaria, maternal I, II, II, cozinha, banheiro e o refeitório que foi construído recentemente. O berçário do CEI fica localizado fora da casa em uma meia água com três salas, um banheiro e um trocador. As crianças ainda contam com espaço no terreno onde temos uma casinha com brinquedos para brincarem e usarem sua imaginação e criatividade não tem parque, pois o espaço é muito pequeno (PP31, p. 13).

Como os espaços são pequenos, procura-se utilizá-los da melhor forma possível, formando ambientes que possam ser remanejados a todo tempo. Os materiais usados, na sua maioria, são doados pelo Departamento de Educação Infantil, outros confeccionados pelas crianças, orientadas pela professora, além de outros adquiridos pela própria Unidade Escolar ou colaboração dos pais. Todo o espaço, interno e externo, é bastante pequeno, o que dificulta os trabalhos dentro da própria Unidade, ficando assim proposta a alternativa de aulas passeio e recreações fora da Unidade (PP22, p. 44).

As informações que perpassam todos os documentos sobre as características do espaço físico interno sugerem que há uma estrutura básica semelhante nas IEIs. Entre essas condições estão: construções de alvenaria; salas divididas por nível de atendimento e faixa etária (berçário, maternal, jardim e pré-escola); sala de coordenação; secretaria; refeitório; cozinha; banheiros; almoxarifado e lavanderia. Alguns desses espaços são mencionados com os respectivos equipamentos e materiais:

Construção em alvenaria, composta por:

- Uma sala designada Berçário I, com dez berços de madeira e quinze colchões infantis, um banheiro com fraldário e banheira, um armário para guardar toalhas de banho e rosto, um armário para cadernos e livros, esta sala possui um aparelho de televisão 0", um aparelho de DVD, um aparelho de som com CD, um ventilador de parede.
- Uma sala designada Berçário II, com vinte e seis colchões infantis, um banheiro com fraldário e banheira, um armário para guardar toalhas e brinquedos e um armário para o material pedagógico. Esta sala possui aparelho de televisão 29" com DVD, e um aparelho portátil de som com CD, um ventilador de parede.
- Uma cozinha [...].

- Um depósito para guardar alimentos.
- Uma lavanderia [...].
- Sala para refeitório contendo dez mesas de plástico com quarenta cadeiras infantis, um ventilador de teto e um armário.
- Sala coordenação contendo uma mesa com duas cadeiras, um armário e um balcão. Um aparelho telefone e um computador e um aparelho de televisão 14”.
- Uma área coberta a qual é utilizada para recepção das crianças e para reuniões com os pais (PP04, p. 7-8).

A descrição dos espaços externos é pouco expressiva, há esparsas informações. As que se apresentam geralmente são sobre parques e playgrounds, como por exemplo, esta referência: “[...] a área externa é composta por um parque de ferro com balanços, escorregador, gira-gira e um trepa-trepa” (PP43, p. 29). Outras indicam a precariedade e restrições quanto ao tamanho: “O espaço físico externo é restrito. Temos um parque e um jardim onde as crianças podem circular” (PP45, p. 7).

As indicações ligadas aos “parques” também parecem privilegiar um contexto para as crianças maiores, seja pelo tipo de equipamentos existentes, seja pelas limitações físicas:

No Berçário I as atividades seqüenciais e de rotina acontecem em sua maioria dentro do espaço da sala, As refeições e trocas contam com auxílio de uma voluntária. Há necessidade de utilização de berços para o descanso das crianças, Esporadicamente a professora conduz as crianças para o pátio (PP23, p. 58).

[...] no espaço externo temos 01 parque com 02 escorregadores, 01 ponte, 03 barras de ferro, 03 argolas. (precisa de manutenção) 01 casinha de boneca. (PP05, 12-13).

Como os espaços são pequenos, procura-se utilizá-los da melhor forma possível, formando ambientes que possam ser remanejados a todo tempo. Os materiais usados, na sua maioria, são doados pelo Departamento de Educação Infantil, outros confeccionados pelas crianças, orientadas pela professora, além de outros adquiridos pela própria Unidade Escolar ou colaboração dos pais. Todo o espaço, interno e externo, é bastante pequeno, o que dificulta os trabalhos dentro da própria Unidade, ficando assim proposta a alternativa de aulas passeio e recreações fora da Unidade (PP21, p. 45).

As formas de uso e exploração desses espaços e materiais também não são mencionadas na maioria dos documentos. No entanto, evidenciamos algumas referências sobre a importância do espaço e sua organização no desenvolvimento das crianças. Vejamos:

Entendemos ser necessário para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ampliarmos as possibilidades dos espaços internos e externos [...] requerem uma organização de objetos e materiais que permitam e estimulem às crianças a brincar. [...] temos como objetivo a organização dos espaços de forma lúdica por meio de materiais e mobiliários, como contribuição no processo educativo das crianças da educação infantil. Este espaço deverá ser agradável, acolhedor, revitalizador das atividades, onde as crianças poderão ser protagonistas da ação (PP08, p. 90).

Na missão de outra instituição podemos verificar esta mesma preocupação:

Ser um espaço físico melhor e maior, com uma estrutura física pensada para atender as crianças de 0 a seis anos com um parque adequado e mais materiais pedagógicos para continuarmos oportunizando as crianças situações de desenvolvimento e aprendizagem (PP17, p. 17).

Ao verificarmos aspectos relativos à segurança e higiene dos espaços e equipamentos, não há indicações claras nos projetos pedagógicos de algum cuidado ou procedimentos de segurança e higiene com espaços, os materiais, manutenção e seus usos. Em apenas um documento evidenciamos uma vaga indicação dessa natureza na movimentação das crianças no espaço externo:

Não esquecendo de algumas limitações e alguns riscos e perigoso, pois o espaço físico do núcleo aqui apresentado, possui um imenso bosque, onde as crianças brincam e sobem em árvores, sempre mediadas pelas educadoras (PP03, p. 39).

Sobre a organização do espaço para os bebês e as crianças pequenas, encontramos referências que focam a estrutura das salas, indicando que estas possuem berços, banheiros anexos (no mesmo ambiente) com banheiras, trocadores e brinquedos, como se fosse uma espécie de registro de patrimônio, como podemos ver neste documento: “O Berçário I recebeu neste ano de 2007, 07 berços seminovos, 19 edredons novos e vários brinquedos.” (PP07, p. 11). Ou, ainda, neste: “As duas salas de berçário possuem trocador anexo à sala, equipado com chuveiro” (PP01, p. 8). No projeto pedagógico de uma IEI que atende somente crianças de zero a dois anos há indicação da necessidade de os espaços serem preparados, pensados de acordo com as necessidades dessa faixa etária, apesar de não evidenciamos formas efetivas de organização do espaço que contemple o mencionado neste documento:

Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês, eles devem ser observados, avaliados e mudados, devendo ser modificados a medida em que as crianças se desenvolvem e interessa-se por coisas novas (PP04, p. 10).

Ainda em um (1) documento é possível perceber que os espaços são organizados por salas “ambientes” e seu uso é planejado por meio de cronogramas, em sistema de rodízio. A forma de redação sugere que as atividades de parque, rotinas, arte não são vistas como pedagógicas, pois há uma sala de atividades pedagógicas: “O cronograma de atividade é organizado em sistema de rodízios, separados por salas: atividades de rotina, sala de TV, sala de artes, sala de atividades pedagógicas, parque” (PP05, p. 10).

Em outros dois documentos verificamos a indicação de organização do espaço por “cantos” e “áreas de trabalho”:

Nossa proposta prioriza a organização do ambiente como elemento estimulador para a construção das aprendizagens das crianças, mediante a exploração dos materiais oferecidos e organizados nas áreas de trabalho da sala de aula. Também enfatizamos a participação das crianças nos tempos propostos pela professora, além das interações com seus pares adultos (PP42, p. 32).

Dentro da nossa concepção de Infância e de Educação Infantil esta evidente o resgate da cultura através do brincar de boneca, de vendinha, de mãe e papai, de cozinha. Enfim, pensando nisso cada sala de aula reservou um espaço para trabalhar os cantinho [...] oferece opções e uma rica variedade de materiais ao alcance da criança que favorece o desenvolvimento em todos os seus aspectos. As crianças aprendem melhor quando podem fazer escolhas e agir por conta própria, permitindo que ninguém sinta um fracasso e que todos possam atuar de acordo com suas possibilidades e limitações (PP25, p. 42).

A infraestrutura revelada nesses projetos pedagógicos parece apontar para um movimento muito tímido de consideração do espaço físico e do ambiente construído e/ou organizado como um aliado fundamental da ação educativa e um elemento revelador da qualidade da educação oferecida. Destaca-se, nesses documentos, a atenção dada à listagem dos equipamentos existentes e, nesse sentido, a presença, quase que unânime, nas listas, de vídeo e TV – estes parecem equipamentos indispensáveis, pois por mais precárias que algumas situações em relação ao espaço tenham sido descritas (salas lotadas, pequenas), nesta mesma unidade não faltam o vídeo e a TV. Quando esses dois equipamentos não aparecem listados como componentes em cada sala, inclusive dos bebês, aparecem como equipamentos

organizados em um espaço coletivo e específico para a função, com horários pré-definidos na jornada da IEI e até mesmo como item de compra das APPs:

BERÇÁRIO: contém um banheiro com uma banheira fixa de alvenaria e um chuveiro, um vaso sanitário tamanho normal, visando a necessidade de um vaso tamanho infantil e a troca do piso em geral. A sala contém um balcão, dois trocadores, seis berços, uma TV 20 polegadas, um DVD, um microondas (20 litros), vinte e seis colchões e dois ventiladores de teto. Há a necessidade de uma varanda coberta, cercada, com uma porta para receber os bebês (PP37, p. 28).

Junto com a APP comemoramos com lindas festas a Páscoa e o dia das mães, também adquirimos mais dois aparelhos de som para as salas de aula uma TV e um DVD comprados pela APP e TV a cabo na sala de Berçário (PP13, p. 11).

Sala do maternal: é uma sala com um tamanho satisfatório (6m x 8m), porém necessita de abertura de novas janelas para melhorar a ventilação e a luminosidade. Tem um banheiro em seu interior com o sanitário e pia adaptados à idade das crianças, o espaço torna-se pequeno devido o número de crianças, havendo necessidade de ampliação e instalação de outros sanitários. A sala dispõe de televisão e DVD para ações pedagógicas (PP41, p. 36).

O espaço físico interno é dividido em 5 salas de aula, 1 sala de coordenação, 1 depósito, 1 sala para TV e vídeo, 1 lavanderia, 1 cozinha, 1 refeitório, um amplo corredor para circulação e 1 hall de entrada (PP45, p. 7).

Sala designada Berçário, com vinte e seis colchões infantis, um banheiro com fraldário e banheira, um armário para guardar toalhas e brinquedos e um armário para o material pedagógico. Esta sala possui aparelho de televisão 29” com DVD, e um aparelho portátil de som com CD, um ventilador de parede (PP04, p. 24).

Outro aspecto que chama a nossa atenção na descrição dos equipamentos internos são as referências feitas às mesas e cadeiras – ao lermos a relação desses componentes, fica claro que, conforme a idade vai aumentando, aumenta também o número de mesas e cadeiras, como podemos verificar no exemplo:

Berçário I: Esta salinha possui uma mesa pequena com duas cadeiras pequenas, um espelho, um ventilador de teto, uma banheira e uma bancada revestida de mármore, chuveiro, uma banheira plástica, berços e um balcão.

Berçário II: Nesta sala tem duas mesas pequenas com quatro cadeiras pequenas, um espelho, um armário, um ventilador de teto, uma banheira e uma bancada revestida de mármore, chuveiro, um banheiro com vaso sanitário e colchões.

Jardim I: Composta de: 01 mesa de professor, 01 cadeira, 06 mesas pequenas com 26 cadeiras, banheiro com chuveiro, pia e vaso sanitário, filtro de água, 01 armário, 24 colchões e 02 prateleiras onde ficam os brinquedos a disposição das crianças.

Jardim II: Composta de: 01 mesa de professor, 01 cadeira, 06 mesas pequenas com 26 cadeiras, banheiro com pia, vaso sanitário e chuveiro, quadro negro, relógio de parede, filtro de água, 03 prateleiras onde ficam os brinquedos a disposição das crianças.

Pré: Composta de: 25 mesas, carteiras individuais, 02 armários, quadro negro, 16 colchões, 01 espelho, prateleiras com os brinquedos, 01 mesa do professor, 01 cadeira. (PP24, p. 16).

Ou, ainda, em outro exemplo semelhante podemos verificar:

A organização do espaço das salas de aula é de acordo com faixa etária. Para tanto, estabeleceu-se alguns critérios e formas de organização do espaço e trabalho pedagógico para cada uma das turmas, ficando da seguinte maneira:

No Berçário I as atividades sequenciais e de rotina acontecem em sua maioria dentro do espaço da sala, As refeições e trocas contam com auxílio de uma voluntária. Há necessidade de utilização de berços para o descanso das crianças, Esporadicamente a professora conduz as crianças para o pátio.

No Berçário II essas atividades seqüenciadas acontecem quase que da mesma forma, diferencia-se pela inexistência de berços e maior seqüência de atividades fora da sala.

No Maternal I as atividades seqüenciais são relacionadas em sua maioria de forma lúdica e coletiva no chão com palelógrafo ou nas mesas no refeitório.

No Maternal II, as atividades seqüenciais que acontecem dentro de sala de aula, são efetuadas em materiais de apoio amplos e ocorrem em maioria nas mesas da sala.

As turmas dos jardins I utilizam muito o espaço para suas atividades de rotina, com atividades planejadas e brincadeiras, em salas contam com mesas e cadeiras em determinado espaço.

A turma do jardim II utilizam muito espaço para suas atividades de rotina, com atividades planejadas e brincadeiras, em sala contam com mesas e cadeiras em determinado espaço (PP23, p. 58-59).

Percebemos ainda, sobre os espaços, que alguns documentos, apesar de apontarem o brincar como um eixo importante do trabalho com as crianças, não mencionam praticamente informações sobre brinquedos (tipos, quantidades, variedades) e espaços destinados às brincadeiras.

Berçário: sala grande com 20 berços. Possui banheira com trocador, que é de extrema necessidade e prioridade para a higiene dos bebês. O banho das crianças é feito diariamente. As paredes do berçário estão sempre decoradas, a fim de que as crianças possam desde cedo começar a observar e se familiarizar (PP32, p. 14-15).

Berçário I: Composta de: 10 berços, 10 colchões, armário com 06 portas, trocador, banheira com chuveiro, 01 espelho, 01 mesa pequena com 04 cadeiras, 03 bebês conforto, 01 relógio de parede, 02 lixeiras e brinquedos diversos. Esta sala é bem ventilada no período matutino. Possui grande variedades de brinquedos, que estão a disposição das crianças. (Espaço de 26,34 m²) (PP24, p. 15).

As referências aos brinquedos, quando apontadas, são bastante genéricas:

Na sala do Berçário I, há 6 berços, brinquedos diversos, piscina de bolinhas (tartaruga), 2 cavalinho de balanço, porta-mochilas, lavatórios (chuveiro e banheira), um espelho, uma cômoda, 1 mesinhas, 4 cadeiras, um tapete com espaço amplo para brincadeiras no chão. São acomodadas neste ambiente 12 crianças com idades de 0 a 1 ano (PP10, p. 53).

Observamos que a infraestrutura, anunciada em relação aos espaços para o brincar, denuncia a falta de investimentos que favoreçam a consecução deste direito das crianças, bem como, da compreensão do que representa esta estrutura para a qualidade da educação infantil. O que contraria a tarefa importante das IEs defendida por Kishimoto (2010, p. 5) – de educar a criança “com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou não despertam mais o interesse”. Pensar então, na seleção de brinquedos considerando os vários aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais, parece se constituir em uma importante questão a ser visualizada nos projetos pedagógicos.

Alguns projetos pedagógicos apontam o espaço como um elemento importante como o “terceiro educador”, o que novamente indica uma discussão sobre o tema, um horizonte de reflexão, como podemos verificar neste exemplo:

A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispõe permite o uso e desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado. O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com os professores. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (PP07, p. 64-65).

No entanto, na prática a falta de estrutura física e de equipamentos, de referências às formas uso, a ideia de escolarização (arranjos espaciais que privilegiam o uso de mesas e cadeiras), a não visibilidade das características e especificidades dos pequenos, desafiam tanto esses protagonistas (as crianças) como professores e funcionários a serem criativos em um ambiente pouco desafiador e por vezes enfadonho. Esta situação sobre o espaço também nos leva a questionar as dificuldades na afetivação dos critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos das crianças, o uso na prática dos parâmetros de infraestrutura e dos indicadores de qualidade da educação infantil e nos faz concordar com Lorenzo (2008) que a organização do espaço pode ser, um ato não só de criatividade pedagógica e arquitetônica, mas uma declaração cultural, social e política sobre quem achamos que as crianças são e sobre quais são os seus direitos.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise desse conjunto de quarenta e cinco (45) projetos pedagógicos, das IEIs dos municípios da AMFRI e orientada pelas perguntas de pesquisa, verificamos que das 109 IEIs que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade 85,33% declararam ter projeto pedagógico em forma de documento. Em geral, não observamos detalhamento dos procedimentos adotados para a sistematização dos documentos disponibilizados. O que vemos na maior parte dos projetos pedagógicos são afirmações de que estes resultam de processos democráticos, que envolvem a participação de pais e professores pertencentes à IEI.

No que concerne à caracterização da estrutura desses documentos, verificamos que boa parte dos documentos retratam a história de construção daquela instituição, no entanto, são raras as relações estabelecidas com a história da educação infantil enquanto trajetória de lutas sociais e políticas econômicas e culturais. Também não observamos em nenhum documento informações referentes ao diagnóstico das IEIs, gestão financeira, necessidades, demandas da comunidade, das crianças, das famílias e profissionais envolvidos de modo que se possa compreender as dificuldades, contradições e os conflitos vividos no cotidiano, bem como as implicações na implementação de políticas públicas e ações educativas capazes de acolher essas necessidades. Julgamos, neste sentido, necessário retomar as três categorias evidenciadas, bem como as subcategorias emergentes no corpo da análise (já que caracterizam também a estrutura dos projetos pedagógicos), aprofundando as discussões referentes às imagens de bebê e criança pequena que permeiam esses documentos.

A primeira categoria – **concepções evidenciadas nos projetos pedagógicos** – é importante foco de análise quando pensamos na educação das crianças: de um lado, porque mostraram balizar as práticas educativas das IEIs e de outro, porque sinalizam os desafios na discussão das especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

Ao analisarmos se as concepções de criança abarcavam diretrizes e as especificidades da educação de bebê e criança pequena, verificamos que há falta de informações explícitas **sobre as crianças** de maneira geral e, em particular, sobre os bebês e crianças pequenas. Estes sujeitos, apesar de fazerem parte das IEIs, não fazem parte dos textos e discursos cunhados nos documentos – o que poderíamos caracterizar como uma ‘presença ausente’. Portanto, a ausência de referências explícitas sobre essa faixa etária denuncia, de certa forma,

uma negligência da especificidade que pode gerar a massificação dos grupos, a perda das subjetividades e das singularidades, além de se constituir em um retrato empobrecido da educação infantil caracterizado por uma ação pedagógica fragmentária, uma organização de tempos e espaços voltados a um modelo escolarizante.

Assim, a ausência das características, necessidades e realizações das crianças desta faixa etária (0 a 3 anos) nos projetos pedagógicos das IEIs sugere que esse grupo não construiu coletivamente uma imagem de bebê e/ou de criança pequena que sirva de referência para evidenciá-los, reconhecendo as capacidades e sensibilidades inerentes aos pequenos, suas particulares formas de manifestações do corpo, dos movimentos, das emoções, da expressão de suas necessidades, desejos e conhecimentos. Essa ausência, acreditamos desfavorecer a ampliação da construção da identidade tanto das crianças como das próprias IEIs.

Ao explicitar então que imagens de criança estão implícitas nesses projetos pedagógicos verificamos que, apesar de, em boa parte dos documentos, as crianças serem anunciadas como sujeitos históricos, com características diferenciadas, marcadas pela cultura e pelos processos que envolvem o brincar, essas menções carecem de maior definição, pois da forma como são (igualmente) repetidas, nos documentos, parecem jargões ou apenas frases incorporadas ao texto que pouco se refletem nos demais aspectos do projeto pedagógico e da organização do cotidiano das IEIs, ou seja, não evidenciamos uma correlação entre esses preceitos/frases e os demais itens que compõem os documentos. Em muitos momentos as indicações feitas sobre as crianças aparecem como contraditórias: crianças entendidas como sujeitos históricos, com cultura específica, características diferenciadas versus uma programação rígida, com horários de parque, de sono, com conteúdos e posturas adultocêntricas, diretivas, pouco abertas e pouco voltadas a reconhecer esse sujeito, sua cultura, sua forma de entender, explorar e se relacionar com o meio.

A falta da visualização das especificidades das crianças de zero a três anos, observada mesmo nos documentos de IEIs que atendem somente essa faixa etária (quatro IEIs), pode ser confrontada com a constante menção e referência “ao aluno”, ou seja, é intrigante que, em IEIs que atendem crianças de zero a três anos, essas crianças sejam percebidas como alunos e não como crianças. Os projetos pedagógicos apontam, assim, que valorizam aprendizagens, conhecimentos e rendimentos mais próximos dos conteúdos e formas da escola regular do que propriamente da educação infantil. Este aspecto também parece reforçar a indicação de uma falta de identidade das IEIs, na construção de referentes próprios. Parece-nos ainda sugerir que, na tentativa de se constituir como “primeira etapa da educação básica” (LDB, lei nº 9.394/96),

alguns projetos pedagógicos tomam como referência o modelo da escola regular. Acreditamos que este também pode ser um indicador (entre tantos outros) para as políticas públicas, para os órgãos reguladores (MEC, Conselhos, Secretarias de Educação), na definição do uso dos termos e nomenclaturas usados para orientar a área da educação infantil, pois o tipo de nomenclatura (muitas vezes próxima ou igual ao ensino regular) pode contribuir ainda mais para a falta e para a construção de referentes próprios da área.

Nessa mesma linha de observação podemos citar ainda como exemplo os termos “Diretrizes curriculares ou referenciais curriculares para a educação infantil” – os projetos pedagógicos analisados indicavam compreender “conteúdos mínimos” e a referência para esta ação educativa passa ser a construção de planejamentos e projetos pedagógicos que contemplem: “[...] descrever os conteúdos que deverão ser abordados para o alcance dos objetivos, os conteúdos poderão ser previamente estabelecidos pelo grupo, mas este não poderá esquecer os conteúdos mínimos estabelecidos no RCNEI e nas Diretrizes Curriculares do Município” (PP21, p. 35).

Ou ainda, poderíamos retomar o termo “avaliação” (RCNEI, LDB), que, na falta de indicações claras e intimamente relacionadas com as crianças de 0 a 6 anos, passa, além de usar autores da área da avaliação mais voltados ao ensino regular, a ser mais um fator que contribui para a construção de imagem de educação infantil voltada para a escola regular, o que parece reforçar a aproximação e a definição de aluno no lugar de criança. A situação se agrava quando pensamos em uma imagem de bebê e criança pequena – potencializa a não visibilidade dos bebês – para quem, por serem menores, ‘fica mais difícil ensinar conteúdos’ e mencioná-los nessas condições é talvez ainda mais grave, uma vez que estas posturas também incidem na construção uma imagem de criança ‘frágil’, incapaz diante desta exigência, e provocam também no nosso entendimento maior cisão entre cuidar/educar.

Parece-nos que a ausência de melhor caracterização das crianças pequenas não é apenas uma questão de idade: a incapacidade de participação ativa, corresponsável, de partilha e de troca de conhecimento envolve também as ideias impressas **sobre as famílias**. A observação de que em vários documentos as famílias são percebidas como carentes econômica e emocionalmente, de baixo nível de escolaridade, monoparentais (indicando a ideia de família nuclear), entre outros adjetivos, corroboram para o formato de um perfil negativo de família que necessita mais de ajuda do que efetivamente ter condições de ajudar, de se tornar parceira e corresponsável. Isso nos faz refletir se é por conta dessas referências

que os projetos pedagógicos relatam mais intenções de confraternizar com as famílias do que realmente compartilhar, organizar parcerias para a educação e o cuidado das crianças.

No entanto, essa imagem de “incapacidade” tem outro viés quando vemos as famílias incluídas nas Associações de Pais e Professores – APPs: os projetos indicam uma valorização das famílias nesses papéis assumidos. A organização das APPs e os movimentos por elas desencadeados (promoções, arrecadações, mutirões) parecem suprir, de certa forma, a falta de recursos financeiros, auxiliando, assim, na compra de materiais, equipamentos para a reestruturação de parques e espaços físicos, ações estas que parecem valorizar a imagem e a participação das famílias, ou de algumas, já que a composição dessa associação é por representação.

Também é possível visualizar um movimento (mais em termos de orientações do que de ações práticas) de aproximação das famílias, quando em alguns documentos vemos as famílias sendo indicadas como um importante aspecto a ser considerado no cotidiano das IEIs “[...] Organizar, na instituição, espaços para que as famílias compartilhem e discutam suas expectativas, avanços, dificuldades e críticas em relação ao trabalho do CEI” (PP17, p. 65). Este movimento parece indicar um horizonte positivo na acolhida das famílias e no reconhecimento da sua inclusão nas IEIs.

Dessa forma, percebemos que, para permitir uma ampliação da participação efetiva e a corresponsabilização das famílias, é necessário avançar para além de uma visão preconceituosa de que as famílias usuárias dos espaços educativos públicos como as creches são predominantemente carentes, incapazes; que mães e pais solteiros são sempre menos competentes no exercício da paternidade/maternidade; que a família não se interessa pela educação de seus filhos e por isso participa pouco; que a baixa escolaridade impede a qualidade no envolvimento com os filhos e as IEIs.

Essas visões certamente refletem nas formas de relacionamento e implicam a constituição de papéis e a própria função da educação infantil. Em outras palavras, poderíamos dizer que a identidade da educação infantil, para ser constituída na sua especificidade, precisa urgentemente integrar particularmente as famílias. Estudos e práticas educativas (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BESTETTI, 2007; TOGNETTI, 2003; FORTUNATI, 2009) mostram que a qualidade dos serviços desenvolvidos nas creches pode ser medida pela capacidade de esses serviços envolverem as famílias.

A presença dos pais no interior da creche, portanto, é um elemento que pode possibilitar, além dos benefícios no trabalho com as crianças, a ampliação nos modos de entender e viver a paternidade/maternidade. Ao criar espaços de diálogo, troca, parecerias, pode-se favorecer e estimular as famílias a viverem experiências sociais mais amplas, a partilharem as angústias, alegrias, inseguranças advindas do cotidiano e dos papéis desenvolvidos nas funções de pais e mães e com isso, quem sabe, abrir caminhos de cooperação na constituição dessa importante tarefa. Oportunizar momentos muito além das festas (que também podem ser tipologias de relações) é, sob esse ponto de vista, imprescindível para um bom relacionamento com as famílias e conseqüentemente para melhor compreender e sustentar o desenvolvimento e as relações com as crianças no interior das IEIs. Não falamos, assim, apenas de pais e mães que frequentam reuniões para receber avaliação/informações da criança, do ambiente da creche ou em termos de auxiliar nas necessidades financeiras/estruturais (como o papel das APPs), mas de encontros respeitosos, capazes de partilharem e problematizarem as diferentes dimensões da educação dos filhos fora do lar.

Entender e respeitar as famílias como contexto que partilha o desenvolvimento das experiências das crianças requer algumas ações, dentre as quais destacamos: estabelecer contato aberto e não ritual na elaboração do projeto educativo e da sua realização – prever várias formas de inserção dos pais no contexto educativo; reconhecer necessariamente estruturas e sistemas familiares diversos; valorizar a participação como essência de cidadania, reconhecendo a multiplicidade de culturas; promover a ideia de ‘ser parte’ integrante do processo de forma não hierárquica, em que cada um pode ter a possibilidade de trocar, aprender, co-envolver-se, que é contrária à ideia de apenas ‘fazer parte’ (TOGNETTI, 2003). Isso não só vale como um ingrediente fundamental de um espaço educativo, mas também como um exercício democrático respeitoso com a identidade de todos, porque é capaz de assumir a responsabilidade de escolher, de escutar, de refletir e construir, com todos (e com as próprias crianças), um contexto mais amplo de possibilidades de vivência da cidadania.

Esse exercício (ético, democrático e de corresponsabilização), acreditamos que também pode colaborar na construção e redefinição das funções da educação infantil superando as ideias de escolarização e de educação infantil como espaço assistencial para famílias carentes e mães trabalhadores. Nesse sentido, não queremos obscurecer a importante história de lutas das mulheres por espaços equitativos no mercado de trabalho, na família e do seu protagonismo na conquista dos direitos das crianças pequenas por espaços educativos

públicos. No entanto, entendemos que a educação infantil hoje deve ser tratada como um direito da criança e também da família em partilhar a educação/cuidado dos seus filhos (CFB, 1988; ECA, Lei 8.069/90). É justamente por este caráter (dos direitos – família e criança) que também defendemos o entrelaçamento das responsabilidades, sem esquecer que mães e pais que não trabalham fora de casa e famílias carentes economicamente, ou em situação de risco, têm igualmente o direito a espaços e apoios para evitar o distanciamento, sobretudo social e educativo dos filhos, o que contraria fortemente as exigências feitas nos projetos pedagógicos de entregar “sempre o comprovante de emprego da mãe” (PP37, p. 28-29).

Nessa linha de pensamento, retomamos as indicações feitas em alguns projetos pedagógicos sobre a criança como “sujeito histórico, cultural e de direitos” (PP03, p. 6) e, sobretudo, a reconhecemos não como sujeito apenas privado (filho de/da), mas como cidadã, afirmando assim, a responsabilidade não só da família, mas de toda a sociedade com a sua proteção e desenvolvimento. Isso implica refletir sobre um novo conceito e uma nova prática de educação e cuidado que deve incluir tanto os direitos e necessidades da criança como os da família.

As particularidades advindas da educação/cuidado com crianças menores de três anos requerem, então, uma atenção para as formas de compreensão e a visualização nos projetos pedagógicos dos vários sujeitos presentes no contexto das IEIs: crianças, famílias e particularmente os profissionais que estão diretamente envolvidos com as crianças – **os professores**. Sabemos que a profissionalidade dos professores da educação infantil historicamente sofre com a falta de atenção (salário, condições de trabalho, formação, pesquisas) e com a tradicional aproximação com a figura da mãe-substituta que influenciou (e parece ainda influenciar) a forte predominância da presença das mulheres nesses espaços. Este último aspecto – predominância do sexo feminino – parece tão naturalizado que em nenhum momento nos documentos analisados encontramos referência a um profissional do sexo masculino, ou alguma reflexão sobre a presença apenas de pessoas do sexo feminino.

Portanto, acreditamos que não é possível evidenciar a imagem desses profissionais sem considerar a caracterização da profissão como um espaço eminentemente feminino, porque acreditamos que esta característica pode ter raízes na representação de que as mulheres, e especialmente as mães, têm uma ‘natural’ competência educativa, o que implica a constituição da profissionalização, a difícil abertura para a presença masculina - marcada culturalmente pela presença das mulheres; as condições de salário, trabalho e as percepções das funções da educação infantil.

Nesse sentido, retomamos os projetos pedagógicos analisados para refletir sobre a vinculação da imagem dos professores a outros três aspectos: o primeiro, ligado ao sujeito que ensina – com marcas do sistema da escola formal tradicional (escolarizante); o segundo, ligado à formação – alto índice de formação em nível superior e movimentos de formação continuada; e o terceiro aspecto a ser considerado está ligado à presença de outros profissionais, (auxiliares, monitores, agentes) que compartilham o mesmo espaço físico e estão diretamente envolvidos com as crianças.

Ao considerarmos o primeiro aspecto – sujeito que ensina – não é difícil entender que para uma imagem do professor da educação infantil concebida como alguém que apenas ensina, que transmite conhecimento, a quem cabe retomar saber “científico e conteúdos disciplinares” (PP23, p. 51), falta espaço (semântico e prático) para considerar a educação infantil como um campo próprio em que as relações e o significado do cuidado/educação são as bases da vida nas IEs e que, portanto precisa de um profissional capaz de ir muito além nas suas funções. Sob este ponto de vista, o reconhecimento da profunda interdependência entre estas duas dimensões (educar/cuidar) acreditamos ser a força identitária da educação infantil e da própria imagem do professor que trabalha neste contexto.

Uma educação infantil nessa perspectiva seguramente necessitará de uma nova profissionalidade, de uma nova imagem de professor, que não corresponde ao modelo do professor de escola formal e tampouco de substituto de mãe, mas às múltiplas e, vale ressaltar, ricas e valiosas funções inerentes ao trabalho nas IEs.

A formação desses profissionais – segundo aspecto – certamente é um fator determinante para criar condições de um trabalho respeitoso com as especificidades da educação/cuidado das crianças. No entanto, ter curso em nível superior, conforme vimos apontado nos projetos pedagógicos, é um fator importante, mas que nem sempre garante (pelo modelo, pela abordagem, pelo tempo, pelo enfoque de formação geral, entre outros aspectos) formação e discussões específicas da educação de 0 a 3 anos e que poderiam ampliar as possibilidades de construção de saberes e profissionalidade sensíveis e comprometidos com a educação infantil. Parece-nos que o alto índice de formação inicial evidenciado nos projetos pedagógicos não é suficiente para sustentar uma profissionalidade identificada com as especificidades da educação/cuidado das crianças de 0 a 3 anos. Assim, ao pensarmos em perspectivas para superar esta pouca correlação entre formação inicial e profissionalização na educação infantil, parece urgente que os cursos superiores de formação de professores se constituam em espaços de desenvolvimento e reflexão sobre especificidades da atuação na

área da educação infantil, capazes de sustentar e promover diversas competências referentes às funções e papéis do professor da primeira infância.

Certamente vários fatores influenciam na formação dos professores, o que a torna complexa, portanto, ao indicarmos que é necessário construir, desenvolver diversas competências, ressaltamos que não só na formação inicial elas se constituem, mas são resultado de longo e contínuo caminho de formação. No entanto, parece importante questionar: que professores da educação infantil e que profissionalidade os cursos superiores estão formando? Que discussões e espaços sobre a educação de 0 a 3 anos estas instituições têm garantido? Qual tem sido o papel na formação desses professores? Além de refletir sobre essas questões, parece-nos importante desvelar: o que esses espaços têm construído de pesquisas, reflexões e imagens sobre a primeira infância? Este também pode se constituir em um ponto interessante para auxiliar os espaços de formação na definição do perfil do professor da educação infantil, da organização curricular, dos estágios, dos pressupostos teóricos e metodológicos que constituirão a formação dos professores. O modelo atual, as novas Diretrizes para formação de professores, com foco na formação geral (apesar de alguns cursos incluírem pela primeira vez discussões sobre a infância) dificultam e estreitam, no nosso entendimento, as discussões sobre a educação infantil e particularmente a de 0 a 3 anos.

Para pensar mais pontualmente a formação do professor da educação infantil concordamos com Catarzi (2009), quando salienta que o contexto de aprendizagem (cursos de formação) deve, antes de tudo, relevar a profunda interdependência entre cuidar/educar e, para tanto, sugere uma profissionalidade construída com foco em seis competências básicas:

- a) cultural e psicopedagógica – conhecer a mais recente psicologia do desenvolvimento;
- b) técnico profissional – conhecer os saberes disciplinares que caracterizam as experiências das crianças da primeira infância;
- c) metodológica e didática – conhecer as estratégias que são a base do trabalho: programação, observação, documentação;
- d) relacional – desenvolver sensibilidade educativa, disponibilidade de ajuda ao outro, responsabilidade relacional;
- e) reflexiva – representa um elemento essencial e constitutivo da dimensão teórico/prática em que se indaga a experiência e se constrói um novo conhecimento funcional e uma nova interpretação.

Ressalva ainda o autor que os cursos de formação inicial devem desenvolver essas competências em equilíbrio, sem supervalorizar uma em detrimento da outra e considerar a importância do “viver” no interior das creches, organizando um longo período de estágio que indique que esta vivência é fundamental no processo de construção de uma profissionalidade educativa (CATARZI, 2009, p. 111-112).

O terceiro aspecto sobre o perfil dos professores – presença de vários profissionais – julgamos importante considerar porque envolve a definição de papéis e marca profundamente as práticas educativas da IEI, ou seja, a presença de profissionais diversos que, além dos professores, são concebidos como agentes, auxiliares, monitores, possuem remuneração também diversa (mais baixa), contribui para a definição de papéis hierárquicos que parecem indicar: ao professor cabe ensinar e ao auxiliar/monitor/agente cabe cuidar. Esta situação reforça uma prática ora voltada para a assistência e banalização do cuidar, ora voltada para a supervalorização de trabalhos, atividades ‘pedagógicas’ voltadas à instrução de conteúdos escolares.

Acreditamos que a indissociabilidade pode ser conquistada no exercício das funções educativas quando todos os envolvidos tiverem clareza de que, ao acolher a criança, ouvir e atender suas necessidades, como choro, sono, alimentação, higiene, apoiá-las nas suas curiosidades, nas formas de explorar o corpo, os objetos, o ambiente, relacionar-se e interagir com outras crianças e adultos, escutando, sendo suporte de segurança, afeto, estará exercendo um ato de educar/cuidar conexo e interdependente. No entanto, persistir com a distinção dos papéis, nomenclaturas e salários é, de certa forma, fomentar um processo de cisão no cotidiano da IEI.

Reconhecemos que a manutenção de profissionais distintos muitas vezes está ligada à situação de investimentos e à falta de recursos comparada com as grandes necessidades de manter os serviços públicos e gratuitos. Por outro viés, parece que os recursos precisam ter melhor planejamento e melhor destinação, pois em nenhum projeto pedagógico vimos evidenciado algum tipo de planejamento ou discussão sobre despesas, recursos recebidos, verbas e destinação. Em função dessa falta de explicitação da gestão financeira, muitas vezes tem-se a visão de que o maior gasto público é com folha de pagamento dos profissionais, porque é nesse aspecto que vemos estar a ‘necessidade’ de manutenção de profissionais distintos ou, melhor dito, salários distintos. Ainda, parece que essa situação é legitimada pelas orientações (RCNEI; Secretarias de Educação), quando indicam que se deve observar a proporcionalidade “adulto-criança” incorporada nos projetos pedagógicos “[...] seguindo as

orientações do RCNEI e das Diretrizes do município [...] respeitamos a proporção adulto-criança” (PP11, p. 21). Em caso de uma alteração nas orientações, a substituição da expressão adulto-criança por professor-criança contribuiria para a não pulverização das nomenclaturas e distinção das funções, além de que, se pensarmos na relação custo-benefício, esta poderia gerar impactos positivos, principalmente para a integração de funções.

Os pressupostos acima defendidos vinculam-se à centralidade e importância do papel do professor na educação infantil, pois acreditamos que esse papel implica diretamente as ações desenvolvidas em relação à criança. Construir uma imagem própria, um papel diferenciado daquele de substituto da mãe ou ensinante tradicional, não é uma tarefa fácil, pois requer uma profissionalidade e competências capazes de oferecer desafios, oportunidades, cuidados e se constituir em uma referência para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Certamente esses comportamentos e essa profissionalidade requerem saberes construídos não só na formação inicial (campo, como já apontamos, que também merece uma redefinição), mas em processos de formação contínuos, de diálogos e reflexões cuidadosos, ligados à responsabilidade de sustentar um projeto e uma prática voltados a uma imagem de criança com as suas especificidades.

O papel dos professores da educação infantil, nesse sentido, deve envolver reflexões sobre estratégias para entrar e sair, aproximar-se e afastar-se, selecionando diversas oportunidades e situações do cotidiano para poder compreender e interpretar o modo como as coisas acontecem no interno dos grupos e com cada criança individualmente. Falamos, assim, de um saber e de uma profissionalidade sensível, capaz de observar, esperar e tomar a decisão de inserir-se em um momento de troca, brincadeira, conflito, transformando-se em uma presença atenta, mediadora, mas não invasiva. É uma profissionalidade que acima de tudo é capaz de observar, fazer hipóteses, registrar para introduzir algo novo, capaz de promover uma nova ação, uma nova organização do ambiente e das relações. Uma profissionalidade do ponto de vista da mediação e não da diretividade, porque está intimamente ligada à realidade, às crianças, observando e acompanhando o que fazem e que coisas poderão fazer (FORTUNATI, 2008).

Nesse sentido, parece-nos uma profissionalidade que exercita a “pedagogia da escuta” (DAHLBERG; MOSS, 2005), uma prática pedagógica intimamente ligada ao ‘outro’, em uma ética do encontro fundada no acolhimento, na abertura às diferenças, aos sujeitos e, vale ressaltar, a todas as idades. Uma prática capaz de ouvir enquanto trata, com seriedade e respeito às ideias, às posições, às perguntas, às respostas, esforçando-se para compreender,

atribuir significados, sem partir de ideias preconceituosas sobre o que é correto. Rinaldi (2009, p. 89) refere-se à escuta como uma metáfora da disponibilidade, da sensibilidade de escutar e ser escutado; escuta não só com ouvidos, mas com todos os sentidos: visão, tato, odor, gosto e orientamento. Portanto, uma profissionalidade complexa, que requer acima de tudo apoio, reconhecimento, estrutura (física, psicológica, epistemológica) e também ser “escutada” para se desenvolver e se concretizar. Uma profissionalidade que compreenda e construa as IEs como espaços democráticos de relações, interações, de cidadania; um lugar em que todos se conheçam e se reconheçam em uma profunda interdependência e responsabilização.

A construção dessa imagem de professor e de educação infantil somente faz sentido se tiver uma correspondente imagem de criança (particularmente chamamos atenção para os bebês e crianças pequenas) não só como um sujeito que aprende (ideia de aluno), mas de um sujeito que tem conhecimentos, saberes próprios, ou seja, o reconhecimento da competência das crianças desde a mais tenra idade e, portanto, da necessidade de serem protagonistas. Sabemos também que construir essa imagem de criança competente – capaz, portadora de conhecimentos, de saberes – não é uma tarefa fácil, pois é recente esse reconhecimento, principalmente nas pesquisas sobre crianças em espaços coletivos extrafamiliares. Fortunati (2003, p. 8) salienta que o reconhecimento da competência da criança em ambientes educativos coletivos (fora da família) encontra vida no momento em que a competência pôde evidenciar-se em um contexto de recursos adequadamente e apropriadamente organizados para consentir que ela acontecesse. Em um ambiente empobrecido em termos de desafios, relações e interações, ficava/fica muito difícil observar a profunda capacidade das crianças e seu protagonismo.

Essa reflexão nos remete à **infraestrutura** declarada, anunciada nos projetos pedagógicos das IEs pesquisadas e, principalmente, nos fazem pensar que há uma urgente necessidade de reestruturação dos espaços físicos. No entanto, entendemos que essa reestruturação não pode ser desconectada da ideia de criança e de educação infantil, ou seja, dos sujeitos que habitam esses espaços. Se, de um lado, temos nos documentos o anúncio ou a denúncia da precariedade – tamanho reduzido dos espaços e excesso de crianças, de outro, temos investimentos e organizações que, sob a ótica de imagem de criança competente, parecem-nos desnecessários, ou mal planejados, como, por exemplo, os equipamentos de TV e vídeos, microondas na sala dos bebês; a organização dos grupos de crianças sempre pela mesma faixa etária (questão conceitual, mas também de infraestrutura), desfavorecendo o

encontro entre idades mistas; horários e rotinas rígidas para uso de espaços internos e principalmente externos; a não menção de brinquedos e espaços para o brincar são situações que sugerem que falta (por parte dos gestores, dos professores, das APPs) uma reflexão mais profunda sobre a organização do ambiente, compreensão de que este pode favorecer e sustentar as relações, as interações, a autonomia, a construção da identidade das crianças, a segurança, o sentimento de pertença, ou, ao contrário, ser inóspito, enfadonho. Considerando esses fatores, poderíamos então, perguntar: por que os professores ou as crianças têm necessidade de uma TV ou de um vídeo na sala? Por que microondas na sala dos bebês? Será que a TV garante um certo ‘sossego’ ou tenta substituir a falta de organizações mais desafiadoras?

Assim, a infraestrutura, a organização dos espaços, os materiais que temos e como são disponibilizados, marcam o tipo de serviço e indicam como entendemos a criança, qual a imagem que temos dela, bem como do papel de professor e da própria família.

Certamente para criar espaços com uma dimensão social, afetiva, educativa, relacional, é necessário manter uma vigilante e clara atenção às crianças pequenas, ao seu processo de crescimento, desenvolvimento e ao seu particular modo de viver e ver o mundo, de transformar os objetos, de interagir e de experimentar o que está ao seu alcance. Requer perguntar: o que dispomos para bebês e crianças pequenas? De que forma dispomos? Os espaços e equipamentos guardam referência, familiaridade com o mundo e a cultura das crianças? Qual o espaço, objetos, materiais e contexto para o brincar? O espaço considera as relações? Permite repouso durante a jornada?

Os projetos pedagógicos analisados parecem indicar que o contexto das IEs, a organização do espaço físico guarda, sobretudo, uma familiaridade com a escola regular (aumento de mesas e cadeiras conforme a idade). Apesar de indicar o brincar como um eixo de trabalho de algumas IEs, há poucas indicações do espaço para o brincar e, principalmente, para o brincar livre da necessidade de ser rotulado como ‘intencional – que ensina’, o que gera comportamentos de intervenções muitas vezes tão diretivas e invasivas que esvaziam o significado desse momento para a própria criança e evidenciam também a ausência de clareza sobre o brincar o que explicita que este eixo de trabalho anunciado de um papel mais formal do que efetivamente possibilita a organização das ações cotidianas com e para as crianças.

Outro aspecto que merece atenção é a falta de referências sobre o espaço dos adultos – em nenhum documento encontramos algum apontamento que indique a necessidade de espaços organizados para os professores, para receber as famílias nas IEs. Poderíamos ainda

perguntar: os espaços e os equipamentos levam em consideração as necessidades dos adultos? Como é organizado o espaço para acolher as famílias? Como e em que espaços são recebidos os bebês de colo?

As questões parecem simples, no entanto, acreditamos que, se não forem feitas e respondidas, implicam a qualidade das relações e do próprio desenvolvimento dos papéis. Portanto, concordamos com Lorenzo (2008, p. 11), quando alerta que criar espaços não basta – porque o espaço deve transformar-se em ‘lugar’ e isso requer muito mais que um bom projeto arquitetônico – requer o reconhecimento das pessoas que habitam esse lugar e habitar significa sentir-se parte, então, é necessário cuidado não só do espaço, mas também das relações que se desenvolvem nele e com ele.

Compreender, então, o espaço na perspectiva dos sujeitos que os utilizam, favorecendo o desenvolvimento das relações e aprendizagens, requer atenção na sua organização tanto interna quanto externa, requer considerar as características das crianças, as necessidades (tanto dos adultos como das crianças e das suas diversas idades), o tempo de permanência nas IEs, a segurança, a higiene dos equipamentos, os objetos, as cores, a luminosidade, as informações culturais e estéticas que estamos oferecendo. Nesse sentido, Fortunati (2008) destaca algumas condições de organização respeitadas com os pequenos, com as suas famílias e os professores: ser identificado, transparente e compreensível; que seja capaz de fazer-se conhecer e usar; capaz de promover encontros entre crianças, e entre crianças e adultos, respeitando o desejo de ficar também um pouco só; que seja na ‘medida’ de cada pessoa – criança e adulto – sem achatar um ou outro; que seja capaz de historicizar, acolhendo a memória das experiências que são realizadas no seu interno (FORTUNATI, 2008, p. 17).

Assumir uma imagem de criança competente, portanto, necessita uma correspondente reinterpretção do papel dos adultos, dos professores, da família, da comunidade e da organização dos espaços da educação/cuidado dos pequenos. Trata-se, antes de tudo, da contextualização dessa imagem de criança e de reconhecer e assumir o que essa imagem demanda. Para tanto, muitos podem ser os caminhos, as referências, as escolhas para pensar a educação de bebês e de crianças pequenas inseridas em instituições educativas públicas. Certamente as escolhas não são neutras, da mesma forma que escolher não significa ter certezas, no entanto, escolher implica assumir a responsabilidade da escolha.

Então, acreditamos que as escolhas que fazemos são decorrentes da resposta que damos à pergunta: qual é a imagem de criança pequena que temos? Sob essa ótica, a imagem

de criança é balizadora das projeções e ações que organizamos ou deixamos de organizar com e para elas, dos papéis que professores, gestores e famílias desenvolvem, da forma como são organizados os espaços, as rotinas, as relações, as interações e a própria caracterização da educação infantil. Portanto, sublinhamos o papel determinante que tem a imagem de criança que elaboramos.

Nesse sentido, a imagem de criança observada nos projetos pedagógicos de maneira geral – mais próximas de aluno – que não evidencia os bebês e crianças pequenas como sujeitos do contexto, com saberes, com competências e características próprias, é correspondente à ideia de educação infantil escolarizada, que prevê a necessidade de um professor que ensina conteúdos disciplinares e com a presença de alguns auxiliares que ajudam a ‘cuidar’ das crianças; também é correspondente a uma organização de tempos e espaços rígidos, que privilegiam o uso de mesas e cadeiras, implicando uma jornada empobrecida e polarizada entre o cuidar/educar, e também o afastamento físico e afetivo das famílias. Há certamente evidenciada uma forte correlação entre as concepções desses projetos pedagógicos e o lugar que bebês e crianças pequenas ocupam (presença ausente), ao evidenciá-las, não queremos e não devemos desrespeitar ou menosprezar a história dessas construções, ao contrário, reconhecemos, acima de tudo, que são convenções culturais, portanto, políticas e sociais que marcam as trajetórias, as escolhas e particularidades das pessoas das quarenta e cinco instituições envolvidas na elaboração de seus projetos pedagógicos. No entanto, ressaltamos que a imagem de criança que construímos é determinante da aceção da identidade social e ética das crianças, dos seus direitos, do contexto e do projeto educativo que para elas organizamos.

Assim, mediante a imagem que observamos nos projetos pedagógicos, nos parece importante a necessidade de repensar e reconstruir uma imagem de criança na perspectiva dos seus direitos, entre os quais destacamos o direito de ser educada em um contexto social mais amplo, o que requer também compreender o direito das famílias de partilharem a educação/cuidado dos seus filhos. A imagem de criança, nessa perspectiva, implica também considerar e ampliar as dimensões da sua educação e o reconhecimento da interdependência entre educação e cuidado. Pensar no bem-estar das crianças nessa perspectiva altera significativamente o papel dos envolvidos e, particularmente, dos professores que necessitam de um saber capaz de sustentar e produzir práticas que contemplem os processos desenvolvimentais no seu amplo sentido (físico, social, emocional/cognitivo) – o que requer sérias mudanças na formação inicial e continuada; de investimentos na infraestrutura capazes

de oferecer espaços adequados organizados para possibilitar segurança, desafios, referências estéticas e culturais.

Os projetos pedagógicos são importantes referências que podem servir como espelhos nos quais é possível perceber o que há refletido e assim possibilitar um diálogo sobre a forma do que vemos ou não conseguimos ver, como atos interpretativos da realidade capazes de renunciar às armadilhas das certezas para praticar uma educação infantil como um processo de troca, como um ambiente que tem relevância fundamental no processo de desenvolvimento em que os bebês e crianças pequenas sejam parte integrante e não uma presença ausente do que projetamos e fazemos nas IEs.

As considerações feitas ao longo da análise não se caracterizam como críticas ou censuras, mas como parte de um processo de reflexão sobre o tema que, ao revelar a imagem e o lugar de bebês e crianças pequenas nos projetos pedagógicos, revela também aspectos sociais, políticos, culturais e pedagógicos que necessitam de sérias reestruturações. Uma perspectiva de educação infantil que reconheça que o resultado do desenvolvimento das crianças vai depender em boa parte da qualidade (entendida em uma perspectiva dinâmica e que está em constantes transformações de significados numa sociedade pluralista) dos contextos das IEs. Também, essa qualidade não pode ser vista como isolada do seu contexto social, pois está profundamente conectada com as outras esferas sociais e, particularmente, com a família e o grau de satisfação em relação aos vários papéis que desempenham; não pode deixar de considerar outras políticas que influenciam direta ou indiretamente a família, por isso, os assuntos relativos à infância devem ser vistos numa perspectiva sistêmica e integrada, como questão de partilha e cooperação entre todos os envolvidos - a criança, a sua educação e cuidado – vistos com responsabilidade social. Precisamos, portanto, estar atentos ao que projetamos ou ao que omitimos em relação aos bebês e crianças pequenas, pois as imagens que balizam os projetos pedagógicos podem ser muitas vezes definidoras de ações e políticas pouco responsivas às necessidades e potencialidades das crianças e da própria família.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANDERSEN, J. F. **Índice do desenvolvimento da educação básica municipal**. IDEB, maio 1998/set. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ-SC. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Resolução nº 01/2006.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Audiência pública. Ago. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BECCHI, E. Por um projeto pedagógico na creche. In: BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução Ortale e Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria e Luiz Carlos de Freitas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BECCHI, E.; FERRARI, M. Ci vuole una comunità per crescere un bambino: riflessioni intorno alla relazione nido-famiglia. **Bambini**, n. 1, p. 53-59, 2007.

BELL, S.; AINSWORTH, M. D. S. **Infant crying and maternal responsiveness**. Child Development, 1972.

BESTETTI, G. **Piccolissimi al nido: bambini, genitori ed educatrici al nido no primo anno de vita.** Roma: Armando, 2007.

BHERING, E.; BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 191-216, 1999.

BHERING, E.; LIMA, A. B. R. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129 p. 573-596, set./dez. 2006.

BONDIOLI, A. Certificar, monitorar, promover a qualidade das redes para a infância: tarefas e responsabilidades dos órgãos locais e das estruturas educativas. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução Fernanda Landuci Ortale e Ilse Paschoal Moreira; revisão técnica Ana Lúcia Goulart Elisandra Giraldelel Godoi. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. O modelo de Reggio Emilia: estreita integração entre creche pública e família em uma cultura compartilhada dos serviços e do trabalho. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOLSANELLO, M. A. Prevención desde la escuela infantil: desafios em la realidad brasileña. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 65, n. 23, p. 73-82, ago. 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação (LDB).** Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996.

_____. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Resolução CNE/CEB nº 01, de 07/04/1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13/07/1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. **Campanha Nacional pelo direito à educação infantil**. Consulta Nacional sobre qualidade na educação infantil. Relatório técnico final. FCC, São Paulo, 2006c. Disponível em: <www.mec.gov/portal>. Acesso em: 17 set. 2006.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006e.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006f.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil:** relatório de pesquisa mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <www.mec.gov/portal>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Específicas para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009c.

_____. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil:** práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: <www.mec.gov/portal>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB nº 20/2009, DOU de 09/12/2009e.

_____. **Diretrizes curriculares para a educação infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009f.

_____. Lei nº 12.013, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 12 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. A future perspective, 1979. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human:** Bioecological perspectives on human development. California: Sage Publications, 2005.

_____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACKS, T. D. (Orgs.) **Conceptualization and Assessment of Environment across the life span.** Washington D. C: American Psychological Association, 1999.

_____. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In.: WOZNIAK, R.; FISCHER, K. (Eds.). **Development in context:** Acting and thinking in specific environments. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review,** Washington, D.C., American Psychological Association, n. 101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. v. 1. 5. ed. New York: Wiley, 1998.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil: estudos dos municípios (relatório final)**. Brasília, DF: MEC/UNESCO/OCDE, 2005.

CAMPOS, R. F. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008. **Anais...** Buenos Aires: Nuevas Regulaciones en América Latina, 2008. 1 CD-ROM.

CARVALHO, A. M. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 693, maio/ago. 2005.

CATARSI, E. I genitori crescono con i figli: l'esperienza del nido e del servizi per l'infanzia. In: FORTUNATI, A.; TOGNETTI, G. (Orgs.). **Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare**. Ranica (BG), Itália: Azzano San Paolo, 2009.

CATARSI, E.; FORTUNATI, A. **Educare al nido: metodidi lavoro neiservizi per l'infanzia**. Roma: Carroci, 2004.

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

COHN, J. F.; TRONICK, F. Z. Mother infant reaction face-to-face interaction: the sequence of dyadic states at 3, 6, 9 months. **Developmental psychology**, Washington, v. 23, n. 1, 1980.

DAHLBERG, G.; MOOS, P. **Ethics and politics in early childhood education**. London: Routledge, 2005.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas interrelações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. JR. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C.; SILVA, P. N. L. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. JR. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIDONET, V. Coerência entre educação e finalidades da educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, v. 6, n. 10, 2006.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: alguns aspectos gerais e itens sobre a educação infantil. Brasília: Câmara dos Deputados/Comissão de Educação e Cultura, 2007.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, V.; SALLES, V. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERRARI, M. A avaliação do projeto pedagógico: um guia para a leitura dos instrumentos. In: BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução Ortale e Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIELD, T. The effects of mothers's physical and emotional unavailability on emotion regulation. **Developmental Psychology**, n. 26, p. 7-14, 1994.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. I servizi educativi per i bambini e le famiglie: i dati, le linee di tendenza e le possibili strategie di sviluppo, qualificazione e regolazione. In: FORTUNATI, A. (Org.). **Pratiche di qualità: identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi**. Firenze, Italia: Azzano San Paolo, 2003.

_____. Pedagogia infantile e spazio educativo: l'ambiente come progetto di relazioni per esperienze possibili. In: FORTUNATI, A.; FUMAGALLI, G.; GALLUZZI, S. **La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia**. Città di Castello/PG- Italia: Azzano San Paolo, 2008.

FUMAGALLI, G. Orientamenti per la progettazione dei servizi educativi per la prima infanzia. In: FORTUNATI, A.; FUMAGALLI, G.; GALLUZZI, S. **La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia**. Città di Castello/PG- Itália: Azzano San Paolo, 2008.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/>. Acesso em: 30 abr. 2007.

_____. A relação Creche – Família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 60, p. 70-78, 1987.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a infância**: uma apresentação crítica. Caxambú: ANPEd, 1998.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2002a. p. 91-86.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Finais do Censo Escolar**. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Audiência pública. Ago. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo de educação infantil**: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo, currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez. 1994.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDE, 1996.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB rumos e desafios**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LORENZO, R. Lo spazio di qualità. In: FORTUNATI, A.; FUMAGALLI, G.; GALLUZZI, S. **La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia**. Città di Castello/PG-Itália: Azzano San Paolo, 2008.

MACHADO, M. L. A **Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para educação infantil no Brasil**. Versão preliminar. São Paulo, dez. 1994.

MARTINET, P. **Teoria das emoções**. Portugal: Moraes, 1981.

MATURANA, H. Ontologia del conversar. **Revista Terapia Psicológica**, Santiago, ano VII, v. 10, 1988.

MELHORAMENTOS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

MOSS, P.; PENN, H. **Transforming nursery education**. Londres: Paul Chapman Publishing, 1996.

MOSS, P.; DAHLBERG, G.; PENCE, A. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artemd, 2003.

_____. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2002. p. 17-26.

OATLEY, K.; JENKINS, M. J. **Compreender as emoções**. Porto Alegre: Instituto Jean Piaget, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Ago. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/concultapublica>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PAZ, S. de J. P. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões da ANPED entre 1993-2003**. Florianópolis: UFSC, 2005.

RINALDI, C. **In dialogo com ReggioEmilia: ascoltare, ricercare e apprendere**. ReggioEmilia, Itália: ReggioChildren, 2009.

_____. ReggioEmilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 22, jan-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

ROCHA, E.; SILVA FILHO, J. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 1996.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 3-19. 1984.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SIEBERT, R. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alaba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? REUNIÃO ANUAL ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SILVA A.K., et al. **Conhecimento de mães primíparas sobre desenvolvimento infantil**. Um estudo em Itajaí, SC. 2005. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v15n3/02.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.

SOUZA, N. N. Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2008.

TOGNETTI, G. La pratica dela memória. In: TOGNETTI, G. (Org.). **Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido**. Firenze. Itália: Azzano San Paolo, 2003.

TUDGE, J. et. al. Parents' Participation in Cultural Practices with Their Preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p.1-11, 2000.

TUDGE, J., GRAY, J., HOGAN, D. Ecological perspectives in human development: a comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M.; VALSINER, J. (Eds.). **Comparisons in humandevelopment: understanding time andcontext**. New York: Cambridge University Press, 1997.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OCDE, Ministério da Saúde, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do Projeto Político-pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, L. M. F. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WEBER, L. N. D. Interações entre família e desenvolvimento. In: WEBER, L. N. D. (Org.). **Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2008.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon: antologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WIGGERS, V. **A educação infantil no projeto educacional: pedagógico municipal**. Erechim: São Cristóvão, 2000.

_____. As orientações pedagógicas da educação infantil em Municípios de Santa Catarina. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2007.

WOLFF, P. H. Desenvolvimento Psicossocial nos três primeiros anos. In: PAPALIA, D. E. et al. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Copyright, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 1, 2002.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995a.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995b.

_____. **Indagações Curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: relatório de pesquisa contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <www.mec.gov/portal>. Acesso em: 4 set. 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. In: MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996.

_____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 101, jul. 1997.

CATARSI, E. (Org.). **Il nido e il sistema integrato di servizi per l'infanzia in Italia: Percorsi di analisi e orientamenti di lettura**. Firenze: Istituto Degli Innocenti, 2010.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. JR. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: UFSC, 1999.

FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Modelos curriculares para a educação da infância**. Portugal: Porto, 1996.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado; construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDSCHMIED, E.; JACSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOLDSCHMIED, E.; JACSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOHMANN, M.; POST, J. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Tradução Sara Baía. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LALLY, R. J. O cuidado infantil nos Estados Unidos e como a experiência italiana pode ajudar. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: _____. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 43-55, abr. 2001.

MACHADO, M. L.; CAMPOS, M. M. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2004.

MANTOVANI, S.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Manual da educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças**. Tradução Helena Antunes. Revisão científica Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Stirling, 2002.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília: UNESCO Brasil, 2003, p. 33-81.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SCHIMIDT, G. de M. P. **As necessidades básicas afetivas da criança não satisfeita e sua influência na aprendizagem**. Itajaí: UNIVALI, 1994.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SYLVA, K.; LUNT, I. **Child Development: a first course**. Oxford: Brasil Blackwell, 1982.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

WIGGERS, V. Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de análise do Projeto Pedagógico da IEI

Coleta versões 2007/2008 e 2008/2009

Dados de identificação: _____

CEI/Núcleo: _____

Ano: _____

Município: _____

S = Sim; N = Não; EP - Em Partes

Indicadores	S	N	EP	INFORMAÇÃO (o que e como se refere)	Informação relevante 0-3 anos
1 SUJEITOS ENVOLVIDOS					
1.1 As crianças					
Apresenta perfil das crianças atendidas – faixa-etária e agrupamentos?					
Características pessoais desejos e necessidades?					
Apresenta dados de frequência e matrículas?					
1.2 Família					
Apresenta o perfil socioeconômico e cultural das famílias?					
Apresenta projetos de envolvimento e parceria com as famílias?					
Relata os momentos mais frequentes que a família participa na escola?					
1.3 Professores					
Apresenta o perfil socioeconômico e cultural?					
Apresenta o perfil de formação?					
Apresenta perfil ocupacional? (turmas e turnos de trabalho)					
Apresenta projetos de formação em serviço?					
Apresenta experiência e tempo de serviço?					
1.4 Equipe administrativa					
Apresenta o perfil da equipe administrativa?					
Apresenta perfil ocupacional?					
2 INFRA ESTRUTURA					
Apresenta características do espaço físico externo e interno?					
Apresenta mobília, equipamentos e materiais?					
Indica as formas de uso do espaço físico?					
Relata sobre a adequação do espaço em relação normas de segurança e conforto e higiene?					
3 CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS					
3.1 Objetivos					
Indica os objetivos do Núcleo/CEI?					
Os objetivos referem-se à faixa-etária atendida?					

Indicadores	S	N	EP	INFORMAÇÃO (o que e como se refere)	Informação relevante 0-3 anos
3.2 Concepção de educação infantil, criança e infância					
Apresenta uma concepção de educação infantil, de criança e infância?					
Destaca na concepção as crianças de 0 a 3 anos de idade?					
Prevê ações e iniciativas para crianças com necessidades especiais?					
Existem autores citados? Quais?					
3.3 Fundamentos metodológicos					
Toma como referência a concepção de criança para definir ações e atividades realizadas com as crianças?					
Apresenta atividades, rotinas e tempos?					
Apresenta atividades e rotinas específicas para as crianças de 0 a 3 anos de idade?					
3.4 Estrutura curricular					
Define a estrutura curricular?					
Utiliza algum documento legal para definir o Currículo?					
3.5 Avaliação					
Define uma concepção de avaliação?					
Indica as estratégias e critérios como ocorre?					
Indica processos de avaliação para as crianças de 0 a 3 anos?					
Indica formas de documentação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças?					

APÊNDICE B – Mapeamento das Instituições de Educação Infantil da AMFRI

Município	CEI/Núcleo	Faixa Etária	Enviou	Não enviou	Não tem	Em Elaboração
Balneário Camboriú	Anjo da Guarda	0-4	X			
	Ariribá	0-6		X		
	Bom Sucesso	0-6	X			
	Brilho do Sol	0-6	X			
	Criança Esperança	0-3	X			
	Iate Clube	0-4			X	
	Novo Tempo	0-6			X	
	Pequeno Mundo	0-4	X			
	Pioneiros	0-6	X			
	Recanto dos Passarinhos	0-6			X	
	Santa Inês	0-2	X			
	São Judas Tadeu	0-4	X			
	Sementes do Amanhã	0-4	X			
	Sonho de Criança	0-4			X	
Itajaí	Adélia Russi Silva	0-6	X			
	Alzira Winter	0-6				
	Amélia Muller dos Reis	0-6				
	Antonieta M. dos Santos	0-5	X			
	Antônio João Vicente	0-6	X			
	CAIC – Professor Cacildo Romagnoni	0-6	X			
	Cecília Santiago Dias	0-6			X	
	Darlan Dotto Wiersinski	0-2			X	
	Dayana Maria de Souza	0-6			X	
	Elizabet Malburg	0-6	X			
	Euclides Ceriaco Meirinho	0-6			X	
	Henrique Marques	0-6			X	
	Hercílio Bento	0-6			X	
	João Victorino	0-5	X			
	João Vieira Ramos	0-4	X			
	Lea Leal de Souza	0-5			X	
	Luiz Orsi Junior	0-6				
	Maria do Carmo Espíndola	0-3			X	
	Mariana Graciola	0-6	X			
	Mario Pedro Ferreira	0-5	X			
	Marcio Roberto da Rosa	0-5	X			
	Mauricélia André do Nascimento	0-6	X			
	Neusa Reis C. Pereira	0-6			X	
	Nilton de Andrade	0-5	X			
	Nossa Sra. das Graças	0-6	X			
	Nossa Sra. de Lourdes	2-6	X			
	Odílio Garcia	0-4	X			
	Omar Luiz Macagnan	0-6	X			
	Prefeito Eduardo Dadinho Canziani	0-5	X			
	Rosana Aparecida de Souza	0-5	X			

Município	CEI/Núcleo	Faixa Etária	Enviou	Não enviou	Não tem	Em Elaboração
	Regiane M. L. da Silva	0-4		X		
	Roseti Palmeira Silva	0-5	X			
	Rosinha de Souza	0-5	X			
	Sagrada Família	0-5		X		
	Valdemir de Souza	0-5		X		
	Ver. Heluiz A. M. Gonzaga	0-6	X			
	Ver. Otávio Cesário Pereira	0-6		X		
	Ver. Luiz Gonzaga Agostinho	0-5		X		
	Martinho Gervasi	0-6		X		
Itapema	Abelhinha Feliz	1-3			X	
	Ilhota	1-5			X	
Balneário Piçarras	Tia Pequena	0-5	X			
	Cinderela	0-5	X			
	Maria Alcina	0-5	X			
	Professora Ivonete Coradine	0-5			X	
	Pinóquio	0-5	X			
Ilhota	Chapeuzinho vermelho	0-5	X			
	Tia Flor	0-5				X
	Tia Loli	0-5				X
	Maria Teresa Hammes Schimitz	0-5				X
	Vovô Juca	0-5				X
	Vó Rosa	0-5				X
Bombinhas	Arco Iris	0-5			X	
	Peter Pan	0-5			X	
	Sítio do Pica Pau Amarelo	0-5			X	
	Cantinho da Felicidade	0-5			X	
	Débora S. da S. de Santana	0-5			X	
	Pequeno Príncipe	0-5			X	
Porto Belo	Alda Furtado dos Santos	0-5			X	
	Clube do Cebolinha	0-5			X	
	Primeiros Passos	0-5			X	
	Lauro Prado	0-5			X	
	Augusto Bayer	0-5			X	
Luis Alves	Constância Erbs	0-5		X		
	Verônica Hess	0-5	X			
Penha	Maria Pia Bittencort	0-5		X		
	Anjos do Itapocorói	0-5		X		
	Casa da Amizade	0-5		X		
	João Batista da Cruz	0-5		X		
	Obs. Este município não atende bebês, somente crianças a partir de 2 anos					
Navegantes	Profª. Bernardete Maria Sedrez da Silva	0-3		X		
	Nerozilda Pinheiro Ferreira	0-4		X		
	Profª. Kátia Regina Gazaniga de Souza	0-5		X		
	Maria da Silva Santos	0-3		X		

Município	CEI/Núcleo	Faixa Etária	Enviou	Não enviou	Não tem	Em Elaboração
	Profª. Maria das Neves Emílio	0-3		X		
	Profª. "Julieta Pereira Muller"	0-3		X		
	Profª. Marlene de Souza Couto	0-3		X		
	Profª. Silvette Couto de Miranda	0-3		X		
	Profª. Rosana de Fátima Gaya Barreto	0-4		X		
	Prof. José dos Passos Lemos	0-3		X		
	Profª. Martinha Correa da Silva	0-4		X		
	Profª Solange Pascoali de Souza	0-3		X		
	Profª Lenita de Souza Gaya	0-3		X		
	Maria de Lourdes Couto Cabral	0-5		X		
Camboriú	Recanto da Criança	0-6	X			
	CAIC	0-6	X			
	Conde Vila Verde	0-4	X			
	Rio do Meio	0-6	X			
	Maria Bittencout Sautb	0-6	X			
	Julita Pereira	1-6	X			
	Bela Vista	0-6	X			
	Odete Ramos Poltronieri	0-3	X			
	Neide Merísio Moller	0-6	X			
	Maria Russi	0-6		X		
	Judite da Rocha Dalago	0-4		X		
	Menino Jesus	0-6	X			

Mapeamento das Instituições de Educação Infantil da AMFRI