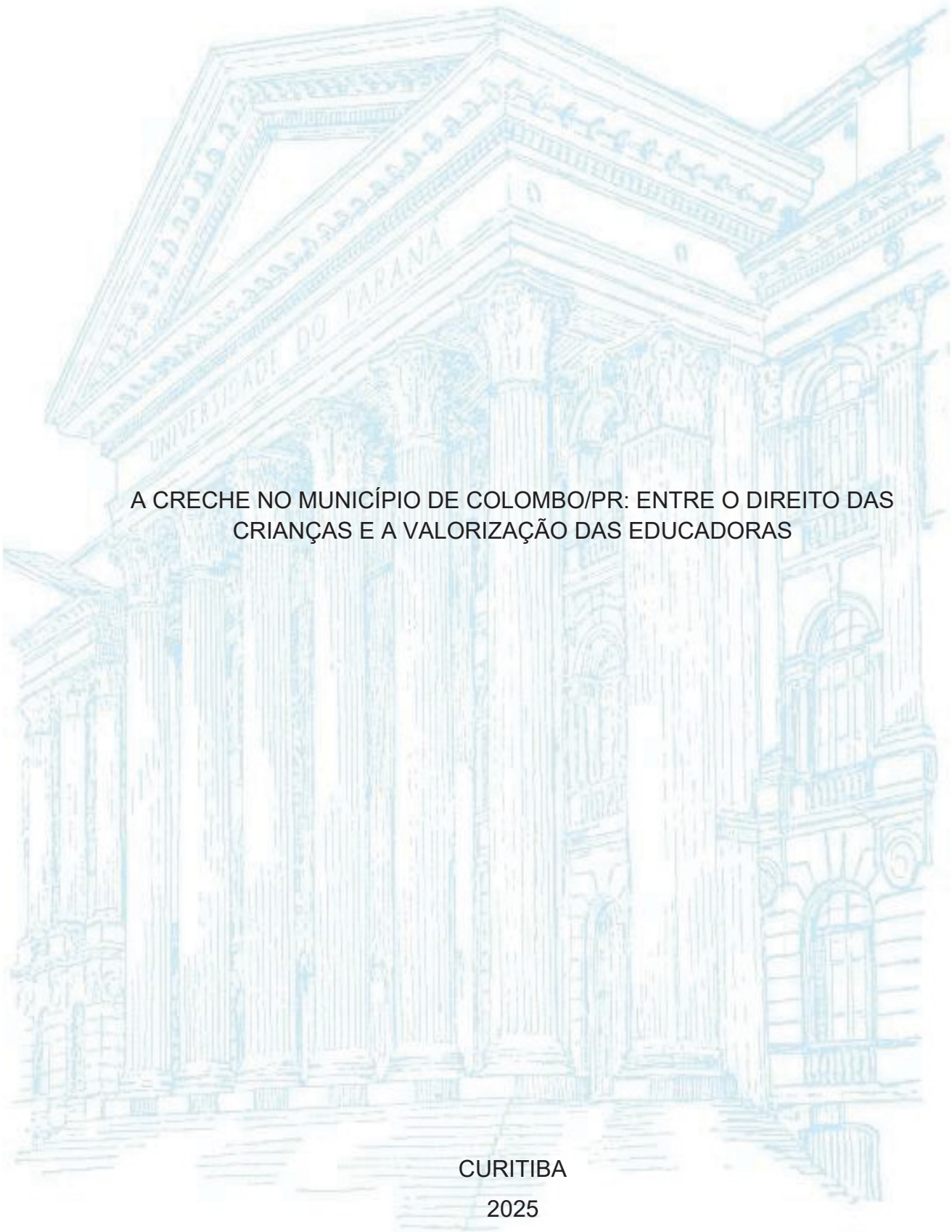
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NICOLE ANTONIA DE TOLEDO LAURIDO



A CRECHE NO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR: ENTRE O DIREITO DAS CRIANÇAS E A VALORIZAÇÃO DAS EDUCADORAS

CURITIBA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NICOLE ANTONIA DE TOLEDO LAURIDO

A CRECHE NO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR: ENTRE O DIREITO DAS CRIANÇAS E A VALORIZAÇÃO DAS EDUCADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Profª Drª Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Laurido, Nicole Antonia de Toledo.
A creche no município de Colombo/PR : entre o direito das crianças e a valorização das educadoras / Nicole Antonia de Toledo Laurido – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Leziany Silveira Daniel

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Educação infantil. 4. Educação e Estado. 5. Creche – Educadoras – Formação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NICOLE ANTONIA DE TOLEDO LAURIDO**, intitulada: **A CRECHE NO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR: ENTRE O DIREITO DAS CRIANÇAS E A VALORIZAÇÃO DAS EDUCADORAS**, sob orientação da Profa. Dra. LEZIANY SILVEIRA DANIEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 18 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
24/06/2025 22:11:06.0
LEZIANY SILVEIRA DANIEL
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/06/2025 12:58:57.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/06/2025 13:32:10.0
MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/06/2025 15:08:01.0
FLÁVIA DINIZ ROLDÃO
Avaliador Interno (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Simone Aparecida de Toledo Lopes Laurido, uma mulher que já desempenhou diferentes funções na busca de proporcionar o melhor para a nossa família. Sempre a primeira pessoa a me motivar a ir em busca dos meus sonhos. Agradeço por ela ser minha mãe, pelas palavras de confiança e conforto nos momentos tempestuosos e pelo seu colo, que muitas vezes foram meu refúgio quando precisava de carinho e proteção.

Ao meu pai, Celio Laurido, o homem mais trabalhador que já conheci, minha fonte de inspiração para buscar um mundo com condições mais dignas e justas. Agradeço por seus conselhos, pela preocupação que tem comigo, por compartilhar a sua experiência e pelas risadas que me proporciona, o que faz com que a vida se torne mais leve.

Aos meus maravilhosos irmãos, Bárbara e Ricardo, não tenho como expressar o amor e a gratidão que sinto por eles. Não há palavras no dicionário que possam transcrever o que sinto. Ao longo da minha trajetória do Mestrado eles foram meus amigos, irmãos, confidentes, o ombro que eu precisava para me apoiar e muitas vezes apenas os ouvidos que eu precisava para que a minha voz e opinião fossem validadas.

Ao meu amado noivo, Diego, meu exemplo de resistência, dedicação e motivação. Agradeço a ele por ser meu apoio, meu porto seguro, a minha âncora. Ele me ajudou em tantas dimensões durante a minha trajetória de pesquisa que também é impossível resumir em palavras o quanto sou grata. Gratidão pelos atos de carinho e cuidado, por muitas vezes pensar antes no meu conforto do que no seu. Por sempre me aconselhar, com a sua racionalidade e serenidade, a resistir as forças que queriam me distanciar dos caminhos da pesquisa. Meus mais sinceros agradecimentos, meu amor.

À minha querida orientadora pedagógica, colega de profissão e amiga que levarei para a vida, Janete Sandra Alécio. Agradeço a ela por ter me incentivado a ingressar no Mestrado, por ter lido a pesquisa desde o projeto inicial, me dado sugestões e novas possibilidades de investigação. Janete, é também uma fonte de inspiração e humanidade, agradeço o prazer de tê-la conhecido na minha trajetória como professora.

Ao meu querido amigo Jayme, que dispôs do seu tempo para me ajudar a calcular as estimativas utilizadas na pesquisa. Agradeço a ele pela sua ajuda e paciência em me explicar sobre cada processo de cálculo, bem como pela nossa amizade sincera, onde compartilhei momentos de alegrias e tristezas da trajetória como pesquisadora.

Agradeço ao presente que o Mestrado me deu, à minha querida amiga Andressa, uma inspiração para mulheres e para a classe do magistério. A agradeço pelas partilhas, reflexões, por cursarmos disciplinas juntas e pelas discussões de que temos que resistir às forças e ideologias que insistem em nos calar e nos distanciar da universidade na tentativa de dizer onde nós, mulheres, devemos estar. Gratidão por toda a parceria e amizade.

Agradeço à minha orientadora, Leziany, por desde a nossa apresentação me coloca em um lugar onde nem eu me colocava, o lugar de uma profissional capaz e qualificada para cursar o Mestrado. Gratidão a ela, minha querida professora, que nos meus momentos de preocupação me acalmava e dizia que ia dar tudo certo. Gratidão pelas contribuições, sugestões e em especial, gratidão por suas orientações serem tão leves e humanizadas.

Agradeço aos meus queridos professores que compuseram a minha banca de qualificação, professora Ângela, professora Flávia e professor Maurício, que contam com a minha total admiração. Agradeço por terem aceitado o convite e por todas as sugestões e indicações de leitura que me forneceram para a busca de maior qualificação e de outras possibilidades de análise para a pesquisa.

Às participantes da pesquisa, educadoras que me receberam com um sorriso no rosto durante seus momentos de planejamentos e tiveram muito a contribuir com a pesquisa, gratidão!

Agradeço às minhas amigas e colegas de profissão, Priscila, Graziela, Iane e Juliana, por terem me ajudado durante a trajetória da pesquisa. Gratidão pelas indicações de leituras, pelas sugestões, pelas trocas de experiência e pela amizade.

Agradeço a Deus, por ter colocado tantas pessoas inspiradoras na minha vida e por conduzir tudo no tempo certo para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço por me conceder a oportunidade de ser a primeira pessoa da minha família a cursar uma graduação, por ter feito com que eu seja um motivo de orgulho para a minha mãe e por ter me dado condições de ingressar no Mestrado. Gratidão, Senhor, por tantas conquistas que me permitiste alcançar!

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender o exercício da docência na relação com os direitos das crianças à creche em Colombo/PR, evidenciando os desafios históricos e sociais que permeiam as concepções atribuídas às profissionais que atuam nas creches do município, bem como das crianças de 0 a 3 anos que residem na cidade. Foi questionado como é concebida a vaga nas creches, como um direito ou um favor, analisando como essas percepções causam impactos nas políticas públicas e no papel social da Educação Infantil. A investigação apoiou-se numa perspectiva da visão da infância como uma categoria estrutural (Qvortrup, 2010), plural e histórico-social (Sarmento, 2005) com sujeitos que possuem direitos, bem como da importância da oferta de formação inicial e continuada para as profissionais que atual na Creche, na busca de ressignificar o papel da instituição e da docência na Educação Infantil (Cerisara, 2002). Fundamentou-se também em normativas legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Foi adotada para a pesquisa uma abordagem mista, combinando dados qualitativos e quantitativos. Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram, respectivamente: revisão sistemática da literatura, análise documental, questionários, coleta de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Colombo no site da prefeitura e entrevistas com 15 educadoras das instituições participantes. As discussões foram conduzidas com a articulação dos dados obtidos por meio da análise de conteúdo no modelo de Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006; 2013). Como resultados das discussões, foram estabelecidos três núcleos, que revelaram aspectos como: a confusão de papéis entre educadora e assistente de aluno, a falta de formação e valorização das profissionais e a necessidade do investimento do município para a ampliação de vagas para a infraestrutura das creches de Colombo/PR.

Palavras-chave: sociologia da infância; educação infantil; creche; formação docente; políticas públicas.

ABSTRACT

This research sought to understand the practice of teaching in relation to children's rights to daycare in Colombo, Paraná, highlighting the historical and social challenges that permeate the conceptions attributed to professionals working in the city's daycare centers, as well as to children aged 0 to 3 years who reside in the city. The study questioned how daycare places are perceived, as a right or a favor, analyzing how these perceptions impact public policies and the social role of Early Childhood Education. The research was based on the perspective of childhood as a structural category (Qvortrup, 2010), plural, and historical-social (Sarmento, 2005) with subjects who have rights, as well as the importance of offering initial and continuing education for professionals working in daycare centers, seeking to redefine the role of the institution and teaching in Early Childhood Education (Cerisara, 2002). The study was also based on legal regulations, such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 LDB (Brazilian Basic Law), and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). A mixed-method approach was adopted for the research, combining qualitative and quantitative data. The selected data collection instruments were, respectively: a systematic literature review, document analysis, questionnaires, data collection provided by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the Anísio Teixeira National Institute of Studies and Educational Research (INEP), the Paraná Institute for Economic and Social Development (IPARDES), and the Colombo Municipal Department of Education (SEMED) on the city hall website, and interviews with 15 educators from the participating institutions. The discussions were conducted by articulating the data obtained through content analysis within the Nuclei of Meaning model (Aguiar and Ozella, 2006; 2013). As a result of the discussions, three cores were established, which revealed aspects such as: the confusion of roles between educator and student assistant, the lack of training and appreciation of professionals and the need for municipal investment to expand the number of places for the infrastructure of daycare centers in Colombo/PR.

Keywords: sociology of childhood; early childhood education; daycare; teacher training; public policies.

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

No Ensino Médio, cursei Magistério no município de Colombo/PR. Desde criança sempre gostei de ensinar e fazer de conta que “dava aula”, lembro que enquanto os meus pais trabalhavam eu riscava todo o roupeiro deles com lápis ao brincar de que eu era a professora dos meus irmãos. Ao final da tarde, nós limpávamos o roupeiro com esponja e sabão para tentar disfarçar para nossos pais que nada havia acontecido.

A escolha pela graduação em Pedagogia se deu em virtude do encantamento no período em que realizei estágios remunerados, auxiliando as professoras com as turmas da Educação Infantil. Eu tinha um entusiasmo tão grande em acompanhar o desenvolvimento das crianças e me sentia muito acolhida pelas professoras regentes que sempre partilhavam as suas experiências. Esses aspectos me influenciaram a dar continuidade nos estudos na área da educação.

No entanto, foi um processo bem difícil, visto que os meus pais não dispunham de recursos financeiros para que eu pudesse me deslocar até a universidade, muito menos para que eu pudesse ingressar em uma universidade privada com investimento próprio, tendo em vista que eu não consegui ingressar em uma universidade pública. Por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) eu consegui uma bolsa integral mediante ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Iniciei o curso de graduação no ano de 2018.

Como já tinha encerrado meu contrato de estágio, eu estava buscando por um emprego efetivo como professora auxiliar, mas foi uma trajetória bem difícil. Até conseguir um emprego ao encontro das leis trabalhistas eu tive que atuar em instituições que não regularizavam contratos, não pagavam sequer o salário-mínimo e muito menos o piso do magistério. Entretanto, era a alternativa que eu tinha na época, não havia outra escolha: ou eu trabalhava ou eu não teria condições de me deslocar até a universidade.

No ano de 2019, consegui meu tão sonhado emprego efetivo como professora auxiliar. Atuava em um Centro de Educação Infantil conveniado com a prefeitura de Curitiba/PR, que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade. Nessa instituição fiz grandes amizades e tive muitos aprendizados a respeito da atuação com o público da Creche.

Durante o meu segundo e terceiro ano de graduação participei de um grupo de estudo nomeado “Infância e Sociedade”, nele eu me encontrei. Me sentia

apaixonada a cada discussão que tínhamos a respeito das pluralidades das infâncias e dele surgiu o meu trabalho de conclusão de curso, focado na invisibilidade social e educacional das crianças de 0 a 3 anos.

Concluí a minha graduação no ano de 2021 e em seguida já realizei uma especialização em Gestão Educacional. No ano de 2022, já formada, a coordenadora do curso de Pedagogia da universidade em que cursei me perguntou se eu tinha interesse em trabalhar em uma escola da rede privada de Curitiba que é reconhecida pelo seu respeito e valorização com a infância. Com toda certeza eu aceitei. Passei por um processo seletivo, entrevista, prova escrita e banca, até que ingressei na instituição. Foi um período maravilhoso, de muito aprendizado e partilhas de experiências. Contudo, no ano de 2023, ingressei no cargo de Educadora Infantil no município de Colombo, tendo em vista que me possibilitou trabalhar mais próximo a minha residência.

A partir do momento em que assumi esse cargo no concurso fiquei chocada com a realidade presenciada pelas crianças da instituição em que atuava, bem como pelas condições de vida que elas e seus familiares vivenciavam. Paralelo a minha indignação, a minha antiga orientadora educacional, Janete Sandra Alécio, da escola particular em que estava no ano anterior, me encaminhou o edital do processo seletivo do Mestrado Profissional. Enquanto egressa do programa, me apoiou a cursá-lo, pensei então que seria um sinal para eu pesquisar a respeito das inquietações surgidas durante a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Atualmente, trabalho com a turma de Infantil 5 no município de Pinhais/PR, pois, pensando em condições melhores de formação e valorização profissional optei por prestar o concurso no município e tive o prazer de ingressar em meados de 2024, onde me sinto realizada em diferentes aspectos: pelo reconhecimento do meu trabalho, pelas capacitações de qualidade, pelos recursos e pela equipe com que atuo.

Ao considerar a minha trajetória como pessoa, estudante e profissional, me transporto para o passado. Com meus quatro anos de idade me questionava sobre o porquê dos meus irmãos frequentarem o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e eu não. Naquela época eu já me sentia injustiçada, mas não sabia colocar isso em palavras.

A minha mãe, dona Simone, trabalhava madrugada adentro como zeladora em um mercado de Curitiba para que pudesse ficar comigo durante o dia, pois não

tinha condições de pagar uma babá. Eu não tinha meu direito à Educação Infantil garantido. Quando acompanhava ela para buscar meus irmãos no CMEI eu via aquele parque com escorregadores de madeira, túneis e gira-gira. Meus olhos brilhavam e eu tinha tanta vontade de brincar, mas não podia, pois não frequentava a unidade. Então eu chorava angustiada por não poder fazer parte daquele espaço.

Como educadora, ainda que “do outro lado” da situação, eu vivenciava essas mesmas questões. Via crianças querendo usufruir do espaço do CMEI e que não tinham esse direito assegurado. Claro que, por experienciar essa sensação e pela liberação da diretora, as crianças podiam brincar nos parques, ainda que por poucos minutos.

As famílias da unidade em que eu atuava em Colombo ligavam no CMEI e questionavam no portão como estava o processo da lista de espera, se estavam chamando as crianças, pois precisavam da vaga para que pudessem trabalhar.

Essas questões foram me angustiando e me impulsionaram a pensar nesta pesquisa, levando em consideração o olhar para a criança e para a profissional que atua com a Educação Infantil, de modo a provocar debates a respeito do acesso à Creche e de maior visibilidade da docência deste público.

Penso que a infância é um “chão” que pisamos a vida inteira, e esse pensamento se reafirmou quando ao refletir sobre o que me levou a discutir sobre essa temática, além de outras motivações, foi o fato de que a falta de acesso para todas as crianças na creche me incomodava desde que eu era pequena até os dias atuais. Vislumbrando essa reflexão, compactuo com a concepção de Qvortrup (2010) que define a infância como uma categoria estrutural e permanente. De acordo com o autor, ainda que a criança se torne adulta, sua infância não desaparece, e de fato, isso é real, sou a prova social dessa concepção que será discutida em conjunto com outras perspectivas ao longo desta pesquisa.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES..... 34
QUADRO 02 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES..... 35
QUADRO 03 – ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DA CAPES 36
QUADRO 04 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NO PORTAL SCIELO..... 37
QUADRO 05 – ARTIGOS SELECIONADAS NA BASE DA SCIELO..... 39
QUADRO 06 – IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS DISCUTIDOS E TEÓRICOS NAS PRODUÇÕES ANALISADAS..... 44
QUADRO 07 – DELIBERAÇÕES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 46
QUADRO 08 – FAIXA ETÁRIA DAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR 56
QUADRO 09 – MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE COLOMBO/PR..... 61
QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES (2023) 62
QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES SELECIONADAS PARA AS ENTREVISTAS..... 69
QUADRO 12 – ASPECTOS EXPLORATÓRIOS DA ENTREVISTA..... 72
QUADRO 13 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS..... 73
QUADRO 14 – FONTES PARA O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – GÊNERO..... 62
GRÁFICO 02 – FAIXA ETÁRIA..... 63
GRÁFICO 03 – ESTADO CIVIL..... 63
GRÁFICO 04 – FORMAÇÃO..... 63
GRÁFICO 05 – TEMPO DE ATUAÇÃO..... 64
GRÁFICO 06 – JORNADA DE TRABALHO..... 64

GRÁFICO 07 – REGIME DE CONTRATAÇÃO..... 65
GRÁFICO 08 – TURMA DE ATUAÇÃO..... 65
GRÁFICO 09 – REMUNERAÇÃO..... 66
GRÁFICO 10 – FONTES DE RENDA EXTRA..... 66

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – QUANTIDADE DE CRIANÇAS E OFERTA DE VAGAS NA CRECHE..... 111
TABELA 02 – CÁLCULO DA ESTIMATIVA POPULACIONAL DE COLOMBO/PR EM 2023 111
TABELA 03 – CÁLCULO DA ESTIMATIVA POPULACIONAL DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 DE COLOMBO/PR EM 2023..... 112
TABELA 04 – FREQUÊNCIA ESCOLAR EM COLOMBO/PR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS (2023) 113
TABELA 05 – PANORAMA DA POPULAÇÃO DE COLOMBO (2022) 117
TABELA 06 – PANORAMA DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAVAM AS CRECHES DE COLOMBO/PR EM 2023..... 118

LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
*	Multiplicação
/	Divisão
+	Soma
=	Igual a
≈	Aproximadamente

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
café	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EC/59	Emenda Constitucional nº 59
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ICDs	Instrumentos de Coleta de Dados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
NEE	Necessidade Educativa Especial
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

LISTA DE SIGLAS

PR	Paraná
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCLI	Registro de Consentimento Livre e Informado
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15
CAPÍTULO 1.....21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....21
1.1 COMEÇANDO PELOS BASTIDORES: DEFINIÇÕES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS.....23
1.2 TECENDO ALGUMAS RELAÇÕES: A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA E A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA.....26
1.3 ENTRE IDENTIDADES E GÊNERO: AS RAÍZES DE UMA "VOCAÇÃO" FEMININA.....29
CAPÍTULO 2.....33
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....33
2.1 PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE CAPES.....34
2.2 PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE DA SCIELO.....37
2.3 ANÁLISES E SÍNTESES DESCRITIVAS DAS PRODUÇÕES.....39
CAPÍTULO 3.....46
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PANORAMA LEGAL.....46
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COLOMBO/PR.....53
CAPÍTULO 4.....59
METODOLOGIA DA PESQUISA.....59
4.1 *LÓCUS* E PARTICIPANTES.....59
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....70
4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....74
CAPÍTULO 5.....77
PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....77
5.1 ETAPAS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....77
5.1.1 Leitura Flutuante e Organização do Material: Pré-indicadores.....77
5.1.2 Definindo contornos: Indicadores.....78
5.1.3 Construção, análise e discussão dos Núcleos de Significação.....78
5.2 NÚCLEO 01 - CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL...79

5.3 NÚCLEO 02 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR.....91
5.4 NÚCLEO 03 - DESAFIOS PARA A CONCEPÇÃO DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS EM COLOMBO/PR.....107
CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS.....121
REFERÊNCIAS.....128
APÊNDICE I - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (RCLI).....138
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO.....142
APÊNDICE III – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....145
APÊNDICE IV – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICADOS.....148

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como ponto de partida reflexões sobre o papel da docência na Educação Infantil, especialmente na creche, e da herança cultural de um país marcado por desigualdades e por políticas paternalistas. Nessa perspectiva, observa-se que as crianças 0 a 3 anos de idade ainda são concebidas como seres frágeis e seus direitos educacionais são frequentemente negligenciados, sendo considerados como pertencentes exclusivamente às famílias e não, também, às crianças.

Quando atuava como educadora infantil no município de Colombo/PR eu observava diariamente famílias que possuem a compreensão da vaga na creche como um “favor”, quando na verdade é um direito. Ao receberem a notícia da vaga, demonstravam demasiada gratidão, como se fosse a concessão de uma gentileza, e não uma conquista garantida. Contrariando, dessa forma, o que está previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que define a Educação como um dever do Estado e um direito subjetivo de cada sujeito.

Aos olhos da sociedade, eu era vista como a “tia” que era responsável pelos cuidados das crianças enquanto as famílias trabalhavam e a minha atuação era reduzida a uma função assistencialista. Essa perspectiva do senso comum associa as práticas na Educação Infantil apenas ao cuidado, desconsiderando a sua dimensão educativa e a qualificação e formação profissional exigida para atuar nesta área. A instituição por sua vez, era concebida como um espaço apenas de cunho assistencial, o que contraria o reconhecimento estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que integra a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Vale ressaltar que a dimensão do cuidado é tão importante quanto a dimensão da educação, ambas se complementam no cotidiano da Educação Infantil e são indissociáveis, compactuo com Didonet (2011) quando afirma que é impossível realizar uma ação sem a outra. No entanto, dentro das minhas ponderações pessoais na minha trajetória como educadora, os discursos e a forma como as famílias compreendiam o trabalho realizado na creche foi um dos motivos que me levou a pesquisar mais a respeito.

Vislumbrando essas inquietações, nasceu este estudo que para mim também é pessoal e profundo. Busco, com ele, suscitar a necessidade latente de perceber a

vaga na creche como um direito educacional da criança e como um direito social das famílias, ainda que não trabalhem, considerando a criança como um sujeito histórico-social e de direitos, assim como todo cidadão. Pretendo, também, reafirmar a importância do ofício da docência na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, como propõe a LDB de 1996.

As nomenclaturas adotadas no município de Colombo/PR para as profissionais que atuam com a Educação Infantil são: Educadora Infantil, quando possuem no mínimo o curso do Magistério em nível médio e Assistente de Aluno, quando possuem no mínimo o Ensino Fundamental Completo. Neste sentido, ao longo da pesquisa, para ficar mais claro ao leitor, foram adotadas essas nomenclaturas.

É importante destacar que a presente dissertação adotou o termo “educadora”, no feminino, considerando que é indiscutível a diferença entre gêneros na Educação Básica, fenômeno conhecido como feminização do magistério (Yannoulas, 2012). De acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contava com 2.354.194 profissionais atuando na Educação Básica nesse período. Desse total, um milhão, oitocentas e setenta e uma mil, duzentas e dez eram mulheres, e quatrocentos e oitenta e dois mil, novecentos e oitenta e quatro, homens. Se tratando da etapa da creche, especificamente, havia um total de trezentos e setenta e cinco mil, oitocentos e trinta e dois profissionais, sendo trezentas e sessenta e cinco mil e quarenta mulheres e apenas dez mil, setecentos e noventa e dois homens, correspondendo a 97,1% de mulheres e apenas 2,9% de homens atuando no magistério dessa etapa.

Estudos científicos que levantam e analisam questões relacionadas à infância e à Educação Infantil nos aproximam da compreensão de que a ocultação do direito educacional como algo destinado ao público de 0 a 3 anos de idade não é algo recente, isso é decorrente de um processo histórico marcado pela invisibilidade social e, consequentemente, educacional dessa faixa etária, principalmente devido à forma como as sociedades ao longo da história conceberam as crianças em tenra idade: como seres frágeis, dependentes, incapazes e tratados como adultos em miniatura (Delgado e Filho, 2013; Henick e Faria, 2015).

Não há como afirmar que o reconhecimento dos direitos das crianças seja uma realidade consolidada. O acesso à Educação Infantil, em especial à creche, é

mais um dos exemplos clássicos dos casos das desigualdades presentes em nosso país.

A partir das contribuições advindas das normativas legais e das produções científicas brasileiras recentes, constatou-se que há uma preocupação maior com a educação destinada às crianças de 0 a 3 anos, evidenciando a necessidade de uma maior visibilidade educacional e social desse público. Para tanto, entende-se a infância como uma categoria estrutural (Qvortrup, 2010) e histórico-social (Sarmento, 2005) com sujeitos que possuem direitos, assim como se reconhece a importância da oferta da formação inicial e continuada para educadoras infantis, na busca de ressignificar o papel da instituição e da docência na Educação Infantil (Cerisara, 2002).

Embora estejam sendo criados aparatos legislativos, documentos normativos e produções científicas que direcionam seu olhar para as crianças atendidas na creche, tais materiais ainda não suprem esse *déficit* decorrente da invisibilidade das crianças ao longo da história e da necessidade de uma melhor definição da docência na Educação Infantil. Portanto, são necessários mais estudos e indagações acerca do assunto, a fim de que esse público seja plenamente reconhecido como detentor de direitos, inclusive educacionais, e consequentemente, se torne mais visível socialmente. Além disso, é fundamental elucidar a importância da atuação da educadora infantil como uma profissional qualificada para o cargo e indispensável para o desenvolvimento integral das crianças.

Tendo como objeto de estudo a concepção do direito educacional da creche e o papel da docência para esse público, Veiga (2017) afirma a importância de analisar como a história revela e tensiona o objeto a ser investigado, inter-relacionando um conjunto de condições ligadas às ordens educacional, pedagógica, social e política.

Seguindo essa premissa, dentro das unidades educacionais destinadas à Educação Infantil, é possível utilizar a visão atribuída à profissional que atua com esse público como fio condutor da pesquisa. Assim, escutando os silêncios dentro da profissão e discutindo as aproximações entre o dito e o não dito no processo educacional da creche, pode-se alcançar o que propunha Paulo Freire (1987) sobre o conhecimento pertinente: feito com o oprimido em busca da transformação de sua realidade, no qual ao discutir e delinear uma investigação pautada em suas vivências, a pessoa comum passa a ter uma visão mais crítica da sociedade em que está imersa,

desenvolvendo uma consciência mais reflexiva sobre as demandas a serem consideradas e debatidas.

Sob esse prisma, a relevância social deste estudo se justificou na medida em que remeteu-se a descoberta de como é concebida a vaga na creche: como um favor ou um direito, analisando os direitos das crianças de 0 a 3 anos e o papel da educadora infantil, pois, seguindo esses pressupostos, ao desvelar esses conceitos e concepções será possível delinear caminhos que promovam o entendimento da criança como sujeito de direitos e reforcem o compromisso da sociedade e das políticas públicas com essas crianças, valorizando a importância da docência e da pesquisa.

Na busca de realizar articulações entre alguns conceitos e construções histórico-sociais a respeito da atuação da educadora infantil em uma sociedade em que a inexperiência democrática implica, normatiza e perpetua concepções equivocadas sobre as crianças de 0 a 3 anos, esta pesquisa remeteu-se a seguinte problemática: quais as aproximações entre o ofício da docência na Educação Infantil com a concepção do direito educacional da creche no município de Colombo/PR?

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo buscou compreender o exercício da docência na relação com os direitos das crianças à creche em Colombo/PR.

De modo a conduzir os caminhos a serem traçados, foram definidas quatro questões norteadoras:

I. Quais as concepções de criança e infância ao longo da história?

II. Quais os conceitos atribuídos aos papéis da educadora e das crianças da creche?

III. Há aproximações entre a prática educativa na creche com os direitos educacionais das crianças?

IV. Quais os desafios a serem enfrentados pelo público da creche no que concerne à visão enquanto sujeitos de direitos?

Desse lugar de partida, o primeiro capítulo do estudo buscou investigar as concepções da infância ao longo da história, discutindo-as à luz da Sociologia da Infância e de seus desdobramentos dentro de uma sociedade que tem como herança cultural a inexperiência democrática (Freire, 1967) e pela concepção da docência na creche vinculadas às práticas domésticas (Cerisara, 2002).

No segundo capítulo, a pesquisa incluiu também uma revisão sistemática da literatura, a fim de estabelecer uma base teórica que fundamentasse as investigações dentro de um contexto voltado ao reconhecimento das crianças de 0 a 3 como uma categoria de direitos.

O terceiro capítulo dedicou-se em situar quais os caminhos percorridos pela Educação Infantil no Brasil, especialmente no município de Colombo, apresentando e discutindo as principais conquistas para essa etapa no âmbito legal, assim como o histórico da Educação Infantil em Colombo/PR.

No quarto capítulo, foram apresentados os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, assim como os aspectos éticos envolvidos. Foi utilizada a abordagem mista para as investigações, tendo em vista que abarcou dados qualitativos e quantitativos (Santos, et. al., 2017) e com o enfoque exploratório-descritivo, visto que revelou uma preocupação com a aplicabilidade prática dos resultados após a sua publicação (Gil, 2002).

Para a coleta de dados, foi enviado um questionário via Google Formulários às educadoras de nove Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Colombo/PR que atendem exclusivamente o público da creche. Depois de analisados os questionários, somente oito instituições continuaram participantes, foram selecionadas quinze educadoras, com base em critérios de inclusão e exclusão, para participarem da etapa das entrevistas a respeito de concepções que possuíam sobre a Educação Infantil.

Também foram coletados dados do levantamento censitário de 2022 fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da quantidade de matrículas das crianças nas creches de Colombo/PR no ano de 2023, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

No quinto capítulo, a fim de conduzir as discussões da pesquisa, foi adotado o modelo de Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006). Os núcleos, permitiram destacar as temáticas recorrentes nos discursos das participantes durante as entrevistas, relacionando-as com os dados levantados por meio da análise documental e da coleta de estatísticas na busca de evidenciar as concepções e os desafios impostos às crianças e às educadoras das creches de Colombo/PR.

Foi possível realizar a divisão de três núcleos de significado. Objetivaram-se, com eles: historicizar quais as concepções atribuídas aos papéis da educadora e das

crianças da creche em Colombo/PR e identificar como a prática educativa na creche se alinha aos documentos orientadores da Educação Infantil e aos desafios enfrentados nesse contexto. Ambos foram discutidos à luz das vozes das educadoras e de documentos oficiais, como: o Plano Municipal de Educação de Colombo (PME, 2015), a Lei nº 1.221, de 11 de julho de 2011, que trata do Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais do Magistério do município, e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições participantes. Além disso, foram utilizados dados estatísticos do Censo IBGE (2022) e as informações sobre as matrículas em creches no ano de 2023, fornecidas pelo INEP e pelo IPARDES.

Nesse contexto, a presente pesquisa espera que os resultados obtidos contribuam para configurar os direitos das crianças e à formação continuada das professoras da Educação Infantil dentro das agendas e debates das Políticas Públicas do município de Colombo/PR, bem como maior visibilidade da primeira infância e da docência que leciona para esse público.

É importante frisar que tanto as instituições como as profissionais que participaram da pesquisa, tiveram seus nomes e meios de identificação preservados. Após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade, sob o parecer nº 7.031.637 e do parecer favorável do município, foi realizada uma visita em cada instituição e feito o convite de participação voluntária para a pesquisa. As profissionais que optaram por participar assinaram o Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) e poderiam desligar-se da pesquisa se assim desejassem.

É levado em consideração o fato de que possivelmente essa pesquisa não trará soluções imediatas para as problemáticas evidenciadas. No entanto, acredita-se que ela poderá vir a possibilitar novas perspectivas no que tange a visibilidade e direitos mais equânimes para as profissionais e para as crianças das creches municipais de Colombo/PR.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar a trajetória percorrida pelas crianças de 0 a 6 anos brasileiras, percebe-se que as primeiras tentativas de atendimento para elas, foram importadas do modelo de países da Europa Ocidental, que possuíam como estratégia a oferta de duas modalidades de atendimento: a Creche, para crianças desamparadas, órfãs ou filhas de mães trabalhadoras e associada ao campo da assistência e os Jardins de Infância, destinado às crianças de classes privilegiadas, atrelado ao campo educacional (Nunes, Corsino e Didonet, 2011; Kuhlmann Júnior, 1998).

Dessa forma, a Creche, instituição de Educação Infantil responsável pelas crianças de zero a três anos e onze meses de idade, passou muito tempo a funcionar e a ser pautada em perspectivas assistencialistas.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011) no século XX tal cenário de atendimento para as crianças se consolidou a partir de concepções distintas em torno das crianças e das infâncias, também influenciadas pelos europeus, onde se perdurou a visão de criança e menor:

> A cristalização desses dois "modelos" de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A "criança" era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O "menor" era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se "criança", enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se "menor" (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p. 18).

Esses modelos perduraram até a proclamação da Constituição Federal de 1988 que garantiu o direito à Creche como de dupla titularidade e como dever do Estado. O artigo 205 da Constituição preconiza que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, portanto, todas as crianças desde o seu nascimento possuem esse direito. O artigo 07 por sua vez garante aos trabalhadores urbanos e rurais o atendimento gratuito dos seus filhos de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

As instituições de Educação Infantil, passaram, portanto, a fazer parte do sistema de ensino brasileiro. Consolidando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB/1996. Com as conquistas advindas das

formações iniciais e continuadas do corpo docente, bem como dos aparatos legislativos educacionais, faz-se necessário, nessa perspectiva, pensar sob qual lente a professora da Educação Infantil é vista: como uma profissional docente ou como "tia".

Ao parafrasear Freire, em um trecho do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, o autor aponta que a profissão docente lida com pessoas e ao lidar com pessoas é preciso ter compromisso para com elas. Logo, não devemos reduzir a nossa profissão como a falta de outra oportunidade ou como uma escolha ao acaso enquanto aguarda outra opção, pois "a prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, com adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca" (Freire, 2008, p. 38).

A profissão docente é, portanto, um compromisso muito sério a ser assumido e que não deve ser escolhido pela falta de oportunidade em outra área ou na espera de alguma oportunidade melhor. Logo, quando se opta pelo curso do magistério na espera de algo melhor ou por conceituar esse campo de estudo e atuação mais fácil, compactua-se com a ideia de um profissional docente, ter sua profissão reduzida ao título de tia. Nesse contexto, o autor assinala que

> [...] Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos. (Freire, 2008, p. 09).

Seguindo essa ótica, ao revisitar os conceitos de infância ao longo da história, bem como o conceito atual da infância plural, o presente estudo, apoiando-se também na análise do papel da instituição e da docência na Educação Infantil, compromete-se em reafirmar o direito educacional da criança desde o seu nascimento. Busca-se, portanto, combater a injustiça desta ser reduzida ao papel de ser frágil e que não possui direitos por ser uma cidadã com pouca idade.

Vale ressaltar que o direito à Educação da Creche também implica no conceito que é atribuído à profissional docente dessa etapa educacional, bem como a forma que essa profissional exerce a amorosidade para com a sua turma e sua prática pedagógica. Amor no sentido não só de encanto por aquilo que faz, mas também um

amor armado, um amor respaldado em conhecimentos sobre os seus direitos, compromissos e deveres: de lutar contra as práticas corrompidas, de manifestar-se contra as injustiças, de buscar o emprego dos direitos previstos nos aparatos legais e de se afirmar-se enquanto professor e não tia (Freire, 2008).

Nessa perspectiva, se faz relevante realizar o levantamento das conceituações atribuídas às crianças e aos seus direitos, mas também refletir sobre a imagem da Educadora Infantil, muitas vezes vinculada a uma figura materna e/ou concebida e chamada de “tia”.

É fundamental entender como essa concepção se consolida na comunidade escolar e de que forma ocorrem as tentativas de transformação dessa percepção sobre sua profissão, considerando que, de acordo com o Patrono da Educação Brasileira “[...] tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante” (Freire, 2008, p. 47) e sob essa ótica, é extremamente válida e indispensável a atuação da profissional que afirma a sua profissão e que na “prática docente de uma professora que, numa escola da periferia, fala a seus alunos sobre o direito de defender a sua identidade cultural” (Freire, 2008, p. 47).

À luz dos elementos discutidos até aqui, as subseções discorridas a seguir, refletem sobre a configuração dos conceitos de criança e infância ao longo da história, bem como a sua relação com a inexperiência democrática e alguns caminhos que buscam compreender as raízes da docência na Educação Infantil.

1.1 COMEÇANDO PELOS BASTIDORES: DEFINIÇÕES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS

O campo da Educação Infantil possui um acúmulo significativo de conhecimentos que permite refletir sobre as definições de criança(s) e infância(s). No entanto, ainda são necessários estudos que problematizam alguns termos e atribuições que são naturalizados nas práticas cotidianas. É preciso, portanto, refletir sobre o que vem sendo defendido e construído em relação à forma como as crianças e as infâncias são concebidas e de que modo esses conceitos tensionam-se com as nossas condutas e práticas com elas.

A Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhece, em seu quarto

artigo, a criança como um sujeito histórico de direitos que deve ser o centro do planejamento curricular e que em suas interações e experiências cotidianas constrói sua identidade individual e coletiva e produz cultura.

O documento defende que as crianças devem ser as protagonistas das propostas curriculares destinadas a elas. No entanto, é necessário questionar essa centralidade: de fato ela está acontecendo? Tendo em vista que as instituições de Educação Infantil seguem orientações e diretrizes que se apoiam nas perspectivas dos adultos, com horários e rotinas rígidas e predefinidas. Mas, se a criança realmente é a protagonista, até que ponto estamos flexibilizando para ela as práticas educativas e de cuidado para atendê-las?

Seguindo essa inquietação a respeito da participação da criança, Tomás (2007, p. 184) defende que:

> [...] não podemos esquecer que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião próprio e ponto de vista e, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito.

Soares (2005) afirma que durante muitos séculos as crianças foram submetidas a processos dolorosos de dizimação e adestramentos, que desconsideravam a sua vulnerabilidade, tornando-as reféns das práticas culturais construídas conforme cada época sem qualquer estatuto. Neste sentido, a autora destaca que é “[...] portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos. (Soares, 2005, p. 25).

Considerando essas inquietações, Nascimento (2018), ao analisar a história da infância e a forma como o campo teórico e legislativo concebem as crianças, constata que, apesar de serem reconhecidas como atores sociais, na prática, são frequentemente concebidas como responsabilidade dos adultos que tomam decisões em seu nome, sob a justificativa de proteção e do que acreditam ser o melhor para elas.

Para que as crianças sejam plenamente reconhecidas, a autora defende a importância de investigar a infância a partir perspectiva da própria da criança, reunindo pesquisadores/as de diferentes campos, de forma a corroborar a visão da criança enquanto sujeito histórico e de direitos.

De acordo com Qvortrup (2010), a infância é o momento em que as crianças começam a vivenciar as suas vidas, caracterizando essa categoria como estrutural, visto que é um conjunto ou uma parte da comunidade social, com posições sociais e grupos etários. O autor ressalta que a infância não pode ser compreendida por período, visto que não possui um começo e um fim temporal, mas sim como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional.

Dessa forma, ainda que a criança se torne adulta e acabe a sua infância, para o adulto que vivenciou a infância ela nunca vai desaparecer. Assim como para a sociedade, onde a infância permanecerá como uma forma estrutural duradoura, mesmo que seus sujeitos se modifiquem com o tempo. Dito de outra maneira, para o autor:

> [...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância (Qvortrup, 2010, p. 637).

Sarmento (2005) caracteriza a infância como uma categoria geracional, histórico-social e contínua, que desenvolve as ideias filosóficas, normas e representatividade do âmbito social. Entretanto, o autor pontua que é um procedimento paradoxal, visto que embora constitua como uma categoria histórico-social, é influenciada também por forças econômicas, sociais, populacionais, entre outras. Passando, dessa forma, constantemente por transformações e alteridades, pelo conjunto de atividades que a compõem e pelas proporções de que se constituem, portanto, as infâncias são heterogêneas e plurais.

Para Zabalza (1998) a infância só foi reconhecida a partir do século XX no aspecto social e com sujeitos possuintes de direitos, portanto, antes desse momento a criança só era vista de uma forma negativa, na qual a identidade era de um adulto em miniatura e/ou de filho, fazendo com que fosse tida como algo ineficaz. Deste modo, o autor discorre que a criança deixou de ser vista apenas como um sujeito pertencente ao mundo adulto, para um sujeito com identidade e que constrói sua própria cultura tanto individualmente quanto coletivamente.

Entretanto, há controvérsias sobre a visão da criança como sujeito de direitos. Conforme mencionado anteriormente, os filhos das classes privilegiadas eram considerados “crianças”, enquanto aqueles pertencentes a grupos vulneráveis -

pobres, negros, indígenas, órfãos, filhos da classe trabalhadora - eram rotulados como “menores” que poderiam causar riscos à sociedade. Neste sentido, a infância com sujeitos de direitos, era a infância urbana e ocidental. Ao considerar a diversidade das infâncias, percebe-se que nem todas tiveram seus direitos garantidos (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Nesse contexto, é importante discutir sobre as condições oferecidas para que as crianças atuem na sociedade e produzam a sua cultura. Afinal, ao colocar todas as crianças na roupagem de ator social e de direitos se faz necessária a garantia de oportunidades para isso.

Ao considerar todas as crianças como sujeitos de direitos, é estabelecido um parâmetro do que deve ser assegurado para essas crianças. No entanto, todas são realmente tratadas como pessoas de direitos? Todas possuem as mesmas oportunidades e condições para se relacionarem com o mundo?

Muitas foram e são as impressões a respeito das crianças e das infâncias, as quais possibilitaram estudos sociais que contemplam essa temática, bem como questionamentos sobre quais crianças e infâncias estamos abordando. Neste sentido, torna-se importante ressignificar a infância como um “entre-lugar” (Bhabha, 1998 *apud* Tomás, 2007), compreendendo-a não como um lugar fixo e determinado, mas como uma categoria em constante em construção. Reconhecendo que a infância é socialmente moldada pelos adultos, mas é continuamente reinventada pelas crianças.

1.2 TECENDO ALGUMAS RELAÇÕES: A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA E A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Delgado e Filho (2013) afirmam que por um longo período da história a presença social e cultural das crianças foi apagada em prol da subordinação destas às pessoas mais velhas para que fossem preparadas para a vida adulta.

No Brasil, os povos originários já tinham suas concepções e modos de se relacionar com as crianças e suas infâncias. No entanto, com a chegada dos jesuítas, foi iniciada a visão colonizadora da infância, influenciada por concepções dos países do norte global. Para que as crianças não fossem corrompidas pelos adultos, os jesuítas criaram um projeto pedagógico por meio da catequização das crianças indígenas antes que elas passassem pela puberdade. Aquelas que se recusavam a

participar do projeto eram vistas como seres em que o mal já estava presente (Henick e Faria, 2015).

Em diálogo com o histórico da invisibilidade da infância, sobretudo das crianças de 0 a 3 anos, há o legado brasileiro da inexperiência democrática, descrito por Paulo Freire em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1967).

Nesta obra, o autor problematiza a história do Brasil colonial com as suas características escravocratas e antidemocráticas, onde se fazia inexistente a participação popular, caracterizando-se, portanto, como uma sociedade fechada, permeada pela inexperiência democrática, na medida em que não fornecia espaço para a participação das pessoas comuns.

Seguindo essa ótica, a colonização brasileira foi marcada a partir da grande propriedade, onde uma pessoa só se apossava das terras, os senhorios, enquanto outras a povoavam e trabalhavam nela, submetidos ao poder do proprietário das terras sob um regime mandatório e de submissão. É possível perceber que foram nas "primeiras condições culturológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de "protecionismo", que sempre floresce entre nós em plena fase de transição" (Freire, 1967, p. 69).

Logo, a inexperiência democrática passava a ser cada vez mais evidente, permeada pelo mutismo, caracterizado pelo autor como uma atitude de uma sociedade onde não há o direito do diálogo e da comunicação, apenas o dever de receber comunicados, distanciando-se, dessa forma, do autogoverno e aproximando-se das imposições mandatórias e verticais de quem está no poder.

Freire (1967) ao buscar respostas à luz de uma pedagogia que pudesse contribuir no processo de transição de uma sociedade amordaçada para uma sociedade democrática, propõe uma educação emancipatória que realizasse a passagem da transitividade ingênua, calada e passiva para a transitividade crítica, onde as pessoas exercitassem suas cidadanias questionando, indagando, dialogando e participando ativamente da organização de vida comum.

Mas então, em que ponte perpassa o elo entre a invisibilidade da infância e a inexperiência democrática?

É possível fazer uma ponte, na medida em que ao reconhecer o direito da criança à vaga na creche, como um direito de dupla titularidade, tanto da criança quanto da família trabalhadora, distanciando-se assim, da visão de parte da sociedade de que esse direito nada mais é que um "favor" para a mãe brasileira que necessita

voltar para o mercado de trabalho. Observa-se que é preciso tecer associações sobre a ocultação da criança enquanto sujeito de direitos ao contexto do Brasil colonial, marcado pelo seu legado de inexperiência democrática.

Freire (1967) aponta que dentro da transitividade ingênua as pessoas comuns não têm uma participação social e política na sociedade em que estão inseridas, logo, não sabem dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, ou quando os sabem, lhes faltam instrumentos sociais para o exercício.

Conforme mencionado anteriormente, enquanto educadora infantil de uma instituição pública, já ouvi de muitas famílias e/ou responsáveis pelas crianças, de que necessitavam de “vaga na creche” para o/a filho/a para que pudessem trabalhar. Essas mesmas pessoas demonstram muita gratidão quando concedida a vaga, como se fosse um favor e não um direito, previsto na Constituição Federal de 1988 e nas políticas públicas para a Educação Básica do Brasil. Percebe-se que os sujeitos com esses discursos ainda não passaram pela transitividade crítica, logo, não vivenciam a democracia, e consequentemente, não estão cientes de seus direitos e deveres para com a sociedade, bem como os dos seus filhos.

Vale ressaltar que a visão da Educação Infantil como um favor, é fruto do legado deixado pelas tímidas estratégias de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, que tinham como premissa práticas compensatórias. Tal concepção se perdurou por quase um século, sendo rompida somente com os debates sobre as crianças brasileiras e os seus direitos no período de elaboração da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança de do Adolescente (1990), entre os anos de 1986 e 1990 (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Levando em consideração que as crianças foram concebidas como sujeitos de direitos há pouco mais de três décadas, assim como, a trajetória de inexperiência democrática brasileira, onde quem está no poder insiste em colocar o trabalhador, o pobre, o negro, o indígena, o residente da favela e/ou do campo na posição de luta pela sobrevivência e da gratidão pelo o que lhe é direito, se faz necessário lutar contra as forças do mutismo que insistem em colocar os grupos mais vulneráveis à margem de todos os seus direitos. Pois, compactuando com as palavras das autoras Diniz e Gebara (2022, p. 35), as forças dominantes

> [...] exercem um sadismo social travestido de bondade, porque nos controlam e maltratam com luvas de pelica e nos tornam presas fáceis para as suas promessas de amor ilusório, ou melhor, de exploração certeira. Entorpecem nossa consciência, nos envolvem, nos seduzem, e passamos a desejar o que

> querem que desejemos. Nós nos tornamos consumidoras das imagens que nos propõem. Alienamo-nos então, isto é, separamo-nos de nós mesmas e refugiamo-nos em ilusões produzidas pelo mercado, inclusive religioso, para não enfrentar o sofrimento renovado da liberdade buscada.

À luz dessas reflexões, é indispensável a necessidade do agir educativo: pensar em estratégias e caminhos para que essas famílias e responsáveis se reconheçam como pessoas de direitos e, de forma concreta, possam “aprender a democracia, com a própria existência desta” (Freire, 1967, p. 92), de modo que entendam o papel de sua participação atuante na vida comum, onde a responsabilidade social e política que cada cidadão possui dentro de uma sociedade só se é assegurada e compreendida quando se exerce essa responsabilidade.

Em se tratando de participação atuante, cabe também destacar a necessidade do agir educativo da docência, onde possam ser tecidas aproximações entre as impressões a respeito do ofício da educadora infantil com o real papel da creche, aspectos discutidos a seguir.

1.3 ENTRE IDENTIDADES E GÊNERO: AS RAÍZES DE UMA "VOCAÇÃO" FEMININA

No Brasil, o ofício docente teve início como uma profissão masculina, sobretudo, por pressupostos religiosos – os jesuítas. Louro (2007) aponta que após este período o processo de ensino foi pautado pela religião, no qual os homens eram responsáveis por ministrar as aulas régias.

O ingresso da mulher para a profissão docente aconteceu de forma gradual, ao acompanhar a inclusão das meninas na educação, em que a instrução feminina foi atribuída às mulheres. Conforme Almeida (1998, p. 65) “o repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica e a necessidade de professoras para reger classes femininas possibilitaram a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino”.

Almeida (2006) afirma que as religiões foram fundamentais no tocante à distinção entre os ideais de sexos, bem como na definição de padrões comportamentais femininos: o catolicismo, impondo às mulheres a imagem da Virgem e Mãe; o protestantismo com suas concepções ascéticas e puritanas; o islamismo, levando o sexo feminino à diversas humilhações e privando a sua liberdade individual.

O cristianismo inspirou e promoveu a instituição de formas de comportamento ideais para a mulher desde o século XIX, onde forjava-se a representação simbólica da mulher por meio de virtudes consideradas femininas, como castidade e abnegação. Ideologia essa que buscava “[...] desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual” (Almeida, 2006, p. 68).

Na busca da compreensão da realidade, em qualquer conjuntura, é preciso entender que o hoje é reflexo dos diferentes desvios e linearidades da história. Neste sentido, a história da educação brasileira discorre que, ao longo do século XX, cresceu a presença de mulheres no ofício docente, tendo em vista que o processo de industrialização, característico da Modernidade, passou a exigir uma maior escolarização dos indivíduos. O processo de urbanização e industrialização ampliou as oportunidades de trabalhos para os homens, que foram em busca de empregos melhor remunerados, acarretando o aumento da presença feminina na docência, o qual culminou na produção do fenômeno conhecido como a feminização do magistério. Assim,

> Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério (Louro, 1997, p. 94).

Yannoulas (2012) em seu estudo sobre aspectos de composição dos termos “feminilização” e “feminização” afirma que essas expressões se complementam, mas que possuem características distintas. De acordo com a autora, o termo “feminilização” contempla um significado quantitativo, tendo em vista que se refere ao aumento de mulheres em determinada profissão. O termo “feminização” por sua vez, comporta um significado qualitativo, visto que envolve às mudanças de determinada profissão, por meio do vínculo a imagem simbólica do feminino que predomina na cultura e/ou na época analisada. Portanto, a imagem associada a uma determinada ocupação, pode transformar a forma como ela é vista pela sociedade, considerando as dimensões de espaço-tempo que se situam.

Nesse sentido, percebe-se que o fenômeno da feminização na docência, vincula a imagem simbólica da profissão de atuar com crianças de 0 a 6 anos de idade, levando ao estranhamento quanto à presença de docentes do sexo masculino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de que

culturalmente as atribuições desta ocupação tem estreito laço com o feminino e com o materno (Ramos e Xavier, 2010).

Vislumbrando esses pressupostos, o livro da autora Ana Beatriz Cerisara (2002), intitulado como *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*, buscou compreender e ampliar o debate a respeito do processo de construção da identidade das professoras de Educação Infantil, enquanto mulheres e profissionais, na busca de entender como ocorre a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham em creches e pré-escolas.

A análise realizada na pesquisa da autora foi construída a partir de questionários e entrevistas com professoras e auxiliares de sala da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em Santa Catarina. De modo geral, as entrevistadas revelaram a positividade dessas configurações femininas de relacionamento com as crianças, atribuindo valor à Educação Infantil, opondo-se a ideia de que todo trabalho feminino, que guarda características de trabalho doméstico, é negativo em si, porque excludente de uma formação e de práticas atreladas à impessoalidade (Cerisara, 2002).

Contudo, vale destacar as falas das entrevistadas por Cerisara (2002) acerca da função da Educação Infantil apresentavam uma frequente visão de que as práticas desenvolvidas com o público da creche eram mais associadas à maternidade, já as realizadas com o público da pré-escola eram mais atreladas ao magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Corroborando, nessa ótica, para uma indefinição da função da Instituição de Educação Infantil e das profissionais que nela atuam. Nas palavras de Cerisara (2002, p. 54):

> Os depoimentos confundem papéis e evidenciam que essa discussão não tem sido feita pelas profissionais de educação infantil, o que contribui para aumentar a indefinição das atribuições das instituições e, consequentemente, das pessoas que nelas assumem a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças pequenas [...].

No tocante as profissionais auxiliares de sala, a pesquisa também evidenciou que ainda que elas não possuam saberes formalizados, elas possuem conhecimentos adquiridos para o exercício da função, que são invisibilizados quando referidos às práticas desenvolvidas com as crianças. Neste sentido, Cerisara (p. 106) afirma que:

> [...] Há, portanto, uma invisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como

> complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização.

Considerando todos os elementos discutidos em sua análise, a autora enfatiza a necessidade de ressignificar o papel das instituições de Educação Infantil, bem como das professoras e auxiliares que atuam nesse contexto. Ela defende que é essencial diferenciar a imagem da professora de creches e pré-escolas da figura materna ou da docência que é exercida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da promoção de formações iniciais e continuadas que construam uma identidade específica para a instituição e docência voltada a esse público, guiada pela compreensão da pedagogia da Educação Infantil e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas (Rocha, 1999 *apud* Cerisara, 2002).

Partindo dessas premissas, se faz fundamental reconhecer que a Educação Infantil tem práticas de afeto e cuidado sim, mas também tem racionalidade, organização, formação e planejamento. Seguindo essa perspectiva, entendemos que a mulher pode estar e atuar onde e com o que ela quiser, seja em um espaço mais ligado ao afeto, mais humanizado, mais racional ou mais operacional. A mulher tem o mesmo direito que o homem, ou deveria ter. O homem, por sua vez, não precisa restringir-se exclusivamente às práticas racionais e operacionais e conscientes disso, precisamos também de mais homens que atuem com a Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a desmistificar a concepção de que essa vocação se destina apenas às mulheres.

As autoras Debora Diniz e Ivone Gebara (2022) destacam no livro *Esperança Feminista* que é imprescindível que as mulheres tenham as suas vozes ouvidas. Elas ressaltam que:

> [...] Sabemos que o mundo não será perfeito, que a justiça não vencerá sempre, mas algo pode mudar. [...] É preciso que ouçam nossa canção, que abramos nossas portas umas às outras, que permitamos que nossas histórias escondidas sejam vistas, contadas e ouvidas, que nossos argumentos sejam considerados, e não silenciados em nome de princípios abstratos considerados maiores do que nossa dor, maiores que nossa história. (Diniz e Gebara, 2022, p. 30).

Compactuando com a angústia das autoras, é urgente a conscientização de que não devemos continuar delimitando e marcando a vida das mulheres, restringindo-as do direito de escolher suas trajetórias.

CAPÍTULO 2
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão sistemática da Literatura busca encontrar e revisar de forma planejada, materiais científicos que visem responder uma problemática específica, utilizando “métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão” (Castro *et al.,* 2006 *apud* Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 125).

Nesse sentido, o processo de revisão sistemática é resultado do cumprimento de algumas etapas, as quais serão discorridas e conduzidas a seguir. A primeira etapa trata-se da identificação do tema e da elaboração do problema que servirá como orientador das outras etapas da investigação. A delimitação da pesquisa, de acordo com Costa e Zaltowski (2022) tem fundamental importância, visto que ao limitar e ter clara a temática e a questão norteadora da pesquisa, mais viável fica a realização da revisão sistemática. Definido o tema e a questão, devem ser elaboradas palavras-chave e descritores destas.

Tendo em vista a problemática deste estudo e a finalidade desta revisão, de estabelecer uma base teórica que posicione a presente pesquisa no contexto de reconhecimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, como uma categoria de direitos, foram adotadas as seguintes palavras-chave: Sociologia da Infância; Educação Infantil; Creche; Formação Docente; Políticas Públicas. Desse modo, ao consultar as palavras-chave submetidas à pesquisa no *Thesaurus* Brasileiro da Educação, em dezembro de 2024, os descritores encontrados foram: Direitos da criança; Educação Infantil; Creche; Formação Docente; Políticas Públicas em Educação.

Ao submeter as palavras-chave *sociologia da infância* não foram encontrados resultados no *Thesaurus*, contudo, o termo foi utilizado junto ao descritor “Direitos da criança” tendo em vista que o campo da Sociologia da Infância pode trazer contribuições relevantes para o tema de pesquisa. Logo, combinando os termos encontrados com o operador booleano *AND*, os descritores foram definidos conforme o que é apresentado no quadro 01.

QUADRO 01 – DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES

Palavras-chave	Descritores
Direitos da criança Sociologia da infância	Direitos da criança *AND* “sociologia da infância”
Direitos da criança Educação Infantil	Direitos da criança *AND* Educação Infantil
Direitos da criança Creche	Direitos da criança *AND* Creche
Direitos da criança Formação Docente	Direitos da criança *AND* Formação Docente
Direitos da criança Políticas Públicas	Direitos da criança *AND* Políticas Públicas em Educação

FONTE: A autora (2024).

Botelho, Cunha e Macedo (2011) destacam que a segunda e terceira etapa da revisão sistemática, envolvem, respectivamente, a seleção de critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa e a identificação de estudos pré-selecionados e selecionados com base nesses critérios.

Como critérios de inclusão, foram adotados artigos do modelo periódico de pesquisas originais, completos, revisados por pares nos idiomas de Língua Portuguesa, disponíveis eletronicamente e gratuitamente no Portal de Periódicos das plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), gratuitos, com o recorte temporal de janeiro de 1988 a dezembro de 2024 e relacionados a temática de pesquisa.

A justificativa da restrição da temporalidade dos artigos buscados se deu em virtude de tratar-se de um recorte específico de pesquisas que foram desenvolvidas e/ou destinadas à Creche a partir da inauguração do direito a Educação Infantil previsto pela Constituição Federal de 1988 até o que se revela nas produções mais recentes.

Foram excluídos artigos incompletos, em duplicidade, em línguas estrangeiras, fora das bases de dados escolhidas, que não correspondiam a temática de pesquisa, teses, anais de congresso, artigos não revisados por pares e artigos de opinião (baixa evidência científica).

2.1 PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE DA CAPES

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, foi realizado o acesso remoto ao Portal de Periódicos da CAPES para os usuários vinculados às instituições participantes da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). A plataforma

escolhida justifica-se pelo fato de ser uma plataforma de pesquisa reconhecida pelo repertório de conhecimentos científicos. No Quadro 02 apresentam-se os achados da Base Periódicos da CAPES:

QUADRO 02 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Recorte temporal	**Descritores**	**Revisado por pares/ na língua portuguesa**	**Leitura do título**	**Leitura do resumo**	**Leitura do Texto completo**	**Selecionados**
1988 - 2024	Direitos da criança *AND* "sociologia da infância"	136	36	18	17	2
	Direitos da criança *AND* Educação Infantil	229	39	21	21	16
	Direitos da criança *AND* Creche	22	9	1	1	0
	Direitos da criança *AND* Formação Docente	4	4	1	1	0
	Direitos da criança *AND* Políticas Públicas em Educação	89	11	5	5	1
	Total	480	99	51	50	19

FONTE: A autora (2025).

No descritor Direitos da criança *AND "sociologia da infância",* inicialmente foram encontradas trezentos e trinta produções, sendo destas cento e sessenta e duas revisadas por pares, cento e cinquenta e seis escritas na língua portuguesa e cento e trinta e seis dentro do recorte temporal estipulado. Trinta e seis produções foram selecionadas por título, se mantendo dezoito na seleção pela leitura do resumo, dezessete pela leitura do texto completo, sendo selecionadas apenas duas, as demais foram excluídas por não estarem relacionadas a temática da pesquisa.

No descritor Direitos da criança *AND* Educação Infantil*,* inicialmente foram encontradas quinhentos e sessenta e nove produções, sendo destas duzentos e quarenta e oito revisadas por pares, duzentos e quarenta e duas escritas na língua portuguesa e duzentos e vinte e nove dentro do recorte temporal estipulado. Trinta e nove leituras foram selecionadas por título, se mantendo vinte e uma na seleção pela

leitura do resumo, dezesseis pela leitura do texto completo, sendo todas selecionadas para análise.

No descritor Direitos da criança *AND* Creche*,* inicialmente foram encontradas cento e duas produções, sendo destas vinte e três revisadas por pares, vinte e duas escritas na língua portuguesa e vinte e duas dentro do recorte temporal estipulado. Foram selecionadas nove leituras por título, destas, quatro foram excluídas por duplicidade e quatro por não estarem ligadas ao tema, se mantendo uma na seleção pela leitura do resumo e uma pela leitura do texto completo, que também foi excluída por falta de relação com o tema.

No descritor Direitos da criança *AND* Formação Docente*,* inicialmente foram encontradas cento e trinta produções, sendo destas cento e duas revisadas por pares, vinte e oito escritas na língua portuguesa e dentro do recorte temporal estipulado. Foram selecionadas quatro leituras por título, uma foi excluída por duplicidade e duas por não estarem associadas ao tema, se mantendo apenas uma na seleção pela leitura do resumo, após ler o texto completo também foi excluída por não estar relacionada ao tema.

No descritor Direitos da criança *AND* Políticas Públicas em Educação*,* inicialmente foram encontradas duzentos e vinte e seis produções, sendo destas cento e vinte e cinco e uma revisadas por pares, noventa e quatro escritas na língua portuguesa e oitenta e nove dentro do recorte temporal estipulado. Foram selecionadas onze leituras por título, cinco pela leitura do resumo e quatro pela leitura do texto completo, das quais três foram excluídas por duplicidade, totalizando apenas a seleção de uma produção.

As leituras dos textos completos totalizaram a seleção de dezenove periódicos, que foram lidos e analisados, conforme as discussões no decorrer deste estudo. No Quadro 03 apresentam-se os artigos selecionados na Base Periódicos da CAPES:

QUADRO 03 – ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DA CAPES

Autores / título do artigo / ano / link	**Periódico**	**Instituição/ Localidade**
1. SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. **A infância é um direito?. 2020.** Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>.	Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto, 15–30	Universidade do Porto, Portugal.

2. SILVA, N. F. da; NASCIMENTO, I. V. do. **Proinfância: oferta de uma educação com qualidade para a criança cidadã?**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n1p165-190>.	Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021.	Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Maranhão, Brasil.
3. ARAÚJO, M. M. C. de; SANTOS, S. M. M. **Efeitos da judicialização da educação infantil evidenciados na produção acadêmica brasileira (2009-2019).** 2022. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1678-46342022262181por>.	SEÇÃO TEMÁTICA: Justiça e Educação: um debate necessário. Educ. Pesqui. 48	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil.
4. SILVA, L. H. G. da; STRANG, B, L, S. de. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares**. 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>.	Pro-Posições, Campinas, SP, v. 31	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina, PR, Brasil.
5. COUTO, A. A. A; SOUSA, S. Z. **ACESSO À CRECHE NOS MUNICÍPIOS DO BRASIL: POSSIBILIDADES PARA O MONITORAMENTO**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149025>.	Cad. Pesqui., São Paulo, v. 52.	Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil.

FONTE: A autora (2025).

2.2 PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE DA SCIELO

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, foi realizado o acesso remoto ao Portal *Scientific Electronic Library Online (SciELO).* A plataforma escolhida justifica-se, também, pelo fato de ser uma plataforma de pesquisa reconhecida pelo repertório de conhecimentos científicos. No Quadro 04 apresentam-se os achados da Base da SciELO:

QUADRO 04 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NO PORTAL SCIELO

Recorte temporal	**Descritores**	**Revisado por pares/ na língua portuguesa**	**Leitura do título**	**Leitura do resumo**	**Leitura do Texto completo**	**Selecionados**
1988 - 2024	Direitos da criança *AND* "sociologia da infância"	9	6	3	3	2
	Direitos da criança *AND*	21	5	2	2	0

	Educação Infantil					
	Direitos da criança *AND* Creche	1	0	0	0	0
	Direitos da criança *AND* Formação Docente	2	1	0	0	0
	Direitos da criança *AND* Políticas Públicas em Educação	6	0	0	0	0
	Total	38	12	5	5	2

FONTE: A autora (2025).

No descritor Direitos da criança *AND "*sociologia da infância*",* inicialmente foram encontradas dez produções, sendo destas, as dez revisadas por pares, nove escritas na língua portuguesa e seis dentro do recorte temporal estipulado. Três leituras foram selecionadas por título, destas, uma foi excluída por duplicidade e duas foram mantidas na seleção pela leitura do resumo e pela leitura do texto completo.

No descritor Direitos da criança *AND* Educação Infantil*,* inicialmente foram encontradas vinte e cinco produções, sendo destas vinte e quatro revisadas por pares, vinte e uma escritas na língua portuguesa e dentro do recorte temporal estipulado. Apenas cinco leituras foram selecionadas por título, sendo três excluídas por não ter relação com o tema e duas por duplicidade.

No descritor Direitos da criança *AND* Creche*,* inicialmente foi encontrada uma produção, escrita em língua portuguesa e dentro do recorte temporal estipulado, sendo excluída da seleção após a leitura do título, por não ter relação com o tema.

No descritor Direitos da criança *AND* Formação Docente*,* inicialmente foram encontradas três produções, sendo destas três revisadas por pares, duas escritas na língua portuguesa e dentro do recorte temporal estipulado. Uma produção foi selecionada pela leitura do título, a produção foi excluída após a leitura do resumo, visto que não estava relacionada ao tema.

No descritor Direitos da criança *AND* Políticas Públicas em Educação*,* inicialmente foram encontradas quatorze produções, sendo destas treze revisadas por pares, seis escritas na língua portuguesa e seis dentro do recorte temporal estipulado. As seis produções foram excluídas pelo título, tendo em vista que não estavam relacionadas ao tema.

As leituras dos textos completos totalizaram a seleção de dois periódicos nesta base de dados, que foram lidos e analisados, conforme as discussões que serão realizadas no decorrer desta pesquisa.

No Quadro 05 apresentam-se os artigos selecionados na Base Periódicos da SciELO:

QUADRO 05 – ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DA SCIELO

Autores / título do artigo / ano / link	**Periódico**	**Instituição/ Localidade**
1. BARBOSA, Inês. **Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil**. 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a4>.	Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 69-89.	Universidade do Porto, Portugal.
1. FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA Georgea Suppo Prado. **EDUCAÇÃO INFANTIL: DA VISÃO ASSISTENCIALISTA À EDUCACIONAL**. 2012. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94.	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil.

FONTE: A autora (2025).

2.3 ANÁLISES E SÍNTESES DESCRITIVAS DAS PRODUÇÕES

A quarta etapa e quinta etapa consistem em categorizar tematicamente os estudos selecionados e conduzir suas análises e discussões (Botelho, Cunha e Macedo, 2011). Abaixo, será descrito o que cada uma das produções apresentadas nos quadros 3 e 5 investigam e como elas podem ser categorizadas.

Os artigos analisados discutem a respeito da Educação Infantil, sob diferentes aspectos que causam impacto para essa etapa. Neste sentido, foram contempladas temáticas que remontam o percurso histórico do atendimento de crianças de 0 a 5 anos, as conquistas, avanços e retrocessos legais, bem como os desafios e as possibilidades para a efetivação de uma educação de qualidade para essa faixa etária.

Ao longo da revisão, foi possível identificar a discussão de alguns autores a respeito dos marcos legais para a Educação Infantil por meio da CF/1988, do

ECA/1990 e da LDB/1996, tais como revelam os estudos de Fuly e Veiga (2012), Rehem e Faleiros (2013), Jesus (2022) e Pachoal e Machado (2009).

Fuly e Veiga (2012), abordam sobre como surgiu o sentimento da infância e as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, revelaram que a preocupação com esse atendimento, a princípio, se deu para atender as necessidades da classe trabalhadora feminina, em decorrência do ingresso das mulheres no mercado de trabalho no início do processo de industrialização e urbanização brasileira. Posteriormente, discutem as conquistas das creches ao serem incorporadas na CF/1988, no ECA/1990 e na LDB/1996, bem como do papel do RCNEI (1998) e da Política Nacional de Educação Infantil (2005) para consolidar a Educação Infantil como uma etapa educacional. No entanto, destacam os desafios quanto a concepção que ainda se tem de que creche é abrigo, de poucos profissionais especializados trabalhando com esse público, bem como do fato da procura por vaga das crianças de 0 a 3 anos ser maior do que a oferta, e do público da pré-escola receber atendimento somente meio período para que possam ampliar as vagas para as crianças na idade obrigatória de ensino. Neste sentido, as autoras fazem uma crítica ao entendimento da LDB/1996 no que diz respeito ao suporte adequado às crianças, pois defendem a ideia de que ao deixar a criança somente em um turno, torna-se prejudicial tanto para as crianças como para as famílias.

No estudo de Rehem e Faleiros (2013), a Educação Infantil é discutida como um direito conquistado a partir de lutas e embates históricos na correlação de forças, mas que, a sua garantia legal não significa a efetivação destes. Afirmam que documentos como a CF/1988, o ECA/1990 e a LDB/1996 são reflexos de embates sociais e políticos e são influenciadas por interesses econômicos globais. Para os autores, embora a LDB/1996 tenha reconhecido a Educação Infantil como a primeira etapa educativa, ela falha em definir diretrizes de financiamento, corroborando com práticas de atendimentos precários, de baixo custo e informais.

Jesus (2022) chama atenção para a transição do assistencialismo para a Educação Infantil como um direito e como uma etapa educacional essencial. Ao longo do artigo a autora advoga que todas as conquistas referentes a visibilidade da criança, anunciadas na CF/1988, no ECA/1990 e na LDB/1996 foram decorrentes de movimentos sociais, em especial, da participação feminina nesses movimentos, onde, nas reivindicações por direitos das mulheres, também conquistaram direitos para as crianças. Portanto, é defendida a ideia de que a história e vida das crianças e mulheres

tem seus direitos entrelaçados. Apesar das conquistas, como barreiras são apontadas as dificuldades no acesso universal, ainda que na faixa etária não obrigatória e na qualidade do atendimento para esse público com profissionais qualificados que entendam e proporcionem na Educação Infantil a integração efetiva das práticas de cuidado e educação.

Vislumbrando os pressupostos dos marcos legais para a Educação Infantil, Pachoal e Machado (2009) destacam alguns desafios: a aplicação de recursos financeiros exclusivos para a EI, a universalização do atendimento para todas as crianças, a formação inicial e continuada que priorize as dimensões de cuidar e educar, participação das famílias, projeto pedagógico voltado a criança pequena e espaço adequado em prol de uma educação de qualidade. Ressaltam que a educação de qualidade pode ter muitas leituras e perspectivas, mas que o fundamental entre as diferentes leituras é que a preocupação com a criança seja pública e não só reconhecida no plano legislativo e documentos oficiais.

Em alguns estudos, também foi destacada a influência do contexto político e econômico na formação e reconhecimento da Educação Infantil como um direito. Conceição (2013) escrutina os impactos causados nas políticas de Educação Infantil pela adoção de modelos de baixo custo e educação em massa incentivados pelo Banco Mundial e pelo período da Ditadura Militar, perpetuando desigualdades na busca de acompanhar os interesses da globalização. Montiel e Sarat (2023) teceram críticas para a Lei 11.274/2006, que alterou a faixa etária de atendimento na Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. De acordo com as autoras, essa iniciativa sofreu influência econômica para organização dos recursos priorizando o Ensino Fundamental, revelando, desse modo, o poder que a economia exerce sobre as políticas educacionais.

Na análise de Costa e Sousa (2017) são apresentadas as várias denominações e funções que a professora da Educação Infantil recebeu ao longo da história, como: pajem, monitora, jardineira, mestra, professorinha, tia, dentre outros. Levando, assim, ao reconhecimento da necessidade de uma formação específica como fundamental para melhorar a qualidade de ensino. As autoras destacam que a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1 de 2006) foram fundamentais para a equiparar a formação exigida na Educação Infantil com as outras etapas da Educação Básica. Entretanto, a flexibilização da LDB/1996 em relação à formação de professores da

Educação Infantil é alvo de críticas, visto que compromete a qualidade do ensino. Sabia (2009) alerta que ao permitir a formação mínima em nível médio, a legislação reforça a desigualdade entre essa etapa educacional e as demais etapas, além de causar prejuízo à qualificação profissional necessária para atuar com as crianças pequenas.

A respeito do trabalho realizado na Educação Infantil, há um consenso a respeito da indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar, conforme defendido por Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), ao afirmarem, fundamentando-se em documentos como o RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) que essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem essas dimensões como prioridade.

Os avanços e as lacunas das políticas públicas também foram pautas dos estudos analisados. Silva et al. (2022) revelam que a CF/1988 e o PNE/2014 trouxeram reconhecimento para a Educação Infantil, porém, salientam que aspectos como recursos financeiros, formação docente e infraestrutura de qualidade ainda necessitam de atenção. A mobilização do IIB e de outros movimentos sociais foi abordado por Flores (2010) que destacou suas contribuições para a conquista de direitos educacionais e para a inclusão de crianças de 0 a 3 anos no FUNDEB. No entanto, a autora evidencia que a falta de recursos e a distância entre o plano legal e a prática efetiva são barreiras que devem ser superadas.

Brandão e Paschoal (2015) ao analisarem a obrigatoriedade da educação para crianças a partir dos 4 anos, estabelecida pela Emenda Constitucional 59/2009 e pela Lei 12.796/2013, afirmam que essa obrigatoriedade reforça a marginalização da faixa etária de 0 a 3 anos enfraquece a legitimidade das creches como espaços de educação e cuidado. Complementando essa discussão, Paschoal (2018) evidencia a necessidade de reconhecer a Educação Infantil como espaço pedagógico e complementar à educação familiar. A autora defende que a garantia dos direitos previstos nas legislações vigentes, como a CF/1988, a LDB/1996 e o ECA/1990, requer um compromisso permanente das diferentes instâncias, no sentido de oferecer políticas públicas que garantam, na prática, a efetivação do direito à vida, à moradia, à educação de qualidade, entre tantos outros.

A desigualdade no acesso às creches é contemplada por Couto e Sousa (2022) que revelam que, em média, os municípios atendem 32,2% das crianças com

até três anos de idade, sendo evidenciadas desigualdades no acesso relacionadas à localização e ao contexto socioeconômico. Silva e Strang (2020) complementam que, o sistema jurídico brasileiro seria suficiente para viabilizar educação a todas as crianças, contudo, há uma distância entre o que está escrito na lei e a possibilidade de o próprio Estado cumpri-la, definindo, portanto, a realidade escolar dessas crianças.

Análises como a de Silva e Lima (2019) vislumbram o impacto da PEC 241/55, que congelou os investimentos na educação, comprometendo metas do PNE/2014, sendo uma delas a que diz respeito a oferta de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches até o final de 2024. Ressaltando, nesta ótica, o papel da judicialização na Educação, onde, o poder judiciário busca a garantia do direito educacional via políticas públicas. Nesse contexto de redução financeira, Becker (2008) enfatiza que o financiamento insuficiente, somado à desigual distribuição de recursos do FUNDEB, afeta a expansão do acesso e interfere na qualidade do atendimento, em especial nos municípios menores.

Para complementar a discussão sobre a mobilização de recursos em busca de maior qualidade para a Educação Infantil, Silva e Nascimento (2020) em seu estudo, analisam o Proinfância, um programa foi construído sob o viés de políticas focadas na melhoria da qualidade da Educação Básica e no reconhecimento da criança como um ser de direitos. Dessa forma, o programa é composto por dois eixos de atuação: um que visa a construção de creches e pré-escolas e outro que dispõe sobre a aquisição de mobiliários e equipamentos para o funcionamento da rede física da Educação Infantil. No entanto, as autoras revelaram que as creches construídas sob o modelo Proinfância não constituem, fatores suficientes para fornecer um padrão de qualidade à educação de crianças, visto que além da infraestrutura se faz necessária a formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo educativo.

No tocante a construção do conceito de infância, os estudos de Sarmento e Tomás (2020), Barbosa (2020) e Sarmento e Marchi (2017) discorrem sobre avanços e limitações a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC, 1989). Ressaltam a importância da Convenção como um marco para os direitos infantis, mas criticam a sua abordagem adulta e eurocêntrica, afirmando que ela resulta na marginalização das crianças não ocidentais.

Sarmento e Tomás (2020) discutem a distância entre o que é previsto na CDC e sua prática efetiva, defendendo a necessidade de uma nova normativa que tenha a diversidade cultural como apoio para a sua construção. Barbosa (2020) reforça a urgência de garantir as práticas de participação de crianças e adolescentes, enfatizando que as estruturas atuais perpetuam relações de poder dos adultos sobre as crianças/adolescentes, restringindo-as do seu direito de participação até mesmo na organização das suas próprias rotinas. Sarmento e Marchi (2017) ao abarcarem sobre a construção normativa da infância, sobretudo, após a criação da CDC (1989) afirmam que embora com pontos positivos no tocante aos direitos da criança ela traz uma visão adulta e eurocêntrica de infância e de como é viver esse período, excluindo, portanto, crianças que se desviam dessa concepção e negando desde sua elaboração, o direito de participação das crianças, culminando em orientações normativas para a infância, não somente jurídica mas de condutas dos adultos para com as mesmas, onde os mais velhos administram simbolicamente a infância, fortalecendo novamente, as relações de poder.

A partir da análise dos artigos selecionados foi possível dividi-los em categorias temáticas que identificam os assuntos discutidos e os teóricos que servem como apoio teórico, como apresentado no quadro 06.

QUADRO 06 - IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS DISCUTIDOS E TEÓRICOS NAS PRODUÇÕES ANALISADAS

Temas	Teóricos
Dimensões do cuidar e educar	Forest (2002), Lawall (2009), Navarro (2009) e Ferreira (2011)
Do assistencialismo à Educação	Ariès (2018), Priore (2018), Freire e Leony (2011), Kuhlmann Jr. (2015), Campos (1999), Paschoal e Machado (2009), Kramer (1982) e Cury (2018)
Identidade da docência na Educação Infantil	Campos (1984, 1994), Cerisara (1996, 2002), Kramer (2005), Kuhlmann Jr. (1998), Machado (1998) e Oliveira (2003, 2004)
Concepção de infância	Ariès (1973), Corsaro (2009)
Conceito de participação e protagonismo infantil / prática de participação	Hammarberg (1990), Roger Hart (1992), Gaitán (1998), Albuquerque (2000), Alfageme et al., (2003), Lansdown (2011)
Insuficiência de vagas nas creches x direito à Educação	Campos, Rosemberg (2009) e Faria Filho (2000), Cury (2008), Cury e Ferreira (2010), Cury, Horta e Brito (1997) e Saviani (2010, 2012)
Estratégias de monitoramento para o acesso à creche	Cury (2002) e Coutinho e Alves (2019)

FONTE: A autora (2025).

Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), a sexta etapa da revisão sistemática, deve associar as produções analisadas com o tema de pesquisa investigado, possibilitando a apresentação das contribuições e/ou das lacunas encontradas durante as buscas.

As produções analisadas nessa revisão, sintonizam-se na defesa da luta pela garantia de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, tendo como premissas a diversidade cultural, social e econômica, bem como no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

As críticas realizadas pelos autores, revelam que as conquistas adquiridas são frutos de lutas e embates políticos, econômicos e sociais, bem como evidenciam que as políticas de atendimento para crianças de 0 a 5 anos possuem um contexto histórico repleto de disputas de poder sobre a mulher e sobre a criança e isenção de responsabilidade no que diz respeito a oferta de atendimento - e atendimento de qualidade - para esse público. Nesse sentido, foi possível perceber que o público da Educação Infantil, em especial o público da creche, historicamente carece de uma identidade para chamar de sua, e que, até o presente momento, esta situação persiste.

As análises indicam que há um longo caminho a percorrer para que os desafios evidenciados sejam superados, dentre eles, destacaram-se as aproximações entre os direitos previstos e as suas garantias práticas, por meio da mobilização de políticas públicas de formação e valorização docente na Educação Infantil, ao financiamento adequado para essa etapa e a participação ativa da sociedade de modo a avaliar, monitorar e a cobrar a efetividade dos direitos preconizados no plano legislativo.

CAPÍTULO 3
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PANORAMA LEGAL

No processo da redemocratização brasileira, entre os anos de 1986 e 1988, a Assembleia Nacional Constituinte foi palco de intensas lutas e mobilizações sociais, dentre elas, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Os movimentos feministas e sociais tiveram grande contribuição na conquista dos direitos destinados à primeira infância, em especial, no que dizia respeito a criação das creches, bem como na exigência de uma postura do Estado que reconhecesse que as crianças de 0 a 3 anos necessitam de atendimentos além dos assistenciais (Teles, 2015).

Paiva, Silva e Pinheiro (2016) afirmam que foi sob a ótica das lutas dos movimentos sociais que a Constituição de 1988 passou a reconsiderar as funções sociais da creche e o papel do Estado em garantir o direito a uma Educação de qualidade desde o nascimento das crianças.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica perpassou por uma ampla produção acadêmica e pela elaboração de documentos mandatórios e orientadores. No quadro a seguir, são apresentados alguns dos principais documentos mandatórios e orientadores que influenciaram a legitimação da Educação Infantil.

QUADRO 07 – DELIBERAÇÕES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DOCUMENTO	TIPO	EMISSOR
Constituição Federal de 1988	Documento mandatório	Presidência da República
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990)	Documento mandatório	Presidência da República
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996)	Documento mandatório	Presidência da República
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)	Documento orientador	Ministério da Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009)	Documento mandatório	Conselho Nacional de Educação
Plano Nacional para a Educação (PNE, 2014)	Documento mandatório	Presidência da República
Plano Municipal de Educação de Colombo (PME, 2015)	Documento mandatório	Prefeitura de Colombo
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)	Documento orientador	Ministério da Educação

FONTE: A autora (2025).

De modo a promover a expansão do debate sobre os direitos das crianças, em nível nacional, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) que contou com a participação interministerial e organizações sociais interessadas na criança. (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

De acordo com as autoras e o autor, a Comissão foi responsável por organizar o Movimento Nacional Criança e Constituinte, que se expandiu pelo país e culminou em manifestações, reuniões, congressos, dentre outras propostas, para recolher sugestões a respeito de uma política em favor da criança. O movimento teve o apoio popular e dos meios de comunicação, resultando em um abaixo-assinado com 1,2 milhão de assinaturas solicitando a inclusão dos direitos da criança na Constituição de 1988, acolhidas dentre outros, no artigo 227 e abrindo caminhos para a formulação do ECA (1990) e da LDB (1996) nos anos seguintes.

Em 1990 foi criado o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) para garantir direitos tanto de crianças como de adolescentes. Dentre outras contribuições o ECA passou a regulamentar que:

> [...] Art. 3º: "A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade". (Brasil, 1990).

Conforme assinala Faleiros (2009, p. 81) o ECA "revoga o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM, trazendo os direitos da criança e do adolescente já em forma de diretrizes gerais para uma política nessa área". Nesta ótica, observa-se um avanço quanto a concepção das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Para Leite Filho (2001, p. 23) "o ECA, ao regulamentar o art. 227 da CF 1988, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes seus direitos".

Entretanto, é preciso destacar que ao atribuir o gozo dos direitos como algo inerente à pessoa humana, soa como se essa conquista não fosse fruto de lutas e pressões sociais, mas sim dada como algo natural e espontâneo do ser humano, desconsiderando os embates históricos que levaram a criação do ECA. Essa concepção de naturalização dos direitos é defendida na lógica liberal em que o

discurso da liberdade e da igualdade é imposto como “produto espontâneo da civilização” (Arce, 2001, p. 253).

De modo a fortalecer o legado a respeito do direito à Educação preconizado na CF/1988, a LDB/1996 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (art. 21, inc. I) com a finalidade de desenvolver integralmente a criança de modo a complementar ações da família e da comunidade (art. 29), devendo ser ofertada em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade (art. 30, inc. I e II).

A LDB de 1996 também colaborou para que a creche deixasse de ser vista apenas como um resguardo em que as famílias deixavam os filhos para que fossem trabalhar. Portanto, ela quebrou o paradigma de uma visão de assistencialismo, visto que com seu caráter mandatório passou a conceber a creche por meio de seu viés educacional e de direitos das crianças ao mesmo tempo em que dispôs sobre a formação mínima exigida para professores dessa etapa educacional (Paiva, Silva e Pinheiro, 2016).

No ano de 1998, foi apresentado aos educadores e profissionais da Educação Infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto com a finalidade de servir como um guia para as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos de idade. O documento foi elaborado em três volumes, definindo o currículo para a Educação Infantil cindindo-a entre creche e pré-escola.

No ano de 2005, por meio da Lei nº 11.114, foram alterados os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB/1996 com a finalidade de tornar obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. A Educação Infantil passou então a atender as crianças de 0 a 5 anos de idade. Para Arelaro (2005) essa mudança foi pensada para beneficiar o Ensino Fundamental no que tange a aquisição da ampliação de recursos do FUNDEF, a autora também ressalta que foi desconsiderada a diferença entre as etapas da Educação Básica, assinalando que “[...] o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da Educação Infantil, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes” (Arelalo, 2005, p. 1047).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não previa financiamento para a Educação Infantil. Ele foi revogado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamentou

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a incluir a Educação Infantil na distribuição de recursos. Vale ressaltar que a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB não estava prevista, ela só ocorreu mediante a várias manifestações realizadas pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), conforme aponta Sabia (2009).

De modo a fortalecer as conquistas promovidas pela CF (1988) e LDB (1996) outras leis, documentos e resoluções foram criados para abarcar sobre as conquistas, definições de objetivos, princípios e parâmetros da EI. Tais como:

> Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), Resolução N° 5 (BRASIL, 2009c), Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006), Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009d). (Paiva, Silva & Pinheiro, 2016, p. 101).

Outro fator importante foi que a Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ela revisou as DCNEI de 1999, mantendo os princípios éticos, políticos e estéticos, concebeu o currículo da EI como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças de modo a desenvolvê-las integralmente (art. 3), retratando elas como sujeitos históricos e de direitos devendo ser consideradas como o centro do planejamento curricular (art. 4) onde as experiências e saberes planejados sejam adquiridos através dos eixos norteadores das práticas pedagógicas: interações e brincadeiras (art. 9).

Ainda no ano de 2009 foi proposta a Emenda Constitucional nº 59 (EC/59) que altera, entre outros artigos, os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição de 1988, onde, a Educação passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos de idade. Alteração esta que para alguns autores pode ser vista como um retrocesso, no sentido de que a pré-escola pode ser interpretada como uma antecipação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Contudo, pode ser vista também como uma conquista, visto que antes dela somente o Ensino Fundamental possuía obrigatoriedade, já a Educação Infantil não (Craidy, 2007).

No ano de 2013, a Lei nº 12.796 passou a alterar alguns artigos e incisos dispostos na LDB de 1996, assim como a EC/59, alterou o primeiro inciso do artigo 4 da LDB, apontando que a educação obrigatória passou a ser dos 4 aos 17 anos de

idade. Percebe-se, portanto, o avanço na educação das crianças da pré-escola, mas, em contrapartida, um retrocesso ao separar o atendimento das crianças da Educação Infantil, visto que essa medida não foi alcançada para a creche, haja vista que a universalização da oferta de vagas para as crianças a partir dos quatro anos de idade, incidiu sobre a oferta de vaga na creche, diminuindo e/ou estagnando o acesso das crianças de 0 a 3 anos à Educação Infantil (Araújo e Leite, 2020).

Esta mesma Lei foi responsável por alterar o artigo 62 da LDB, flexibilizando a formação mínima de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alteração considerada um retrocesso, tendo em vista que a versão "[...] anterior torna necessária à formação de professores de Educação Infantil, em nível superior, no Curso de Pedagogia, por exemplo." (Araújo e Leite, 2020, p. 116).

Nesse sentido, reconhece-se que a LDB/1996 é um marco inegável para a Educação Infantil, contudo, ela demonstrou-se tímida no que concerne aos investimentos para a Educação infantil, e, ao manter a alteração da formação mínima exigida para atuar com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental qualidade de atendimento para essas etapas educacionais é comprometida.

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o qual, contemplou em sua primeira meta, universalizar o atendimento da pré-escola até 2016 e ampliar a oferta de vagas do público da creche para 50% até o final de sua vigência. Como última meta do PNE/2014 também proposta ampliação do investimento público na educação pública, de modo a atingir, no mínimo 10% do Produto Interno Bruto - PIB do país até o final do decênio.

De modo a compactuar com o PNE/2014, no ano de 2015 foi sancionada a Lei nº 1.373, aprovando o Plano Municipal de Educação do Município de Colombo (PME) para o decênio de 2015/2024, o qual, em seu segundo artigo dispõe sobre suas diretrizes, dentre as quais constam: "II – o atendimento em creches de até 50% da população de 0 a 3 anos e de todas as crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas" (PME, 2015, p. 01).

É importante destacar que o PME de Colombo replica essa meta do PNE/2014, planos que serão discutidos no decorrer da pesquisa. Ambos, estabelecem como uma das metas, a universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos no prazo de um ano de vigência. Entretanto, para as crianças de 0 a 3 anos de idade, faixa etária não obrigatória, se prevê a oferta de atendimento para 50% do público dessa idade no prazo de dez anos. Logo, fica evidente uma preocupação

maior na oferta de atendimento à faixa etária obrigatória, em detrimento da ampliação do acesso à creche.

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento orientador proposto pelo Ministério da Educação com o intuito de estabelecer uma base comum curricular para todo o país, definindo direitos e objetivos de aprendizagens considerados essenciais em cada etapa educacional para todos os educandos da Educação Básica brasileira.

Na esteira dessas considerações, destacam-se duas tendências para a Educação Infantil, uma em que ela é incluída na Educação Básica como uma etapa orgânica que vai dos 0 aos 5 anos de idade, e outra em que a Educação Infantil é dividida entre creche e pré-escola para cumprir com as suas finalidades inspiradas em uma tendência internacional das crianças serem concebidas como capital humano, adaptadas “[...] para servir os imperativos da competitividade econômica à escala global” (Lima, 2017, p. 11).

A respeito dessa segunda tendência, destacam-se o RCNEI (1998) e a BNCC (2017). Os dois documentos, ainda que discutam a importância das dimensões do cuidar e educar e da criança como sujeito de direitos, segregam a Educação Infantil entre creche e pré-escola e apresentam propostas curriculares pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências para cada grupo etário. Dessa forma, ambos documentos, ao priorizarem a homogeneização de competências e aprendizagens, desconsideram a formação integral das crianças e as especificidades das infâncias e sociedades em que vivem, conforme preconizado na DCNEI (2009), ao mesmo tempo que se articulam com estratégias de produções capitalistas com foco no “futuro da criança” e no controle das práticas elaboradas pelo corpo docente (Filipe, Silva e Costa, 2021).

Percebe-se que a Educação Infantil passou por embates, conflitos e lutas históricas para que as crianças fossem consideradas como sujeito de direitos e que a Educação Infantil fosse incorporada ao sistema educacional brasileiro. No entanto, cabe ressaltar que as suas trajetórias de conquistas não são lineares, ela perpassa desvios e pela necessidade de monitoramento para a garantia efetiva dos direitos e prevenção de retrocessos.

Um de seus retrocessos revela-se na Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 que congelou por vinte anos os investimentos na Educação com a justificativa de controle de gastos, distanciando-se assim, das metas propostas pelo

PNE/2014 de universalização e ampliação de vagas, bem como da meta e estratégias de investimentos com a educação pública previstas no Plano (Dutra e Brisolla, 2020).

Vale ressaltar que no artigo 212 da CF/1988 é previsto que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988). Neste sentido a EC 95/2016 estava indo contra ao que foi preconizado na Constituição.

No ano de 2023 foi criada a Lei Complementar 200, que substituiu o “teto de gastos” da EC 95/2016 pela instituição de um “regime fiscal sustentável”, também conhecida como arcabouço fiscal. A Lei, reestabeleceu o mínimo de 18% destinados à Educação, mas com algumas ressalvas, pois ela propõe o crescimento das despesas primárias (saúde e educação) à 70% do crescimento arrecadado nas receitas. Essa projeção e essa regra não condizem com os mínimos constitucionais estabelecidos para as despesas primárias, já que estes são definidos a partir da receita líquida. Dito de outro modo, a porcentagem mínima estabelecida pela CF/1988 cresce a 100% do crescimento da arrecadação, mas o arcabouço fiscal limita esse crescimento a 70%.

É importante destacar também, que no ano de 2020 foi instituído o novo FUNDEB, pela Emenda Constitucional 108/2020. Ele passou a ter vigência no próprio texto constitucional, saindo das disposições transitórias da CF/1988 e não entrou dentro da limitação orçamentária proposta pelo arcabouço fiscal. No entanto, o Fundo, por si só, não atinge os 10% do investimento público do PIB destinado à educação pública, como preconizado no PNE/2014. Sala e Piolli (2024, p. 14) assinalam que, apesar do FUNDEB [...] ser o principal mecanismo de financiamento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, não esgota o conjunto dos investimentos públicos na educação pública.”

Ao analisar a trajetória legal para a educação pública brasileira, em especial, no tocante à Educação Infantil, percebe-se que atualmente continuamos lutando pela ampliação e/ou universalização da oferta de atendimento para crianças de 0 a 5 anos de idade, lutamos ainda, por um padrão mínimo e universal. No entanto, ao que parece até aqui, atualmente há mais desafios do que conquistas, tendo em vista que para alcançarmos a universalização de acesso e permanência dentro do panorama de uma qualidade mínima, será preciso desbravar esforços para além dos investimentos

mínimos destinados à educação. Entretanto, após a porcentagem mínima proposta pela CF/1988 e as metas do PNE/2014, prorrogadas pela Lei nº 14.934/2014, até mesmo os investimentos mínimos passam a ser questionados.

Nesse sentido, é essencial entender que de nada adianta propor metas de ampliação de acesso e de uma porcentagem do PIB destinada ao investimento público na educação pública sem revogar propostas de barreiras fiscais que impedem a expansão das despesas públicas. E, nessa perspectiva, concordando com a afirmação de Sala e Piolli (2024, p. 21), é necessário reconhecer "[...] o financiamento público como o pressuposto para a efetivação das políticas públicas. Sem um orçamento do volume dos nossos desafios educacionais, não poderemos avançar para a sua superação."

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COLOMBO/PR

Dentro dos documentos destinados à Educação no município de Colombo, são quase ausentes elementos históricos acerca da Educação Infantil, reforçando a hipótese de construção da invisibilidade do direito educacional para as crianças dessa etapa.

Ao analisar o aparato histórico da Educação colombense, apenas a *Diretriz Curricular da Educação de Colombo*, do ano de 2020 que apresenta alguns "Marcos Históricos para a Educação Infantil no Município de Colombo*"*. O tecer dessa trajetória foi documentado a partir da pesquisa documental e de entrevistas com alguns servidores que atuaram nas secretarias da saúde, da assistência social, da educação e da cultura e esportes.

De acordo com o documento, as primeiras instituições a serem criadas foram motivadas por iniciativas dos moradores que percebendo a necessidade de um espaço para deixar as crianças para que as mães pudessem trabalhar, mobilizaram-se para criar as primeiras instituições. Assim, a primeira creche foi criada no ano de 1986 no bairro Jardim Monza e foi nomeada como Pingo D'Água. Cabe destacar que:

> Na época, a Associação de Moradores cuidava de toda a organização da unidade, incluindo os proventos e a Prefeitura Municipal de Colombo assumiu a responsabilidade pela alimentação das crianças. Em 1987, o Departamento de Apoio à Criança e ao Adolescente, vinculado à Secretaria de Assistência Social deste município, buscou junto ao Governo Federal recursos financeiros

> para realizar o pagamento dos cuidadores que atendiam às crianças desta unidade. (Colombo, 2020, p. 68)

Dois anos depois, em 1988, pelo aumento da população, foi criada a segunda creche, situada no bairro Campo Pequeno. Nesse mesmo ano, o Departamento de Apoio à Criança e ao Adolescente firmou o compromisso de realizar as manutenções das creches, contando com o apoio voluntário das comunidades. Também foi iniciada a ampliação das instituições nas demais localidades do município e realizado o primeiro concurso da prefeitura para a contratação de assistentes de alunos, de modo a substituir os cuidadores, que até então eram os responsáveis pelo cuidado das crianças.

> Com a aprovação da Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que impactou significativamente os sistemas e políticas educacionais, iniciou-se em 1998, em todo o Brasil, uma mobilização para a importância da Educação Infantil em razão das diversas mudanças no atendimento à criança de zero a seis anos. O atendimento em creches e pré-escolas foi reconhecido como um direito social das crianças, instituído pelo artigo 227 da Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Em 2001, foi aprovado o Projeto de Lei n.º 10.172/01 do Plano Nacional de Educação, o qual determinava que no período de 10 anos a educação deveria se adequar aos objetivos e metas previstas no documento; uma das metas seria garantir a inserção da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. (Colombo, 2020, p. 69).

Até então, a Educação Infantil era responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, que somente no ano de 2004 foi atribuída à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, contando, nesse período, com trinta e quatro unidades de atendimento às crianças da Educação Infantil e quinhentos funcionários.

> [...] Para tanto, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes designou uma equipe constituída por três pedagogas, para assumir o atendimento e suporte pedagógico às creches, organizando previamente o planejamento das aulas e acompanhando suas principais atividades: cuidar e educar. Em decorrência dessa atribuição, a Secretaria precisou readequar os funcionários que atendiam às crianças. (Colombo, 2020, p. 69).

Um ano depois, em 2005, a Prefeitura de Colombo mediante a Lei Municipal nº 938/2005, reformulou o plano de cargos, remuneração e carreira do magistério público do município. Nessa reformulação, as assistentes de alunos que atuassem na Educação Infantil e possuíssem a formação mínima de docência em nível médio passariam a ocupar o cargo de Educadora Infantil. A partir dessa Lei, a Educação Infantil assumiu um caráter pedagógico, necessitando de profissionais que tivessem

como formação mínima o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), para que pudessem ocupar o cargo. Sob essa ótica, foi realizado nesse mesmo ano o primeiro concurso para Educador Infantil.

A primeira Diretriz Curricular da Educação do município destinada à etapa da Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi criada em 2008 e atualizada em 2011.

> [...] Este documento orientou o trabalho pedagógico executado dentro das Unidades de Ensino. Neste mesmo ano, foi promulgada a Lei Federal 11.700/08, com o propósito de "[...] assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade". Com base nesta orientação, o município de Colombo passou a atender, em período parcial, grande parte das turmas de Infantil 4 e 5 anos de várias unidades, a fim de cobrir as demandas; as turmas de 0 a 3 permaneceram no período integral. (Colombo, 2020, p. 70).

Mediante ao Decreto Municipal 2139/09 foi instituído o Conselho Escolar para os Centros Municipais de Educação Infantil, em 2009, com o objetivo de receber os valores de recursos enviados pelo Governo Federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados à Educação Infantil e repassados conforme a quantidade de crianças matriculadas.

No ano de 2011 a Lei Municipal nº 938/05 foi revogada pela Lei Municipal nº 1221/11, a qual dispunha sobre os planos de cargo, carreira e remunerações dos profissionais do magistério público do município.

> [...] A referida Lei, artigos 62 a 64, determinou que os profissionais do magistério tivessem direito a 20% da carga horária trabalhada para realizar as atividades complementares à docência. No entanto, em 2012, a hora atividade dos educadores foi ofertada de acordo com a demanda de cada unidade. A partir de 2013, este percentual passou para 25% e a garantia do direito à hora atividade foi alcançada. Para tanto, a Secretaria de Educação buscou estratégias para a execução da lei, incorporando indenizações aos profissionais que ainda não haviam sido contemplados. Em razão desta demanda, em 2014 foi criada a função de professor de áreas, com a atribuição de realizar atividades complementares à docência, nas áreas de arte, música e movimento. Deste modo, foi assegurado que todos os educadores teriam o direito de realizar o total de 10 horas de atividades semanais para planejamento de aulas, preparação de materiais e atendimento às famílias. (Colombo, 2020, p. 70-71).

Em 2014 também foi iniciado o processo de implementação do cargo de coordenadora pedagógica, pautado na Lei Municipal nº 1221/11. Inicialmente o cargo foi ocupado por uma professora do CMEI indicada pela diretora, mas sua função limitava-se ao apoio pedagógico. No ano de 2016 todos os CMEIs do município passaram a ter uma coordenadora pedagógica, também indicada pela diretora, mas

que tivesse direito à remuneração específica e a função de atuar como mediadora das práticas pedagógicas que envolvessem a comunidade escolar da instituição: educadoras, crianças e famílias.

Até o ano de 2014 as educadoras tinham como auxiliares em suas turmas estagiárias em processo de formação. Contudo, nesse ano foi realizado um concurso para assistentes de alunos com a finalidade de auxiliar as educadoras. A partir desse concurso, as estagiárias passaram a atuar como profissionais de apoio nas turmas que possuíam crianças com alguma Necessidade Educativa Especial (NEE).

De modo a cumprir a educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade - conforme a implantação da Lei Federal nº 12796/13 - no ano de 2015 a Educação Infantil foi reorganizada para que todas as crianças de quatro a cinco anos tivessem seu direito à educação assegurado. Essa reorganização passou a ser efetivada em 2016, no qual as escolas passaram a atender as turmas do Infantil 4 e 5 e os CMEIs as turmas do Infantil 1 ao 5, conforme as demandas das comunidades locais.

Cabe destacar que as turmas do Infantil 1 ao 3 são ofertadas em período integral, já as turmas do Infantil 4 e 5 são ofertadas em período parcial, pois, de acordo com a Diretriz (Colombo, 2020) essa alternativa foi adotada para suprir as demandas locais e cumprir com a Lei Federal nº 11.700/08 que dispõe a respeito de ofertar vagas próximo de onde a criança reside.

O quadro a seguir apresenta uma relação entre a nomenclatura das turmas do Infantil 1 ao Infantil 5 e a faixa etária que corresponde a cada uma delas. O quadro foi elaborado em conformidade com a distribuição por subgrupos etários apresentados na Diretriz Curricular da Educação (2020, p. 84), organizado pela SEMED em 2019.

QUADRO 08– FAIXA ETÁRIA DAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR

TURMA	FAIXA ETÁRIA
Infantil 1	0 a 2 anos
Infantil 2	2 a 3 anos
Infantil 3	3 a 4 anos
Infantil 4	4 a 5 anos
Infantil 5	5 anos

FONTE: A autora (2025).

Ainda de acordo com a Diretriz (Colombo, 2020), entre os anos de 2016 e 2017 as profissionais da educação do município receberam formações continuadas

de modo a contribuir com a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale ressaltar que o documentou mapeou a trajetória da conquista de hora-atividade para as profissionais da Educação Infantil, contudo, a princípio, havia evidenciado a hora-atividade como um momento para o preparo das aulas e recursos, bem como para o atendimento às famílias das crianças, conforme mencionado anteriormente.

No decorrer dos marcos históricos para a Educação Infantil de Colombo, o documento discorre que entre os anos de 2018 e 2019 o município dedicou-se a implementar a Assessoria Pedagógica de Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil visando fornecer suporte aos educadores para que pudessem atender as demandas das crianças com NEE.

> Ainda em 2019, foi implantada a carga horária de 33,33% de hora-atividade, destinada às atividades complementares à docência, tanto para professores quanto para educadores. A garantia desse direito possibilitou avanços significativos na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. O ano de 2019 foi marcado também pela reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil, sendo executados pelas unidades de forma democrática e colaborativa. (Colombo, 2020, p. 72).

Ao final do documento é afirmado que o percurso histórico da Educação Infantil do município de Colombo acompanhou a trajetória histórica proporcionada a partir do panorama nacional que a Constituição de 1988 trouxe para essa primeira etapa da Educação Básica. No último parágrafo que abarca os marcos históricos, o documento dispõe que:

> Sem sombra de dúvidas, a Educação Infantil consolidou-se enquanto primeira etapa da Educação Básica [...] ressalta-se ainda que a administração pública tem trabalhado gradativamente na ampliação de novas unidades, para suprir as necessidades da população, a fim de que todas as crianças possam ter assegurado seu direito de frequentar estas unidades de ensino, de modo integral. (Colombo, 2020, p. 73).

Analisando o percurso histórico da Educação Infantil de Colombo se percebe grandes avanços após a Constituição Federal de 1988. No entanto, cabe enfatizar que somente nesta mais recente Diretriz Curricular da Educação do Município que foi registrada a história da Educação Infantil. Até então, esses marcos não foram documentados em quaisquer outros aparatos teóricos/históricos do município e eram conhecidos somente pelos sujeitos que participaram e/ou viram os processos acontecerem.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de dar maior visibilidade ao público da Educação Infantil perante a sociedade e aos documentos normativos do município.

Além disso, questiona-se também se de fato há esse trabalho gradativo da administração pública para ampliar o direito de frequentar as unidades de ensino à todas as crianças, como é proposto no último parágrafo do histórico da Educação Infantil – citado anteriormente – da Diretriz Curricular da Educação de Colombo (2020), questão essa que será discutida e retomada ao longo deste estudo.

É importante destacar também que, as profissionais da Educação Infantil somente passaram a ser asseguradas aos 33,33% de hora-atividade no ano de 2019. Contudo, o direito a essa porcentagem, ainda que previsto pela Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o Piso Nacional do Magistério da Educação Básica, foi conquistado de forma gradual. As formações continuadas, por sua vez, conforme o que é apresentado pela Diretriz de 2020, foram preconizadas somente a partir de 2016.

As educadoras atuam dentro das unidades de Educação Infantil de Colombo em um regime de 40 horas de trabalho semanais, portanto, é essencial que elas recebam incentivo à formação continuada para aperfeiçoamento e maior qualificação na atuação com as crianças dentro dessa carga horária de trabalho. Questiona-se o fato de que, mesmo buscando ampliar a oferta e melhorar a qualidade de atendimento na primeira etapa da Educação Básica, como o município demorou tanto para se sensibilizar com a qualificação das profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos e com a reserva de uma carga horária razoável e destinada ao processo de aperfeiçoamento e planejamento das práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças?

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, foi adotada uma abordagem mista com enfoque exploratório-descritivo. A metodologia adotada combina abordagens quantitativas e qualitativas para obter resultados mais assertivos e que se complementam (Santos, et. al., 2017).

Portanto, contempla uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos. Conforme Collado, Lucio e Sampiere (2013), a pesquisa qualitativa busca compreender e aprofundar os fenômenos e assuntos explorados a partir da visão do pesquisador, levando em consideração a subjetividade do problema e os aspectos que podem ser contextualizados e analisados durante as relações sociais. Por outro lado, a pesquisa quantitativa, responde a questões conforme uma amostra de população ou de toda a população, apontando indicativos e frequências fundamentados em dados estatísticos (Pereira e Ortigão, 2016).

O viés exploratório-descritivo foi escolhido tendo em vista que na pesquisa exploratória objetiva-se “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2002, p. 41) e a pesquisa descritiva, por sua vez, abarca o levantamento de crenças, opiniões, conceitos e atitudes de uma população sobre determinados temas que se constroem com o envolvimento dos participantes (Gil, 2002). Nesse sentido, “as pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias, são as que habitualmente os pesquisadores sociais mais utilizam quando estão preocupados com a atuação prática” (Ibid., p. 42).

Logo, faz-se coerente com o estudo na medida em que se considera as instituições a serem investigadas como campos empíricos repletos de impressões, conceitos e crenças sobre as crianças, as educadoras e o direito educacional do público da creche, foco desta pesquisa.

4.1 *LÓCUS* E PARTICIPANTES

O *lócus* da pesquisa se refere aos locais e contextos em que a pesquisa é conduzida. Gil (2002) afirma que a seleção do *lócus* é crucial para estabelecer os cenários em que os fenômenos investigados acontecem, permitindo uma

compreensão mais detalhada das condições e circunstâncias particulares do ambiente de pesquisa.

Neste estudo, a princípio, havia sido definida a participação de 09 instituições de Educação Infantil do município de Colombo, no estado do Paraná. A justificativa para a seleção dessas instituições foi realizada, considerando que, entre as 48 instituições destinadas à Educação Infantil no município, apenas as 09 escolhidas atendem, exclusivamente, o público-alvo da presente investigação, crianças de 0 a 3 anos de idade e educadoras que atuam com essa faixa etária.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira realizada por meio de um questionário aplicado via *Google* Formulários e a segunda por meio de entrevistas.

Ao longo do mês de setembro de 2024, foram realizadas visitas às instituições participantes, apresentada a pesquisa e feito o convite de participação para aproximadamente 60 profissionais: educadoras, coordenadoras e diretoras. Aceitaram participar da pesquisa 34 profissionais, sendo 32 educadoras e 2 diretoras. Elas assinaram o Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI), optando por participarem voluntariamente da pesquisa.

Cabe destacar que as profissionais que atuam com as turmas da Educação Infantil no município de Colombo, concursadas e/ou contratadas por tempo determinado via Processo Seletivo Simplificado (PSS) para o cargo de Educadora Infantil, quando possuem pelo menos a formação mínima de Magistério em nível médio ou equivalente ou para o cargo de Assistente de Aluno, quando possuem como formação mínima o Ensino Fundamental completo.

Nesta pesquisa a participação se estendeu apenas às educadoras tendo em vista que o desenvolvimento da entrevista foi realizado nos momentos de hora-atividade das profissionais, para que não atrapalhasse a rotina com as crianças. Como somente as educadoras possuem o direito a hora-atividade, não foi possível contar com a participação das assistentes.

Para tornar mais compreensível essa divisão, o quadro 09 apresenta os cargos do Magistério de Colombo que atuam com as turmas da Educação Infantil, a formação mínima necessária para a posse do cargo e a distribuição das suas funções, conforme dispõe a Lei Municipal nº 1221/2011.

QUADRO 09 – MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE COLOMBO/PR

CARGO	NÍVEL DE FORMAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	FUNÇÕES
Assistente de Aluno	Ensino Fundamental Completo	40 horas semanais	Apoio aos educadores infantis nas atividades do cuidar das crianças: dá banho nas crianças, coloca as crianças para dormirem e supervisiona-as, serve as mamadeiras, ajuda na alimentação, troca as fraldas, supervisiona as crianças durante os intervalos, recebe e entre as crianças às famílias, realiza todas as tarefas de cuidados com as crianças, sob a orientação dos educadores infantis.
Educador Infantil	Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério), ou equivalente	40 horas semanais	Planeja e operacionaliza o processo ensino-aprendizagem, desenvolve todas as atividades de higiene das crianças, na relação de educar/cuidar, pesquisa e propõe práticas pedagógicas, participa de atividades de aperfeiçoamento profissional, participa de reuniões do conselho de classe, pedagógicas, administrativas, festivas e outras atividades que exijam decisões coletivas da unidade educacional, mantém-se informado das diretrizes e determinações da unidade e dos órgãos superiores, participa da elaboração do PPP da unidade, cumpre e faz cumprir o horário e o calendário escolar, articula atividades com a família e a comunidade, avalia o trabalho das crianças conforme o proposto nas diretrizes pedagógicas.

FONTE: A autora (2025) adaptado de Colombo (2011).

Por motivos éticos, a identificação das instituições participantes desta pesquisa será mantida em sigilo. Portanto, elas foram designadas por meio de letras.

Cada instituição possui uma quantidade de crianças que varia de acordo com a quantidade de vagas ofertadas, conforme apontam os dados fornecidos pela

Secretaria Municipal de Educação no ano de 2023 no site da Prefeitura de Colombo quanto à oferta e alocação das vagas, apresentado no quadro 10:

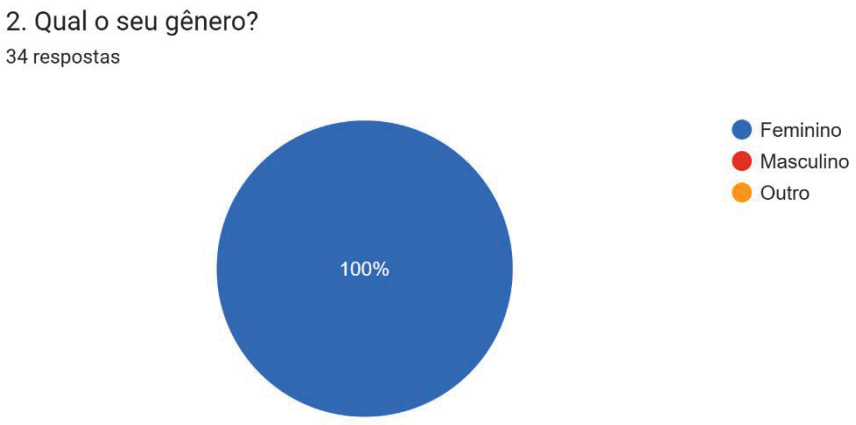
QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES (2023)

	CMEI	Vagas ocupadas	Vagas existentes
1	**Instituição A**	79	80
2	**Instituição B**	96	96
3	**Instituição C**	93	94
4	**Instituição D**	93	94
5	**Instituição E**	85	86
6	**Instituição F**	92	96
7	**Instituição G**	95	95
8	**Instituição H**	82	82
9	**Instituição I**	75	75
Total		**790**	**798**

FONTE: A autora (2023) adaptado de Colombo (2023).

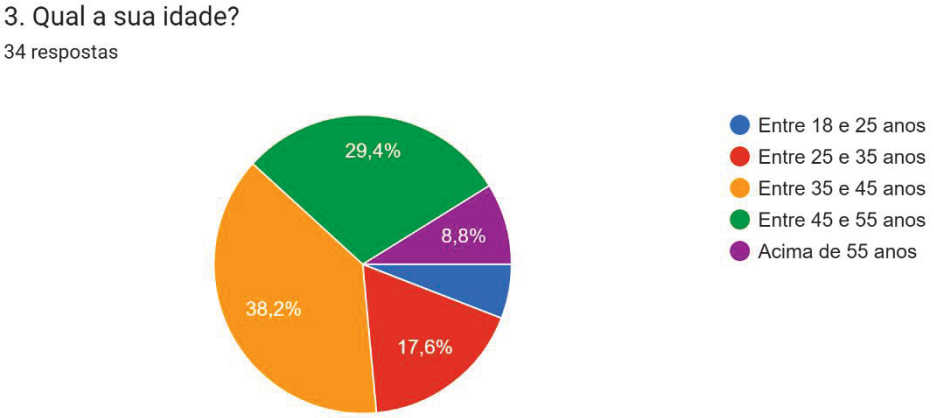
As primeiras doze perguntas do questionário, foram com intuito de caracterizar as participantes. Sendo que dessas, a primeira e a sexta ficarão sob sigilo das pesquisadoras, pois contemplam os nomes das participantes e das instituições em que trabalham, sendo realizadas somente para fins de localização das participantes para a etapa da entrevista. Os gráficos a seguir apresentam o gênero, a faixa etária, o estado civil e o nível de formação das participantes.

GRÁFICO 01 – GÊNERO



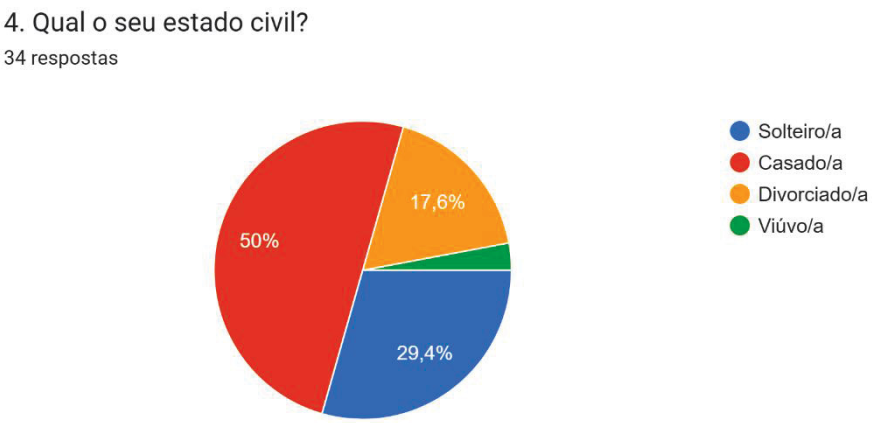
FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 02 – FAIXA ETÁRIA



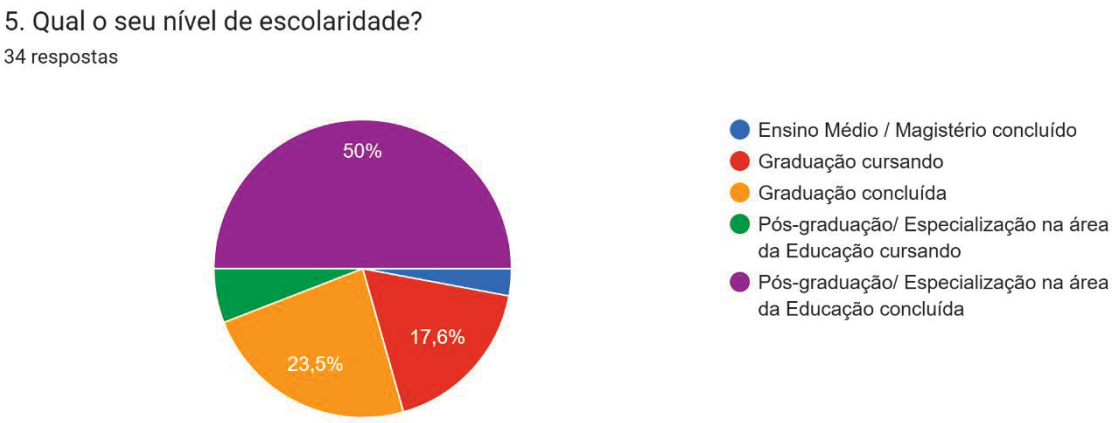
FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 03 – ESTADO CIVIL



FONTE: A autora (2024).

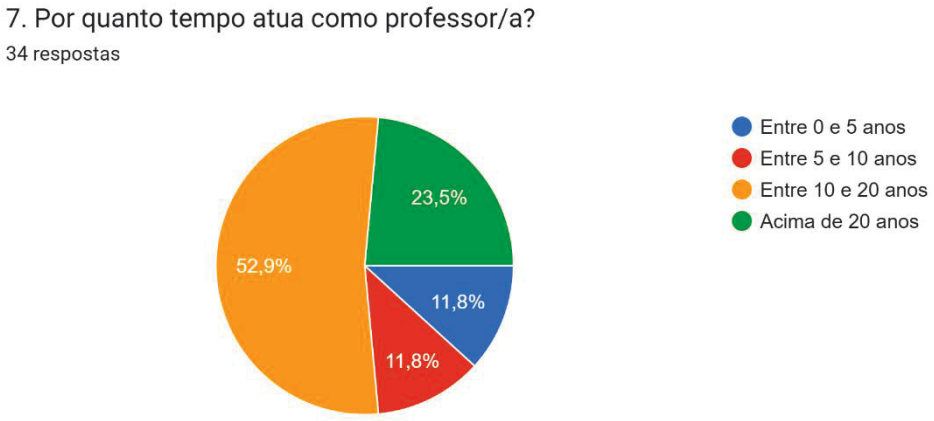
GRÁFICO 04 – FORMAÇÃO



FONTE: A autora (2024).

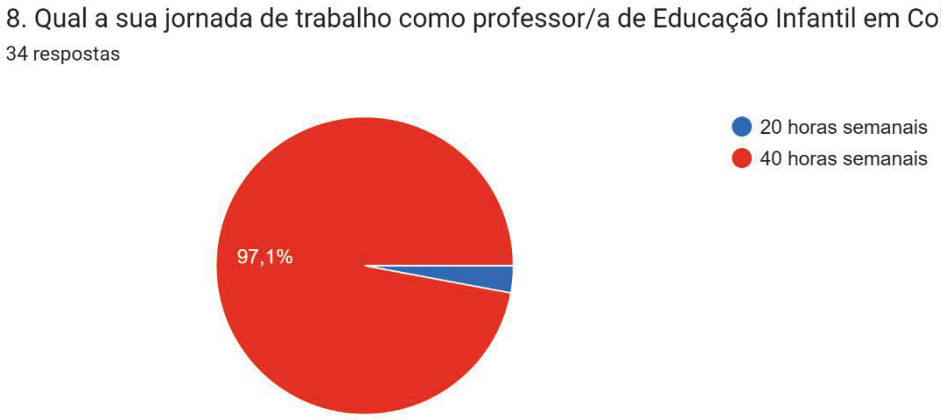
A etapa dos questionários contou com a participação de 34 educadoras das instituições envolvidas, todas do gênero feminino e com idades entre 18 e 60 anos. Metade das participantes são casadas, dez são solteiras, seis divorciadas e uma viúva. No que diz respeito à formação acadêmica, 50% possuem pós-graduação concluída na área educacional, oito têm graduação concluída, seis cursam graduação, duas cursam pós-graduação e somente uma possui Ensino Médio com habilitação no magistério concluído e não cursa graduação. A seguir, apresentam-se três gráficos que mostram o tempo de atuação, a jornada de trabalho e o regime de contratação das participantes.

GRÁFICO 05 – TEMPO DE ATUAÇÃO



FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 06 – JORNADA DE TRABALHO



FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 07 – REGIME DE CONTRATAÇÃO

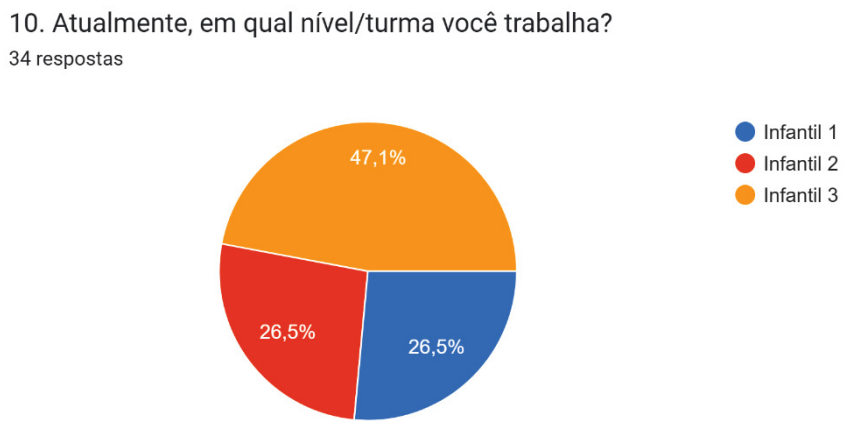
FONTE: A autora (2024).

Em relação ao tempo de atuação no magistério, dezoito participantes afirmaram atuar entre 10 e 20 anos, oito possuem mais de 20 anos de experiência, quatro atuam entre 5 e 10 anos, e as outras quatro atuam entre 0 e 5 anos. Quanto à carga horária, 33 declararam que trabalham sob o regime de 40 horas semanais e uma que exerce suas atividades por 20 horas semanais. A maioria das educadoras, 29, são concursadas, enquanto cinco são contratadas pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do município.

Cabe destacar que a educadora que selecionou a opção de 20 horas semanais foi devido ao fato de que ela possui dois padrões de 20 horas semanais no cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

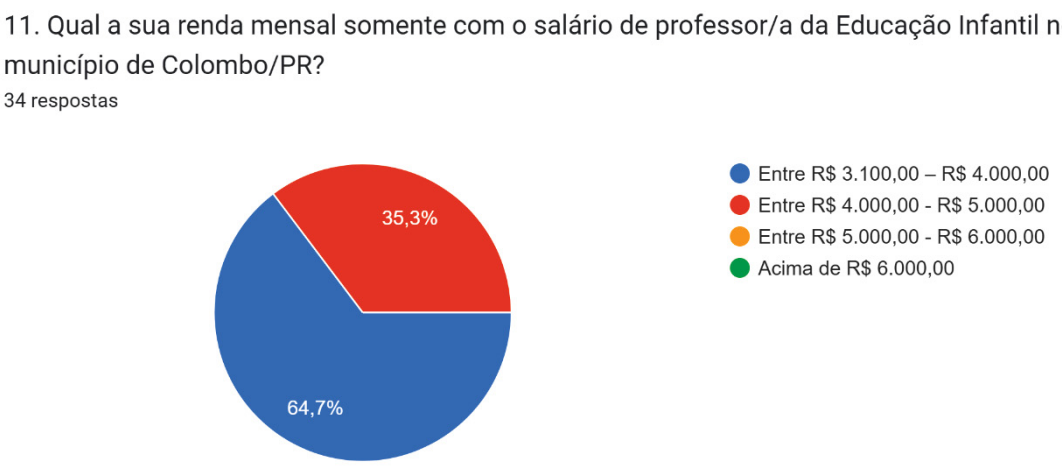
Nos próximos gráficos, estão dispostos os dados referentes à turma de atuação, à remuneração e a outras fontes de renda das participantes.

GRÁFICO 08 – TURMA DE ATUAÇÃO



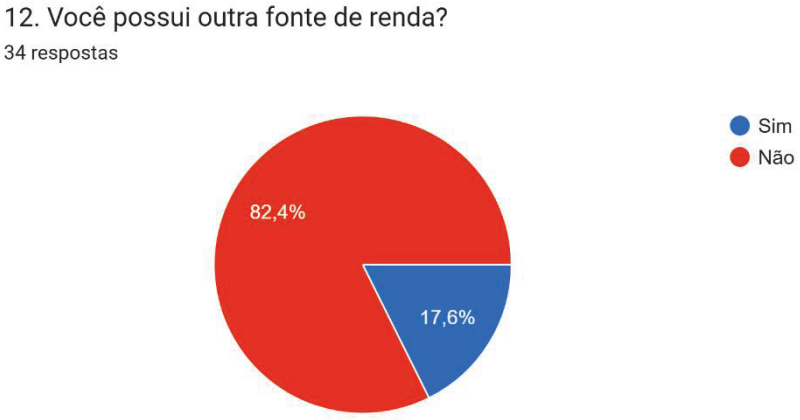
FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 09 – REMUNERAÇÃO



FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 10 – FONTES DE RENDA EXTRA



FONTE: A autora (2024).

No que se refere às turmas de atuação, dezesseis educadoras trabalham com turmas de Infantil 1, nove com o Infantil 2 e nove com o Infantil 3. Sendo que dessas, duas profissionais, que são diretoras, colocaram a opção de atuar com a turma do Infantil 3. Sobre à remuneração, 22 profissionais recebem um salário que varia entre três mil e cem reais a quatro mil reais e as outras doze educadoras possuem rendimentos entre quatro e cinco mil reais. Entre as participantes, 28 não possuem outra fonte de renda, enquanto seis informaram possuir.

Esses dados foram construídos e apresentados em gráficos no formato de pizza, gerados pela ferramenta do *Google* Formulários, conforme as respostas fornecidas pelas participantes.

Ao analisar os dados dos gráficos, observa-se que todas as participantes da pesquisa são mulheres, o que contribui para a associação histórica da docência na Educação Infantil com o universo feminino (Cerisara, 2002). Mais da metade revelou atuar há mais de 10 anos na Educação, o que indica estabilidade na carreira. No entanto, importa destacar que cinco das profissionais atuam sob regime de contratação temporária via Processo Seletivo Simplificado (PSS), regime que reflete na segurança profissional e na estabilidade necessária para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico leve e consistente.

A remuneração salarial predominante entre R$ 3.100 (três mil e cem reais) e R$ 5.000 (cinco mil reais), ainda que pareça compatível com a média de servidores municipais, deve ser discutida em conjunto com o nível de formação das educadoras — que revelaram, em sua maioria possuir graduação ou especialização — e com a complexidade do trabalho desenvolvido no interior da creche.

Cabe ressaltar que seis educadoras também afirmaram buscar estratégias para outra fonte de renda, mesmo atuando com uma carga horária de 40 horas semanais nas instituições. De acordo com a Portaria n. 61/2024, o valor mínimo definido pelo governo para atuação no Magistério da Educação Básica com jornada de ao menos 40 horas semanais no ano de 2024 foi de R$ 4.580,57 (quatro mil, quinhentos e oitenta reais e cinquenta e sete centavos). Portanto, mais da metade das educadoras não recebem conforme o piso salarial estabelecido, reforçando assim a desvalorização do magistério na Educação Infantil.

Os critérios de inclusão adotados tanto para a etapa do questionário como da entrevista foram: ser concursada ou contratada como educadora infantil, atuar dentro das instituições selecionadas como educadora, coordenadora ou diretora da unidade, levando em consideração que independente da função/promoção, o cargo inicial e de concurso é como educadora; ter respondido o questionário enviado via *Google* Formulários, possuir formação na área educacional com a formação mínima do Magistério, a graduação em Pedagogia e/ou uma ou mais especializações na área educacional, não estar afastada de suas funções por restrições médicas e ter assinado o Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI).

Como critérios de exclusão considerou-se: concurso e/ou contrato para outros cargos, profissionais que atuam em outras etapas educacionais, em outras unidades que não sejam as participantes dessa pesquisa, que atuam com outras faixas etárias de estudantes, que não tenham respondido o questionário, que estivessem afastadas

das suas funções por motivos de restrição médica, que não se encaixem em uma das formações exigidas e que não tenham assinado RCLI apresentado.

Para a etapa da entrevista foram acrescentados aos critérios de inclusão: ter respondido ao questionário e de que, por questão de logística e viabilidade de tempo, que tivessem duas profissionais participantes em cada instituição, no mínimo. Aos critérios de exclusão, para a entrevista, foram acrescentados: profissionais que assinaram o RCLI, mas não responderam ao questionário e as instituições que tiveram números inferiores a duas participações.

O critério de desempate para a seleção das educadoras entrevistadas nas instituições em que o número foi superior a duas participações, foi a escolha das profissionais com maior tempo de atuação no Magistério, como em algumas instituições ainda persistiram o empate, o último critério de desempate foi escolher para a entrevista a educadora que respondeu antes o questionário.

Considerando todos os critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa, bem como a exclusão da instituição I na pesquisa por não ter atingido a quantidade mínima de participantes, totalizaram-se, após a leitura dos questionários, a inclusão de 08 instituições e 15 participantes.

A princípio haviam sido escolhidas 16 participantes para o processo da entrevista. No entanto, durante a entrevista, uma das profissionais, mesmo atuando como educadora, revelou que possui o cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando o fato de dar visibilidade às educadoras e ao critério de inclusão do cargo ser esse, uma das participantes da instituição D foi excluída da pesquisa.

A escolha desse número de participantes justifica-se pelo fato de que esta pesquisa busca dar voz às profissionais que atuam diretamente com o público da creche, de modo, que, ainda que não contemple a voz de todas as educadoras e assistentes que atuam com as crianças de 0 a 3 anos nos 48 CMEIS de Colombo, desbrave caminhos em prol da ampliação de atendimento para as crianças, qualificação e valorização do Magistério que atua com a Educação Infantil no município.

Das 15 participantes selecionadas, 04 revelaram interesse em desligar-se da pesquisa quando foi agendada a entrevista. No entanto, 04 voluntariam-se a participar no lugar dessas que desistiram e como elas encaixavam-se em todos os critérios de inclusão, foram inclusas na pesquisa.

Tendo em vista a preservação dos dados das participantes e a condição do anonimato para a participação, a pesquisadora escolheu nomes fictícios, utilizando nomes de mulheres brasileiras, verdadeiras heroínas, de carne e osso, que servem como inspiração para outras mulheres, mas que tiveram no passado e ainda têm no presente, as suas histórias invisibilizadas. Os nomes foram escolhidos a partir da leitura do livro *Extraordinárias - Mulheres que revolucionaram o Brasil* de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo (2017).

Cabe destacar que os nomes escolhidos não possuem vínculo ou associação com as participantes. A adoção deles foi utilizada única e exclusivamente para homenagear uma variedade de mulheres brasileiras que fizeram história em diferentes áreas na busca de superar desafios e alcançar ideais de igualdade de gênero, de acesso à educação e condições justas de trabalho.

Considerando as respostas fornecidas nos questionários, os critérios de inclusão e exclusão e as desistências, foram selecionadas as profissionais listadas e caracterizadas no quadro abaixo, conforme as instituições em que atuam.

QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES SELECIONADAS PARA AS ENTREVISTAS

Nome	Instituição	Gênero	Faixa etária	Estado Civil	Formação	Tempo de atuação (anos)	Carga horária	Regime de Contrato	Turma	Salário	Fonte de renda extra
Madalena Caramuru	A	F	35-45	Casada	Especialização concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil I	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Dandara	A	F	25-35	Casada	Graduação concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Maria Quitéria	B	F	45-55	Divorciada	Cursando Graduação	Acima de 20	40 horas	PSS	Infantil III	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Sim
Ana Néri	B	F	35-45	Casada	Graduação concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Sim
Anita Garibaldi	C	F	35-45	Casada	Especialização concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Não
Chiquinha Gonzaga	C	F	25-35	Casada	Especialização concluída	Entre 10 e 20	40 horas	PSS	Infantil II	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Sim
Georgina de Albuquerque	D	F	35-45	Solteira	Cursando Especialização	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil II	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Bertha Lutz	E	F	45-55	Divorciada	Especialização concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Não
Antonieta de Barros	E	F	Mais de 55	Solteira	Cursando Graduação	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil II	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Laudelina de C. Melo	F	F	45-55	Casada	Cursando Especialização	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Não
Ada Rogato	F	F	18-25	Solteira	Especialização concluída	Entre 5 e 10	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Carolina Maria de Jesus	G	F	35-45	Solteira	Cursando Especialização	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil II	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Não
Josefa Paulino da Silva	G	F	35-45	Divorciada	Especialização concluída	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil III	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Não
Marta Vieira	H	F	45-55	Divorciada	Cursando Graduação	Acima de 20	40 horas	PSS	Infantil III	R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00	Sim
Zilda Arns	H	F	25-35	Solteira	Cursando Especialização	Entre 10 e 20	40 horas	Concurso	Infantil I	R$ 4.000,00 – R$ 5.000,00	Não

FONTE: A autora (2024).

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Os Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) buscaram nessa pesquisa investigar, historicizar e conceituar quem são as profissionais atuantes nas instituições investigadas, bem como quais formações receberam, seguindo os passos de diálogos e interação com as participantes da pesquisa, de modo a responder a problemática: quais as aproximações entre o ofício da docência na Educação Infantil com a concepção do direito educacional da creche no município de Colombo/PR?

Os objetivos surgiram com algumas perguntas norteadoras. Para cada um deles foram utilizados um ou mais instrumentos e procedimentos de coleta de dados. O planejamento deste estudo foi definido com o intuito de levantar os dados que iam de encontro com os objetivos específicos.

Nesse sentido, o primeiro objetivo buscou investigar as concepções da infância ao longo da história, por meio de algumas contribuições da Sociologia da Infância, seus desdobramentos a partir da inexperiência democrática (Freire, 1967) e do papel da professora de Educação Infantil frente às práticas associadas ao ambiente doméstico (Cerisara, 2002). Foram incluídas, também, as conquistas para a Educação Infantil no cenário brasileiro e uma revisão sistemática da literatura a fim de apresentar um quadro teórico que situasse por onde caminham as produções científicas a respeito da Infância.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, no processo de revisão sistemática da literatura, foram realizadas as buscas e análises somente de artigos, publicados entre janeiro de 1988 a dezembro de 2024 nas bases de dados da CAPES e *SciELO* por meio dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Após a seleção das amostras dos artigos, eles foram lidos e sintetizados descritivamente sobre os conceitos de infância que discorrem, bem como sobre a presença ou ausência das crianças enquanto sujeitos de direitos e sobre diferentes aspectos que causam impacto na vida das crianças e no cotidiano da Educação Infantil.

O segundo objetivo propôs historicizar quais as concepções atribuídas aos papéis da educadora e das crianças da creche em Colombo/PR, mediante a uma análise documental do Plano Municipal de Educação de Colombo (PME, 2015), da Lei nº 1.221, de 11 de julho de 2011, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos

Profissionais do Magistério do município de Colombo e do Projeto Político-Pedagógico vigente (PPP) das instituições participantes.

Na análise documental, os documentos foram lidos e sintetizados descritivamente, de modo a resgatar quais os conceitos e concepções que o PPP de cada unidade escolar e que o PME do município de Colombo, atribuem ao ofício da educadora e das crianças da creche, bem como o que evidencia o Plano de Cargos e Carreira do Magistério de Colombo a respeito das educadoras e assistentes de alunos.

Em busca de responder o terceiro objetivo de identificar como a prática educativa na creche se alinha aos documentos orientadores da Educação Infantil e aos desafios enfrentados nesse contexto, foi elaborado e aplicado um questionário, que segundo Gil (2008, p.140) abarca “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”.

O questionário foi aplicado no mês de setembro de 2024 via *Google Forms*, por meio do envio do link dele para as diretoras das instituições investigadas e da solicitação de que elas encaminhassem às educadoras das unidades. Ele foi nomeado como “Perfil Docente e Concepções sobre a Educação Infantil (conforme apêndice II), buscando assim, a identificação da participante, seu nome, perfil socioeconômico e educacional e revelar, de modo inicial, como cada uma percebia as suas práticas pedagógicas cotidianas, às atribuições aos seus trabalhos e papéis, às conceituações que imprimiam sobre as crianças e as infâncias e as concepções que tinham a respeito do direito educacional à creche.

Os questionários foram lidos e analisados no mês de outubro de 2024 e com base nas informações levantadas, pareadas e analisadas foram escolhidas duas profissionais de cada instituição para o processo da entrevista.

As entrevistas tiveram duração variável entre 10 e 20 minutos, conforme a extensão das respostas das entrevistadas. A exceção foi a entrevista realizada com a educadora Georgina de Albuquerque, que se estendeu por 57 minutos de entrevista, devido a forma mais detalhada que expunha seus pontos de vista. Todas as entrevistas foram realizadas dentro das instituições em que as participantes atuavam, durante os momentos de hora-atividade das educadoras entre os meses de novembro e dezembro de 2024 e gravadas por áudio. Por questão de viabilidade de tempo, por

semana foram realizadas seis entrevistas, totalizando três semanas de visitas às unidades de investigação. Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas após a autorização das envolvidas, por meio do Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) e que as participantes tinham o direito de se desligarem da pesquisa se assim desejassem.

Para a produção de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista composto por vinte questões, organizadas em duas etapas. A primeira, com quatro questões, contemplou a caracterização dos participantes. Já a segunda, com dezesseis questões, focou nos temas relacionados à pesquisa: concepções docentes, profissão docente e direitos das crianças. Algumas questões dos questionários foram repetidas de forma igual e/ou semelhantes, para que durante a entrevista fossem exploradas as nuances dos assuntos levantados. O roteiro completo da entrevista encontra-se no Apêndice III deste estudo.

No quadro a seguir, são apresentados os aspectos exploratórios da entrevista.

QUADRO 12 – ASPECTOS EXPLORATÓRIOS DA ENTREVISTA

Temática	Abordagem	Questões
Caracterização das participantes (questionário e entrevista)	Tempo de atuação Tempo de Formação Participação/investimento em formações	1, 2, 3 e 4
Concepções docentes (questionário e entrevista)	Percepções sobre criança, infância, cuidar, educar e direito a vaga na creche Referências e documentos que orientam o trabalho com a Educação Infantil	5, 6, 7, 8 e 9
Profissão docente (entrevista)	Especificidade para os ofícios da profissão Experiência e formação Valorização docente	10, 11, 12, 13 e 19
Direitos das crianças (entrevista)	Garantia de direitos Direito de Participação no interior da creche Relação educadora - criança Desafios	14, 15, 16, 17 e 18
Outros (entrevista)	Manifestação espontânea da participante	20

FONTE: A autora (2024).

Os relatos das profissionais foram gravados e transcritos, a fim de serem analisados e discutidos por meio da análise de conteúdo no modelo dos Núcleos de

Significação[1], conforme propõem Aguiar e Ozella (2006). Participaram desse processo as profissionais correspondentes ao quadro 11, apresentado anteriormente.

As transcrições e os materiais originários da pesquisa ficarão em poder da pesquisadora pelo prazo de cinco anos, de modo a assegurar o sigilo de identidade das participantes.

Posteriormente, de modo a corroborar com as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas a respeito dos desafios enfrentados pelas crianças e pelas educadoras das creches de Colombo/PR, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: I) Coleta dos dados estatísticos da população geral e da população de 0 a 3 anos do município de Colombo no ano de 2022 e da estimativa populacional geral para o ano de 2023, dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 e II) Coleta dos dados da oferta de vagas à creche em Colombo no ano de 2023 fornecidas pelas estimativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Brasileiro (INEP) e pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

Os dados coletados nos sites do IBGE, do INEP e do IPARDES foram tabulados e pareados, buscando estimar o número total de crianças de 0 a 3 anos no município e calcular a porcentagem que estavam matriculadas nas instituições públicas de Educação Infantil locais no ano de 2023.

No quadro a seguir, apresenta-se a relação dos objetivos com os instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados.

QUADRO 13 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS

OBJETIVO	ICD
Investigar as concepções da infância ao longo da história	Contribuições da Sociologia da Infância, seus desdobramentos a partir da inexperiência democrática (Freire, 1967) e do ofício da educadora infantil (Cerisara, 2002). Análise documental das deliberações legais para a Educação Infantil e revisão sistemática da literatura.
Historicizar quais as concepções atribuídas aos papéis da educadora e das crianças da creche em Colombo/PR	Análise documental do Plano Municipal de Educação de Colombo (PME, 2015), da Lei nº 1.221, de 11 de julho de 2011, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais do Magistério do município de Colombo e do

[1] A análise de conteúdos, fundamentada na Teoria dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), foca na identificação de temas centrais que emergem durante as declarações dos participantes. Levando em consideração, desse modo, os significados atribuídos por eles, bem como as suas experiências no contexto investigado.

	Projeto Político-Pedagógico vigente (PPP) das instituições participantes.
Identificar como a prática educativa na creche se alinha aos documentos orientadores da Educação Infantil e aos desafios enfrentados nesse contexto	Questionário aplicado via *Google Forms*, entrevistas, coleta de dados do levantamento censitário da população geral e de 0-3 de Colombo/PR realizada pelo IBGE em 2022, levantamento da oferta de vagas na creche para crianças de 0-3 com dados de 2023 fornecidos pelo INEP e pelo IPARDES.

FONTE: A autora (2025).

O modelo de Núcleos de Significação foi adotado para conduzir as discussões da pesquisa, a partir da análise dos conteúdos das entrevistas em conjunto com os dados levantados por meio da análise documental e da coleta de estatísticas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006) essa abordagem destaca temáticas que emergem durante as declarações das participantes, possibilitando assim, articular os discursos das educadoras e os demais dados obtidos na busca de evidenciar os desafios impostos às crianças e às educadoras das creches de Colombo/PR.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Ao considerarmos a ética em pesquisa, se faz necessário reconhecer a sua origem grega, pautada “no ideal da justa medida” (Cenci, 2002, p. 90). A justa medida envolve o equilíbrio das ações humanas, em prol de que estas sejam benéficas para todos os envolvidos. Neste sentido, corroborando esse ideal de ética, dentro de um contexto de pesquisa que envolve pesquisadores e participantes, é essencial que a ética seja o fio condutor de cada etapa do processo investigativo, de modo que a investigação não prejudique nenhuma das partes.

Ao discutir sobre os elementos fundamentais para uma pesquisa relevante, Lüdke (2009), enfatiza a importância de uma boa apresentação, da coerência entre a pesquisa e seu relato, da metodologia adotada e da fundamentação teórica que sirva como suporte para o estudo. Concordando com a autora sobre esses cuidados para uma boa pesquisa, em especial quando além desses elementos, ela ressalta a importância da relação entre ensino e pesquisa e a urgência da necessidade de incentivar os professores da Educação Básica a participarem das práticas investigativas e dos estudos científicos dentro das Universidades, sem deixar de lado a relevância do conhecimento produzido e a flexibilidade na avaliação das pesquisas,

mas enfatizando que o rigor e a reflexão crítica são fundamentais para aprimorar a qualidade da produção acadêmica em Educação.

À luz desses pressupostos e retomando a ética dentro da pesquisa, concordo com Dupas (2001, p. 75) quando, ecoando Habermas, ressalta que "a teoria deve prestar contas à práxis", destacando que o conhecimento não pode ser dissociado de suas consequências. Dada a imprevisibilidade das consequências da investigação, é imprescindível a presença constante da ética na elaboração e condução dos estudos, especialmente aqueles que envolvem seres humanos em sua execução.

Nesse sentido, a ética dentro deste estudo se fez presente em todas as suas etapas. Para tornar mais evidente a sua presença, destaca-se que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR e na documentação do projeto já consta parecer favorável do CEP do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, sob parecer nº 7.031.637.

Obteve, também um parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação de Colombo para a realização das pesquisas junto aos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil do município.

Vale destacar que o município não conta com um Comitê de Ética próprio e que o processo para conseguir o parecer favorável da SEMED de Colombo não foi fácil. Talvez por uma inexperiência do município como *lócus* da pesquisa.

Conseguir a declaração de coparticipação do município foi um processo difícil. A declaração foi solicitada para submissão na Plataforma Brasil apenas para fins de declarar que a SEMED estava ciente que se aprovado pelo Comitê de Ética, eu teria interesse em realizar a pesquisa em algumas instituições do município.

Frente aos dilemas de não ter a declaração de coparticipação assinada em um primeiro momento, de não ser atendida em um segundo momento, embora tivesse agendado horário após ter levado a documentação do projeto, junto à uma carta de apresentação da orientadora e ao constante contato via *whatsapp* no aguardo de um retorno, quase desisti de realizar a pesquisa no município. A sensação que tive é que o meu tempo valia menos do que os profissionais que atuavam na SEMED.

Conversei com a orientadora e com o Comitê de Ética da Universidade a respeito de estratégias para mudança de pesquisa. Eu estava cogitando mudar a pesquisa para outro município. Só após tomar a decisão e informar o meu movimento de mudança de município que tive a declaração de aceite assinada. Também assinei

um termo de consentimento redigido por algum responsável da SEMED para que eu realizasse a pesquisa com as participantes durante a hora-atividade delas.

Depois de coletada a assinatura para a declaração de coparticipação e da aprovação do Comitê de Ética da Universidade, me apresentei nas instituições participantes. Apresentei a pesquisa e o RCLI. Felizmente e com o coração muito grato, fui bem recebida por todas as profissionais de cada unidade.

Compactuando com princípios éticos do Comitê, as participantes tiveram seus anonimatos respeitados no processo da investigação e análise da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para referir-se as instituições e as educadoras. A participação neste estudo foi voluntária, respeitando a liberdade de decisão das envolvidas caso optassem por se desligarem da pesquisa a qualquer momento se assim desejassem.

Foi explicado para cada participante que estou responsável pela posse das informações obtidas no decorrer da pesquisa, assim como pela preservação dos dados que possam identificá-los.

Os resultados obtidos e todo o desenvolvimento da pesquisa, foram descritos na dissertação. Após concluída e aprovada pela banca avaliadora, será disponibilizada ao público por meio da Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

Os resultados conduzidos no estudo serão divulgados às participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos por meio de uma cópia impressa da dissertação para cada instituição participante e garantir o encaminhamento dos resultados da pesquisa para publicação em eventos, congressos e revistas, com os devidos créditos aos autores, sem omissões de informações.

CAPÍTULO 5
PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1 ETAPAS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Neste capítulo buscou-se explorar as possibilidades de análises e discussões decorrentes dos dados coletados por meio dos instrumentos anteriormente mencionados a partir da a análise de conteúdo no modelo dos Núcleos de Significação, conforme propõem Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Para os autores, a adoção dos Núcleos de Significação abarca o esforço construtivo-interpretativo do pesquisador para entender os participantes da pesquisa. Tendo como premissa a construção de significados e sentidos que formem núcleos de análises que vão ao encontro do objeto de estudo.

Os núcleos foram inicialmente coletados por meio das falas e expressões das envolvidas, atreladas ao “não dito” e, posteriormente, alinhados às influências externas, históricas, econômicas e sociais que corroboram para a formação do pensamento e da linguagem das participantes (Aguiar e Ozella, 2006, 2013).

Vislumbrando esses pressupostos, a seguir, serão discorridas as etapas utilizadas na abordagem dos Núcleos de Significação.

5.1.1 Leitura Flutuante e Organização do Material: Pré-indicadores

Após a realização das entrevistas e as suas transcrições, foram feitas leituras flutuantes dos materiais, de modo a identificar e organizar os pré-indicadores encontrados.

Conforme propõem Aguiar e Ozella (2013, p. 309) os pré-indicadores são ideias, palavras ou expressões iniciais que são reveladas, repetidas e/ou enfatizadas nas narrativas das participantes. Eles são identificados por meio de “[...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. A princípio, manifestam-se de forma fragmentada e não organizada, mas no decorrer da pesquisa, revelam-se relevantes. A organização dos pré-indicadores desta pesquisa encontra-se na primeira coluna do Apêndice IV.

5.1.2 Definindo contornos: Indicadores

Com os pré-indicadores estabelecidos, as transcrições foram revisitadas de modo a agrupá-los, buscando a limitação da diversidade temática e definição dos indicadores.

Aguiar e Ozella (2013, p. 309) afirmam que os indicadores são sistematizados a partir do movimento "[...] de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores". Os autores ressaltam também que os indicadores posteriormente culminarão nos núcleos de significação. Nesse sentido, eles só possuem significado, "[...] se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito" (Aguiar e Ozella, 2013, p. 309). Os indicadores definidos encontram-se na segunda coluna do Apêndice IV.

5.1.3 Construção, análise e discussão dos Núcleos de Significação

Tendo os indicadores e os conteúdos temáticos já definidos, a próxima etapa é a articulação e organização desses dois elementos para a construção dos Núcleos de Significação que possibilite a análise de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios para além dos significados e sentidos aparentes, levando em consideração durante as análises, as condições subjetivas, contextuais e históricas das participantes (Aguiar e Ozella, 2013).

Os autores destacam que para esta etapa é esperado um número reduzido de núcleos, de modo a não ter uma diluição deles e retorno aos indicadores.

Aguiar e Ozella (2013, p. 310) pontuam que os núcleos devem revelar os "[...] pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito".

Ressaltam também que o movimento de análise do pesquisador deve ser crítico, visto que atravessa a realidade, e que, por esse motivo, não deve restringir-se apenas à fala dos participantes, pelo contrário, "[...] ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade" (Aguiar e Ozella, 2013, p. 311).

Nessa perspectiva, caminhando na busca de uma análise interpretativa crítica, objetivando compreender os sentidos e significados atribuídos pelas participantes entrevistadas, os núcleos foram articulados e discutidos à luz do levantamento de outros dados. Esse processo permitiu evidenciar os desdobramentos que complementaram, assemelharam-se e/ou geraram contradições com as concepções e temáticas investigadas nesta pesquisa.

Os Núcleos de Significados podem ser observados na terceira coluna do Apêndice IV, na quarta coluna, é apresentado o que será analisado em cada um dos núcleos.

5.2 NÚCLEO 01 - CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste núcleo serão discutidas as concepções que as educadoras entrevistadas revelaram possuir sobre os conceitos de criança e infância e sobre as dimensões de cuidar e educar na Educação Infantil.

De modo a entender a origem das suas concepções, foram levantados os teóricos e os documentos que orientam as suas práticas pedagógicas com as crianças. As suas falas também foram articuladas com as proposições do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições participantes.

Vasconcellos (2009) aponta que o PPP é como o plano global de cada instituição, uma vez que organiza e sistematiza os seus ideais e concepções. O autor defende que o documento deve ser planejado e elaborado de forma participativa entre os envolvidos e que precisa estar em constante construção, tendo em vista que ao longo de sua trajetória, a instituição constrói uma identidade singular e que o desejo por se aperfeiçoar deve ser o ponto de partida para a construção do documento.

Foi analisado o PPP das oito instituições que continuaram participantes na etapa das entrevistas, buscando historicizar as percepções atribuídas aos papéis das educadoras e das crianças da creche. As diretoras das instituições enviaram o documento via e-mail e/ou *WhatsApp* para a pesquisadora no mês de agosto de 2024. O PPP das instituições A, E, G e H são de 2019, enquanto os das instituições B, C, D, F são de 2020.

Analisando a estrutura dos documentos, percebe-se que de modo geral todas as instituições contemplaram os campos de: introdução, identificação e localização,

elementos situacionais e históricos, elementos conceituais, elementos operacionais para o funcionamento da unidade, a proposta pedagógica curricular, o processo de construção do PPP e as referências.

Tanto na introdução como na descrição do processo de construção do PPP, as instituições relataram que ele é um documento norteador das práticas específicas de cada unidade e que deve ser elaborado e (re) avaliado constantemente por toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, em todos os oito documentos analisados, revela-se que o PPP é concebido como orientador das especificidades da instituição, conforme constata-se nos trechos abaixo:

> O Projeto Político Pedagógico além de ser o eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino, proporciona a busca da identidade da escola, tendo por finalidade o comprometimento na construção de uma sociedade mais humana e democrática, vendo o homem como ser social e sujeito da educação. Este Projeto Político Pedagógico reflete os elementos os questionamentos sobre os objetivos da educação, norteando de todas as ações pedagógicas, administrativas e comunitárias. Explicitando de forma clara as propriedades e os resultados desejados. (PPP, Instituição A, 2020, p. 04)

> Sabemos que o projeto pedagógico é um exercício coletivo que se faz sob inúmeros debates, sob o que irá acontecer, onde diferentes concepções de mundo e de educação. [...] A identidade da escola é parte da resposta para o que se quer atingir. De que crianças falamos? Onde residem? Quais hábitos possuem que fortalecem o papel da escola? Quais não facilitam? Como se dá a presença dos pais e mães na escola? É esporádica ou frequente? Como a escola pode socializar o conhecimento diante de tal configuração identitária? O que falta a ela para que as crianças exerçam com mais propriedade o seu direito a aprender? Que pedagogias estão a favor delas? Enfim, que escola queremos ter! (PPP, Instituição D, 2020, p. 06).

Desse ponto de partida, do PPP como documento que abarca a identidade da instituição e que é construído pela soma de muitas mãos que são pertencentes a ela, buscou-se compreender a visão que cada unidade atribuí à criança e à infância

É interessante destacar que ainda que todos os documentos analisados contemplassem que o PPP é a identidade da instituição e que contribui para a orientação das práticas pedagógicas, somente uma educadora, quando questionada sobre quais documentos utiliza para o planejamento das práticas com as crianças, mencionou o PPP. Ainda assim, revelando que o utilizava quando iniciou a sua atuação com a Educação Infantil, há 18 anos atrás. Em seu relato, diz: [...] quando eu iniciei na Educação Infantil, professora, assim, nós tínhamos esse embasamento que,

através do PPP, né? Também falava muito ali da Constituição Brasileira [...] de 1988 [...]" (Georgina de Albuquerque, Instituição D).

Voltando aos documentos, foi possível entender a concepção de criança de cada instituição a partir do campo de "Elementos conceituais", no qual todos destacaram que após a Constituição de 1988 foram criados documentos oficiais que conceberam a criança como um sujeito histórico e de direitos. Sendo assim, de maneira idêntica, afirmaram que:

> A Educação passou por grandes transformações nos últimos tempos. Para entender como se deu o processo do desenvolvimento da concepção de infância, é importante analisar as diferentes mudanças e destacar que a visão que se tem de criança hoje é algo que foi historicamente construído ao longo dos anos. [...] Atualmente, as leis vigentes no Brasil reforçam a concepção de criança como um ser atuante e de direitos e deveres. Documentos oficiais legitimaram o direito à educação na infância. A partir da Constituição Federal de 1988, a criança é concebida em sua condição própria de modo mais abrangente, tendo suas particularidades atendidas na lei. (PPP, Instituições A, B, C, D, E, F, G e H).

Embora os projetos das instituições apresentem a concepção de criança e o processo do desenvolvimento de infância, quando questionadas a respeito do que entendem por "criança" e por "infância", apenas três educadoras se aproximaram do que abordava o PPP.

Carolina Maria de Jesus, educadora da instituição G, afirmou "Durante muitos anos atrás esse conceito de criança e infância esteve separado. Hoje se entende que a criança é um sujeito [...]". As educadoras Ana Néri e Zilda Arns contribuíram respondendo que:

> Criança, né? Eu acho que sempre existiu, né? E a infância não. A infância eu acho que já começou a ser respeitada de um tempo pra cá, né? Com a Constituição, com as novas leis, com a LDB, né? Que foi dado valor à infância, que a criança tem que brincar, que a criança tem o tempo dela, né? Então, a criança sempre existiu, mas a infância eu acredito que era bem negligenciada antigamente, agora não, agora tem que ser respeitada, tem os estatutos, temos as leis que oferecem esse respaldo para as crianças, né? (Ana Néri, Instituição B).

> [...] eu acho que as pessoas, normalmente, quando elas veem a criança muitas vezes elas não veem a criança como um ser integral, sabe? Então, tem gente que fala com a criança como se pudesse falar de qualquer maneira. Mas não... É uma pessoa igual a todo mundo. É um ser humano que tem seus direitos, que tem que ter seus direitos preservados. É uma criança que pensa, que sente. É um ser humano que pensa, que sente. Então, eu acho que a gente tem que evoluir muito nessa concepção nossa ainda de criança e infância, sabe? Porque, normalmente, as pessoas veem a infância só como uma etapa da vida. Mas não veem a importância que tem aquela etapa na vida para a vida. (Zilda Arns, Instituição H).

As outras educadoras, tiveram respostas genéricas sobre os conceitos, associando os mesmos apenas às práticas de brincadeiras, como exemplificado pela fala da educadora Chiquinha Gonzaga (Instituição C), que respondeu: “Criança e infância também é o brincar, é a brincadeira, a diversão. Sempre está junto também, né? Com eles assim. Tem que ser um pouco criança também, na verdade somos, né?”.

Outro aspecto citado por algumas educadoras a respeito das concepções sobre criança e infância, foram os impactos das tecnologias digitais para as crianças, quando foi realizada uma comparação entre os contextos de infâncias, conforme expresso pelo discurso da educadora Anita Garibaldi da instituição C, que afirmou “[...] se a gente for ver os dias atuais, são poucas as crianças que têm infância, né, que brincam, né, então aqui a gente dá essa oportunidade para eles”. A educadora Madalena Caramuru compartilhou da mesma opinião, em sua entrevista relatou que:

> As nossas crianças não são como as crianças de antigamente. As crianças de antigamente, puxando ali, uns 15 anos atrás, elas eram crianças. Elas brincavam na rua, elas corriam. Eram crianças normais que subiam o pé de árvore. As nossas crianças não têm infância. Hoje a gente não deixa ir na rua, é perigoso. O celular, rede social, roubou a infância das nossas crianças. Eu acredito também que, a televisão. Por mais que hoje a gente percebe que a maioria dos pais trabalham, as nossas crianças são cuidadas na maioria das vezes pelos avós e os avós não têm tempo, não tem mais tanto pique para brincar com a criança. Então eu acredito que hoje a internet, a televisão e a falta de tempo está roubando a infância das nossas crianças. (Madalena Caramuru, Instituição A).

A criança também foi retratada como um ser dependente do adulto e a infância como o período de 0 a 12 anos, conforme assinalou a educadora Georgina de Albuquerque no trecho a seguir:

> A criança é um ser humano com pouca idade que depende de um adulto para a sua subsistência. Agora, a infância, e também a criança, ela tem necessidade do adulto perto dela, porque ela não consegue realizar tarefas do cotidiano mesmo, né? Então, é claro que a gente vê, sabe, elas vão aprender conosco, né, com o adulto... A se vestir, a ter autonomia, né? A falar com o outro, até mesmo se cuidar, né? Cuidar de si mesmo. Aí ele vai precisar do adulto. Quando criança. Agora, a infância, né? Você falou pra mim, assim, você perguntou pra mim, filha? A infância, ela é de uma idade do zero aos doze anos. E como eu tinha até falado na pergunta anterior ali, que, assim, as experiências vividas nesse período do zero aos doze anos são significativas para o resto da vida. (Georgina de Albuquerque, Instituição D).

A compreensão periodizada da infância apresentada pela educadora Georgina, revela uma visão adultocêntrica e biológica ainda presentes no imaginário

social e nas práticas pedagógicas com as crianças, negando a concepção da criança como sujeito de direitos e da infância como construção social, entendendo a infância, sob essa ótica, como um período preparatório para a vida adulta (Qvortrup, 2010). Alternativamente, outra hipótese seria de que a educadora considerou o período delimitado adotado nos documentos legais, como o ECA (1990), que estabelece o início da adolescência aos 12 anos. Nesse contexto, a compreensão da visão etária apresentada pela educadora poderia estar mais relacionada as normativas legais do que um ponto de vista pessoal.

Retomando aos documentos, de acordo com o PPP de cada instituição, ainda dentro do campo de elementos conceituais, às educadoras são atribuídas a função de oportunizar aprendizagens como mediadoras nas relações das crianças com o mundo.

Nesse sentido, durante as entrevistas, as educadoras revelaram que na produção dos seus planejamentos buscam pensar em estratégias que valorizem a escuta das crianças e que tenham os interesses delas como disparadores na elaboração nas propostas, conforme mencionado no relato da educadora Chiquinha Gonzaga, que afirmou que nas suas práticas busca ampliar o conhecimento das crianças "[...] a partir do que eles já sabem, né? O que eles já sabem, a gente puxa sempre mais, querer sempre mais deles. Então, a gente, a partir do que eles já sabem, eu, no caso, busco instigar mais eles para aprender mais". (Chiquinha Gonzaga, Instituição C).

É importante destacar que, no PPP de todas as instituições, no campo "Caracterizações da Comunidade", defende-se a participação das famílias nos CMEIs e na vida educacional das crianças. Contudo, o PPP da Instituição E, observa que alguns familiares ainda possuem a visão da educadora como "tia", conforme aponta o seguinte trecho:

> Abordando os aspectos pedagógicos da família, mesmo que muitos já possuam um grau maior de instrução se compararmos as características da comunidade há 27 anos atrás, ainda encontramos em alguns, o pensamento errôneo que a unidade escolar é um lugar assistencialista e que as educadoras são as "Tias da creche". Nesse sentido, o CMEI realiza um árduo trabalho de conscientização e acolhida das famílias, para que eles percebam durante as mostras de atividades e encontros da família, a infinidade de atividades que as crianças desenvolvem dentro da unidade. Sem esquecer é claro, de toda fundamentação teórica e objetivação de cada atividade proposta. (PPP, Instituição E, p. 11-12, 2020).

A respeito da visão de "tia", as educadoras revelaram durante as suas narrativas de que é uma concepção ainda recorrente dentro dos CMEIs do município

de Colombo/PR. No entanto, algumas participantes relataram que há uma caminhada para a mudança dessa visão, conforme exemplificado pela fala da educadora, que atualmente ocupa o cargo de diretora, Josefa Paulino da Silva (Instituição G), ao afirmar que faz parte da sua função conscientizar a comunidade a reconhecer as profissionais da Educação Infantil como professoras: “assim, eu acho que a gente tem trabalhado para isso, né? Eu acho que algo que eu senti assim, que era também uma função minha, né? Enquanto gestor, trazer isso para a comunidade”.

No campo de “Proposta Pedagógica Curricular”, todos os PPPs de forma novamente igual na estrutura e na escrita, respaldados nas DCNEI, afirmaram que:

> O professor é o grande mediador entre a criança e sua realidade, cabendo a ele interpretar as suas necessidades, de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, conhecedor de sua realidade social e multicultural, de sua situação familiar. É trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças. (PPP, Instituições A, B, C, D, E, F, G e H).

Para compreender melhor a origem das concepções das educadoras sobre temas que atravessam o cotidiano da Educação Infantil, foi questionado quais teóricos que discutem essa etapa que elas conhecem ou apreciam, bem como quais documentos orientadores utilizam como referência para o planejamento das práticas pedagógicas.

O quadro a seguir apresenta a relação dos teóricos citados, a quantidade que foram citados, os documentos orientadores utilizados e as educadoras que os utilizam.

QUADRO 14 – FONTES PARA O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

NOME DOS TEÓRICOS E QUANTIDADE DE VEZES CITADOS	EDUCADORAS QUE UTILIZAM
Emilia Ferreiro (02)	Georgina de Albuquerque, Bertha Lutz
Freud (01)	Zilda Arns
Loris Malaguzzi (02)	Ana Néri, Carolina Maria de Jesus
Maria Montessori (07)	Dandara, Maria Quitéria, Ana Néri, Chiquinha Gonzaga, Georgina de Albuquerque, Josefa Paulino da Silva, Zilda Arns
Paulo Focchi (02)	Dandara, Marta Vieira
Paulo Freire (04)	Dandara, Ana Néri, Antonieta de Barros, Anita Garibaldi
Piaget (08)	Madalena Caramuru, Josefa Paulino da Silva, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Georgina de Albuquerque, Chiquinha Gonzaga, Ana Néri, Maria Quitéria.
Wallon (09)	Madalena Caramuru, Josefa Paulino da Silva, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Georgina de Albuquerque, Chiquinha Gonzaga, Ana Néri, Maria Quitéria, Zilda Arns

Vigotski (10)	Dandara, Madalena Caramuru, Josefa Paulino da Silva, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Georgina de Albuquerque, Chiquinha Gonzaga, Ana Néri, Maria Quitéria, Zilda Arns
DOCUMENTOS E QUANTIDADE DE VEZES CITADOS	**EDUCADORAS QUE UTILIZAM**
BNCC (15)	Madalena Caramuru, Dandara, Ana Néri, Maria Quitéria, Chiquinha Gonzaga, Anita Garibaldi, Georgina de Albuquerque, Bertha Lutz, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Ada Rogato, Carolina Maria de Jesus, Josefa Paulino da Silva, Marta Vieira, Zilda Arns
Diretriz Curricular da Educação de Colombo (04)	Laudelina de Campos Melo, Marta Vieira, Josefa Paulino da Silva, Bertha Lutz
DCNEI (01)	Ana Néri
PPP da Instituição (01)	Georgina de Albuquerque
Referencial Curricular do Paraná (03)	Madalena Caramuru, Josefa Paulino da Silva, Maria Quitéria

FONTE: A autora (2025).

A partir da análise dos autores e documentos que as participantes revelaram consultar e gostar para planejar as suas práticas pedagógicas com as crianças, é possível perceber que a formação que elas possuem a respeito dos teóricos e documentos orientadores são bem diversas.

A escolha da pergunta para a entrevista sobre quais documentos utilizam em suas práticas foi semelhante à do questionário. Ela foi aberta na etapa da entrevista, tendo em vista que na etapa do questionário a pergunta foi de múltipla escolha, onde faltou a inclusão da DCNEI e da opção “outros documentos, quais?”. Seguindo essa perspectiva, ela foi retomada para que as participantes pudessem contar sobre quais documentos utilizam ao elaborarem as práticas pedagógicas.

Ainda que com diferentes respostas tanto sobre os autores que conhecem/gostam, é interessante destacar que a maioria citou um ou mais autores que fazem parte da disciplina de Psicologia da Educação, durante o curso de graduação. Tal constatação revela-se pela incidência de vezes citadas os nomes de Piaget, Wallon e Vigotski.

Cabe destacar que estes autores, ainda que discutam sobre a infância, discutem ela sobre um viés padronizado e periodizado, contrariando a concepção de infâncias plurais, defendida pela Sociologia da Infância.

É possível perceber que a infância vista por essa perspectiva de período, parte do lugar de fala de educadoras que afirmam gostar, conhecer ou consultar autores das teorias clássicas da Psicologia da Educação, discutidos nos cursos de licenciatura

e na graduação em Pedagogia e que propõem etapas de desenvolvimento apoiadas em faixa etárias e habilidades esperadas. No entanto, embora essas teorias apresentem estágios do desenvolvimento infantil, Wallon e Vigotski defendem a influência dos contextos históricos e sociais no processo de constituição da criança, considerando aspectos como razão, emoção e as condições concretas de sua vida (Teixeira, 2007), indicando uma crítica à proposta de estágios pela sua rigidez e linearidade.

Considerando os autores que embasam a prática das educadoras, assim como as visões de criança e infância como período do desenvolvimento, cabe questionar de que forma esses teóricos estão sendo discutidos nos cursos de formação de docentes, pois o uso acrítico das teorias de desenvolvimento infantil pode contribuir com uma visão homogênea da criança e da infância, resultando na padronização de práticas pedagógicas que desconsideram as múltiplas realidades vividas pelas crianças, reforçando, consequentemente, desigualdades.

No que concerne os documentos utilizados, todas as educadoras relataram que fazem o uso da BNCC para o processo de planejamento. Duas delas, reconheceram a importância de participar do processo de construção do documento, conforme mostram os trechos abaixo:

> [...] a BNCC, ela vem mudando tudo, né? Tudo que estava lá, do passado. Quando se falava ali de uma educação muito diferente do que a gente vê hoje. Então quando foi aberta a BNCC, eu acho que foi um documento que a gente pôde explorar. Nós participamos dessa construção. [...] todos participaram. Nós tivemos formações a respeito dela, nós tivemos momentos em que a gente pôde opinar, falar, discutir sobre isso. E aí eu acho que deu um pouco mais de prazer em você usar esse documento, sabe? Porque é algo que você participou disso. É muito importante participar da criação de algo, né? (Josefa Paulino da Silva, Instituição G).

> [...] Nossa, Nicole! A BNCC é uma mão na roda, maravilhosa! Sabe, professora? Assim, você vê, eu tenho 23 anos de formação, de professora [...], mas a BNCC veio a calhar muito. [...] Em 2012, tanto que aqui mesmo, eles estavam no CMEI aqui, que eles me convidaram pra eu participar lá no Erasto Gaertner, é uma escola lá no Boqueirão, em Curitiba, que falaram a respeito de nos apresentar. Nossa, eu pensava que era um bicho de sete cabeças, na época, porque ela estava ainda iniciando aquela coisa, né? Pra nós aprimorarmos, pra nós inserirmos nos nossos planos, no nosso dia a dia, mas eu pensava “ai meu Deus! Será que eu vou conseguir?”. As competências, as coisas todas, eles iniciaram lá, sabe? Foi muito legal o curso lá no Erasto. Foi aberto, né? E daí a diretora me convidou, me inscreveu lá, inscrevi tudo direitinho, foram esses cursos gratuitos, foram bons assim. [...] Não é só o fato de você lançar ali, jogar, mas é interessante ler a BNCC em si, a gente também, sabe, absorveu muita coisa pra gente levar no dia a dia, na prática, não somente no papel, mas colocar na prática, é muito legal,

> muito bom ali, sabe? Bem acessível, as palavras que eles colocaram ali, sabe? [...] É muito bom mesmo, eu aplico muito bem na BNCC também, sabe? (Georgina de Albuquerque, Instituição D).

Considerando os discursos das educadoras, percebe-se que elas demonstram gostar da BNCC pelo fato de terem participado do processo de "elaboração" do documento. Contudo, levando em consideração que esta pesquisa defende a visibilidade da creche, das crianças que a frequentam e das profissionais que atuam nela, é importante frisar que a BNCC corroborou o aumento da cisão entre creche e pré-escola quando trouxe um guia das práticas a serem realizadas em cada nível, ao mesmo tempo em que busca controlar as educadoras, por meio da divisão de três grupos etários em que apresentam-se os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem esperados para cada faixa etária, como afirmam os autores Filipe, Silva e Costa (2021).

Seria então, uma falsa ideia de participação? Pois enquanto educadoras da creche, será que as profissionais compactuariam com a ideia de "preparação" das crianças? Considerando que todas, ainda que de diferentes maneiras, expressaram o reconhecimento da importância das vivências na infância, será que elas concordariam com a ideia de não vivenciar a infância, mas preparar as crianças para o futuro? Percebe-se dessa forma, que o carinho que as educadoras possuem pela BNCC não é pela sua proposta, mas sim, pelo sentimento de pertencimento quando "participaram" da sua elaboração, que na realidade, a partir do que foi revelado por algumas das educadoras, pareceu mais ser a apresentação do documento do que a participação da sua elaboração, visto que elas foram convidadas a visitar uma instituição educacional em Curitiba/PR para que lhe fossem apresentadas as proposições da BNCC, conforme mostra o relato acima da educadora Georgina de Albuquerque em que afirma "que falaram a respeito de nos apresentar" a BNCC e que ela pensava que "era um bicho de sete cabeças".

Apoiando-se nas orientações das DCNEI, o PPP de todas as instituições reconheceu que:

> A função da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tem como premissa uma proposta que não "escolarize" a criança, mas que apoie o seu desenvolvimento integral. Para que essa proposta se consolide é necessário conhecer a infância, o ambiente cultural em que ela vive, o seu desenvolvimento, as especificidades da primeira infância, o seu olhar sobre o mundo, tendo o interesse da criança como base das reflexões do planejamento. (PPP, Instituições A, B, C, D, E, F, G e H).

Ao analisar os documentos das instituições, revela-se, portanto, o reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa educacional, da criança enquanto sujeito de direitos e da educadora desta etapa como profissional mediadora de conhecimentos, vivências e experiências nas relações que as crianças constroem com o mundo. No entanto, observa-se também a confusão entre os conceitos de criança e infância, como evidenciado no trecho acima, ao destacar a importância de conhecer o ambiente cultural, do desenvolvimento e do seu olhar sobre o mundo, a referência é feita à infância, quando, o correto seria à criança. Tal imprecisão aponta para a necessidade da revisão quanto ao emprego desses conceitos no PPP de cada instituição.

Vale ressaltar que, ao serem questionadas sobre quais documentos que orientam as suas práticas pedagógicas com as crianças, somente uma das educadoras citou a DCNEI, opinando que a Resolução dela revela-se mais abrangente que a BNCC, afirmando que “[...] eu gosto mais da resolução lá que é sobre a Educação Infantil, acho que ela é muito mais abrangente do que a BNCC” (Ana Néri, Instituição B).

Vislumbrando a premissa apontada pelo PPP das unidades no que tange a função da Educação Infantil, as educadoras foram questionadas sobre as suas concepções acerca das dimensões de cuidar e educar nessa etapa. As respostas oscilaram entre duas percepções: a primeira que abarca a indissociabilidade das dimensões e a segunda, que contempla a separação entre cuidados e proposições pedagógicas.

A primeira percepção, da maioria das educadoras, pode ser observada em falas como: “o cuidar e o educar, eles estão juntos, né? [...] é uma via de mão dupla” (Chiquinha Gonzaga, Instituição C), compactuando com a concepção de que o cuidar e o educar se complementam, a educadora Josefa Paulino da Silva, destacou que na Educação Infantil tudo é pedagógico, portanto, não há uma dimensão com maior ou menor importância, conforme aponta o relato:

> Eu vejo cuidar e educar como algo extremamente indissociado. É impossível você planejar algo, pensando só no educar, no ensinar, sem você atrelar isso ao cuidado. E eu acho que grande parte, eu acho que agora, até as professoras, a própria sociedade está conseguindo ver isso. Que tudo é pedagógico. Porque quando começou a se falar sobre isso, as pessoas achavam que o trocar fralda, que o dar um banho, que o acalentar, não era pedagógico. Isso é pedagógico. Tudo quando se refere à criança pequena é pedagógico. (Josefa Paulino da Silva, Instituição G).

A segunda concepção, por sua vez, se manifestou por meio das narrativas que separam as dimensões, associando o cuidado ao aspecto físico e a educação ao aspecto intelectual e/ou de atitudes para boa convivência, conforme expresso pela educadora Antonieta de Barros (Instituição E) ao afirmar que: “Cuidar é zelar pelo bem-estar da criança, mas na parte integral dela, tanto no físico como no intelectual, tem que ser isso, o cuidar no físico e o educar seja no intelectual” e pela educadora Carolina Maria de Jesus, ao relatar que:

> O cuidar está ligado ao sono, à alimentação, à higiene, às práticas de autonomia. O educar é quando você planeja determinadas atividades que possibilitam o desenvolvimento da criança. Então, o cuidar é mais uma coisa voltada mesmo para a higiene, para o sono, para a alimentação. E o educar são propostas pedagógicas. (Carolina Maria de Jesus, Instituição G).

A respeito dessa segunda concepção, é interessante destacar que ambas as educadoras atuam com a turma do Infantil II, crianças com a faixa etária entre 2 e 3 anos de idade. Nas turmas desta idade, recomenda-se informalmente, no município, que seja realizado o desfralde das crianças e o incentivo a autonomia de ir ao banheiro, visto que, a partir do Infantil III atua somente uma educadora por turma, sem auxílio de assistente, portanto, torna-se mais difícil realizar as trocas de fralda. A partir dessas constatações, acredita-se na hipótese de que as educadoras mencionaram as dimensões de forma segregada pois em seus cotidianos, revezam-se para realizar o processo de higiene e incentivo da autonomia das crianças durante o período de desfralde.

Ainda a respeito das dimensões do cuidar e educar, a educadora Zilda Arns destacou que as duas dimensões se complementam e que não vê a sua profissão como algo inferior por estar atrelada ao cuidado, ressaltando que o cuidado é uma dimensão que faz parte de toda vida:

> Eu entendo que os dois se entrelaçam, eles se complementam e eles são essenciais. Você não educa sem ter cuidado e cuidando você está educando. Então, não são coisas separadas. Não vejo como menor o meu trabalho por ter mais essa questão do cuidado. [...] Eu acho que as pessoas têm algumas uma visão errônea sobre isso, sabe? Que acham que a Educação Infantil é só cuidado. Sim, nós cuidamos mesmo e temos orgulho de cuidar, sabe? Faz parte da nossa função, faz parte da nossa vida como ser humano. Você cuida de quem você gosta, você cuida de quem você convive. Então, eu acho que isso reforça o educar depois. Quanto mais vínculo a criança tem com você, melhor a qualidade da educação que ela vai ter. (Zilda Arns, Instituição H).

De modo geral, por meio da comparação entre os discursos das educadoras e as ponderações apresentadas pelo PPP das instituições participantes, no que concerne aos elementos conceituais de criança, infância, cuidar e educar, percebe-se um descompasso muito grande, contribuindo com a hipótese de que essas discussões ainda não estão sendo compartilhadas ou aprofundadas com as profissionais da Educação Infantil, assim como com a percepção de que os documentos não foram elaborados de forma coletiva pela comunidade escolar de cada instituição, conforme assinala cada projeto.

Embora todos indiquem ser construídos coletivamente e que o documento é algo específico da instituição, a leitura revela estruturas e redações idênticas ou muito semelhantes entre eles.

Considerando a atuação das profissionais diante de uma carga horária de 40 horas semanais e ao acúmulo de outras demandas além de sua função principal, se a equipe que atua com as crianças, direta ou indiretamente, não conhece ou não participa do processo de elaboração das propostas pedagógicas da instituição, em que momento poderá se organizar para refletir e discutir coletivamente as concepções, os pressupostos e os ideais da instituição em que atua?

Além disso, apesar de serem CMEIs que atendem somente o público da Educação Infantil, na redação do PPP, frequentemente referem-se a si mesmos como “escola” e às crianças como “alunos” ou “estudantes”, descaracterizando assim a especificidade das instituições e do público atendido na Educação Infantil.

Para exemplificar esta contradição, abaixo é apresentado um trecho encontrado em todos os documentos no campo “Concepção Histórico-Crítica”, que retrata a filosofia educacional adotada pelo município:

> Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar é valorizada, tendo a função de garantir os conteúdos que permitam aos estudantes compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem. Nesse sentido, o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber, bem como produzir novos conhecimentos. (PPP, Instituições A, B, C, D, E, F, G, H).

Esta afirmação valoriza a “educação escolar”, o que contrapõe o que é defendido nas DCNEI, quando apontam que a Educação Infantil deve seguir a premissa de não escolarizar. Observa-se também uma incoerência quanto ao “papel da escola”, uma vez que, em um PPP voltado à Instituição de Educação Infantil, faz

sentido se referir ao papel da escola? Essa perspectiva tende a associar os CMEIs aos modelos escolares adotados nas práticas do Ensino Fundamental, desconsiderando, dessa forma, a singularidade da Educação Infantil e dos sujeitos envolvidos nesta etapa, corroborando, consequentemente, com a indefinição da identidade da profissional que exerce a docência na Educação Infantil e no papel desta etapa educacional, problemáticas que já eram debatidas desde a década de 1990, como apontam os estudos de Cerisara (2002).

Por fim, mas não menos importante, fica posta a dúvida: de que maneira e quais temáticas são contempladas nas formações ofertadas pelo município de Colombo/PR? Tendo em vista de que as narrativas das educadoras sobre criança e infância pouco se aproximam das premissas dos PPP analisados e das DCNEI, além do fato de que, de modo geral, elas citaram apenas teóricos que são abordados durante a graduação no curso de Pedagogia, não revelando tanto conhecimento de autores que tem como linha de estudo e pesquisa a etapa da Educação Infantil.

À luz dessas considerações, o próximo núcleo fará discussões a respeito da formação e valorização das profissionais que atuam com as crianças da Creche, de modo a buscar respostas a respeito da qualidade das formações continuadas destinadas às educadoras e ofertadas pelo município de Colombo/PR.

5.3 NÚCLEO 02 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR

Este núcleo busca analisar o processo de formação continuada das educadoras do município de Colombo/PR a partir das falas apresentadas nas entrevistas, da discussão das diferenças de cargos, formação e funções entre assistentes e educadoras e da articulação com os incentivos previstos no Plano de Carreira do Magistério do município (2011) e do Plano Municipal de Educação de Colombo (2015).

O Plano Municipal de Educação do Município de Colombo, instituído pela Lei Municipal nº 1.373/2015, referente ao decênio de 2015 a 2024, foi elaborado em conformidade com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento estabelece 20 metas voltadas ao aprimoramento da Educação no município, a serem alcançadas ao longo dos dez anos de sua vigência.

A Meta 1 do PME/2015 comporta 27 estratégias na busca de que se efetive até o final de 2024, das quais, a estratégia 14 faz referência aos professores de Educação Infantil:

> a partir da vigência deste plano, somente admitir novos professores de Educação Infantil através de concurso público - admitida como formação inicial mínima a de nível médio, na modalidade Normal- , promovendo a formação continuada dos professores de educação infantil já concursados, e garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior em curso de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, permitindo a isonomia destes profissionais, com os das demais etapas de ensino. (PME, 2015, p. 12).

Reconhecendo, dessa forma, a necessidade de formação específica para atuação com a Educação Infantil, bem como a igualdade dos seus direitos enquanto profissionais, como quaisquer outros docentes nas demais etapas da Educação Básica.

Das profissionais selecionadas 14 possuem graduação, sendo que destas, duas assinalaram no questionário a opção errada como se ainda estivessem cursando graduação, mas que, durante a entrevista revelaram que já possuem graduação em Pedagogia, apenas uma educadora está cursando a graduação. Das 14 educadoras graduadas, 06 possuem especialização concluída, 04 estão cursando uma pós-graduação e 04 possuem apenas a graduação.

Compactuando com a concepção da importância da formação específica para atuação com a Educação Infantil, quando questionada a respeito do que considera importante para exercer a docência nessa etapa a educadora Madalena Caramuru da instituição A, respondeu “Lógico que o estudo, Magistério, Pedagogia, uma pós-graduação... Tudo você tem que ter uma formação dentro daquilo que você busca. O que é muito importante para o exercício da profissão”.

A Meta 15 do PME/2015, retoma a importância de garantir para as crianças da etapa da Educação Infantil, profissionais qualificados:

> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação. (PME, 2015, p. 43).

De acordo com a Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do PME (2023) busca-se atingir essa meta mediante aos incentivos de aperfeiçoamento profissional do Plano de Carreira do Magistério do município de Colombo/PR.

De acordo com o sexto artigo da Lei Municipal nº 1221/2011, o "[...] Plano de Carreira dos Profissionais da Educação é o conjunto de medidas que oportunizam o desenvolvimento e crescimento funcional dos profissionais do magistério e dos profissionais de apoio à educação" (p. 04, 2011). Os elementos que constituem o plano de carreira são:

> [...] I - CARGO é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas ao servidor, criado por Lei, com denominação própria, número certo e vencimento específico; II - CLASSE é o código que identifica o posicionamento do servidor na Tabela de Vencimentos, segundo o grau de habilitação e atribuições correspondentes, constituindo a linha vertical de formação ascensional dos integrantes do quadro da educação; III - REFERÊNCIA é a posição identificada por números em ordem crescente de um a quarenta, correspondente ao avanço horizontal, dentro de cada classe (Colombo, p. 04, 2011).

Conforme o sétimo artigo da Lei, a carreira tem início com a posse do cargo prestado. O oitavo artigo, define que os cargos são organizados em classes, nos termos da titulação acadêmica exigida por lei para ingresso na rede municipal de ensino ou em funções de apoio à educação.

O décimo artigo discorre a respeito da constituição das classes do cargo de Educador Infantil, sendo:

> I - CLASSE A - integrada pelos profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal, ou equivalente;
> II - CLASSE B - integrada pelos profissionais com formação em curso superior de licenciatura de graduação plena;
> III - CLASSE C - integrada pelos profissionais possuidores de curso superior em licenciatura plena, acrescido de curso de pós-graduação em nível de Especialização na área de educação;
> IV - CLASSE D - integrada pelos professores possuidores de curso superior em licenciatura plena, acrescido de curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado na área de educação. (Colombo, p. 05, 2011).

Ainda a respeito das classes, no artigo 14 é afirmado que "[...] para os cargos de Professor e Educador Infantil, cada classe é composta de quarenta referências, com acréscimos de dois porcento de uma para outra, que constitui a linha de progressão horizontal na carreira (Colombo, p. 06, 2011).

É interessante destacar, que diferente do cargo de Professor que na sua posse ingressa na classe condizente com o seu maior título de formação, os cargos de Educador Infantil e os cargos de apoio à educação, independentemente da

formação e/ou habilitação devem ingressar na classe A, conforme preconizam os artigos 27 e 28.

A qualificação profissional é discutida dos artigos 43 ao 48, onde destaca-se o inciso três do artigo 45 que dispõe que "§ 3º O Município obriga-se a garantir a participação de todos os profissionais da educação da rede municipal de ensino em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado" (Colombo, p. 11, 2011) e os artigos 46 e 47 que afirmam que Secretaria Municipal da Educação deve estabelecer um plano de formação profissional para as professoras, educadoras infantis e profissionais de apoio com a finalidade de atualizações/aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas, formações continuadas, orientações pedagógicas e maior qualificação.

Como incentivo de mérito, a Lei estabelece que:

> Art. 94. O profissional do magistério estável que concluir outro curso de graduação ou outro curso de pós-graduação em nível de Especialização na área de educação, até o máximo de dois, terá direito a um adicional de incentivo de mérito correspondente a 5% (cinco porcento) de seu vencimento básico por curso concluído.
> Parágrafo Único - O adicional de incentivo de mérito aos profissionais de apoio à educação será pago na forma que dispõe o Estatuto dos Servidores Municipais. (Colombo, p. 21, 2011).

A respeito da busca por formação, é importante frisar que todas as profissionais que apresentaram uma ou mais especializações, relataram que foram financiadas com recursos próprios e sem redução de carga horária. O investimento em formações e especializações, justificam-se pela necessidade de aperfeiçoamento, como pontua Zilda Arns, quando afirmou que:

> [...] sempre que posso, estou fazendo seminário, comprando algum material de leitura porque é muita mudança no perfil das crianças. Então, se você ficar parado na sua formação, você não acompanha. Então, você mesmo acaba dificultando o seu trabalho por não ter uma formação adequada às vezes. (Zilda Arns, Instituição H).

No entanto, ainda que com especializações, algumas educadoras revelaram um sentimento de culpa por não conseguirem se aprofundar tanto devido aos custos financeiros e a falta de tempo, visto que elas atuam em uma jornada de 40 horas semanais e possuem outras demandas fora as do CMEI, como exemplificado pela fala da educadora Georgina de Albuquerque:

> Eu sou sincera, Nicole, eu gostaria de me aprofundar mais. Porém, tem custos e também o tempo que eles oferecem, esses cursos, não bate muitas vezes com a grade que daí eu tenho que cumprir aqui do CMEI, né? Também os meus serviços de afazeres domésticos, também fora daqui do estabelecimento, da instituição. Então, daí fica bem apurado para mim. Eu sou bem sincera de falar para você, assim, que eu gosto, gostaria de me aprofundar muito mais. Mas até a direção e a coordenação aqui do CMEI, eles oferecem, né? "Ó, vai ter uma live e tal, mas é gratuito... Se vocês tiverem interesse...", elas lançam no grupo, né? Das professoras, né? Que nós temos um grupo no whats, e daí ela lança lá no corporativo pra nós, né? Isso incentiva até. "Ah, tem, ó, vai ser de noite e tal, no horário X". Mas muitas vezes eu, [...], também por problemas de saúde, eu tive que entrar numa academia. Então, daí também toma tempo isso, porque no momento que eu estou lá na academia, daí eu retorno, já tô meio cansada pra eu pegar e fazer o curso, sabe? Mas quando dá o tempo assim, ah, vai coincidir num feriado, ou então num sábado, num domingo, que dá pra gente também pegar e demorar, aí sim, sabe? Eu faço. Porém, mas se for também o custo, né, professora? Os custos que são caros, né? Eu sei que também é necessário pagar, porque, né, mas os custos, os gastos deles de carreira, aí também já pesa no bolso, se eu sou sincera, sabe? (Georgina de Albuquerque, Instituição D).

Com relação às formações continuadas ofertadas pelo município, conforme dispõe o artigo 45 do Plano de Carreira do Magistério (2011), não houve uma unanimidade nas respostas.

Algumas profissionais assinalaram apenas que o município fornece e que são voltadas para a Educação Infantil, como revelada na fala da Anita Garibaldi (Instituição C) ao dizer que "São, são voltadas para a Educação Infantil e também para a turma que estou atuando no ano".

Já na opinião da educadora Dandara, as formações são voltadas para a Educação Infantil, em sua maioria,

> [...] só que as vezes elas são repetitivas. [...] algumas saem fora da realidade, mas as últimas que teve, teve a ver, mas igual eu falei fica repetitivo o assunto. Igual eles querem que a gente faça cantos diversificados, sempre é o mesmo assunto, cantos diversificados. Nunca é uma coisa diferente, tipo assim, uma pedagogia inovadora, uma coisa que faça a gente ter o material em sala e fazer em sala. (Dandara, Instituição A).

Nas palavras da educadora Josefa Paulino da Silva há uma dificuldade em abordar práticas de atuação com as crianças da Creche nas formações ofertadas pelo município, conforme relato:

> Existem coisas que você percebe muito ali, que é fora da nossa realidade. Quando é uma coisa mais coletiva, [...] parece que está tudo feito para as crianças maiores. Há alguns anos eles começaram a melhorar um pouco. Eles começaram a trazer algumas coisas direto para a Educação Infantil, o que acabou ajudando muito a gente. Porque a gente acabou conseguindo enxergar um pouquinho mais essa criança pequena. Mas eu percebo que

> ainda tem dificuldade. Eu não sei se a dificuldade é por parte do município entender essa questão da criança pequena. Ou mesmo se são dos formadores. Porque às vezes a gente percebe que o formador vem e ele fala, mas ele não fala dessa criança pequenininha. Nós aqui temos a criança de 0 a 3. E a gente percebe que é muito difícil a gente ouvir falar dessa criança. Algumas informações a gente consegue encaixar dentro da nossa necessidade. Mas para ser bem sincera, ainda falta muito. Principalmente na prática, como agir com essa criança. A gente tem recebido muitas informações sobre os espaços, a organização dos espaços. Mas parece que para a Educação Infantil, para a criança bem pequenininha, fica falho. Fica um buraco de como organizar isso. [...] na hora que você começa a ouvir aquilo, parece que está faltando. Onde está a Educação Infantil aqui? Ou onde está essa criança bem pequenininha? A gente tem que receber a formação e adaptar ela para a nossa realidade. Porque muitas vezes ela não condiz a nossa realidade. (Josefa Paulino da Silva, Instituição G).

A partir das narrativas das educadoras, foi possível perceber algumas lacunas quanto a preocupação em qualificar as profissionais da Educação Infantil para atuar com as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, ficando posta assim, a invisibilidade da Creche nas formações ofertadas pelo município de Colombo, causando impactos tanto na valorização e reconhecimento da profissional que atua com essas crianças, bem como no comprometimento da qualificação de atendimento ofertado para esse público.

Quando questionadas a respeito da relação entre a experiência prática e a formação acadêmica para atuar com a Educação Infantil, de modo geral, as educadoras revelaram que uma dimensão complementa a outra, conforme exemplificado pelo relato da educadora Ana Néri da Instituição B: “Eu acho que não dá para desassociar o conteúdo da prática ali, porque a gente aprende com a prática, mas a gente precisa ter uma teoria, um embasamento, saber de onde buscar, de onde que vem, o porquê que as coisas são assim, né?”

Dando continuidade ao que é preconizado no Plano de Carreira do Município (2011), com relação à licença remunerada, é estabelecido que ela é destinada para o curso de pós-graduação em nível de Mestrado, não há menção de licença para o Doutorado. O art. 96 estabelece que a licença se destina a servidores que já passaram do período de estágio probatório de três anos, e que ela pode ser remunerada pelo período de até dois anos, sem prejuízo da contagem do tempo de contribuição. A licença deve ser autorizada previamente pelo titular do órgão da Educação e regulamentada por Decreto Executivo, desde que os servidores cumpram alguns critérios:

> a) tenham desempenho condigno, conforme demonstre sua ficha funcional; b) disponham a assinar um termo de compromisso de trabalho efetivo em dobro do período de afastamento, ou devolver a remuneração recebida durante o período de afastamento; c) seja favorável aos interesses da administração municipal. (Colombo, p. 22, 2011).

A respeito das disposições gerais, no artigo 115 da Lei, é estabelecido que a remuneração das profissionais do magistério será de acordo com a capacidade financeira do município e "[...] terá como referência o custo médio aluno/ano e a média de alunos por turma na rede municipal de ensino, o piso salarial nacional para o magistério" (Colombo, p. 26, 2011).

No entanto, conforme a Lei Municipal 1.643/2022 que fixa o piso salarial do magistério como vencimento básico para os cargos de professora e educadora infantil, a diferença entre os valores do vencimento básico fixado em Lei Municipal e do valor do vencimento básico do Piso Nacional será lançada mediante ao "complemento do piso nacional". Dessa forma, as profissionais que exercem esses cargos não recebem o salário de acordo com o Piso[2], mas sim um complemento para equiparar essa diferença, conforme expresso nos dois primeiros artigos da Lei:

> Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a conceder ao professor e ao educador infantil da rede municipal, proporcionalmente à carga horária de cada cargo, a diferença havida entre o vencimento básico fixado em Lei Municipal e o valor do vencimento básico do Piso Nacional estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para o exercício de 2022.
> Art. 2º A diferença de valores decorrentes da presente Lei deverá ser lançada no contracheque do servidor com a denominação de "complemento do piso nacional".

É interessante também destacar que na Lei Municipal nº 960/2006, que dispõe sobre a reestruturação do regime próprio de previdência do município de Colombo, preconiza a aposentadoria especial para professoras, como disposto no artigo 34:

> Os professores que comprovarem tempo de efetivo exercício exclusivamente nas funções de magistério, na educação infantil e no ensino fundamental e médio, farão jus à aposentadoria especial, mediante redução, em 05 (cinco) anos, dos requisitos de idade e de tempo de contribuição previstos para a obtenção da aposentadoria voluntária elencada no art. 32, desta Lei. (Colombo, p. 15, 2006).

---

[2] De acordo com a Portaria MEC Nº 77, de 29 de janeiro de 2025, o valor do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN, do Magistério Público da Educação Básica, no exercício de 2025 é de R$ 4.867,77 (quatro mil, oitocentos e sessenta e sete reais e setenta e sete centavos).

Por conta da nomenclatura, quem exerce o cargo de educadora infantil no município, ainda que possua a mesma formação/habilitação que as professoras, não possuem o direito de aposentadoria especial. Neste sentido, o tempo de contribuição para o cargo de educadora infantil é de 30 anos, com requisitos de idade de 55 anos para mulheres e 60 anos para homens, conforme expresso no artigo 28 do Decreto Municipal de Colombo nº 1.902/2006.

Quando levantadas algumas questões a respeito da percepção das educadoras sobre o sentimento de reconhecimento e valorização como profissionais que elas possuem, ainda que com diferentes respostas, todas declararam de alguma maneira, que precisam de mais reconhecimento.

Algumas destacaram a visão que as famílias atribuem a elas como “tias” que estão no CMEI para cuidar das crianças durante a jornada de trabalho do responsável, conforme expresso na narrativa da educadora Dandara da instituição A e da educadora Ada Rogato da instituição F:

> [...] Tem família que te respeita, que te vê como professora, mas a maioria, tipo assim 80% vamos dizer assim, colocam a gente como uma “tia” que está ali só para cuidar do filho deles enquanto eles estão trabalhando. Então assim, eles veem tipo assim, “ah deixo ali meu filho, ela só está cuidando dele, não está desenvolvendo nada...”. Tanto que a primeira coisa que eles falam é “comeu bem? Está bem?”. Não perguntam nada como “ele conseguiu fazer a atividade profe? Conseguiu fazer alguma coisa?”. Não, o interesse deles é só se comeu e está vivo. (Dandara, Instituição A).

> [...] pelas famílias, às vezes, aqui a gente é “tia”, mas eles vão ali para a escola, daí lá é professora. Só por ter mudado o nome, de repente, né, daqui eles vão lá para o Infantil 4. Então, continua sendo Educação Infantil, mas talvez lá não seja “tia”, lá talvez seja “prof”. Só por isso, isso a gente já nota, assim. Aqui a gente precisa cuidar. Às vezes tem pai que chega aqui e fala “tem que cortar a unha do meu filho”. Já aconteceu, sabe? Então, estendendo a função que era pra ser da família, né? (Ada Rogato, Instituição F).

É interessante destacar que dentre todas as profissionais entrevistadas, a participante Bertha Lutz, trouxe uma opinião diferente a respeito da nomeação de “tia”, reconhecendo essa concepção como uma forma de carinho e respeito das famílias, afirmando que:

> Mas, muitas vezes, também tem aquele reconhecimento de ser chamada por “tia”. Eles falam, a tia, né? “Ó, bom dia”, “dá tchau pra tia”. Mas, assim, eu, da minha forma, eu vejo, assim, que eles vêm de uma forma carinhosa, né? Eles têm uma forma carinhosa de ser tratada a professora. Então, assim, é algo, assim, que aos poucos, né? Vai se direcionando. Mas, eu vejo também que tem as famílias que reconhecem realmente que a gente é profissional. (Bertha Lutz, Instituição E).

No entanto, a redução do ofício das educadoras ao papel de “tia” revelou-se como algo incômodo para as demais entrevistadas, visto que remete a desqualificação profissional, como expresso na narrativa da educadora Josefa Paulino da Silva:

> [...] quando eu estava na sala, a gente ouvia muito essa questão de parece que a gente estava ali só para cuidar mesmo, né? E, por certo momento, isso acaba sendo incômodo para a gente, enquanto profissional. Porque, assim, o ser chamado de “tia” não é o ser chamado de “tia” que deixa a gente entristecida. É o desqualificamento, sabe? Então, assim, nós não somos tias, né? Nós somos pessoas que nos formamos, que estudamos, que estamos em constante formação para atender as crianças. (Josefa Paulino da Silva, Instituição G).

Algumas profissionais também relataram a falta de reconhecimento da docência na Educação Infantil por parte de colegas de profissão que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse aspecto foi destacado pela educadora Maria Quitéria, profissional aposentada pelo município como professora do Ensino Fundamental, que ingressou como educadora por meio do PSS e foi lotada na instituição B:

> [...] É uma coisa assim, evidente. E eu falo até porque até minhas amigas quando eu falei: “ah, vou fazer o PSS” a pessoa falou tipo, “nossa, você vai fazer isso?” Eles não consideram e as minhas próprias colegas do Fundamental muitas vezes não consideram e não valorizam os da Educação Infantil. Então tem essa diferença, né? (Maria Quitéria, Instituição B).

A respeito da falta de reconhecimento dos órgãos públicos no sentido de valorização salarial e mudança da nomenclatura de Educadora Infantil para Professora de Educação Infantil, a educadora Bertha Lutz e a educadora Ana Néri expressaram que:

> [...] no trabalho, como professora, eu acho que a gente teria que ter o reconhecimento necessário, que a gente realmente precisa do reconhecimento. Tanto na nossa nomenclatura, que nós somos Educadores, mas eu creio que a nossa nomenclatura seria Professora de Educação Infantil, né? Então, assim, é algo, assim, ainda que está em processo, né? Algo, assim, que está em trâmite, algo que está por vir, ainda. (Bertha Lutz, Instituição E).

> [...] a gente não vê a hora que o município mude a nomenclatura, porque... Até na aposentadoria fecha, né? Todo mundo já, a maioria dos municípios, praticamente quase todos, já fizeram essa mudança de nomenclatura, menos Colombo. (Ana Néri, Instituição B).

Corroborando todas essas narrativas que evidenciaram a falta de valorização e reconhecimento das educadoras, quando questionada se desejava falar sobre algum assunto que não foi abordado na entrevista, a educadora Ana Néri revelou a

necessidade do município fornecer mais recursos para os CMEIs, bem como, de demonstrar uma preocupação maior com o adoecimento das educadoras, ressaltando que é essencial que a prefeitura investigue os casos, suas causas e se sensibilize com esses profissionais, conforme argumento:

> [...] Eu vejo assim, que ainda a gente falha em estrutura, porque a gente não tem o material adequado para estar trabalhando com essas crianças. A gente precisava de mais estrutura, não digo predial, mas eu digo assim em questão de brinquedos, estratégias, equipe multidisciplinar... Eu vejo que as professoras, elas vêm com, ultimamente, uma angústia muito grande, porque não sabe se vai conseguir, se vai dar conta... Se vê uma carga emocional que acaba prejudicando a produtividade delas ali no trabalho, né? Então, assim, é muita professora doente, é muita professora afastada, e eu acho que devia ser investigado "por que é que tem tanto atestado em Colombo?", ah, é por que é permissível? ou por que realmente essas professoras estão tão doentes, estão precisando de socorro, estão precisando de ajuda? onde que estão falhando, né? E eu acho que eles precisavam tem um olhar um pouquinho mais para esse lado, por que que as professoras estão adoecendo tanto aí, tem tanta professora afastada... E isso dificulta bastante. (Ana Néri, Instituição B).

A respeito da constituição das classes do cargo de Assistente de Alunos, há dois artigos no Plano de Carreira do Magistério do município (2011) que dispõem sobre. No entanto, a redação das classes em dois artigos distintos e com definições diferentes, proporcionam mais de uma interpretação, gerando assim, atrito entre as informações, pois, o artigo 11 estabelece que:

> [...] Os cargos de Agente de Serviços de Apoio à Educação, Motorista da Educação e Assistente de Alunos são constituídos pelas seguintes classes: I - CLASSE CE - integrada por profissionais que não possuem a habilitação mínima exigida para o cargo, constituindo-se em quadro especial em extinção; II - CLASSE A - integrada por profissionais que concluíram a 4ª série ou 5º ano do ensino fundamental; III - CLASSE B - integrada por profissionais que concluíram o ensino fundamental; IV - CLASSE C - integrada por profissionais que concluíram o ensino médio; V - CLASSE D - integrada por profissionais que concluíram o curso técnico de Apoio Escolar. Parágrafo Único - Equipara-se à titulação prevista no inciso IV deste artigo aos servidores que concluírem o curso de magistério, em nível médio, na modalidade Normal. (Colombo, p. 05, 2011).

O artigo 12, por sua vez, estabelece que:

> [...] Os cargos de Agente Administrativo da Educação e Assistente de Alunos são constituídos pelas seguintes classes: I - CLASSE CE - integrada por profissionais que não possuem a habilitação mínima exigida para o cargo, constituindo-se em quadro especial em extinção; II - CLASSE A - integrada por profissionais que concluíram o ensino médio regular; III - CLASSE B - integrada por profissionais que concluíram o curso de magistério em nível médio, na modalidade Normal, ou o curso técnico de Apoio Escolar; IV - CLASSE C - integrada por profissionais que concluíram curso superior específico na área de atuação; V - CLASSE D - integrada por profissionais que concluíram pós-graduação, em nível de Especialização, na área de

> atuação. Parágrafo Único - Para o cargo de Assistente de Alunos, não se aplica a Classe D. (Colombo, p. 05-06, 2011).

No artigo 11, a classe A é definida aos profissionais que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental como formação, aumentando a formação conforme a sequência de classes, porém, no artigo 12, a classe A é definida como profissionais que concluíram o Ensino Médio Regular, o que acaba por ficar confuso, visto que os dois estabelecem as classes para o cargo de Assistente de Alunos.

Apesar desta dualidade de definição, a Prefeitura Municipal de Colombo, por meio do Edital nº 001/2022, organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizou em 2022 um concurso público para o cargo de Assistente de Aluno, tendo como requisito mínimo a conclusão do Ensino Fundamental.

Para o cargo de Assistente de Aluno, cada classe também possui quarenta referências, mas a linha de progressão horizontal na carreira se dá por meio do acréscimo de um e meio por cento de uma referência para a outra, conforme disposto no artigo 15.

Não houve um consenso nas respostas das educadoras quando questionadas a respeito das diferenças de funções delas e das assistentes. No entanto, destacaram que elas são essenciais dentro das instituições.

Algumas educadoras revelaram que as funções são compartilhadas de forma igual no dia a dia e que a única diferença é que a educadora fica responsável por realizar o planejamento pedagógico, conforme expresso pela fala da participante Anita Garibaldi que quando questionada se havia diferença entre o trabalho da educadora e da assistente, respondeu:

> Em momento algum. Aqui somos todas iguais, todas ali ao mesmo tempo, atendendo as crianças, no momento da atividade todas ajudando, auxiliando, porque assim, a única diferença é no planejamento, a professora que senta, planeja, organiza, mas na hora da prática, todas participam. (Anita Garibaldi, Instituição C).

A educadora Ada Rogato compartilhou que a principal diferença entre a atuação da educadora e da assistente de aluno reside no planejamento. Ela destacou que a sua assistente possui uma trajetória maior com a Educação Infantil do que ela e que, por este motivo, a ajuda frequentemente com sugestões de propostas pedagógicas a serem realizadas com as crianças. Essa troca sugere a hipótese de que as assistentes possuem saberes valiosos, mas que tendem a ser invisibilizados,

por conta da hierarquização de funções e pela falta de formalização desses conhecimentos, conforme expresso no trecho:

> Não tem diferença nenhuma. Somos professoras iguais ali dentro. As crianças tratam iguais [...] às vezes quando a gente vai realizar uma atividade, diz “olha, por que você não faz assim? Talvez dê mais certo você fazer assim do que isso”. [...] como não tenho tanta experiência assim, a assistente, por exemplo, que fica comigo tem um pouco mais de experiência. Às vezes ela ajuda nesse sentido. (Ada Rogato, Instituição F).

Em contrapartida, na opinião da educadora Dandara, há diferença e desafios entre as funções de educadora e assistente. De acordo com ela:

> [...] tem bastante desafios. Muitas vezes elas vêm “cru” digamos assim né? Pelo termo “cru”. Faz muita diferença para a gente em sala de aula por elas não ter essa formação né? A formação acadêmica. Seria interessante se elas tivessem pelo menos um magistério, uma base né? Que faz muita diferença em sala de aula. Porque muitas vezes as pessoas vêm com o pensamento de “ah, vou trabalhar de segunda a sexta, vou ter duas férias no ano” e não está bom, ah “eu vou lá tocar o barco, vou só cuidar de criança”, mas não é só o cuidar de criança né, é o desenvolver, é o cuidado. [...] na parte pedagógica o meu trabalho tem bastante diferença. Tipo, eu faço a parte pedagógica, elas seriam como mais para dar um auxílio. É que as vezes falta um pouco de interesse também né, eu acredito. Falta interesse em querer aprender, querer fazer, querer estar junto. (Dandara, Instituição A).

Algumas educadoras expressaram que há a tentativa do trabalho em conjunto e da distribuição das funções de forma igual, mas que a função da educadora se direciona mais para a parte pedagógica, enquanto a da assistente, para o cuidado, conforme evidenciado na fala da educadora Georgina de Albuquerque, da instituição D ao afirmar que a função da assistente se atrela “[...] mais o cuidar daí, né, das crianças né, porque enquanto eu estou aplicando a atividade elas ficando brincando também com eles ali [...]”.

A educadora Marta Vieira da instituição H, no que tange as diferenças das funções, afirmou que:

> [...] Bom, a gente tenta aqui pelo menos fazer o máximo possível pra que não tenha. Mas dependendo do lugar tem sim, né? [...] que se você for analisar, a gente não faria determinadas coisas que é função das atendentes, mas a gente faz até porque eu acho que é uma forma de ter um trabalho bacana, de não deixar a assistente assoberbada de tarefas, tudo, até pela convivência ali, sabe? (Marta Vieira, Instituição H).

A educadora Zilda Arns (Instituição H), manifestou-se sobre as injustiças sofridas pelas assistentes, quando questionada se havia diferença entre os cargos ela respondeu “[...] de forma bem grosseira que eu vou falar, é que elas têm menos

direitos entre aspas do que o educador. Porque a função é basicamente a mesma", a participante também expôs que as assistentes cuidam, educam e exercem as mesmas atividades que a educadora, porém,

> [...] Ganham bem menos, não têm hora-atividade. [...] na minha opinião, é muito injusto, sabe? [...] isso a longo prazo deveria ser revisto, não sei, fazer talvez um concurso interno e mudar essa situação e tirar essa questão, sabe? De assistente, educador... E manter todos como educadores [...]. (Zilda Arns, Instituição H).

Cabe destacar que as assistentes também receberam a orientação de não participar mais do conselho de classe das crianças, mesmo atuando mais em sala do que as próprias educadoras. Tal fato, de acordo com a educadora Ana Néri, que atualmente ocupa o cargo de diretora na instituição B, pode gerar o sentimento de exclusão, conforme exposto no trecho:

> [...] Até me estranhei bastante o Conselho de Classe, que a gente antigamente fazia todo mundo junto, e agora o município liberou dizendo que as assistentes não precisam mais estar nos conselhos de classe [...] elas estão no dia a dia, elas conhecem as crianças, elas participam ali da vida cotidiana dessas crianças todos os dias, e daí quando você tira essa parte delas, eu acho que, também não sei se elas se sentem excluídas, mas eu vejo que quanto mais você tira, menos participação você sempre vai ter, quando você dá espaço, quando você dá abertura, aí elas participam mais, mas se você vai tirando... E querendo ou não, é uma segunda opinião, né? Porque está todos os dias com as crianças, até mais que as professoras, né? E a assistente, igual eu falo, se eu perguntar para ela, ela vai saber muito mais do que a professora... (Ana Néri, Instituição B).

Quando questionada acerca das funções das educadoras e das assistentes, Ana Néri respondeu que há diferenças, mas que há dois lados: da assistente que faz além da sua função e da assistente que só cumpre com as atribuições do seu ofício, conforme expresso no trecho: "[...] Existe o lado das assistentes, que às vezes faz até mais para o professor, e às vezes têm aquelas assistentes que já vem com aquela fala: "eu só vim para fazer isso, eu não faço nada além disso".

A respeito da formação continuada para as assistentes, Ana Néri revelou que é bem difícil de ocorrer afirmando que acontecem:

> [...] uma vez no ano só, raramente, ou quando é uma formação que é meio geral, que é para todo mundo, elas participam, mas formações específicas, na semana de formação vai ter semana de formação para os assistentes também... É bem difícil. Até porque é mais difícil de tirá-las da sala, porque não tem hora-atividade, não tem outra cobertura para suprir, então é bem complicado. (Ana Néri, Instituição B).

A partir das falas das educadoras, observa-se que não houve um consenso entre igualdade e/ou diferença das funções entre assistentes e educadoras. No entanto, todas de alguma forma, demonstraram que buscam uma boa relação com as suas colegas, seja pela articulação da função que cada uma vai realizar e/ou pelo reconhecimento de que elas passam mais tempo com as crianças, ganham menos e trabalham tanto quanto a educadora.

Percebe-se também a hierarquização do trabalho, expressa por meio da escolaridade exigida para o cargo e atribuições, assim como pela narrativa de algumas educadoras, contribuindo assim, para a divisão das dimensões de cuidar e educar, olhando, consequentemente, para a criança de forma fragmentada, levando à construção da hipótese de que as discussões a respeito da identidade das profissionais da Educação Infantil pouco são ou não são discutidas entre a equipe.

Ao analisar os avanços da meta 15 no PME/2015, na busca de realizar articulações com a necessidade de formação das educadoras do município de Colombo, a Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do PME (2023) indica que ela foi atendida parcialmente. Destaca que 81% das educadoras infantis no ano de 2018 eram graduadas e que todas as profissionais, mesmo que não graduadas, possuíam a formação mínima de docência em nível médio.

Conforme o documento, o município incentiva a busca da graduação e pós-graduação por meio do incentivo ao mérito, estabelecido no artigo 94 do Plano de Carreira, bem como pela garantia de no mínimo de 33% de hora-atividade para estudo das professoras, conforme previsto na Lei do Piso Nacional n° 11.738/2008 para estudo das professoras e pelas capacitações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

O documento pontua outras ações que estavam sendo desenvolvidas para que a meta se cumpra totalmente, entre as quais, destacam-se nesta pesquisa: a realização de estudos para que a partir de 2024 se inicie a reformulação do plano de carreira do magistério e a busca da SEMED em adequar os quadros funcionais de modo a atender as exigências previstas na LDB/1996 e deliberações da SEED. Situações enfrentadas por outros municípios brasileiros que assim como Colombo, dependem da União.

Em síntese, valoriza-se os esforços que estão sendo realizados na busca de cumprir com as metas do PME/2015. No entanto, observa-se que o Plano de Carreira do Município de Colombo, precisa ser reformulado, na medida em que diferencia o

quadro do magistério em educadoras, professoras e assistentes de aluno, onde, a educadora, muitas vezes com a mesma qualificação que a professora, não tem o direito à redução na aposentadoria pela definição do cargo não estar nomeado como “professora”.

Outro aspecto que vale destaque é a respeito dos títulos que a educadora e a professora têm na posse do cargo que prestou. A professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode iniciar na classe conforme a formação que possui, desde que comprovado, já a educadora, por sua vez, ainda que possua graduação e outros títulos, deve iniciar na classe A, com o salário inicial de quem possui apenas a habilitação mínima em docência nível médio.

Quando discutimos a respeito das assistentes de aluno, a discussão se torna ainda mais difícil, visto que, a formação mínima exigida, conforme visto no último edital de concurso, foi a conclusão do Ensino Fundamental. Isso compromete o processo educacional na Educação Infantil, visto que, sem uma formação destinada à docência como será desenvolvido um trabalho de qualidade? Haja vista que a profissional que exerce esse cargo trabalha em uma jornada semanal de 40 horas, não possui hora-atividade, então quando terá tempo de buscar capacitação a respeito das dimensões de cuidar e educar na Educação Infantil?

Em uma sala com 18, 19, 20 crianças, é possível que a educadora consiga compartilhar todas as ideias de propostas da semana contidas no planejamento para a sua assistente? E se compartilhado, é possível que a assistente compreenda o real significado das propostas para o desenvolvimento das crianças?

O ideal seria que todas as profissionais recebessem a remuneração compatível com as suas funções, conforme prevê a Lei do Piso Nacional (2008) e que todas fossem educadoras para que pudessem realizar a hora-atividade juntas e compartilhar trocas e ideias para as propostas valorizando a escuta das crianças. Mais interessante seria se fosse reformulado o Plano de Carreira do Magistério, onde, as educadoras, nomeadas como professoras da Educação Infantil, teriam os mesmos direitos de iniciar suas carreiras na classe que possuem formação e da redução do tempo de aposentadoria, assim como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, cabe-nos questionar, seria esse ideal, algo muito distante?

Cabe destacar que, para novos concursos essa mudança de nomenclatura e a garantia da aposentadoria especial e outros direitos seria possível. No entanto, do ponto de vista legal, para as profissionais que já atuam no cargo isso seria

considerado ilegal. Considerando que, ao realizarem novo concurso, as servidoras atuais — que já contribuem para o Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) — correm o risco de perder o tempo de contribuição já acumulado, zerando o tempo de serviço para efeitos de aposentadoria, sendo necessário o início de uma nova contagem.

O mesmo ocorre com as assistentes de alunos, ainda que exista essa desigualdade e sentimento de menos direitos que das educadoras conforme relata a participante Zilda Arns, não há como realizar um "concurso interno" pois isso se revelaria ilegal, visto que para validar um novo concurso é primordial respeitar os princípios constitucionais do servidor público.

Conforme o artigo 37, inciso II da Constituição Federal de 1988, "A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei [...]". Isso significa que não é possível o reenquadramento de servidoras em um novo cargo sem que seja realizado um concurso público específico para a nova função.

A Súmula Vinculante nº 43 do Supremo Tribunal Federal reafirma a ilegalidade do reenquadramento, ao estabelecer que "É inconstitucional toda modalidade de provimento que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido." (STF, 2015, p. 40).

Portanto, ainda que se defenda nessa pesquisa a importância da mudança de nomenclatura do cargo de educadora infantil para professora de Educação Infantil e da realocação e/ou reenquadramento das assistentes de alunos na busca de corrigir desigualdades históricas e a garantia dos direitos das educadoras, essas medidas, se realizadas isoladamente, não têm respaldo legal sem a realização de um novo concurso público e de um processo formal e legal que respeite os princípios constitucionais.

No tocante ao rompimento da visão da docência na Educação Infantil como exclusivamente feminina, assim como da concepção da educadora como "tia", destaco o que Paulo Freire (1991, p. 58) afirma em *A Educação na Cidade*: "[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasceu educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".

Essa perspectiva se opõe a concepção de que a Educação Infantil seria um trabalho a ser exercido naturalmente pela mulher, por exigir pouca racionalidade. Em contrapartida, revela a importância de uma Educação emancipatória, construída por meio da formação, prática e reflexão sobre a prática. Sendo assim, a emancipação da Educação Infantil deve percorrer caminhos para além do discurso, é fundamental que as formações e vivências docentes sejam fundamentadas nesse princípio.

Vislumbrando os ideais para a Educação Infantil de Colombo, o próximo núcleo discutirá a respeito dos direitos e desafios que as crianças das creches vivenciam no município.

5.4 NÚCLEO 03 - DESAFIOS PARA A CONCEPÇÃO DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS EM COLOMBO/PR

Neste núcleo, busca-se refletir a respeito das narrativas das participantes sobre os desafios que as crianças, tanto matriculadas quanto não matriculadas nas creches, enfrentam no município de Colombo/PR. Os discursos foram alinhados às metas do PME/2015, ao levantamento censitário fornecido pelo IBGE em 2022 e à quantidade de matrículas nas creches de Colombo em 2023, fornecida pelo INEP e pelo IPARDES.

Em conformidade com o segundo artigo da Lei nº 1.373/2015, que dispõe sobre as diretrizes do PME, sua primeira meta contempla:

> META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos e otimizar as Instituições de Ensino públicas de educação infantil até o final da vigência deste PME. (PME, 2015, p. 09).

É interessante destacar que o PME do município de Colombo replica a meta nacional do PNE/2014:

> META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, 2014, p. 49).

A meta 1 do PME de Colombo, de acordo com o Documento Base - Plano Municipal de Educação de Colombo (2015) fundamenta-se no diagnóstico realizado a

respeito da oferta às creches e pré-escolas entre os anos de 2009 e 2014, onde constatou-se que a oferta de vagas era insuficiente frente à demanda, visto que, a Educação Infantil do município ofertava 3992 vagas para crianças da creche e 5.450 para as crianças da Pré-escola, atendimentos distribuídos em 44 instituições públicas e 10 privadas, mas que ainda assim, observava-se a carência de atendimento, pois, como revela o documento "[...] a oferta é insuficiente para atender a toda demanda, visto que existem ainda, aproximadamente, 4.500 crianças em fila de espera para matrícula na Educação Infantil." (Colombo, 2015, p. 49).

Nesta perspectiva, é possível perceber que as crianças de 0 a 3 anos de idade, são de certa forma, reconhecidas como sujeitos de direitos, pois propõe-se assegurar, no mínimo, 50% do público a vaga na creche, mas em uma trajetória de dez anos.

De "certa forma", pois, se comparado esse direito ao das crianças em que a idade de matrícula é obrigatória, registra-se no documento a meta de universalizar a oferta em até um ano de vigência. As crianças de 0 a 3 anos, por sua vez, teriam que esperar dez anos, para que no mínimo 50% do seu público tivesse seu direito à creche garantido. Dito isso, entende-se o fato de que nesta idade a matrícula não é obrigatória, mas, por este motivo os órgãos competentes devem omitir-se do dever de ofertar de vagas para este público?

A Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Colombo, do ano de 2023, foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Colombo. O documento, ao analisar os indicadores da Meta 1, utilizando o cálculo do percentual de crianças de 0 e 3 anos que estão matriculadas em relação a quantidade de crianças desta idade no município, cálculo nomeado como "Indicador 1 B[3]", registrou que:

COMPORTAMENTO DOS INDICADORES DA META

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Indicador 1 A			*87,37%*	*77,90%*	*85,50%*	*87,9%*	*78,1%*	*78,9%*	*74,8%*
Indicador 1 B			*16,00%*	*27,02%*	*27,4%*	*29,3%*	*24,7%*	*26%*	*24,8%*

FONTE: Colombo (2023).

3 Os indicadores 1A e 1B revelam os percentuais de matrículas por ano, sendo o indicador 1A referente às crianças de 4 e 5 anos e o indicador 1B às crianças de 0 a 3 anos, conforme apresenta a Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Colombo (2023).

Os dados indicam que, em 2022, estimava-se que apenas 24,8% da população de 0 a 3 anos estavam matriculadas na creche, levando a questionamentos sobre a viabilidade de alcançar a Meta 01, que prevê, no mínimo, o atendimento de metade do público dessa faixa etária no município até o final de 2024. Cabe destacar que o documento obteve os dados do IPARDES e que não apresentou a quantidade das crianças de 0 a 3 que residem no município, apenas a porcentagem que frequenta a creche.

No entanto, o documento aponta que:

> Em relação à apuração do valor de 100% das crianças residentes em Colombo, é possível apontar que devido a proximidade com outras cidades, existe esta dificuldade, visto que, estas crianças podem estar matriculadas e frequentando escolas em outros municípios e até rede particular. (Colombo, 2023, p. 07).

Então é possível constatar que as estimavas podem possuir uma margem de erro, dado que algumas crianças podem estar matriculadas em outras instituições que não fazem parte da apuração, assim como, que crianças de outros municípios podem estar matriculadas na rede municipal de Colombo.

Durante as entrevistas, as participantes foram questionadas sobre as concepções que imprimiam a respeito de quem teria direito à vaga na creche. As respostas caminharam por duas concepções: a primeira defendia que a vaga na creche deve ser garantida a todas as crianças, independente da necessidade da família; a segunda reconhecia o direito da criança à vaga, mas ponderava a necessidade de investigar a real demanda da família pelo atendimento na creche.

A respeito da primeira concepção, a educadora Laudelina de Campos Melo revelou que todas as crianças possuem direito à aprendizagem, à interação e ao brincar, e que, por esse motivo, ainda que a família não necessite da vaga, é direito da criança o acesso à creche, conforme mostra o relato:

> A criança. Eu acho que todas as crianças têm direito, não importa se o pai trabalha ou não trabalha, eu acredito que todas as crianças têm direito de aprender, de brincar, de interagir com o outro. Se tem vaga, todo mundo tem que participar [...]. (Laudelina de Campos Melo, Instituição F).

Nas palavras da educadora Zilda Arns, todas as crianças devem ter acesso à creche, independente da condição financeira da família. No entanto, a educadora

ressalta que as crianças em condição de vulnerabilidade deveriam ter um acesso imediato:

> Toda criança tem o direito ao aprendizado. Então, não importa se ela é mais favorecida ou menos favorecida, ela tem o direito, porque a criança que é mais favorecida ela não tem culpa, entre aspas, de ser favorecida. Assim como aquela criança que vive numa situação de risco, ela também não tem culpa daquela situação. Óbvio que eu acho que essas crianças que têm uma situação de vulnerabilidade maior, eu acho, sim, que elas têm que ter uma garantia praticamente imediata de acesso à escola. Porque é uma criança que ela está correndo risco de vida, né? Então, se ela está numa situação de vulnerabilidade, de uma situação... Como que eu posso dizer? Que essa integridade dela está sofrendo ameaça, eu acho que a garantia deveria ser imediata, porque o tempo que ela está fora da escola é um tempo maior que ela está suscetível a acontecer coisas desagradáveis com ela ou que coloque ela, de fato, em risco. (Zilda Arns, Instituição H).

Contemplando a segunda concepção, da necessidade de investigar se a família precisa da vaga na creche, as educadoras Madalena Caramuru, Georgina de Albuquerque e Maria Quitéria defenderam que:

> Hoje é bem complexo falar né, dessa questão. Porque antigamente a creche era ofertada às famílias que trabalham, que não tinham condições de pagar babá e que precisavam trabalhar e tinham que ter alguém para cuidar da criança. Só que agora o que que virou: é direito da criança. Então independente se os pais trabalham ou não, a vaga da criança tem que ser ofertada na unidade, mediante a lista de espera, tem que ver se tem a vaga, mas tendo a vaga hoje é direito da criança, independente se a família trabalha ou não. [...] Agora... Eu penso comigo, assim, minha opinião, se for uma família mais estabilizada, tem uma atenção voltada para a criança, as vezes eu vejo assim, não há tanta necessidade de estar no CMEI, dentro dessa faixa etária que não é obrigatória. (Madalena Caramuru, Instituição A).

> Pois é, a Constituição brasileira, ela fala, né, e também o Estatuto diz que todas as crianças, perante a lei, elas têm que ter um ensino, né? Porém, eu vejo, professora, hoje cabe às crianças, cabe mais às crianças que tem mães que necessitam de trabalho... Que são aquelas mães solo, vamos dizer assim... Que têm a necessidade de deixar o seu filho pra ir trabalhar, sai às 5h30, 6h da manhã, né, vamos dizer assim, abre aqui às 7h, ou então deixa alguém pra deixar o seu filho aqui pra ir trabalhar. [...] Então, é isso que eu vejo, que as vagas deveriam ser pras mães que têm essa necessidade mesmo, [...] isso que eu penso, que deveria ser somente mesmo assim, noventa e nove por cento [...] das vagas deveriam ser pras mães que trabalham, e um por cento pras mães, né, daí assim, sabe? (Georgina de Albuquerque, Instituição D).

> É da criança. Mas eu tenho um questionamento em relação a isso [...] eu acho que deveria ter uma investigação maior. Ah, o pai precisa trabalhar, a mãe precisa trabalhar? É realmente necessário? Porque são fases que eles deixam por nossa conta. (Maria Quitéria, Instituição B).

No tocante à ampliação de vagas, a Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do PME (2023) apresenta as conquistas alcançadas para esse público. O documento aponta avanços destinados à Educação Infantil do município, incluindo,

desde 2021, a ampliação de escolas para atender as turmas de crianças da pré-escola. Essa medida tem viabilizado a expansão do atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade nos CMEIs. Também foram realizadas ações como o chamamento público para a contratação de vagas em unidades particulares destinadas à faixa etária da creche, bem como a inauguração de novos CMEIs e a ampliação de unidades já existentes.

No entanto, embora estejam sendo realizados esforços para a ampliação da atendimentos nas creches, ao cruzar os dados entre a população do município Colombo/PR que possuíam de 0 a 3 anos no ano de 2023 com os dados das vagas ocupadas em creches nos CMEIs do município, revela-se a estimativa de que 66,76% das crianças de Colombo/PR ainda não possuem o direito à vaga assegurado, conforme revela a tabela a seguir:

TABELA 01 – QUANTIDADE DE CRIANÇAS E OFERTA DE VAGAS NA CRECHE

População 0-3 (2023)	**Crianças que frequentam a Creche (2023)**	**Crianças que não frequentam a Creche (2023)**
11.729	3.898 (33,24%)	7.831 (66,76%)

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

A tabela 01 foi organizada a partir dos dados fornecidos pelo levantamento censitário realizado pelo IBGE em 2022, por meio do sistema SIDRA, incluindo informações por faixa etária. Para chegar aos resultados obtidos foi necessário calcular a média entre a população total de Colombo/PR no ano de 2022 e a estimativa populacional para o ano de 2024, ambas fornecidas pelo IBGE (2022). Dessa forma, chegou-se ao resultado da estimativa da população total para 2023.

Para se chegar à média, foi realizado a soma da população de 2022 e da estimativa de 2024, depois, dividido o resultado por 2, resultando na estimativa da população total de Colombo/PR em 236.466 habitantes. A tabela a seguir, apresenta os valores calculados:

TABELA 02 – CÁLCULO DA ESTIMATIVA POPULACIONAL DE COLOMBO/PR EM 2023

POPULAÇÃO TOTAL 2022	**ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO 2024**	**MÉDIA DA POPULAÇÃO 2023**
232.212	240.720	236.466
MÉDIA = (232.212 + 240.720) / 2 MÉDIA = 236.466		

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022 do IBGE por meio do sistema SIDRA, havia no ano de referência, 11.518 crianças de 0 a 3 anos no município de Colombo, que representavam aproximadamente 5% da distribuição total do município. População composta por 5.686 meninos que representavam 2,4%[4] da população total e 5.832 meninas que representavam 2,5%[5] da população total.

Para descobrir a população total tanto dos meninos quanto das meninas no ano de 2023, foi realizada a multiplicação dos percentuais do ano de 2022 com o valor total da população para 2023. Após, foi somado os valores de meninos e meninas de 0-3 anos obtidos para o ano de 2023 de modo a chegar no valor total das crianças de 0-3 que residem no município. A tabela a seguir revela como foi o processo de cálculo para se chegar aos resultados obtidos.

TABELA 03 – CÁLCULO DA ESTIMATIVA POPULACIONAL DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 DE COLOMBO/PR EM 2023

<table>
<tr><th>POPULAÇÃO TOTAL (2023)</th><th>POPULAÇÃO 0-3 (2022)</th><th>MENINOS 0-3 (2022)</th><th>MENINAS 0-3 (2022)</th></tr>
<tr><td>236.466</td><td>11.518 (5%)</td><td>5.686 (2,4≈%)</td><td>5.832 (2,5≈%)</td></tr>
<tr><td colspan="2">MENINOS 0-3 (2023)</td><td colspan="2">MENINAS 0-3 (2023)</td></tr>
<tr><td colspan="2">POPULAÇÃO TOTAL 2023 * MENINOS 0-3 2022
236.466 * 2,4%
Total = 5.790</td><td colspan="2">POPULAÇÃO TOTAL 2023 * MENINAS 0-3 2022
236.466 * 2,5%
Total = 5.939</td></tr>
<tr><td colspan="4">POPULAÇÃO 0-3 (2023)</td></tr>
<tr><td colspan="4">MENINOS 0-3 (2023) + MENINAS 0-3 (2023)
5.790 + 5.939

Total = 11.729</td></tr>
</table>

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

É interessante destacar que o IBGE (2022) forneceu dados da taxa bruta de frequência escolar, por grupo de idade, onde consta que 32,64% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam instituições educacionais.

Cabe apontar também que, de acordo com a Versão Preliminar do Relatório de Avaliação do PME (2023) os indicadores da Meta 1 do PME/2015 apontaram que apenas 24,8% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na creche em 2022, já o IBGE para o mesmo ano de referência colocou como resultado preliminar 32,64%.

[4] Aproximadamente, o percentual exato de meninos de 0 a 3 anos no município de Colombo/PR em 2022 foi de 2,4486%.
[5] Aproximadamente, o percentual exato de meninas de 0 a 3 anos no município de Colombo/PR em 2022 foi de 2,5114%.

No entanto, ainda que preliminares, se faz necessário um olhar crítico para esses dados, visto que, se os grupos da pirâmide etária não condizem com os grupos da frequência escolar, com quais dados e de que forma estão sendo calculadas as frequências escolares, bem como, por que há tanta diferença entre os dados ainda que ambos possuam o mesmo ano de referência?

Conforme o Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica do INEP havia, no ano de 2023, 4.429 crianças matriculadas na creche em Colombo/PR, sendo destas, 3.929 sendo atendidas em instituições públicas e 500 em instituições privadas. A respeito da oferta de vagas nas instituições públicas, 3.893 foram ofertadas na zona urbana e apenas 36 vagas na zona rural. Os dados do INEP também são contemplados e compartilhados pelo IPARDES.

Vislumbrando essas indagações e trabalhando com os dados que temos do IBGE a respeito da população e da taxa de frequência escolar, para realizar a estimativa das crianças de 0 a 3 anos que frequentavam instituições de Educação Infantil no município de Colombo/PR no ano de 2023, foi multiplicada a quantidade de crianças do município de 0 a 3 do ano de 2023 com a porcentagem de crianças que frequentavam a creche conforme os dados do IBGE de 2022. O resultado foi dividido pelo total de crianças do município de 0 a 3 do ano de 2022, chegou-se à estimativa de que no ano de 2023, apenas 33,24% do total de 11.729 crianças frequentava a creche. Quantificando, 3.898 crianças frequentavam a creche em Colombo/PR e 7.831 não estavam matriculadas em instituições educacionais públicas. O processo de cálculo apresenta-se na tabela a seguir.

TABELA 04 – FREQUÊNCIA ESCOLAR EM COLOMBO/PR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS (2023)

POPULAÇÃO 0-3 (2023)	**TAXA BRUTA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR 0-3 (2022)**	**POPULAÇÃO 0-3 (2022)**
11.729	32,64%	11.518
ESTIMATIVA DA FREQUÊNCIA ESCOLAR DA POPULAÇÃO 0 - 3 (2023)		
(POPULAÇÃO 0-3 2023 * TAXA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR 2022) / POPULAÇÃO 0-3 2022 (11.729 * 32,64%) / 11.518 **Total =** 33,24%		

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

Ao realizar o cálculo, observa-se a diferença entre as quantidades reveladas pelo INEP e IPARDES de oferta de vagas na creche se comparados às estimativas realizadas com os dados fornecidos pelo IBGE (2022).

No entanto, como os dados fornecidos pelo INEP e pelo IPARDES também não forneceram a quantidade de crianças de 0 a 3 anos que residem no município de Colombo/PR se torna inviável estimar como foi feito o cálculo para que chegassem na quantidade de matrículas, e por este motivo, foram selecionados os dados do IBGE de 2022.

Levando em consideração os cálculos realizados, estima-se que cerca de 7.831 crianças de 0 a 3 anos não têm acesso à creche no município de Colombo. Esse resultado foi obtido a partir da diferença entre a população dessa faixa etária residente no município no ano de 2023 e o total de crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil. Tal diferença pode ser reafirmada pelas longas filas de espera das famílias que aguardam ser chamadas para a matrícula das crianças.

Com relação às listas de espera e ao direito à vaga na creche, a educadora Josefa Paulino da Silva afirmou que se trata de um direito violado, pois ainda que seja um direito da criança, há o desafio enfrentar a lista de espera, conforme aponta relato:

> [...] As nossas leis falam sobre isso... Colocaram a criança como sendo o ser mesmo de direito dessa vaga. No entanto, eu percebo que a gente tem ali uma falha, né? Muito grande. Porque a gente também sabe que, infelizmente, a gente não consegue abrir pra todos. Então esse direito acaba sendo violado. E ao mesmo tempo a gente sabe das famílias que elas precisam, né? [...] A gente percebe que é uma situação que, por mais que tenha se buscado anualmente diminuir essa fila, trazer todo mundo. Ainda assim, é uma situação que parece que não tem uma solução com brevidade, sabe? [...] (Josefa Paulino da Silva, Instituição G).

Corroborando essa perspectiva, a educadora Ana Néri afirmou:

> Eu não acredito que a vaga hoje em dia [...] é um direito de todos. Tem que ter vaga para todas as crianças, mas infelizmente não acontece, a gente sabe que muita criança fica de fora. [...] Não é garantido, porque a primeira coisa é que eles não garantem a vaga para todos. Tem a lista de espera e a gente não consegue conter para todas as crianças, né? E é bem triste, porque esse é um direito que elas deviam gostar, né? [...] (Ana Néri, Instituição B).

Retomando a Meta 1 do PME/2015, dentro das 27 estratégias que evidenciam a busca de avanços para a Educação Infantil envolvem as garantias de: pelo menos um coordenador pedagógico por CMEI (estratégia 15); um profissional formado por turma e se necessário assistente/s, e um assistente, no mínimo, a cada 4 salas para servir como apoio às práticas de cuidar e educar (estratégia 16); a adequação da quantidade de crianças por adulto no prazo de cinco anos de vigência do PME, sendo para turmas com crianças de 0 a 2 anos até oito crianças por adulto, de 2 a 3 anos

até doze crianças por adulto, de 3 a 4 anos até quinze crianças por adulto e de 4 a 5 anos até vinte crianças por adulto (estratégia 20) e viabilizar meios de adquirir recursos além dos mínimos estabelecidos, para a manutenção da Educação Infantil (estratégia 21).

Conforme mencionado anteriormente, a Diretriz Curricular da Educação de Colombo (2020) revelou que no ano 2016 cada CMEI passou a ter pelo menos uma coordenadora pedagógica.

A respeito das assistentes, cargo regulamentado pelo Plano de Carreira do Município (2011), elas destinam-se ao apoio nas práticas diárias, no entanto, Ana Néri da instituição B ressaltou que no município as profissionais da Educação Infantil estão sempre trabalhando no limite de funcionários, conforme apresenta o trecho “[...] eu não tenho uma pessoa sobrando, o município não manda ninguém sobrando, para dizer assim: “hoje faltou alguém, vou ter alguém para substituir” [...] É sempre trabalhando no limite”.

A partir deste trecho, questiona-se se de fato o município está buscando cumprir com a estratégia 16, de ter uma assistente a cada 4 salas para contribuir com as práticas de cuidar e educar. Cabe ressaltar que, a estratégia preconiza que tenha uma assistente por CMEI a cada 4 salas, além das assistentes que atuam com as educadoras em uma turma fixa por conta da quantidade das crianças. Ao que se percebe pelo discurso da educadora Ana Néri é que não há assistentes para apoio, apenas há as assistentes que atuam com as educadoras em turmas fixas.

Com relação à quantidade de crianças por adulto e à distribuição do espaço por criança, ao ser questionada se acredita que as crianças de 0 a 3 anos têm seus direitos garantidos no município de Colombo/PR, a educadora Maria Quitéria revelou que:

> Não. Porque eles colocam 20 alunos em uma sala de aula que não tem estrutura para isso. Eles falam, “ah... O metro quadrado”, mas não é! Na hora de soninho, eles estão todos juntos, amontoadinhos, assim, usando esse termo né... Então, eu acho que não. Teria que ter muito mais consciência do poder público em relação a isso [...] (Maria Quitéria, Instituição B).

Dando continuidade ao levantamento da concepção das educadoras sobre os desafios a serem superados para que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, as profissionais revelaram desafios por diferentes motivos, como: a falta de estrutura adequada, a falta de vagas, a falta de especialistas para crianças com necessidades educativas especiais, dentre outros.

As educadoras Maria Quitéria e Dandara relataram que alguns direitos das crianças não são assegurados por conta da falta de estrutura de qualidade para que elas possam explorar, brincar, transitar e aprender em diferentes espaços.

Maria Quitéria (Instuituição B), revelou que os direitos das crianças “[...] ainda estão bloqueados. Desde o espaço da creche, o espaço verde que não tem. Eles precisariam disso. Ainda precisa muito.”

A respeito da visão da criança como sujeito de direitos, Dandara (Instituição A) afirmou que não há essa visão e aponta os desafios e a necessidade do improviso, conforme relato: “Dentro da realidade da minha instituição não tem, no caso de parque. Não tem área coberta, é tudo no improviso, infelizmente é a realidade”.

A educadora Ana Néri revelou outros desafios a serem superados para que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, afirmando que:

> [...] De modo geral, eu vejo sim que ainda aqui no município ainda tem muitos atrasos: questão de fila prioritária para autista, ainda falta neuro que não tem no município, além da questão das vagas que ainda são muito poucas ainda para o município. Então eu acho que a gente ainda falta chegar muito além ainda, a gente faz ainda muito pouco. (Ana Néri B).

Embora conheçam os desafios das crianças, bem como os direitos que elas possuem nas dependências do CMEI e fora dele, é interessante refletir o fato de algumas educadoras acreditarem que a vaga para a criança da creche deveria ser prioritariamente para as famílias que precisam.

A análise das situações de vulnerabilidade econômica e social exige uma reflexão crítica sobre os critérios que determinam o acesso das crianças à creche. A partir das narrativas de algumas educadoras, observou-se que fatores como a renda familiar da criança, a inserção dos responsáveis no mercado de trabalho e outras condições sociais emergem como cerceadores de quem “merece” a vaga na creche.

A preocupação com esses fatores evidencia a complexidade envolvida na falta de acesso à Educação desde o nascimento, desnudando, dessa forma, a seletividade na efetivação de um direito que, constitucionalmente, deveria ser de todas as crianças e famílias que desejassem matricular seus filhos na creche. Trata-se de um direito de um direito de dupla titularidade - das crianças e do trabalhador -, que não admite hierarquizações, restrições ou filas de espera. As alternativas para práticas de seleção, embora justificadas pela escassez de vagas, afetam o caráter universal do direito à Educação, transformando a creche em um campo de disputa, em um cenário marcado por desigualdades estruturais no interior das políticas públicas.

Esse cenário tornou-se ainda mais evidente no contexto da pandemia do COVID-19, uma crise sanitária mundial, que funcionou como catalisadora das desigualdades históricas já existentes, descortinando-as e revelando como a ausência de políticas públicas consistentes afeta “[...] desproporcionalmente as crianças de alguns grupos, sendo as mais prejudicadas aquelas que vivem em situações de vulnerabilidade” (UNICEF, 2022, p. 09). O fechamento das instituições educacionais colocou em evidência a centralidade dos CMEIs e escolas na vida das crianças, não apenas como espaços de aprendizagem, mas também como garantidores de direitos básicos, como alimentação, proteção, vínculos afetivos e processos de aprendizagem (NCPI, 2021).

Convém destacar que o direito à creche não foi algo dado espontaneamente pelo Estado, mas conquistado historicamente, impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais e feministas, que se proclamou na Constituição de 1988 não só como um direito da criança, mas também como um direito da família trabalhadora.

Diante disso, cabe-nos indagar: quais crianças, de fato, estão frequentando as creches de Colombo/PR? A garantia do direito à vaga ficou evidente que não é para todos, mas quanto às crianças que possuem essa garantia, quem são? São crianças brancas, negras, indígenas ou quilombolas? Residem na zona urbana ou rural? Pertencem a territórios vulnerabilizados?

Para responder a essas dúvidas, utilizando os dados fornecidos pelo IBGE (2022) a respeito da caracterização da população total do município, foi organizada a tabela 05 para mostrar as especificidades dos residentes de Colombo/PR com o ano de referência de 2022 e sem o recorte etário de 0 a 3 anos.

TABELA 05 – PANORAMA DA POPULAÇÃO DE COLOMBO (2022)

POPULAÇÃO TOTAL (2022): 232.212					
COR E ETNIA					
Branca 140.862 (60,7%)	Preta 12.482 (5,4%)	Amarela 577 (0,2%)	Parda 78.030 (33,6%)	Indígena 254 (0,1%)	Quilombola 0
SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO			**RESIDENTES DE FAVELA**		
221.242 urbana (95,28%)			210.908 fora de favelas (90,83%)		
10.970 rural (4,72%)			21.304 em favelas (9,17%)		

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

Para realizar a estimativa das crianças que frequentaram as creches de Colombo no ano 2023, considerando cor/etnia, situação de domicílio e se residiam ou não em favelas, foi utilizada a quantidade total das crianças que frequentavam a creche em 2023 (3.898). Esse número foi multiplicado pelas porcentagens fornecidas pelo IBGE em 2022 conforme apresentadas na tabela acima. A seguir, a tabela 06 detalha o processo de cálculo e os resultados obtidos.

TABELA 06 – PANORAMA DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAVAM AS CRECHES DE COLOMBO/PR EM 2023

POPULAÇÃO MATRICULADA NAS CRECHES DE COLOMBO (2023): 3.898					
FORMA DE CÁLCULO: 3.898 * X %					
COR E ETNIA DAS CRIANÇAS DAS CRECHES DE COLOMBO (2023)					
Branca 140.862 (60,7%) 3.898* 60,7% **Total:** 2.365	Preta 12.482 (5,4%) 3.898* 5,4% **Total**: 210	Amarela 577 (0,2%) 3.898 * 0,2% **Total:** 10	Parda 78.030 (33,6%) 3.898* 33,6% **Total:** 1.310	Indígena 254 (0,1%) 3.898* 0,1% **Total:** 4	Quilombola 0
SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO			**RESIDENTES DE FAVELA**		
221.242 urbana (95,28%) 3.898 * 95,28% **Total** = 3.714			210.908 fora de favelas (90,83%) 3.898* 90,83% **Total** = 3.541		
10.970 rural (4,72%) 3.898* 4,72% **Total** = 184			21.304 em favelas (9,17%) 3.898* 9,17% **Total** = 357		

FONTE: A autora (2025) adaptado do Censo do IBGE (2022).

Pensando na diversidade das crianças e infâncias, quando analisamos os dados das crianças que frequentam os CMEIS do município de Colombo/PR, é revelado que ao desagregarmos, considerando as diferentes características e locais que moram essas crianças, observamos que além de todos os desafios impostos para as crianças de 0 a 3 anos serem vistas como sujeitos de direitos, há outras questões a serem consideradas, como o fato de que menos do que 10% das crianças que recebem a vaga na creche são residentes da favela ou que somente 5% das crianças são pretas e as problemáticas vão só se agravando conforme aprofundamos a análise de quem tem seu direito à creche assegurado.

Seguindo essa perspectiva, é importante problematizar para quais crianças e para quais infâncias o direito à creche está sendo garantido, bem como, quem se

responsabiliza pelas crianças pretas, amarelas, indígenas, da zona rural, residentes de favelas e por todas as crianças que não possuem o direito a vaga? Há alguém voltando seu olhar para essas crianças e infâncias?

Ainda que com estimativas diferentes entre IBGE, INEP e IPARDES todos os levantamentos levaram à observação de que se quer o mínimo de 50% das crianças de 0 a 3 anos estão recebendo o atendimento nas creches de Colombo, conforme preconizado na primeira meta do PME/2015. Então questiona-se, com quem ficam e quais vivências possuem essas crianças que ficam à margem dos seus direitos?

É interessante também refletirmos sobre a questão da quantidade de profissionais por criança e que a alternativa do município, talvez por questões de redução de custos, foi de contratar mais assistentes para suprir a demanda do número de adultos por criança, o que acaba comprometendo na qualidade do trabalho ofertado, haja vista que as assistentes não possuem formação para exercer a docência e não possuem hora-atividade para que possam participar das formações e capacitações conforme visto no núcleo anterior.

Observaram-se alguns avanços a respeito do mapeamento e incentivo de mérito às profissionais do Magistério na busca de cumprir com as metas do PME/2015, a parceria com creches conveniadas e a criação de um novo concurso público no ano de 2022. Considerando ainda, que a execução das metas passou pelo período do congelamento de 20 anos das despesas primárias, estabelecido pela EC 95/206 e pela Lei Complementar 200/2023 que possui uma série de critérios para o investimento com as despesas primárias dentro dos mínimos constitucionais. Também é importante destacar que durante a vigência do PME/2015, tivemos a Pandemia do Covid-19 que resultou em muitas mortes, fechamentos de escolas, CMEIs e comércios, bem como pelo impacto da economia.

No entanto, esses esforços não são suficientes, é essencial que o município tenha um olhar mais direcionado às crianças que estão à margem dos seus direitos, bem como às profissionais que não possuem as mesmas garantias e valorização que as professoras, por conta de uma nomenclatura e pela falta de consideração com seus títulos na data da posse do cargo.

Percebe-se também a inexperiência do município em formar e capacitar profissionais que atuam com a Educação Infantil, sendo necessário, desse modo, investir em profissionais capacitados para explorar temáticas que façam sentido e condizem com a realidade do cotidiano nas creches. Essas formações devem se

estender para toda a comunidade escolar, não apenas para educadoras, pois só assim, a creche, as crianças, as profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 e as dimensões do cuidar e educar serão concebidas dentro da sua real importância.

CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS

A proposta desta pesquisa foi a de compreender o exercício da docência na relação com os direitos da infância em Colombo/PR a partir do levantamento de dados documentais e estatísticos analisados em conjunto com os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas com as educadoras entrevistadas. A análise permitiu também evidenciar diferentes desafios enfrentados no interior das creches do município, tanto pelas crianças, como pelas famílias e educadoras.

Inicialmente, buscou-se investigar as concepções da infância ao longo da história por meio das contribuições da Sociologia da Infância, onde considerou-se nesta pesquisa, analisar a infância como um “entre-lugar” em constante construção e transformação.

As discussões a respeito da infância foram articuladas com os desdobramentos de uma sociedade que tem como herança a inexperiência democrática (Freire, 1967) e à concepção da creche vinculada ao universo feminino e doméstico (Cerisara, 2002).

Ao associar a concepção de infância com a inexperiência democrática, pôde-se perceber que a visão da Educação Infantil como um favor é fruto das tímidas estratégias de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, que iniciaram, apoiadas em ideais compensatórios. Ao se analisar a docência na Educação Infantil, revela-se a urgência de ressignificar o papel das instituições e das profissionais, de modo a desnaturalizar a concepção desse trabalho como algo inerente às mulheres.

A revisão sistemática da literatura desta pesquisa, reforçou que as políticas de atendimento para as crianças de 0 a 5 anos no Brasil, possuem um contexto repleto de disputas de poder sobre a mulher e a sobre a criança, evidenciando como desafios a garantia efetiva de direitos já previstos para as crianças e profissionais desta etapa; o financiamento adequado às necessidades e à participação ativa da sociedade em fiscalizar e cobrar a efetividade dos direitos.

Posteriormente, objetivou-se historicizar quais as concepções atribuídas aos papéis da educadora e das crianças das creches de Colombo/Pr, por meio de uma análise documental do PPP de cada instituição participante e da Lei nº 1.221/2011 que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais do Magistério do município.

Importa destacar que os PPPs de todas as instituições, embora contemplassem que o documento se trata da “identidade da instituição”, apresentavam trechos idênticos quando comparados, levando a hipótese de que não foram construídos coletivamente pela comunidade escolar.

Todos os documentos, de maneira idêntica, apoiaram-se da Constituição de 1988 para abordarem no campo dos “Elementos conceituais” a concepção de criança, concebendo-a como um sujeito de direitos e deveres. Conforme o PPP de cada instituição, às educadoras são atribuídas a função de oportunizar aprendizagens como mediadoras nas relações das crianças com o mundo.

A Lei nº 1.221/2011, ao dispor sobre a organização do quadro do Magistério na Educação Infantil de Colombo, estabelece o cargo de Educadora Infantil, com formação mínima em curso de Formação Docente em nível médio, e de Assistente de Aluno, que exige como formação mínima o Ensino Fundamental completo. Essa divisão, atribui aos cargos, funções diferentes por conta da formação, instituindo a hierarquização do trabalho pedagógico, ao separar, as práticas de cuidar e educar – dimensões que, de acordo a DCNEI (2009) são indissociáveis na atuação com as crianças. A cisão do cuidar e educar contribuem para uma compreensão fragmentada da criança, contrariando a concepção de propor vivências pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral.

Em direção a identificar como a prática educativa na creche se alinha aos documentos orientadores da Educação Infantil e aos desafios enfrentados nesse contexto, por meio das respostas nos questionários e durante as entrevistas, foi possível perceber que faltam momentos para discussões e oferta de formações que abarquem assuntos a respeito da atuação com crianças de 0 a 3. Os relatos das educadoras foram discutidos junto às proposições do PME de Colombo (2015) e aos dados coletados nos sites do IBGE, do INEP e do IPARDES.

A partir da escuta das profissionais a respeito das concepções que possuem sobre termos que perpassam o cotidiano da Educação Infantil como “criança”, “infância”, “cuidar” e “educar”, revelou-se que a maioria das educadoras não possuem entendimento e uma sintonia em suas narrativas a respeito das concepções que têm quanto a esses assuntos e que há um descompasso entre os conceitos apresentados no PPP de cada instituição e nos documentos orientadores que relataram gostar e/ou utilizar para a elaboração das práticas pedagógicas com o que pensam sobre esses elementos conceituais.

A respeito dos conceitos de “criança” e “infância”, os relatos apresentados evidenciaram que as concepções das educadoras, em sua maioria, estão bem distantes do que dispõem os documentos orientadores que afirmaram utilizar e sobre os estudos científicos que possuem como foco essas conceituações.

Quanto às dimensões de cuidar e educar, a maioria das profissionais afirmaram que elas atuam de forma indissociável e complementar. Contudo, algumas educadoras afirmaram que o cuidar atrela-se às práticas que envolvem o aspecto físico e que o educar atrela-se às proposições pedagógicas com foco no aspecto intelectual.

A partir dessas narrativas, percebe-se que há uma separação entre as práticas de cuidar e educar na concepção de algumas educadoras e evidenciam que as discussões dessas dimensões, assim como dos conceitos de criança e infância, não têm sido debatidas pelas profissionais da Educação Infantil.

As educadoras demonstraram compartilhar da mesma opinião de que a formação é essencial para atuar com a Educação Infantil e que é preciso buscar o aperfeiçoamento. Destacaram também que a formação acadêmica e a experiência prática caminham juntas. Entretanto, ainda que considerando a importância da qualificação profissional para atuar com as crianças na creche, quando questionadas a respeito das funções exercidas pelas educadoras e pelas assistentes, somente duas profissionais revelaram que há diferenças. As demais, apresentaram gratidão pela parceria de trabalho com as assistentes e relataram que a única diferença é o planejamento, considerando injusto o fato das assistentes não terem hora-atividade.

Cabe destacar que as duas profissionais que relataram que há diferenças responderam de forma direta na pergunta sobre as funções de cada cargo. No entanto, algumas profissionais, por meio da questão sobre o cuidar e educar e sobre as estratégias adotadas para a participação das crianças, revelaram de modo tímido que dividem as crianças em pequenos grupos para aplicação de propostas e que a assistente nesse momento supervisiona e/ou brinca com o restante da turma. Seguindo essa ótica, foi possível identificar contradições entre uma resposta e outra.

Ainda no tocante a importância das formações, algumas educadoras afirmaram que o município carece de formações/capacitações de qualidade voltadas às profissionais que atuam com a creche, visto que as formações são repetitivas, fora da realidade de recursos e de faixa etária de atuação com as crianças de 0 a 3 anos. Revelaram também que as assistentes vão entre uma ou duas formações no ano

somente, pois não há quem as substitua para que possam se ausentar das suas funções, comprometendo, dessa forma, a qualidade do trabalho com as crianças, tendo em vista que todas as profissionais atuam sob a jornada de quarenta horas semanais de trabalho.

Nessa perspectiva, se não possuem condições de participar das formações – como o caso das assistentes – ou se possuem, mas participam de formações que não condizem com a realidade e com a faixa etária de atuação, como essas profissionais vão exercer um trabalho de qualidade? Considerando que além das demandas no CMEI ainda possuem outras externas, quando elas vão usufruir de condições para capacitarem-se com formações que façam sentido para o seu ofício?

A falta de qualificação nas capacitações do município ficou evidente quando questionadas a respeito de quais autores que discutem sobre a Educação Infantil que conhecem/gostam. Quase todas as respostas trouxeram autores que são discutidos nos cursos de Magistério e Pedagogia, mostrando, nessa ótica, que falta atualização e aperfeiçoamento para essas profissionais. Com relação a esse aspecto, é preciso contemplar que a culpabilização pela falta de aperfeiçoamento não deve ser atribuída às profissionais, mas sim à dificuldade do município em dispor de formadores qualificados para explorar temáticas que sirvam de apoio teórico e prático para quem atua com a Educação Infantil.

Quando questionadas a respeito de como se sentem percebidas pelas famílias e pela comunidade escolar, quatorze educadoras afirmaram que a maioria das famílias as chamam de “tia” e que isso gera um incômodo pelo rótulo carregar a ideia de desqualificação profissional e pela conduta de algumas famílias ao transferir a responsabilidade e funções da família para as profissionais da creche. Apenas uma educadora disse que não se incomoda em ser chamada de “tia”, relatando que as famílias a reconhecem como profissional, mas que a chamam de “tia” por carinho.

A respeito da valorização do seu trabalho, quando questionadas se possuem o sentimento de que por trabalharem com a Educação Infantil o seu trabalho seja menos valorizado, a maioria das educadoras afirmou que sim. Dentre os motivos destacados, envolve o sentimento de ter o seu trabalho diminuído por parte de algumas colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante as formações ofertadas pelo município e por parte das famílias responsáveis pelas crianças, bem como pelo município adotar a nomenclatura do cargo como “educadora”, refletindo no tempo de contribuição para a aposentadoria.

Analisando Lei Municipal nº 960/2006, que dispõe sobre a reestruturação do regime próprio de previdência de Colombo, revelou-se que de fato, a aposentadoria especial destina-se somente às professoras e como a nomenclatura de quem atua com a docência na Educação Infantil é “Educadora Infantil” esse direito não é assegurado. É interessante destacar também que o Plano de Carreira do Magistério (2011) garante somente às professoras o início da carreira na classe condizente com a maior formação que possui, as educadoras e as assistentes devem iniciar suas trajetórias no município na classe inicial, recebendo uma remuneração menor, podendo avançar na carreira somente após os três anos de estágio probatório.

Quando questionadas sobre a quem pertencia o direito à vaga na creche, todas as educadoras revelaram que legislativamente é da criança. Algumas afirmaram que ainda que sendo da criança, deveriam ser prioritariamente ofertadas para as famílias que trabalham. Cabe apontar que nenhuma profissional mencionou que é um direito de dupla titularidade conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

No que tange à oferta e distribuição de vagas, nas falas das educadoras, evidenciou-se a escassez de vaga e as longas listas de espera. Nesse contexto, ao resgatar a primeira meta do PME/2015 de Colombo e ao analisar as estimativas da oferta de vagas do município para o ano de 2023 utilizando dados do Censo de 2022 do IBGE, constatou-se de que nem o mínimo da oferta à creche para 50% das crianças foi atingido, denunciando dessa forma, que muitas crianças ficam à margem da garantia do direito educacional.

Ao analisar a oferta das vagas de forma desagregada, percebe-se que fatores como cor/etnia, localização (rural ou urbana) e situação de domicílio (dentro ou fora de favelas) denunciam desigualdades no acesso às creches, sendo este direito majoritariamente garantido para crianças brancas e da zona urbana.

À luz de todas as concepções e denúncias reveladas tanto pelas narrativas das educadoras como pela análise documental e estatística, é preciso ressaltar que observaram-se alguns avanços a respeito do mapeamento e incentivo de mérito às profissionais do magistério na busca de cumprir com as metas do PME/2015, bem como da parceria com creches conveniadas e a criação de um novo concurso público no ano de 2022, buscando a ampliação das vagas para as crianças e profissionais. Considerando ainda que um dos vilões – se não o maior deles – é a falta de investimento, tendo em vista que o período de vigência do PME/2015 passou pela pandemia do Covid-19 que causou impactos na economia, bem como pelo corte de

gastos com a Educação por 20 anos, estabelecido pela EC 95/206 e posteriormente pela Lei Complementar 200/2023 que possui uma série de critérios para o investimento com as despesas primárias dentro dos mínimos constitucionais.

Todas as buscas por avanços ainda que frente à redução de custos, foram consideradas. No entanto, o município precisa investir mais esforços e financiamentos para a Educação Infantil. Se faz necessário pensar em estratégias para ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos ofertando um atendimento de qualidade em estrutura e profissionais.

Vislumbrando o atendimento de qualidade para as crianças e à valorização da docência na Educação Infantil, é essencial também pensar em meios de promover mais incentivos à busca por formação continuada, em investir em profissionais qualificados para ofertar as formações no município para a Educação Infantil. Isso significa também que é igualmente fundamental abrir espaço para a discussão de estratégias de reformulação do plano de cargos e carreira do magistério do município e da realocação das assistentes ou do incentivo à formação docente para elas. Buscando, dessa forma, que todas as responsáveis pelo cuidar e educar das crianças de 0 a 3 anos possuam no mínimo o curso de Magistério em nível médio e tenham assegurado o direito de hora-atividade para estudo, pesquisa e planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de maneira embasada, intencionada e qualificada.

Paralelamente, é imprescindível adotar medidas legais que vão além da mudança terminológica de educadora para professora e que não prejudiquem as servidoras que já atuam no município. Entre as ações sugeridas, inclui-se a abertura de um concurso específico para o cargo de professora da Educação Infantil com regras transparentes e que aproveitem o tempo de contribuição das servidoras em exercício. Recomenda-se também a criação de mecanismos de transição legal, respaldados pelos princípios constitucionais e pela legislação municipal, de modo a permitir a participação dessas profissionais com pontuação extra e com o aproveitamento do tempo de serviço no município como educadoras, assim como, com todos os direitos assegurados para o quadro do magistério após a revisão do plano de cargos e carreira de Colombo/PR. Todas essas necessidades e sugestões não serão benéficas apenas para as profissionais e para as crianças, mas também movimentará a economia do município e a qualidade dos atendimentos ofertados nele.

Realizando a autoavaliação desta pesquisa e delineando resultados e possíveis caminhos para a sua continuidade, bem como para outras pesquisas, sabe-se que possivelmente ela não trará soluções imediatas para os desafios e problemáticas evidenciados. Ainda assim, espera-se que os dados coletados e produzidos nela contribuam para uma maior visibilidade e direitos mais equânimes para as crianças e para as educadoras das creches do município.

Considerando o tempo para realizar as análises e discussões, é importante destacar que algumas questões ficaram com lacunas e que podem servir de disparadoras para investigações e pesquisas futuras, como a análise desagregada das profissionais por cor/etnia, situação e localização de domicílio, tempo de atuação em específico com as crianças de 0 a 3 anos, a escuta das famílias sobre as concepções que imprimem sobre a criança, a educadora e o papel da creche, dentre outros possíveis caminhos de análise.

Maiores estudos também podem ser desbravados na busca de analisar de forma mais detalhada sobre quais crianças e infâncias que frequentam as creches do município e quais crianças e infâncias são deixadas à margem do direito a garantia da vaga.

Na esteira de todas essas considerações indicativas e não finais, visto que nesta inicial e pequena trajetória como pesquisadora já descobri que a cada nova leitura e revisitar das investigações surgem novas possibilidades, gostaria de agradecer as instituições e as participantes por me acolherem e por aceitarem contribuir com esta pesquisa revelando seus sentimentos, conhecimentos e inquietações, bem como, possibilitando novos caminhos para serem desbravados pelos estudiosos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abril. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 jan. 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. in: SAVIANI, Demerval, et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ARAÚJO, Maciela Mikaelly Carneiro de; SANTOS, Solange Mary Moreira. Efeitos da judicialização da educação infantil evidenciados na produção acadêmica brasileira (2009-2019). **Educ. Pesqui**. **SEÇÃO TEMÁTICA: Justiça e Educação: um debate necessário**, São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-46342022262181por . Acesso em: 07 set. de 2023.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014 . Acesso em: 03 fev. de 2025.

ARELARO, Lisete, Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300015. Acesso em 03 fev. de 2025.

BARBOSA, Inês. Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Portugal, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 69-89, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10136/9306>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, p. 141 – 155, 2008. DOI: https://doi.org/10.35362/rie470708. Acesso em: 08 jan. 2025.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e**

Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n.11, p. 121-136, maio/ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220. Acesso em 07 de set. de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 16 dez 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 ago. 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2023/leicomplementar-200-30-agosto-2023-794631-publicacaooriginal-169053-pl.html. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 77, de 29 de janeiro de 2025**. Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 22, p. 31, 31 jan. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências** [recurso eletrônico]. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193). Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/5ba049e4-bb54-43ca-8d1b-5858e011d32a/download. Acesso em: 22 jun. 2024.

CENCI, Angelo Vitório. **O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral**. 3. ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 373-377.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil** [livro eletrônico] / Alicia Matijaevich Manitto et al.; tradução de Melissa Harkin. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Repercussoes-da-pandemia-de-Covid-19-no-desenvolvimento-infantil.pdf. Acesso em: 01 de maio 2025.

COLOMBO (Município). Marcos Históricos da Educação Infantil no Município de Colombo. In: COLOMBO (Município). **Diretriz curricular da Educação**. Colombo, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 68-73. Disponível em: http://prefeitura.colombo.pr.gov.br/documentos-downloads/. Acesso em 9 set. 2023.

COLOMBO (Município). **Oferta e distribuição de vagas na rede municipal**. Colombo, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: https://prefeitura.colombo.pr.gov.br/oferta-e-distribuicao-de-vagas-na-rede-municipal/. Acesso em: 25 set. 2023.

COLOMBO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1373, de 2015**. Documento Base - Plano Municipal de Educação de Colombo. Colombo: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://apmcsindicato.org.br/download/pme-lei-1373-de-2015-plano-municipal-de-educacao/?wpdmdl=2400&refresh=67d5e196b6a9b1742070166. Acesso em: 07 jan. 2025.

COLOMBO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1373 de 23 de junho de 2015: aprova o Plano Municipal de Educação de Colombo**. Diário Oficial dos Municípios do Paraná, Paraná, ano IV, n. 776, 24 jun. 2015. Disponível emhttps://prefeitura.colombo.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-DE-COLOMBO.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

COLOMBO. Prefeitura Municipal. **Edital n.º 001/2022**. Estabelece normas de Concurso Público para provimento em cargos de Nível Fundamental, Médio, Técnico e Superior constantes neste Edital. Colombo: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=4923. Acesso em: 07 mar. 2025.

COLOMBO. Secretaria Municipal da Educação. **Versão preliminar do relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Colombo: Lei Municipal nº 1373/2015 – 2023**. Colombo, 2023. Disponível em: https://prefeitura.colombo.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Versao-Preliminar-do-Relatorio-de-Avalicao-PME-Colombo-2023.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 37-46, 2013. DOI: https://doi.org/10.5380/jpe.v7i13.35896. Acesso em: 08 jan. 2025

COSTA, Angelo Brandelli; FONTANARI, Anna Martha; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. In: SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; KOLLER, Silvia Helena (org.). **Produção científica: um guia prático**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. p. 130-165. eBook. ISBN 978-65-87596-28-0.

COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Os papeis assumidos pela professora de educação infantil e as repercussões para a sua formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 83-95, mai/ago, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA. e-ISSN: 2359- 2087. Acesso em: 08 jan. 2025.

COUTO, André Augusto Anjos; SOUSA, Sandra Zákia. Acesso à creche nos municípios do Brasil: possibilidades para o monitoramento. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v.52, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053149025. Acesso em 07 de set. de 2023.

CRAIDY, Carmem. **Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação**. Educação Infantil Pra que te quero? Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. P. S. da. Artmed Editora, Porto Alegre, 2007, p. 23-26.

CRUZ, Samanta Guiçardi da; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A indissociabilidade entre brincar, cuidar e educar no Ensino Fundamental. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, v. 4, pág. 227-238, 2017. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/92. Acesso em: 08 jan. de 2025. DOI: 10.17648/rsd-v4i4.92.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; FILHO, Altino José Martins. Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de Educação”. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 24, n. 3 (72), p. 21-30, 2013.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança Feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação. De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso.** 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Editora UNESPE, 2001.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 763–785, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296. Acesso em: 28 abr. 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene.; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 605–620, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8650411. Acesso em: 08 jan. 2025.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 25–38, 2010. DOI: 10.5902/198464441601. Acesso em: 08 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 19. Ed. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. ISSN 2177-7691. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552. Acesso em: 08 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENICK, Angélica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da infância no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico – Tabela 9514: População residente, por sexo, idade e forma de declaração da idade** [Internet]. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9514/. Acesso em: 01 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores do Censo 2022 – Educação – Colombo/PR.** Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=5. Acesso em: 22 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Censo 2022 – Colombo/PR.** Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 22 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Colombo/PR.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/colombo/panorama. Acesso em: 22 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: < https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 17 de ago. de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Número de matrículas por etapa de ensino – Colombo, 2023.** Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYt

ZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 22 fev. 2025.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Perfil do Município de Colombo.** Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=17&btOk=ok. Acesso em: 22 fev. 2025.

JESUS, Livia Karen Figueiredo de. A construção histórica da infância e o surgimento da Educação Infantil: do assistencialismo ao direito. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11396. Acesso em: 08 jan. 2025.

KUHLMANN Júnior, Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

LIMA, LICÍNIO. **Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na "sociedade de aprendizagem"**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 443-481.

LÜDKE, Menga (org.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein; SARAT, Magda. Trajetória do Atendimento das Crianças Pequenas no Brasil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. 01-21, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1147. Acesso em: 08 jan. 2025.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 11-25, 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil. Primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 766–779, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651509. Acesso em: 08 jan. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Acesso em: 08 jan. 2025.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa.; SILVA, Márcia Vanessa; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. Creche: um direito da criança a partir da LDBEN/1996. **Repositório Institucional UFC**, Ceará, p. 94-103, 2016.

PEREIRA, Guilherme.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações. **Periferia**, *[S. l.]* v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016. DOI: 10.12957/periferia.2016.27341. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/27341. Acesso em: 18 jan. 2024.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2025.

REHEM, Faní QUITÉRIA NASCIMENTO; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 13, n. 39, p. 691–710, 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.10221. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8345. Acesso em: 8 jan. 2025.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 2010, Florianópolis. **Anais** *[...]* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277930497_ARQUIVO_Artigo-FAZENDOGENRO-versaofinal.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua. As conquistas na legislação do direito à Educação das crianças pequenas à educação e os desafios para sua efetivação. **Colloquium Humanarum.** ISSN: 1809-8207, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 25–33, 2010. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/399. Acesso em: 08 jan. de 2025.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. **SciELO *Preprints***, *[S. l.]*, 7 jun. 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9030. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9030. Acesso em: 5 fev. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030.

SANTOS, José Luís Guedes dos *et al*. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 1–9, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/9hSdC5J6XHzvctqW4RDN68r/. Acesso em 22 jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita Cássia de. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2025.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v. 31, p. 1-19, 2020. Campinas, SP. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjwHbVvNSTpp4LGXQD4y5m/. Acesso em 07 set. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069

SILVA, Nelcir Francisca da; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Proinfância: oferta de uma educação com qualidade para a criança cidadã. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 1, p.165–190, mar. 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16512. Acesso em: 07 set. 2023.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; LIMA, Paulo Gomes. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 640–656, dez. 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13078. Acesso em: 08 jan. 2025.

SILVA, Sheylene Tathiana Lages da et al. Educação Infantil: conquistas e desafios na superação do bem-estar. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, e75111032428, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32428. Acesso em: 08 jan. 2025. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32428.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Súmula Vinculante n.º 43**, publicada em 17 de abril de 2015. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaSumulaVinculante/anexo/2020SmulaVinculante1a29e31a58Completocapaecontedo.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 63–80, jan./abr. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/BQTS84XLMLTmbwkwHvv5J9x/. Acesso em: 15 maio 2025.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. In: FARIA, A. M. L. G. de; FINCO, D.; GOBBI, M. A. (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 21–33.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo…direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** 2007. 417 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade de Minho: Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

TOMÁS, Catarina Almeida; SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>. Acesso em 07 set. 2023.

UNICEF. **Desigualdades e impactos da COVID-19 na atenção à primeira infância.** Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20221/file/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia.pdf. Acesso em: 01 de maio 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos.** História da Educação. Porto Alegre v. 21 n. 53 set./dez., 2017.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis,** v. 11, n. 22, p. 271–292, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292. Acesso em: 3 ago. 2024.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. São Paulo, Artmed, 1998.

APÊNDICE I

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (RCLI)

Título do Projeto: Entrelaçando Saberes: direitos na Primeira Infância o Ofício do Professor na Educação Infantil em Colombo/PR
Pesquisadora responsável: Leziany Silveira Daniel
Pesquisadora assistente: Nicole Antonia de Toledo Laurido

Querida docente,

Gostaria de poder contar com você nesta pesquisa sobre as aproximações entre os direitos educacionais das crianças da Creche e as concepções sobre o papel dos docentes na Educação Infantil no município de Colombo/PR na voz das professoras. Essa pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada ***Entrelaçando Saberes: direitos na Primeira Infância o Ofício do Professor na Educação Infantil em Colombo/PR*****,** tem como objetivo analisar as relações entre o papel do professor da Educação Infantil e a concepção do direito educacional de bebês e crianças pequenas em Colombo/PR.

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a:

I. Responder algumas questões durante uma entrevista semiestruturada, dentro da sua instituição de trabalho. Os instrumentos de coleta de dados serão a partir de questionários, materiais audiovisuais e gravação da entrevista via áudio/som de voz.
II. A estimativa de tempo necessário será, aproximadamente de 30 minutos de

entrevista para cada participante, sendo realizada durante a sua hora-atividade.

Desconfortos e riscos:

I. Desconforto, constrangimento, vergonha e até cansaço durante a realização das atividades previstas.

II. Providências e cautelas: a pesquisadora buscará minimizá-los mediante a orientação aos participantes sobre o caráter voluntário e o livre arbítrio para decidir quando participar ou não das atividades.

III. Forma de assistência e acompanhamento: a pesquisadora tem como responsabilidade orientar os participantes da pesquisa sobre o caráter voluntário da participação e garantir o sigilo de todas as informações obtidas durante o processo de pesquisa.

Benefícios:

Em relação aos benefícios espera-se que o projeto possibilite a promoção de maior visibilidade dos bebês e crianças bem pequenas como sujeitos de direitos, em especial os educacionais e o maior reconhecimento do ofício docente na Primeira Infância. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para configurar os direitos das crianças e a formação continuada do professor de Educação Infantil dentro das agendas e debates das Políticas Públicas no município de Colombo/PR.

Forma de armazenamento dos dados:

Os dados serão armazenados de forma digital em arquivos do *google drive*, salvo em HD externo.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade da pesquisadora responsável (Resol. 510/2016).

Sigilo e privacidade:

Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que renuncia ao direito ao sigilo.

( ) Permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

( ) Não permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização:

Serão de responsabilidade das pesquisadoras, com financiamento próprio, os recursos e materiais utilizados durante a execução da pesquisa. O estudo será feito durante a hora-atividade dos participantes.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização.

Resultados da pesquisa:

Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão descritos na dissertação e após ser concluída e submetida à banca avaliadora, a dissertação estará disponível para acesso ao público na Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

Os resultados também serão apresentados aos participantes e disponibilizados à Secretaria Municipal de Educação do Município de Colombo/PR e às instituições participantes. A participação em eventos acadêmicos e publicação de artigos serão outras formas de divulgar os resultados desta pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisador(a) responsável: Leziany Silveira Daniel

Pesquisador/a assistente: Nicole Antonia de Toledo Laurido

Endereço: R. Antônio Francisco Scrok, 39 - Vila Vale Verde, Colombo/PR.

Telefone: (41) 99994-8867

E-mail: nicole26laurido@gmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos

éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE n° [campo a ser preenchido após a aprovação e aprovada com o Parecer número campo a ser preenchido após a aprovação emitido em data - campo a ser preenchido após a aprovação.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____

_____

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO
PERFIL DOCENTE E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Querido/a docente, as presentes questões buscam conhecer um pouco sobre a sua realidade, traçando seu perfil socioeconômico, bem como as suas concepções das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Não há certo e errado e nem será feita uma avaliação das suas respostas, estamos apenas tentando entender a forma como é realizado seu trabalho. Seu nome e identificação não serão publicados na pesquisa, será apenas para contato das pesquisadoras durante as entrevistas, se necessário. Se possível, peço a gentileza de destinarem um tempo do seu dia para respondê-los.

1. Qual o seu nome?

2. Qual o seu gênero? ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

3. Qual a sua idade?

( ) Entre 18 e 25 anos
( ) Entre 25 e 35 anos
( ) Entre 35 e 45 anos
( ) Entre 45 e 55 anos
( ) Acima de 55 anos

4. Qual o seu estado civil?

( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) divorciado/a ( ) viúvo/a

5. Qual o seu nível de escolaridade?

( ) Ensino Médio / Magistério concluído
( ) Graduação cursando
( ) Graduação concluída
( ) Pós-graduação/ Especialização na área da Educação cursando
( ) Pós-graduação/ Especialização na área da Educação concluída

6. Qual é o nome do CMEI em que você trabalha?

7. Por quanto tempo atua como professor/a?

( ) Entre 0 e 5 anos

( ) Entre 5 e 10 anos

( ) Entre 10 e 20 anos

( ) Acima de 20 anos

8. Qual a sua jornada de trabalho como professor/a de Educação Infantil em Colombo/PR?

( ) 20 horas semanais

( ) 40 horas semanais

9. Você é professor/a concursado/a ou contratado/a pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)?

( ) Concursado/a

( ) Contratado/a

10. Atualmente, em qual nível/turma você trabalha?

( ) Infantil 1

( ) Infantil 2

( ) Infantil 3

11. Qual a sua renda mensal somente com o salário de professor/a da Educação Infantil no município de Colombo/PR?

( ) Entre R$ 3.100,00 – R$ 4.000,00

( ) Entre R$ 4.000,00 - R$ 5.000,00

( ) Entre R$ 5.000,00 - R$ 6.000,00

( ) Acima de R$ 6.000,00

12. Você possui outra fonte de renda?

( ) Sim.

( ) Não.

13. Você busca/investe em formações a respeito da Educação Infantil?

( ) Não, participo apenas das formações fornecidas pelo município

( ) Sim, participo de cursos e formações online

( ) Sim, participo de cursos e formações presenciais

( ) Sim, participo de cursos e formações online e presenciais

14. Você já participou de formações para a Educação Infantil ofertadas pelo município? Se sim, quais temáticas foram abordadas?

15. O que você entende por “cuidar” e “educar” na Educação Infantil?

16. O que você entende por "criança" e “infância”?

17. Quais são as principais referências e autores que escrevem sobre Educação Infantil que você conhece?

18. Quais documentos norteadores da Educação Infantil você utiliza para elaborar o seu planejamento?

( ) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

( ) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

( ) Referencial Curricular do Paraná

( ) Diretriz Municipal da Educação de Colombo

( ) Todas as alternativas

19. No seu entendimento, a quem cabe o direito à vaga na Creche?

( ) como um direito da mãe/do responsável que precisa trabalhar

( ) como um direito da criança

( ) como um direito de ambos: responsável e criança

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

O roteiro para as entrevistas se fará mediante as respostas obtidas nos questionários, sobre o que as pesquisadoras julgarem necessário maior aprofundamento. Neste sentido, abaixo, serão descritos possíveis caminhos e exemplos questões que possam vir a ocorrer, mas que **estão sujeitos a alterações**, tendo em vista que abarca as concepções das respostas fornecidas nos questionários que sofrem variantes de formação, idade e opiniões das entrevistadas.

I - Fala inicial da pesquisadora:

Querida docente, agradeço a sua participação e respostas fornecidas no questionário enviado, bem como a sua disponibilidade em me atender no seu tempo de estudos e planejamento de aulas. Com as suas respostas tive grandes contribuições para a minha pesquisa. Neste sentido, penso que seria interessante nos aprofundarmos em algumas questões. Conforme a sua aprovação mediante ao Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI), iniciarei a entrevista que será gravada via áudio. Não há certo e errado nas respostas, apenas quero entender um pouco melhor sobre as práticas pedagógicas e concepções das professoras de Educação Infantil do município de Colombo/PR, então sinta-se à vontade para responder as questões conforme seu entendimento sobre os assuntos e suas opiniões.

II – Questões:

1. Há quanto tempo você é formada?

2. Por quanto tempo atua como professora? Já atuou com outras etapas da Educação Básica?

3. Você busca/investe em formações a respeito da Educação Infantil?

4. Você já participou de formações ofertadas pelo município? Elas são voltadas para a Educação Infantil?

5. O que você entende por “cuidar” e “educar” na Educação Infantil?

6. O que você entende por “criança” e “infância”?

7. Quais são as principais referências e autores que escrevem sobre a Educação Infantil que você conhece?

8. Quais os documentos norteadores da Educação Infantil que você utiliza para elaborar seu planejamento e as suas práticas com as crianças?

9. No seu entendimento, a quem cabe o direito à vaga na Creche?

10. O que você considera importante para exercer a profissão de professora da Educação Infantil?

11. Na sua opinião, há um nível de maior ou menor importância para o exercício da profissão nas relações entre a experiência prática e a formação acadêmica?

12. O seu trabalho e o trabalho das assistentes possuem diferença? Se sim, quais?

13. No seu cotidiano, as famílias e a comunidade escolar reconhecem você como professora?

14. Na sua opinião, os direitos das crianças de 0 a 3 anos são realmente garantidos?

15. Dentro desta instituição, como se revela o direito de participação das crianças?

16. Há recursos e estratégias adotadas no CMEI para que o direito de participação das crianças se efetive?

17. Nas práticas diárias com as crianças, como é a sua relação com elas?

18. De modo geral, você observa desafios para que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos?

19. Você acredita que por trabalhar com a Educação Infantil o seu trabalho como professora seja menos reconhecido?

20. Há algum outro assunto que você queira destacar que não tenha sido abordado nessa entrevista?

III – Direcionamentos finais e agradecimento da pesquisadora.

Querida docente, encerramos aqui a nossa entrevista. A partir das respostas obtidas, farei a análise e possivelmente algumas das suas falas junto a de outros colegas do município me ajudarão a fundamentar melhor a minha pesquisa. Eu agradeço novamente, pela sua gentileza em me ajudar e por dispor do seu tempo para a realização desta entrevista. Assim que finalizada e publicada a pesquisa, faço questão de compartilhar com você e com a equipe do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

APÊNDICE IV

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICADOS

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de Significados	O que será analisado
1. Cuidar e educar caminham juntos, fazem parte da rotina 2. Cuidar e educar são indissociáveis: tudo é pedagógico 3. Cuidar e educar via de mão dupla 4. Cuidar associado a proteção e afeto, ao zelo 5. Educar associado a regras de convivência, a contribuição para a formação da criança 6. Cuidar remete a atenção as individualidades, educar é a transferência do papel dos pais 7. O cuidado é diário, o educar é na parte pedagógica 8. Cuidar é físico, educar é intelectual 9. Cuidar ligado a práticas de sono, higiene, alimentação e autonomia 10. Educar trabalha a parte pedagógica 11. Educar é quando você planeja determinadas atividades 12. Cuidar e educar se entrelaçam: não vejo como menor meu trabalho por ter o cuidado 13. Criança e infância é o tempo de maior aprendizagem 14. As crianças não são como as de antigamente, a infância foi roubada pelo celular e pelas redes sociais 15. Criança é um ser individual com suas características 16. A infância é o período 17. Criança sempre existiu, a infância passou a ser valorizada a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996 18. Criança e infância é brincar, termos que andam juntos 19. Atualmente poucas crianças têm infância 20. Criança é o ser de pouca idade que depende do adulto 21. Infância é a idade de 0 a 12 anos 22. Criança deve ser respeitada, não incentivada a ter atitudes de adulto	1. Cuidar e educar são indissociáveis e fazem parte da rotina pedagógica com as crianças 2. Debate sobre a hierarquia de cuidado e educação na prática profissional 3. Necessidade do reconhecimento do valor das dimensões de cuidado e educação 4. Concepções sobre criança e infância 5. Criança como sujeito de direitos 6. Impacto das tecnologias digitais na infância contemporânea 7. Necessidade de mudança de concepção sobre criança e infância 8. Teóricos e documentos que orientam as práticas na Educação Infantil	**Núcleo 01 - Concepção de criança e infância: desafios e reflexões sobre o cuidar e educar na Educação Infantil**	As narrativas das educadoras a respeito das concepções que possuem sobre criança, infância, cuidar e educar, articulando com os teóricos e documentos que elas utilizam para as suas práticas pedagógicas e ao que dispõe o PPP das instituições participantes.

23. Criança é a faixa etária, infância é o que ela vive nessa faixa etária 24. Criança é um ser dotado de conhecimento e curiosidade 25. Infância melhor fase da criança 26. Criança é o ser que faz parte da fase da infância 27. Criança é um ser humano de direitos, não se pode falar de criança de qualquer maneira 28. Necessidade de evolução da concepção de criança e infância 29. Autores famosos da graduação e especialização: Wallon, Piaget, Vigotski; 30. Outros autores citados: Paulo Freire, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Paulo Focchi e Emilia Ferreiro 31. Documentos que orientam o planejamento e prática: BNCC, Referencial Curricular do Paraná, Diretrizes Curriculares do Município 32. Resolução é muito mais abrangente que a BNCC 33. Projeto Político-Pedagógico Constituição Federal de 1988 e ECA utilizados para o planejamento e práticas com as crianças 34. BNCC é uma mão na roda, acessível e aplicável 35. Formação a respeito da BNCC, participação das profissionais na criação da BNCC 36.			
37. Especializações e formações por investimento próprio 38. Necessidade de se atualizar, se aperfeiçoar 39. Falta de tempo e dinheiro para investir em formações 40. Prefeitura fornece formações continuadas 41. Formações fornecidas pela prefeitura são repetitivas e fora da realidade 42. Voltadas para a Educação Infantil e para a turma de ação 43. Formações genéricas, voltadas mais para os anos iniciais do Ensino Fundamental 44. Formações destinadas a quem atua com crianças maiores 45. Necessidade de afunilar as temáticas de acordo com o interesse das profissionais que atuam com crianças da Creche	9. Formação por investimento próprio 10. Necessidade de atualização e aperfeiçoamento para área de atuação 11. Falta de tempo e dinheiro para investir em formações 12. Formações continuadas ofertadas pela prefeitura, mas consideradas repetitivas e desconectadas com a realidade das Creches	**Núcleo 02 - Formação e Valorização das Profissionais da Educação Infantil no município de Colombo/PR**	Os discursos das educadoras, comparados aos direitos e incentivos previstos pelo PME/2015 e Plano de Carreira do Magistério de Colombo (2011).

46. Para a profissional da Educação Infantil é necessário ter formação, dom, afeto, amor a profissão, ter conhecimento a respeito desta etapa e ter um olhar sensível com as crianças 47. Formação acadêmica e experiência prática se complementam, ambas são importantes; 48. Formação acadêmica e experiência prática caminham juntas, mas a acadêmica faz diferença 49. Visão da educadora como uma tia para cuidar da criança enquanto o responsável trabalha 50. O conceito de tia e o incomodo da desqualificação associada a essa concepção 51. Necessidade de transformar a concepção da profissional que atua na Creche 52. Falta de reconhecimento da educadora como profissional por parte das famílias 53. Estigma entre educadora infantil e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 54. Salários mais baixos para as educadoras, se comparados com os salários de outros profissionais do quadro de Magistério da Educação Básica 55. Falta de valorização da docência na Educação Infantil por parte de professores de outras etapas educacionais 56. Necessidade de mudança da nomenclatura de educadora para professora 57. Influência da nomenclatura de educadora para a aposentadoria 58. A experiência prática é mais importante, pois aprende-se mais com ela no dia a dia 59. Assistente e educadoras não possuem diferença 60. O que difere é a formação, o cargo no concurso e o planejamento 61. A atuação com as crianças é igual 62. As assistentes não possuem direito a hora-atividade, passam mais tempo com as crianças 63. Retiraram das assistentes a participação no Conselho de Classe	13. Necessidade de formações continuadas específicas e com sentido para a atuação na Creche 14. Contribuições da formação acadêmica e da experiência prática 15. Falta de reconhecimento e valorização da educadora infantil como profissional 16. Diferenças entre assistentes e educadoras: formação, cargo, direitos e funções 17. Baixa remuneração e necessidade de revisão de cargos 18. Impactos da nomenclatura “educadora” na valorização profissional e na aposentadoria		

64. Sentimento de exclusão e desmotivação das assistentes 65. Dois lados: assistentes que fazem mais que a professora e assistente que não faz nada além da sua função 66. Assistentes recebem poucas formações do município e são mais coletivas, pois não tem quem cubra elas para as capacitações 67. Assistentes direcionam-se mais para o cuidado e as educadoras aplicam a parte pedagógica 68. Assistente tem menos direitos que a educadora 69. Necessidade de revisão de cargos: todos educadores 70. Baixa remuneração 71. Assistente vem "cru" 72. Seria interessante se as assistentes tivessem pelo menos o Magistério 73. Educadora faz a parte pedagógica e a assistente a auxilia			
74. Direito a vaga na Creche é da criança, mesmo que os pais não trabalhem 75. Se a família é estabilizada a criança não tem tanta necessidade de estar no CMEI, nessa faixa etária que não é obrigatória 76. Pouca quantidade de vagas 77. Lista de esperas para a vaga 78. O direito é da criança, mas deveria ter um filtro para a seleção das vagas, destinadas as famílias que realmente precisam 79. É um direito das crianças, mas muitas ficam de fora, tem que ter vaga para todas 80. Direito das crianças, mas cabe mais as mães que precisam da vaga para que possam trabalhar 81. 99% das vagas deveriam ser destinadas às mães que trabalham 82. Toda criança tem direito a aprender, brincar e interagir com o outro, mesmo que a família não trabalhe 83. O direito é da criança, mas é um direito violado, pois não tem vaga para todos 84. Toda criança tem acesso ao aprendizado	19. Direito à Creche pertencente à criança, independente da situação familiar 20. Insuficiência de vagas e extensas listas de espera 21. Necessidade de critérios para distribuição de vagas 22. Direitos garantidos no CMEI 23. Falta de conhecimento das famílias sobre os direitos das crianças 24. Relação de afeto e respeito entre educadoras-crianças 25. Direito de participação das crianças nas práticas realizadas no CMEI 26. Desafios na parceria entre instituição educativa e comunidade 27. Melhoria na infraestrutura de alguns CMEIs 28. Alto número de crianças por turma	**Núcleo 03 - Desafios para que as crianças da creche sejam vistas como sujeito de direitos no município de Colombo/PR**	Os discursos das educadoras alinhados as metas do PME/2015 de Colombo e aos dados estatísticos fornecidos pelo levantamento o censitário das crianças de 0 a 4 do IBGE de 2022 e pela oferta de vagas à Creche em 2023 no município de Colombo, fornecidas pelo INEP e pelo IPARDES.

85. Necessidade de garantia imediata a vaga às crianças em situações de vulnerabilidade 86. A importância do toque das crianças nas produções 87. A participação das crianças reveladas por meio da escuta e do interesse delas 88. Produções realizadas com as mãos das crianças 89. Exposição das produções 90. Estratégias de grupos para a participação das crianças nas propostas 91. Objetos deixados na altura das crianças 92. Relação das profissionais com as crianças é permeada de respeito, afeto e carinho 93. Desafios estruturais no CMEI 94. Desafios de parceria e construção de confiança com a comunidade 95. Quantidade de crianças por turma 96. Necessidade de consciência do poder público a respeito da ampliação de oferta de vagas e do espaço destinado às crianças 97. Falta de conhecimento do direito das crianças: higiene deficiente, defasagem na alimentação, direito a atenção, carinho e afeto 98. Necessidade de orientação às famílias a respeito do direito das crianças	e necessidade de ampliação de vagas 29. Falta de reconhecimento da Educação Infantil dentro do sistema público e da comunidade.		

FONTE: A autora (2025).