

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPERCUSSÕES DA OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA NA PRÉ-
ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**

JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLÜTER
ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE – SC

2020

JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLÜTER

**AS REPERCUSSÕES DA OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA NA PRÉ-
ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Rosânia Campos.

Joinville – SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S346r	<p>Schlüter, Janaina Aparecida dos Santos As repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças/ Janaina Aparecida dos Santos Schlüter; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>151 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação infantil. 2. Educação e Estado. 3. Ensino pré-escolar. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 372.21</p>
-------	--

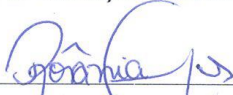
Termo de Aprovação

“As Repercussões da Obrigatoriedade da Matrícula na Pré-Escola na Perspectiva das Crianças”

por

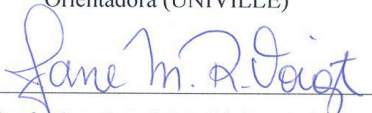
Janaína Aparecida dos Santos Schlüter

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

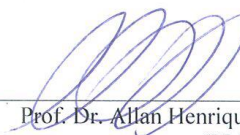


Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Documento assinado digitalmente
Marcia Buss Simao
Data: 13/11/2020 08:55:03 -0300
CPF: 910.377.009-53

Prof. Dra. Márcia Buss Simão
(UFSC)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Joinville, 31 de agosto de 2020.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos e à toda minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência;

As minhas irmãs Valdiléia, Viviane, Mônica, Jéssica e Michelle, pelas palavras de aconchego, aos cafés divertidos e cheios de amor e pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente para cumprir este grande desafio que foi cursar o Mestrado.

Amo muito vocês!

As professoras do curso de Mestrado em Educação da UNIVILLE: Prof.^a Dra. Jane Mery Richter Voigt, Prof.^a Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, Prof.^a Dra. Iana Gomes de Lima, Prof.^a Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Prof.^a Dra. Sônia Ribeiro, gratidão por todo o conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas da turma VIII pelas trocas e experiências compartilhadas nestes dois anos de estudos em especial, a Silmara, pela generosidade e disposição, sempre disposta a ajudar. Aos colegas do grupo de estudos – GPEI pela acolhida e por todo o conhecimento dividido, em especial: As minhas parceiras de pesquisa Vanessa G. e Vanesa K. por estarem ao meu lado nesse momento compartilhando dúvidas, inseguranças e também alegrias, risadas, cafés e momentos descontraídos nos eventos nos quais participamos. Amizade pra vida! A Janaina e a Melissa, por dividirem ansiedades, conhecimentos e alegrias, nos momentos que passamos juntas. A Josi e a Luana que estão no processo, e logo defenderam suas dissertações, obrigada pelo apoio e incentivo. A querida Alexandra pela enorme ajuda na organização dos dados durante a pesquisa, desejo todo sucesso do mundo a você!

À minha orientadora Prof.^a Dra. Rosânia Campos, pelo carinho, paciência e dedicação, por compartilhar seu conhecimento e experiência, saiba que um pouco de você está nesta dissertação! Obrigada por confiar em mim e pelas palavras de incentivo nesta caminhada!

Muito, muito obrigada!

À Prof.^a Dra. Márcia Buss-Simão e ao Prof.^a Dr. Allan Henrique Gomes que aceitaram fazer parte da minha banca e que tão generosamente partilharam seu tempo e conhecimento para enriquecer este trabalho, só posso dizer muito obrigada!

À todas as famílias que confiaram e aceitaram a participação de seus filhos, bens tão preciosos nesta pesquisa!

Aos gestores Renata e Ricardo, a Fátima e a professora Vivian, que me acolheram tão gentilmente na Instituição e permitiram a possibilidade desta pesquisa!

À minha querida amiga Cristina, que ao dividir seus conhecimentos de políticas públicas adquiridos no Mestrado, tornou-se um incentivo. Obrigada por me auxiliar nos momentos em que mais precisei!

Ao querido amigo Pipo, pelas conversas, desabaços e acalento.

À minha querida mãe (in memoriam), pela dedicação, amor e carinho, te amo eternamente...

Ao meu pai, pela torcida e incentivo para seguir em frente nos estudos, amo você!

Ao meu amado esposo Gian, que foi o grande incentivador nesta caminhada. Por todo amor, carinho, generosidade e abraços apertados quando eu mais precisei. Por compreender os diversos momentos de ausência para que este trabalho fosse concretizado. Este sonho também é seu! Sou eternamente grata por acreditar em mim, quando eu mesma não acreditei!

Conseguimos meu amor!

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que de alguma maneira me incentivaram em mais esta conquista!

Gratidão!

Ao contrário, as cem existem,

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos

Cem modos de pensar de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de
amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens [...]”

(MALAGUZZI, 1999)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “As repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças”, teve como objetivo principal analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças. Trata-se de uma pesquisa vinculada a linha de pesquisa “Políticas e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e ao Grupo de Pesquisa em “Políticas e Práticas para Educação e Infância” – GPEI. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi fundamentada em autores do campo crítico da educação, e teve como metodologia a pesquisa de campo a partir de indicações da etnografia dentre elas: a observação participante, o diário de bordo, o desenho e o registro fotográfico. A investigação foi realizada com um grupo de 5 crianças que a partir da lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, frequentaram duas instituições de educação infantil distintas em um mesmo dia, sendo uma no setor público e outra no setor privado, em uma cidade de Santa Catarina. Importante ressaltar que a pesquisa foi realizada apenas no contexto de uma instituição privada de Educação Infantil do município. Para a construção dos dados, além da observação participante, foram organizadas três estratégias com o intuito de ouvir a criança no contexto pesquisado, sendo posteriormente sistematizadas e submetidas à análise temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados indicam que, as crianças demonstraram relacionar-se nos dois espaços diferenciando os processos educativos e as relações estabelecidas com seus pares e com os adultos indicando que, as instituições possuem modo particular de atendimento a pré-escola, na organização do espaço e nas propostas pedagógicas. Levando em consideração esses aspectos, os resultados da pesquisa apontam uma necessidade premente em desenvolver políticas públicas no intuito de promover o diálogo entre os dois setores da educação básica, sendo eles, público e privado, considerando a criança, suas linguagens e especificidades, mediadas pela valorização e respeito às culturas infantis.

Palavras Chave: Políticas Públicas para Educação Infantil, Educação Infantil, Obrigatoriedade, Pré-escola.

ABSTRACT

This research is linked to the line of “Educational Policies and Practices” research of the Post Graduate Program - Master in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE, and to the Research Group on “Policies and Practices for Education and Childhood” – GPEI. The present research entitled "The repercussions of the mandatory enrollment in preschool from the children’s perspective", had as the main aim to analyze the repercussions of the mandatory enrollment in preschool from the children’s perspective. With a qualitative approach, the research was based on authors of the critical field of education, and had as its methodology the field research based on indications of ethnography, among them: participant observation, the logbook, drawing and photographic register. The investigation was carried out with a group of 5 children who, from the law of mandatory enrollment at the age of four, attended two different early childhood educational institutions on the same day, one in the public sector and the other in the private sector, in one city of Santa Catarina state. It is important to emphasize that the research was carried out only in the context of one private institution of Early Childhood Education in the municipality. For the construction of the data, in addition to participant observation, three strategies were organized in order to listen to the child in the researched context, being later systematized and submitted to thematic analysis by Braun and Clarke (2006). The results indicate that the children demonstrated to deal in the two places, differentiating the educational processes and the relationships established with their peers and with the adults, indicating that the institutions have a particular way of attending preschool, according to its organization and pedagogical proposals. Taking these aspects into account, the research results point to an urgent need to develop public policies in order to promote dialogue between the two sectors of basic education, being them, public and private, considering the child, his/her languages and specificities, mediated by appreciation and respect the children's cultures.

Keywords: Public Policies for Childish Education, Early Child Education, Mandatory, Pre-school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Planta baixa.....	65
Figura 2 – Vista parcial da entrada do pátio coberto	67
Figura 3 – Vista parcial da biblioteca próxima ao refeitório	67
Figura 4 – Vista parcial da pia coletiva de higienização	67
Figura 5 – Vista parcial do Refeitório	67
Figura 6 – Vista para o banheiro das crianças e professores	67
Figura 7 – Vista parcial do corredor de entrada com piscina de bolinha e motocas	68
Figura 8 – Capela de orações (parque dos fundos do CEI)	68
Figura 9 – Imagem da Santa vista pelo parque	68
Figura 10 – Vista parcial do parque	68
Figura 11 – Fotografia lanche do Berçário	92
Figura 12 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público (matutino)	103
Figura 13 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público (matutino)	103
Figura 14 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público (matutino)	104
Figura 15 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público (matutino)	104
Figura 16 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público (matutino)	105
Figura 17 – Cama elástica	106
Figura 18 – Espaço abaixo do escorregador	106
Figura 19 – Cama elástica fechada dentro do pátio coberto	106
Figura 20 – Escorregador grande e parcial da cama elástica	106
Figura 21 – Brinquedos secando na cerca do parque	106
Figura 22 – Cama elástica	106
Figura 23 – Vista da janela do Maternal	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das vagas da pré-escola do ensino público regular municipal de Joinville (Área urbana e rural)	47
Quadro 2 –Evolução de matrícula na pré-escola (ensino regular) por período de atendimento no município de Joinville	47
Quadro 3 – Número de crianças matriculadas na Educação Infantil no município de Joinville	62
Quadro 4 – Número de matrículas na Pré-Escola - Ensino Regular	63
Quadro 5 – Relação organizacional de turmas e professoras	66
Quadro 6 – Dados sobre nascimento e idade das crianças referentes a pesquisa	71
Quadro 7 – Dados sobre as famílias das crianças	72
Quadro 8 – Rotina da turma de primeiro e segundo período	74
Quadro 9 – Etapas da Análise Temática	82
Quadro 10 – Temas e códigos iniciais da Análise Temática	85

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de construção de dados	135
APÊNDICE B – Revisão da produção acadêmica no catálogo de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES	137
APÊNDICE C – Declaração de Instituição coparticipante	143
APÊNDICE D – Parecer consubstanciado do CEP	144
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	149
APÊNDICE F – Autorização para uso de imagem e som	150

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVS – Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APFA – Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos CERIS
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEI - Centro de Educação Infantil
CEIs - Centros de Educação Infantis
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CERI – Centro de Educação e Recreação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
CRFB/88 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada
DMEI -Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville
DNCr - Departamento Nacional da Criança
EAN – Educação Alimentar e Nutricional
EC – Emenda Complementar
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDAMAS – Fundação Municipal Albano Schimdt
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
GPEI - Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação

MED – Ministério da Educação e do Desporto

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MLC – Movimento de Luta por Creches

MS – Ministério da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PL – Plano de Lei

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar e Caminho da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Parcerias Público-Privadas

PPP – Projeto Político Pedagógico

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SC - Santa Catarina

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA, AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS: AS REPERCUSSÕES DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 Direitos sociais das crianças: uma trajetória de lutas	23
1.2 Políticas Públicas para infância: direito e obrigatoriedade	28
1.3 As estratégias do município de Joinville/SC após a Lei nº. 12.796/2013	43
2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	52
2.1 Porque ouvir as crianças	54
2.2 A rede municipal de Educação Infantil de Joinville: a criação do programa Centro de Educação e Recreação Infantil – CERI	57
2.2.1 O surgimento dos Centros de Educação Infantil – CEIs: novas perspectivas.....	60
2.3 Caracterizando o universo da pesquisa	64
2.4 Aproximação aos sujeitos da pesquisa	71
2.4.1 Convivendo com as crianças: um dia da rotina do grupo	74
2.5 Procedimento do trabalho junto as crianças	77
2.6 Emergência das categorias de análise	82
3 A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?	88
3.1 A gente não quer só comida	88
3.2 Brincar é coisa séria	96
3.3 As vivências e interações entre seus pares	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996)

Conforme a citação do renomado autor Paulo Freire, “não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, desse modo, ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando. Dessa forma, a pesquisa e a educação dependem uma da outra, uma vez que, no dia a dia do cotidiano educativo, teoria e prática têm a mesma importância. Não se consegue prática criativa sem retorno constante à teoria e não se pode gerar a teoria sem confronto com a prática. Neste sentido, como professora de Educação Infantil, muitas inquietações foram surgindo ao passar dos anos e a necessidade pela busca do conhecimento. Preocupada em refletir sobre a prática pedagógica em sala, matriculei-me como aluna em regime especial em duas disciplinas do curso de Mestrado em Educação da UNIVILLE, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre do ano de 2017. Estas disciplinas me fizeram repensar e refletir a prática docente por meio dos teóricos da educação e das discussões sobre infância no contexto contemporâneo. Estas reflexões me levaram a escolher a linha de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educacionais, por pesquisarem a infância e as políticas públicas no seu contexto educacional. Percebi, então que as políticas públicas para educação e infância influenciam o contexto da prática conforme nos indica Stephen Ball (MAINARDES, 2006), na qual a política está sujeita a interpretação e recriação e que há sempre uma questão de disputa, interesse e embates e que as crianças também acabam sofrendo por estas disputas.

Assim, no grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Pedagógicas para Educação Infantil e Infância – GPEI, fui conhecendo pesquisas anteriores e o projeto “guarda-chuva”¹, desenvolvido no período de 2015 a 2017, com o objetivo de investigar as estratégias adotadas pelas maiores cidades de Santa Catarina para cumprir a Lei nº 12.796/2013, que determinou a

¹ Denominamos de projeto “guarda-chuva” a pesquisa integrada realizada pelos membros do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância - GPEI, que articula e/ou se desdobra em outros (sub)projetos que são desenvolvidos pelos membros individualmente.

obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade. Refere-se uma pesquisa documental, a partir da qual buscou-se sistematizar e analisar documentos oriundos do Ministério da Educação e Secretarias Municipais de Educação, assim como dados estatísticos nos sites como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esta pesquisa resultou na indicação de algumas estratégias dos municípios para ampliação de vagas para Educação Infantil dentre elas a parcialização das turmas de 4 e 5 anos, e o convênio de vagas públicas no setor privado foram privilegiadas. A partir desta pesquisa, surgiu dentro do GPEI, outro projeto “guarda-chuva” no período de 2017 a 2020 intitulado “A relação público e privado e suas repercussões na Educação Infantil”, trazendo outras indagações sobre o atendimento na Educação Infantil após a implementação da Lei da obrigatoriedade da matrícula, dentre elas: o que as famílias pensam a respeito da parcialização? Como estão se organizando para trabalhar em período integral já que o atendimento da pré-escola foi parcializado? Como se dá o cotidiano da pré-escola no interior das escolas de Ensino Fundamental, considerando o que falam os profissionais envolvidos? Como se efetiva o credenciamento para oferta de vagas públicas nas instituições privadas? A partir das inquietações destas pesquisas, surgiram outras questões, inclusive a que suscitou a presente pesquisa descrita nesta dissertação: A partir da perspectiva das crianças, quais as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola?

Assim, levando em consideração as indagações e discussões do GPEI, surgiu a presente pesquisa que tem por objetivo geral analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, a partir da perspectiva das crianças. Para responder a esse objetivo, definimos três objetivos específicos, quais sejam: conhecer a realidade das crianças que frequentam duas instituições de educação infantil em virtude da parcialização do atendimento público; conhecer, a partir da perspectiva das crianças, o cotidiano vivido em duas instituições de educação infantil nas quais estão matriculadas; conhecer como as crianças estão vivenciando essa nova organização de atendimento na pré-escola.

Não obstante, para melhor delimitar a problemática de pesquisa julgamos necessário revisar o que o campo acadêmico já sistematizou sobre o tema e desse modo, realizar um levantamento da produção científica a qual oportuniza mapear as mais diversas produções acadêmicas do conhecimento na tentativa de responder “que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições tem sido produzidas” (FERREIRA, 2002, p. 258), teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.

Sendo assim, realizamos um levantamento da produção científica por meio do Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES². Justificamos a utilização do Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por considerar um site oficial que reúne uma vasta gama de pesquisas de pós-graduação a nível nacional. O recorte temporal para o início da investigação ocorreu entre os anos 2013 a 2017, período em que corresponde à implementação da Lei nº 12.796/2013, que instituiu normas para a educação básica tornando obrigatória a matrícula na educação infantil a partir dos 4 anos de idade. Para a realização do levantamento de produções acadêmicas acerca do tema, utilizamos como palavras-chave de busca as palavras “educação infantil” e “políticas públicas” ou “política pública” ou “políticas públicas para educação infantil” e “obrigatoriedade dos 4 anos”. Para a pesquisa dos termos foi utilizado o termo “OR” para as palavras similares e “AND” para indicar as combinações das palavras sempre entre parênteses e com aspas, trazendo assim mais uma intersecção entre elas.

Ao iniciar a busca, após a inserção das palavras-chave mencionadas, foi obtido um registro inicial de 834 resultados. Em seguida, fixamos alguns filtros, dentre os quais privilegiaram os campos de Educação e de Políticas Públicas aparecendo nos registros 220 resultados. Em seguida, ao refinamento, alguns critérios foram estabelecidos como parâmetros para verificar as produções acadêmicas que mais se aproximaram ao tema da pesquisa em questão. Dentre eles privilegamos as pesquisas no campo da educação, as palavras-chave e pesquisas que possuem disponibilização para download na plataforma Capes ou na biblioteca de dissertações e teses do mencionado portal. A posteriori as leituras, obtivemos um total de 24 resultados, os quais 2 destes não disponibilizaram seus anexos na plataforma sucupira restando assim um total de 22 trabalhos.

Assim, após a leitura mais detalhada dos resumos, selecionamos 6 trabalhos que mais se aproximaram da problemática da pesquisa a respeito da obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos, subsidiando assim a fundamentação teórica da mesma. Dentre as pesquisas encontradas na produção acadêmica, selecionamos os trabalhos elaborados por

²Justifica-se pela utilização somente do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que, é um sistema de busca bibliográfica que reúne grande número de pesquisas informadas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma Sucupira e sincronizados periodicamente com o Catálogo. O Catálogo pode ser acessado em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Marchetti (2015), Trentini (2016), Barbosa (2017), Cagneti (2017), Morgado (2017) e Santos (2017).

Como mencionado anteriormente as pesquisadoras supracitadas serviram de base para a fundamentação teórica acerca das repercussões da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade fornecendo subsídios para as discussões abrangendo as políticas para educação infantil e infância.

Nesse sentido, a pesquisa de Marchetti (2015), intitulada “Obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares”, realizou uma trajetória histórica do ciclo de políticas públicas na Educação Infantil, e apresentou o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei nº 12.796/13, evidenciando questões na perspectiva do direito e da obrigatoriedade.

A pesquisa de Trentini (2016), apresentou a lei da obrigatoriedade da matrícula fazendo uma análise sobre os impactos da lei para as crianças de 0 a 3 anos de idade, refletindo sobre o direito à educação. A pesquisa intitula-se “Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?” Desse modo, nesta pesquisa, os dados estatísticos de atendimento na creche e pré-escola indicam estratégias comuns aos municípios e algumas estratégias particulares aos municípios maiores, como a opção em criar uma rede de creches conveniadas, isto é, subsidiar instituições privadas.

Barbosa (2017), nessa lógica, tem seu trabalho intitulado “Implementação da obrigatoriedade da pré-escola: análise sobre uma microrregião do Estado de São Paulo”, analisou as matrículas da pré-escola na cidade de Ribeirão Preto, no período de implementação da EC nº 59/2009, que previa a universalização da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. No entanto, ao analisar o número de matrículas e a população de quatro e cinco anos de idade observou-se que dos dezesseis municípios analisados, seis deles não conseguiram implementar as leis e mantiveram, segundo as suas estimativas, crianças de quatro e cinco anos fora da pré-escola.

O estudo de Cagneti (2017), “A educação infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?”, apontou que a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, repercutiu em diferentes estratégias, por parte dos municípios, para atender a demanda e a lei. Dentre essas estratégias, a locação de turmas de Educação Infantil no interior de escolas de Ensino Fundamental foi uma estratégia privilegiada.

Morgado (2017), em sua pesquisa cujo título “O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa – PR”, buscou compreender como

se desenvolveu o processo de implementação da Lei nº 12.796/2013 no município da Lapa, tendo em vista o que é preconizado nas leis sobre a efetivação de uma educação de qualidade.

A pesquisa de Santos (2017), intitulada “Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da lei no cotidiano das famílias”, apontou a parcialização da pré-escola como principal estratégia das instituições públicas pesquisadas. Essa medida, demandou das famílias, a necessidade de se organizarem para cuidar dos filhos no turno em que, antes, estariam na creche ou pré-escola. Essa organização implicou em acionar uma rede de apoio, avós e amigos próximos, contratar um profissional remunerado para cuidar da criança, mudança de horário de trabalho, ou ainda, a necessidade de a mãe sair do seu emprego.

Assim, a partir do levantamento da produção científica, observamos que inicialmente há uma quantidade considerável de produções acadêmicas na área educacional que abrangem as políticas públicas para educação e infância, especialmente em relação a Educação Infantil. No entanto, não se observou uma articulação mais direta com a discussão e abordagem na perspectiva da criança o que aponta que este trabalho pode trazer contribuições ao campo educacional, justificando também sua relevância acadêmica.

Dessa forma, a presente dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo intitulado “Políticas Públicas para Infância: Avanços, Contradições e Perspectivas: As Repercussões da Obrigatoriedade na Educação Infantil”, procuramos discutir os efeitos da Lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade na composição da Educação Infantil, iniciando com os movimentos sociais, em particular o movimento de mulheres na luta pelo direito à Educação Infantil no Brasil e conseqüentemente ao reconhecimento dos direitos sociais das crianças à educação. Na sequência abordou-se a consolidação legal de políticas para Educação Infantil como etapa educativa: do direito a obrigatoriedade e por fim apresentou-se as estratégias utilizadas pela cidade de Joinville após a lei n.º 12.796/2013, apresentando um panorama crítico e político sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, sendo também muito pertinente o referencial teórico “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball.

No segundo capítulo “Percurso Metodológico: Os caminhos da Pesquisa”, são apresentados os estudos que viabilizaram o alcance dos objetivos propostos para esta dissertação, a importância de ouvir as crianças, o universo e os sujeitos da pesquisa, bem como o procedimento do trabalho junto a elas. Também apresentamos os instrumentos privilegiados da pesquisa bem como a emergência das categorias de análise.

No terceiro capítulo “A Obrigatoriedade da Matrícula aos 4 anos: O que dizem as crianças?”, são apresentadas as análises dos dados, trazendo à tona a discussão sobre as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na voz das crianças e como elas demonstraram se relacionar em duas instituições distintas em um mesmo dia após a parcialização compulsória da pré-escola na cidade de Joinville. Este capítulo está dividido em três subtítulos: i) A gente não quer só comida; ii) Brincar é coisa séria; e, iii) As vivências e interações entre seus pares, referentes as categorias de análise em questão. Nas conclusões finais, abordaremos algumas considerações sobre a problemática como o intuito tanto de trazer novos elementos para o debate, quanto de indicar aspectos que ainda necessitam ser investigados dentro da pesquisa.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA, AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS: AS REPERCUSSÕES DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei nº 12.796/2013 que determina a obrigatoriedade da matrícula em instituições de Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013), foi motivo de muitos debates antes de sua promulgação e ainda instiga debates na área das políticas públicas de educação para a infância, no que tange a primeira etapa da educação básica, especialmente como um direito da criança, das famílias e dever do Estado. Em que pese os argumentos de ampliação do acesso de crianças a essa etapa educativa, há outros efeitos gerados por essa política que também precisam ser analisados, como a repercussão dessa política na organização: das famílias, das instituições e das próprias crianças.

Quando observarmos, a repercussão da lei anteriormente citada, torna-se essencial compreender como as políticas educacionais são formuladas, apropriadas e executadas (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, esse trabalho é subsidiado pelo referencial de análise de políticas desenvolvido por Ball e colaboradores, no qual define que a política é composta por ciclos, de modo que, é sempre importante compreender esse processo para auxiliar nas análises dos fenômenos. Segundo Stephen J. Ball

A abordagem do ciclo políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

De modo específico, nos interessa nesse estudo, analisar o denominado contexto da prática, ainda que entendemos que os demais contextos: contexto da influência e contexto da produção do texto, estejam organicamente relacionados, e apresentam arenas, lugares e grupos de interesse distintos, envolvendo disputas e embates (MAINARDES, 2006).

A análise a partir do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, ressalta a natureza complexa e controversa da política educacional e enfatiza

os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

A opção em focalizar o contexto da prática deriva do fato de que, pesquisas anteriores desenvolvidas pelo grupo, tais como Cagneti (2017), Santos (2017) e Madeira (2019), se

dedicaram a compreender o contexto da influência e o contexto da produção de texto³. No entanto, após o período de adequação da lei, e segundo indicações do próprio Ball é importante a análise de como foi a execução da política. Isto porque, no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação e, é nesse contexto que a política produz efeitos e consequências em representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006, p. 53). Assim, as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro do contexto da prática, pois “os profissionais que atuam neste contexto [creches e pré-escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball e Bowe, alertam que os profissionais que atuam na educação assumem uma posição ativa, e isto implica no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, uma vez que, suas concepções também influenciam para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

Seguindo essa perspectiva, discutiremos a seguir os efeitos da Lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade na composição da Educação Infantil, iniciando com os movimentos sociais, em particular o movimento de mulheres na luta pelo direito à Educação Infantil no Brasil e conseqüentemente ao reconhecimento dos direitos sociais das crianças à educação.

1.1 Direitos sociais das crianças: uma trajetória de lutas

No século XIX e início do século XX, as mulheres já tinham iniciado seus movimentos reivindicatórios, tanto por meio dos movimentos sufragistas, como dentro das fábricas e sindicatos nos quais operárias tecelãs, costureiras dentre outros grupos de trabalho protestavam contra as péssimas condições exercidas em suas funções, contra os baixos salários e pelo direito à licença maternidade (TELES, 2015). Nos movimentos coletivos, os diversos interesses das mulheres foram dispostos no espaço público, tendo como as primeiras manifestações, a reivindicação pelo direito ao voto, e como também eram abolicionistas, lutavam contra à escravidão. Associado a essas mulheres estavam as mulheres trabalhadoras de fábricas que

³ O referencial analítico, de Stephen Ball propõe a análise das políticas com base em cinco contextos: contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados e contexto de estratégia política (MAINARDES, 2006).

tinham por bandeira reivindicatória os direitos trabalhistas, dentre esses, o direito a creche⁴ se fazia presente. Nesse sentido, a luta por creche, para as feministas nesta época simbolizava também a emancipação das mulheres; uma vez que se compreendia que lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus distritos, a creche incluída na agenda dos movimentos sociais, era compreendida como um alargamento de seu direito ao trabalho e à participação política (TELES, 2015).

Assim, com o processo de industrialização e urbanização do Brasil durante a ascensão do capitalismo, e com a maior participação da mulher na esfera laboral, as creches foram formalizadas para mães trabalhadoras, cuja finalidade era garantir participação assídua e pontual e a qualidade da mão de obra (TELES, 2015).

Nesse contexto, a política de creches compôs a agenda governamental e segundo Teles (2015) aparece na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT de 1943 como:

obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação. Repare que a ideia era apenas guardar as crianças. Estas eram tidas como objetos que pudessem ser *guardados* enquanto as mulheres trabalhavam (TELES, 2015, p. 22) (grifo da autora).

Não obstante, é possível identificar que o intuito era apenas ter um lugar para guardar as crianças, enquanto as mães trabalhavam fora. Nesse momento, não se valorizava um projeto voltado à educação, para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças pequenas, de modo similar, a lógica não era a sociedade dividir a responsabilidade em relação as crianças oportunizando assim a homens e mulheres direitos iguais em suas atividades laborativas. Ou seja, o movimento de luta das mulheres feministas traz a luz a crítica ao papel tradicional da mulher na família, pois esse considera que a responsabilidade à educação das novas gerações deve ser de responsabilidade de toda a sociedade.

Desse modo, nesse início, as poucas creches, fora das indústrias, faziam parte de entidades filantrópicas laicas e, especialmente, religiosas. Segundo as autoras Canavieira e Palmen (2015, p.33):

⁴ Anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, creche era denominação dada as instituições que atendiam as crianças de 0 a 6 anos em período integral, que hoje corresponde ao que chamamos de Educação infantil. Após a LDB 9.394, a creche passou a ser a denominação do atendimento de crianças de 0 a 3 anos, independente da instituição ou período de permanência.

a Educação Infantil, particularmente a creche, sempre constituiu um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcalismo, pelos quais se atribui a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e ao cuidado da criança pequena, revisitando a antiga dualidade esfera doméstica X esfera pública.

Assim, historicamente a creche está vinculada ao trabalho da mulher fora do ambiente domiciliar, portanto sua origem social é marcada pelo trinômio mulher-trabalho-criança, sendo que até os dias atuais se faz presente como determinante pela demanda da organização administrativa da creche (DIDONET, 2001), bem como sua oferta enquanto política pública, nos primeiros direitos sociais do sistema capitalista.

Conforme Canavieira e Palmen (2015, p. 33), “a constituição das creches colocou em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, e neste contexto minado que a creche passou a ser vista como um mal necessário”. Assim, inicialmente essas instituições foram destinadas apenas para as crianças cujas mães não poderiam fazer seu papel, tendo em vista sua situação econômica. Como destaca Haddad (1987, p. 71), essas instituições ficaram reservadas “à camada social economicamente baixa, tornando-se um espaço no qual imperava o assistencialismo e o filantropismo”. Logo, o entendimento de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as condições escassas de atendimento as crianças neste momento e, por muito tempo, talvez mesmo até os dias atuais, tais ideias vão transpassar concepções acerca do que é creche. Com isso, foi tardiamente que no Brasil o direito a creche constituiu o rol de políticas públicas, e muito mais tarde é que foi uma política pública com financiamento próprio.

Em outro momento, com o golpe militar de 1964, considerável número de mulheres que lutavam por seus direitos foram presas e silenciadas nos movimentos golpistas sob o desígnio de militares, empresários e latifundiários com o amparo exclusivo da Igreja (TELES, 2015). Muitas mulheres e homens militantes políticos foram obrigados a se calar e viver na clandestinidade, pois resistiam à repressão e a ditadura, junto também se calavam as lutas e necessidades da maioria da população. Segundo Teles (2015, p.23), havia mulheres,

que lutaram contra a ditadura militar e tiveram seus filhos pequenos sequestrados nas prisões ou também houve casos em que elas estavam grávidas e deram à luz a seus filhos nos centros de tortura. Outras sofreram aborto forçado pelo aparato repressivo. Fizeram denúncias à justiça militar, sendo que em muitos casos não houve sequer um registro das violações apresentadas. Houve casos de crianças, filhas de guerrilheiras/guerrilheiros, que nasceram em cativeiros, sequestradas pelos militares que atuaram no combate à Guerrilha do Araguaia.

Assim, ainda conforme a autora, no ano de 1970, o movimento feminista ressurgia e sob a proteção da Organização das Nações Unidas – ONU comemorou-se o Ano Internacional da Mulher, no qual as mulheres passaram a reclamar o direito de decidir sobre o próprio corpo, clamando por melhores condições de vida para si e sua família. “Com o slogan *O pessoal é político* levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual” (TELES, 2015, p.24). Desse modo, o movimento feminista, confrontou, desde o início, o tema da divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro do lar. Dito de outro modo, nesse momento histórico, o feminismo renasce reivindicando direitos até então calados há muito tempo.

A partir do 1º Congresso da Mulher Paulista, no final da década de 1970, as feministas ganham visibilidade criando o “Movimento de Luta por Creches” - MLC, com a finalidade de criar creches públicas e gratuitas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Partindo das camadas populares, as mulheres levaram o Estado a reconhecer sua função de responsável pela assistência à criança. Elas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas e começam a ganhar status de política pública. Dessa forma, “as crianças começam a ser vistas como cidadãs em desenvolvimento” (TELES, 2015, p. 25). Assim, as feministas e o movimento de mulheres exigiram do Estado a garantia de políticas públicas que proporcionassem espaços sociais e pedagógicos para acolher e socializar as crianças.

Nesse sentido, a década de 1980 foi considerada um marco histórico, pois foi com a Constituição de 1988 que a creche foi definida como um direito subjetivo. Em paralelo as discussões sobre a função das instituições de educação para as crianças, a ampliação das pesquisas na área de desenvolvimento infantil corroborou para novas perspectivas em relação ao trabalho que essas instituições deveriam proporcionar, procurando superar a lógica de guarda e de favor as famílias pobres.

Segundo Santos (2017), a dissidência no entendimento de assistência como tendo a mesma ideia de assistencialismo e que muito transpassa a Educação Infantil rompeu-se, a partir da Constituição, seguida pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Por conseguinte, houve um relevante avanço no cenário legislativo, em favor da criança pequena. A partir de 1996, após discussões sobre a educação realizadas pelos movimentos sociais nacionais, é aprovada a Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996), a qual torna a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica. Assim, corroborando com o enunciado acima Campos (1999, p. 124) pontua que,

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do

movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens de toda a faixa dos zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos que dão origem ao Título 8, Capítulo 7 da Constituição, “Da família, da criança, do adolescente e do idoso”. De forma geral, a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena.

A educação básica brasileira organizada em três etapas, têm a Educação Infantil como sua primeira etapa, a qual dá início à formação indispensável para o exercício da cidadania, segundo o artigo 22⁵ da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Assim, temos o reconhecimento, pela primeira vez na história brasileira, do direito das crianças e de suas famílias à educação infantil na Constituição Federal, e na década seguinte, pela primeira vez uma Lei de Diretrizes e Bases para Educação nacional reconhece a educação infantil como etapa da educação básica. Definindo, a educação infantil, como “um espaço onde as políticas públicas de atenção à infância podem atuar de maneira eficiente, atendendo não só a criança, como também a sua família, realizadas simultânea e indissociavelmente” (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 41). Nesse sentido, a creche, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras para ser um direito de mulheres, homens, e especialmente das crianças pequenas. É uma questão de cidadania para ambos os envolvidos: crianças, mães e pais, enfim para as famílias. “O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/socialização e cuidados” (TELES, 2015, p. 30).

De acordo com Bobbio (1992), citado por Campos (1999, p. 118) a formulação dos direitos do homem

muda conforme as condições históricas, as necessidades e interesses, as relações sociais e de poder, a ciência e a tecnologia e assim por diante. Sua análise considera que os chamados direitos “naturais” não existem enquanto critérios absolutos, mas são sempre interpretados pelos homens segundo determinados contextos sociais, culturais e políticos.

Assim, os movimentos impulsionados pelas “feministas organizaram e construíram reflexões sobre a educação de crianças pequenas numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para toda a sociedade” (TELES, 2015, p.31). Dessa forma, no subtítulo

⁵ Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

a seguir, pretende-se discutir os movimentos de construção de políticas para educação no contexto da educação infantil, considerando a consolidação legal como etapa educativa: do direito a obrigatoriedade.

1.2 Políticas públicas para infância: direito e obrigatoriedade

Como abordado anteriormente através do histórico da constituição da educação infantil no Brasil, é possível observar a importância das lutas e reivindicações dos diferentes movimentos sociais, em especial o movimento feminista, em direção à consolidação do direito à cidadania desde a pequena infância. É fato que esses movimentos contribuíram para os processos de politização da sociedade civil evidenciando o seu relevante papel junto à consolidação de bases legais para a implementação de outras políticas sociais⁶ voltadas à infância. Dito de outro modo, “o histórico da educação brasileira retrata constantes mudanças decorrentes das modificações políticas, econômicas e sociais, que acabam por modificar a forma como a criança é concebida enquanto um ser social” (CANAVIEIRA e PALMEN, 2015, p. 34).

Segundo as autoras, as transformações sociais e econômicas no país, em especial, as últimas quatro décadas do século XX, repercutiram significativamente na educação infantil. Como já discutido anteriormente, esse período foi marcado por manifestações e movimentos da sociedade civil na proclamação de seus direitos e pela redemocratização da escola pública em nível de educação infantil, ensino fundamental e médio. Entre esses movimentos incluem-se em especial os movimentos pelo direito à Educação Infantil, dentre eles o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres Feministas. Tal mobilização, inseriu a política de creches na dimensão dos direitos, a partir da Constituição Federal de 1988, como direito social da criança. Significa dizer, que este período é, portanto, um marco para a educação infantil brasileira, visto que esta pela primeira vez aparece no texto constitucional enquanto direito da criança e dever do Estado.

Em síntese, a abertura política pós Ditadura Militar, fomentou a necessidade de redemocratizar o país, reacendendo a luta por direitos que até então estavam suprimidos ou não assegurados com o regime autoritário, levando a elaboração de uma nova constituição. Nessa

⁶ Compreendemos por política social “as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

perspectiva, a partir dos movimentos sociais supracitados acima, a creche é reconhecida como instituição de direito, no tocante ao direito da criança com a função indissociável do cuidar e educar, diferentemente do viés assistencialista, como era praticada no atendimento das crianças nascidas e criadas nas camadas mais pobres. Além disso, segundo França (2017, p. 3) representa também,

um direito do trabalhador, uma conquista da sociedade civil organizada com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil, especialmente quanto às suas necessidades e competências educativas. Mas principalmente é um direito à mulher com vistas de superação as desigualdades de gênero.

No Brasil, conforme a legislação educativa que antecedia a Constituição de 1988, o atendimento às crianças até seis anos de idade não era visto no âmbito do direito, ao contrário, como já procuramos discutir anteriormente, o lugar de atendimento à criança pequena era vinculado à uma visão assistencialista necessária apenas para as famílias dos filhos de mães trabalhadoras. Nesse sentido, é importante recordar que anterior a Legislação de 1988, a infância estava sob o abrigo legal da Assistência, e segundo Cury (1998, p. 10):

não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena. Desta maneira, as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das Constituições Federais será, ou o silêncio, como é o caso de 1891, ou a expressão do Amparo à infância, ou então, como na Constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. A Constituição de 46 de novo assume a expressão Assistência. Somente com a Constituição Federal de 67 e da Junta Militar de 69 é que se introduz, pela primeira vez, a noção de que uma Lei própria providenciará a Assistência à Infância. Mas continua havendo a figura da Assistência e do Amparo, agora na forma de uma Lei, e não simplesmente de uma forma genérica, feita através de qualquer tipo de instrumento.

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 1996), como já apresentado, regulamentou a educação infantil, a ser oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos de idade, como primeira etapa da educação básica. Para compreender a evolução das políticas públicas para a Educação Infantil, se faz necessário apresentarmos como ela evoluiu historicamente nas décadas anteriores até chegar à Lei 12.796/2013, que torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade.

No que versa sobre o direito à educação Duarte (2007, p. 692) pontua que:

Previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, *Da Ordem Social*, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino).

Segundo Horta (1998,) a constituição de 1988 “fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito subjetivo, abandonado desde a década de 30” (HORTA, 1998, p. 25).

A Carta Magna conhecida como “Constituição Cidadã”, promulgada em 5 de outubro de 1988, efetivou-se como o principal símbolo do processo de redemocratização do país após o regime militar, tendo como propósito “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988, Preâmbulo). A educação tornou-se um direito fundamental e social garantido na CRFB/88, a qual define de forma clara a responsabilidade do Estado com a educação da criança pequena, por meio dos seguintes artigos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os municípios atuam prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca, menos de dezoito, 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).

Nessa mesma perspectiva ao direito da criança à educação, o Artigo 227 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) no qual afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além e colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Assim, destaca Souza (2008) através do artigo supracitado, sobre a criança:

esta passa a ser responsabilidade compartilhada da família, sociedade e Estado, que deve assegurar com absoluta prioridade a garantia de seus direitos. Verifica-se, então, uma mudança lógica na defesa e reivindicação da educação infantil, que deixa de ser mero objeto de benemerência para tornar-se um direito que deve ser garantido a todas as crianças e não mais somente aos filhos dos trabalhadores. Neste sentido, a Constituição Federal pode ser considerada um verdadeiro divisor de águas no que se refere ao direito da criança pequena, visto que, pela primeira vez, estas são reconhecidas enquanto sujeitos detentores de direitos, que devem ser garantidos com absoluta prioridade (SOUZA, 2008, p. 37).

Desse modo, não podemos deixar de mencionar que o acesso e a permanência, bem como a educação passou a ser tratada como um direito, entretanto no caso específico da Educação Infantil, evidencia-se a morosidade no atendimento a toda a demanda, embora no âmbito legislativo tenhamos conquistado o reconhecimento da necessidade e importância dessa primeira etapa educativa. Sendo assim, Bobbio (1992) salienta que a grande preocupação não é mais em proclamar os direitos, mas sim, protegê-los e garanti-los perante a sociedade, pois independente da sua natureza e seu fundamento, eles passam a ser reivindicados, desde que são infringidos.

Na década de 1990, alguns novos e importantes marcos para a legitimidade dos direitos das crianças foram promulgados, dentre eles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, através da Lei nº 8.069/90, que tornou concreta as conquistas dos direitos das crianças decretado pela Constituição. Para os autores Rizzini e Pilotti (2011) o Estatuto da Criança e do Adolescente resultou “um novo paradigma jurídico, político e administrativo, destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 29). Levando-se em consideração esses aspectos, tem por finalidade assegurar condições de desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade. Desse modo, o ECA sanciona em seu art. 4º o que já foi estabelecido no art. 227 da CFRB/1988, ao estabelecer:

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

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Segundo as autoras Lucas e Machado (2012) por adotar o princípio da proteção integral de todas as crianças e adolescentes,

o ECA inaugura outra concepção de infância assentada nos direitos fundamentais reconhecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1989, e ratificada pelo Brasil no ano seguinte. Com a adoção dessa doutrina, os direitos da criança e do adolescente são vistos de uma perspectiva condizente com a sua condição de pessoa em desenvolvimento e que, por sua vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral (LUCAS; MACHADO, 2012, p. 118).

O ECA insere a criança como sujeito de direitos e como constituinte da sua própria história rompendo com o caráter assistencialista e de amparo às crianças para o campo educacional. Nos artigos 53⁷ e 54⁸ da supracitada Lei afirma que a criança e o adolescente têm o direito à educação, assim como é dever do Estado assegurar tal direito. Segundo Kuhlmann Júnior (2010, p. 30) “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”, para que estes avanços não tenham acontecido em vão.

A publicação do ECA, trouxe outros debates no campo das políticas públicas para a infância, na qual gerou uma série de documentos específicos para a educação infantil e orientações para sua oferta, além do estabelecimento de normas para o funcionamento das instituições de educação infantil, referência para a formação de professores para atuar com crianças, propostas pedagógicas, etc.

Nesse contexto, a educação infantil, posto que conquistou certo alargamento nos planos de educação na esfera nacional e das secretarias de educação, ainda assim, sentia a falta de uma legislação que tratasse mais especificamente desta etapa educativa. Desse modo, Lucas e Machado (2012), afirmam que o direito à educação da criança de 0 a 6 anos,

⁷ Art. 53º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...];

⁸Art. 54º. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...];

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

reconhecido na Constituição Federal e reafirmado pelo ECA, suscitou grande movimentação do Ministério da Educação - MEC, que constava, naquele momento, com o apoio de um número expressivo de especialistas e pesquisadores da área. Por isso, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), norteadada pelos parâmetros da Constituição, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade por meio de organismos representativos, elaborou uma proposta nacional de política de educação infantil (LUCAS; MACHADO, 2012, p. 120).

Ao considerar os aspectos mencionados, o reconhecimento constitucional da educação infantil, como direito das crianças pequenas à educação, e a proclamação do Estatuto da Criança e do Adolescente, repercutiu-se na formulação de diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil - PNEI, criadas em 1994, pelo Ministério da Educação e Desporto – MED, na qual várias universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações de professores e outros grupos da sociedade corroboraram para a elaboração dessa proposta.

As discussões para a formulação desse documento tiveram início em outubro de 1993 e culminaram com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, quando foi aprovada a proposta do MEC como texto definitivo da PNEI. Vale salientar que ele reafirma o compromisso do Estado para com a educação das crianças nos seus primeiros anos de vida, referindo-se à educação infantil como primeira etapa básica (LUCAS; MACHADO, 2012, p.121).

A PNEI fez um levantamento da situação da educação infantil brasileira, e verificou que: a) o atendimento as crianças de 4 a 6 anos é mais amplo do que as crianças com idade inferior; b) o atendimento público na pré-escola supera em quantidade o privado sendo que as crianças atendidas são oriundas de áreas urbanas menos favorecidas; c) a degradação na qualidade do atendimento, em especial as crianças de 0 a 3 anos; d) a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; e) a cisão entre as funções de educar e cuidar; f) a inexistência de currículos e propostas pedagógicas; g) a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área (BRASIL, 1994a). Com base nesse levantamento, são apresentadas diretrizes gerais as quais baseiam-se em sete princípios⁹, de ação primordiais para orientar o trabalho do MEC reconhecendo a

⁹ Princípios que norteiam a Política Nacional de Educação Infantil:

1. A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);

criança de 0 a 6 anos como cidadã, sujeito de direitos e como pessoa em processo de desenvolvimento da construção do seu conhecimento.

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica regulamentou novas exigências para essa etapa, como por exemplo, a necessidade de se definir um projeto político pedagógico, de modo que possa: “atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 1994a).

Além disso, a LDB 9.394/1996, traz outros avanços significativos em relação as leis anteriores, uma vez que inclui na seção II da Educação Infantil referente a sua especificidade como etapa educativa, campo, avaliação e faixa etária:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até os 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II - pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada [...]:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB, 1996).

Dado o exposto, não podemos negar que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica resultou como relevante progresso, no que se refere à responsabilidade do Estado para com o atendimento da criança pequena, pois, comparando com as leis anteriores esta etapa educativa esteve a margem da legislação brasileira.

3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;

5. O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;

6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;

7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.

De acordo com Campos (2010), de modo sintetizado é possível reconhecer que com a Constituição Federal/88 e a LDB/96, a educação infantil, no plano legal, é alçada a outro nível, isto é,

[...] a educação infantil faz parte do direito à educação desde o nascimento, embora não com o caráter de obrigatoriedade para as famílias; as creches, agora definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 a 3 anos de idade), foram incluídas no setor educacional, transferidas de áreas como assistência social e saúde; os professores passaram a ter uma exigência de formação equivalente àquela dos seus colegas do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso superior, admitindo o curso magistério em nível médio durante o período de transição; aos municípios, cabe a principal responsabilidade no atendimento da demanda por educação infantil, sendo previsto o regime de colaboração entre os diversos níveis de governo. (CAMPOS, 2010, p. 9).

Além da regulamentação em relação a sua organização, a LDB também regulamentou a atuação dos profissionais, a formação mínima e as práticas pedagógica com relação ao desenvolvimento das crianças e suas especificidades com base no cuidar e educar e também respeitando-as no cerne de direitos e cidadania.

Ademais, simultaneamente a elaboração da PNEI, outros documentos¹⁰ foram elaborados e publicados, no Governo Itamar Franco, pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino na implantação de suas políticas para a educação infantil.

Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento “*Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*”, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 1994 a).

Contudo, ressaltamos que todo esse processo de discussões em torno de definição de normatizações para se pensar a Educação Infantil no país, foram interrompidas abruptamente e

¹⁰ Entre estes documentos podemos citar: Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Educação infantil no Brasil: situação atual (1994); Educação infantil: bibliografia anotada (1995); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos das fundamentais das crianças (1995); Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (1996).

todo o material produzido até então foi suspenso com o avanço do estado Neoliberal e pela Reforma do Estado iniciada em 1995. Desse modo, em 1998, é distribuído em todo território nacional um referencial, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI produzido na trilha das reformas educacionais orquestradas pelas indicações das Reforma do Estado da década de 1990, e sob uma perspectiva que muitos teóricos da área da educação infantil indicaram como partilhada nos moldes do ensino fundamental (LUDVIG, 2016). Segundo Ludvig (2016, p. 44), o RCNEI

ocorreu na contramão das discussões que, até então, estavam em curso. No entanto, esse documento teve ampla difusão de modo que eclipsou as diretrizes curriculares nacionais, que acabaram inclusive sendo lançadas posteriormente a esse documento. Essa própria inversão no lançamento dos documentos indica a disputa curricular que estava no campo da educação infantil.

A divulgação do RCNEI, foi de encontro aos movimentos e discussões que estavam ocorrendo, naquele momento, haja vista, a inversão dos documentos sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) - DCNEI foi divulgada após ampla distribuição dos RCNEI, culminando em distorções, pois estes foram sendo estabelecidos como documentos mandatórios e as Diretrizes como documentos secundários.

As Diretrizes de 1999 – Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99, conforme aponta Oliveira (2017) criticaram às políticas públicas para a infância construídas historicamente no país, com base no assistencialismo aos pobres sem um caráter emancipatório, e defenderam uma nova forma de atendimento baseada na Constituição Federal de 1988, “que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em Instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança” (OLIVEIRA, 2011, 119). Ainda conforme a autora:

Tais Diretrizes trataram o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

No ano seguinte, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172 em 9 de janeiro de 2011, na qual baseou-se na legislação brasileira construído através de largos debates organizados pela sociedade civil, sobretudo por entidades relacionadas ao campo da

educação. No entanto, o Plano aprovado foi outra versão, produzida em “gabinete” sendo que o Plano da sociedade civil foi ignorado.

O PNE, apesar de controverso, definiu padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, estabelecendo metas de ampliação do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional, em continuidade ao Plano Decenal (1993-2003). Entretanto, necessário lembrar que, o propósito do Plano Decenal era atender as condições para financiamento para a educação de organismos multilaterais, sem que se expandisse o investimento na educação com os recursos da União, o que implica em contradição entre o proposto e as demandas da sociedade civil (CAMPOS, 2008). Ainda conforme a autora:

A questão do financiamento da educação, dimensão que não apenas articula, mas também condiciona e induz as demais, aparece como o principal elemento de continuidade e de adesão às orientações provenientes dos organismos internacionais. Sem o compromisso com recursos financeiros necessários a viabilizar uma educação de qualidade para todos, os objetivos e metas do Plano restringem-se a respostas focais tanto na expansão como nos recursos – por exemplo, a focalização no ensino fundamental – quanto restritivo em termos de política pública – as chamadas populações vulneráveis figuram como aquelas a quem se devem destinar as ações prioritárias (CAMPOS, 2008, p. 168).

Nos dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação as crianças da Educação Infantil deveriam ser atendidas com qualidade. Desse modo, necessitavam de orientações pedagógicas e administrativas para que a melhoria dos serviços fosse como compromisso dos governantes. Desse modo, era necessário que medidas econômicas em relação a recursos financeiros e com o envolvimento da Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde, as Comunicações Sociais fossem repensadas. De modo similar, a formação acadêmica do professor mereceu especial atenção para que o atendimento de qualidade fosse efetivado, posto que muitos adultos em exercício na educação infantil não possuíam formação acadêmica adequada.

Ao considerar, todavia, os aspectos de nosso País, em particular as restrições financeiras, este plano preconizava que a oferta pública de Educação Infantil fosse direcionada prioritariamente às crianças das famílias de menor poder aquisitivo, localizando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas seus melhores recursos pedagógicos, com atendimento integral, em especial para as crianças menores e com renda mais baixa, no caso em que os pais trabalham fora. Mas, segundo o Plano “em hipótese alguma a Educação Infantil pública deve caracterizar como um atendimento pobre para pobres, mas sim

uma educação de qualidade preferencialmente para as crianças das camadas mais sujeitas a exclusão social” (BRASIL, PNE, 2001, p. 11). Como objetivos e metas o PNE (2001-2010), preconizava:

1. Ampliar a oferta da Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 anos e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. [...];
21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil. [...];
25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal (BRASIL, PNE, 2001, p. 12 e 14).

Não obstante, passado o tempo de vigência do Plano, e sem dispositivos para acompanhar e cobrar dos governantes ações eficientes, as metas não foram cumpridas, e a ideia de uma política universal ainda não foi consolidada. Conforme é possível observar no próprio texto do Plano, há priorização de quais crianças devem ser atendidas preferencialmente. Nesse sentido, é sempre importante ressaltar que, a educação infantil como um direito de todas as crianças,

independentemente de idade, classe econômica ou período escolar que frequentam, colocamo-nos na perspectiva de uma superação da visão assistencial historicamente vinculada a esse segmento educativo, aquela que com arrogância “humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR., 2000) *apud* (CAMPOS, 2013, p. 204).

Entretanto, entre as relevâncias relacionadas com as políticas implementadas na vigência do referido PNE, Vieira (2010) ressalta os seguintes problemas:

pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE. Nas questões internas ao Plano, apontaram-se, entre outros constrangimentos: a ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE; a retirada dos mecanismos concretos de financiamento das metas, expressos no próprio Plano (vetos); a focalização no

ensino fundamental; a pulverização de metas levando à fragmentação e dispersão das ações (VIEIRA, 2010, p. 816).

Valente e Romano (2002) citado por Campos (2008, p. 169) “destacam também essa questão quando analisam o Plano aprovado e o Plano proposto pela sociedade civil, evidenciando o caráter antidemocrático e conservador do primeiro”; segundo os autores:

O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI. Essa política, como se sabe, já está interiorizada nas contrarreformas do governo, em várias emendas constitucionais já aprovadas e nas leis. O paradigma mais completo disso é a dita "Lei de Responsabilidade Fiscal". Não por acaso, é nela que FHC se louva para justificar todos os vetos (VALENTE & ROMANO, 2002 *apud* Campos 2008, p.169).

Em virtude dos fatos mencionados acima, ainda segundo Campos (2008, p. 169):

Poderemos compreender a focalização no ensino fundamental (financiamento, expansão, formação de professores, correção de fluxo, gestão, etc) e a prioridade atribuída, no caso da educação infantil, às famílias de baixa renda.

Nesse contexto histórico, e ainda seguindo a lógica das reformas neoliberais, é aprovada a Lei Complementar nº. 101 de 4 de maio de 2000, intitulada Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, a qual estabelece em regime nacional um teto máximo para os gastos públicos, a serem seguidos por cada ente federativo (estados e municípios). Esse projeto de lei trouxe repercussões negativas para a Educação Infantil, impondo aos Municípios arranjos para a demanda da educação sem exceder o limite de gastos permitido, em particular com a folha de pagamento. Logo, se houve algum progresso com a DCNEI propondo atendimento educativo para melhor infraestrutura e formação de professores, a citada Lei restringiu as aplicações nesse segmento educativo, revelando-se um total paradoxo.

Desse modo, é visto que as políticas públicas desse momento histórico, não abarcavam as demandas da Educação Infantil, ou seja, ainda não era efetivo o investimento direto em nível local para este segmento educacional, o que é enfatizado por Barreto (2003, p. 59):

Na verdade, a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o *status* de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades de ensino.

Assim, no Brasil, as crianças matriculadas em creches e pré-escolas (públicas e privadas) totalizavam-se em 5.912.150, sendo 1.093.347 em creches e 4.818.803 em pré-escolas, conforme os dados sobre a Educação Infantil do Censo Escolar 2001. (INEP, 2001). Sem recursos efetivos ou suficientes a estratégia prioritária para expansão da demanda na Educação Infantil continuou a ser o caminho da parceria público e privado – PPP, mais conhecido como “convenimento”¹¹ de vagas.

Também foram assistidas outras alterações, tanto na esfera da implementação de programas, quanto em modificações dos dispositivos legais e mandatórios à educação básica brasileira, observadas no período entre 2003 a 2009, período que ascende ao governo federal um presidente de centro–esquerda com defesa de um Estado mais social. Com isso, no ano de 2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹², pela Emenda Constitucional 53, de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, revertida na Lei nº 11.494/07 e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro, sequencialmente que incluía a educação infantil e o ensino médio na distribuição dos recursos. Mas, sempre interessante lembrar que, em uma primeira versão do projeto de lei, as crianças de zero a três anos não estavam incluídas na aplicação das verbas. Segundo Flores (2010, p. 31), este projeto foi matéria de debate em todo o território nacional,

causando reações de repúdio a uma norma que iria contra as legislações anteriores e negaria o direito constitucional à Educação para as crianças bem pequenas, deixando sem cumprimento a concepção de Educação Básica vigente na LDBEN, o projeto foi alterado, passando a contemplar, também, as crianças menores de quatro anos. O *Movimento Fraldas Pintadas*, encabeçado por várias instituições, entre elas o MIEIB¹³, ocupou espaços Congresso Nacional e na mídia, contribuindo na garantia desta inclusão.

Ademais, dentre as alterações legais cabe em especial destacar, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei n. °11.274/2006), dispondo sobretudo a obrigatoriedade de

¹¹ Para melhor compreensão acerca do convenimento de vagas indicamos a leitura da dissertação de Madeira (2019).

¹² A aprovação do FUNDEB foi demarcada por intensas pressões de movimentos populares, dentre eles o “Movimento das fraldas pintadas”, que reivindicava a adesão das creches no FUNDEB.

¹³ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, criado em 1999, é uma organização autônoma, integrada aos movimentos sociais, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a Educação Infantil – EI, tanto no que se refere a defender a garantia do acesso a um atendimento de qualidade a todas as crianças de zero até seis anos, quanto em fortalecer esse campo de conhecimentos e de atuação profissional no Brasil (MEC; UFRGS, Relatório de Pesquisa, 2009, p.11) *apud* (FLORES, 2010, p. 31).

frequência também para as crianças de 6 anos¹⁴. Nesse sentido, a respeito da lei da matrícula aos seis anos e da lei do ensino fundamental de nove anos, Lira, Sapelli e Drewinski (2016, p. 86) pontuam que:

Tal determinação, que por um lado atendeu às necessidades de importantes segmentos sociais, haja vista que ampliou a oferta de vagas às crianças de seis anos e de certo modo universalizou o acesso à escola às crianças brasileiras dessa faixa etária, por outro lado, engendrou polêmicas, controvérsias e desafios aos gestores, professores, pais, pesquisadores, enfim, à comunidade educativa.

Ainda conforme as autoras, as discordâncias em torno da abrupta inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, sem a necessária discussão e reflexão e consulta à sociedade civil organizada e comunidade educativa são factuais (LIRA; SAPELLI; DREWINSKI, 2016).

Essa medida se configura especialmente polêmica no que diz respeito a falta de preparo adequado para essa transição, principalmente em relação a preparação dos professores para trabalhar com essa faixa etária, na adaptação estrutural dos espaços, mobiliários, materiais escolares, e tão pouco das famílias. Para além desse aspecto, Campos (2010), discorre sobre uma questão que pode ocasionar sérios problemas, em relação a essa alteração, qual seja, a antecipação da repetência para os alunos do primeiro ano, visto que, os currículos não foram revisados.

Apesar das várias críticas e posições contrárias a determinação do ensino fundamental de nove anos, a justificativa para o discurso baseava-se no princípio do direito à educação das crianças pequenas e à democratização do acesso à escola para todas as crianças brasileiras (LIRA; SAPELLI; DREWINSKI, 2016). E também que, se poderia garantir a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender, assim como, um ensino mais abrangente.

Segundo essa lógica, de ampliar o acesso das crianças a educação infantil, é apresentada a Emenda Complementar nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional, a qual tomou obrigatória a frequência na educação básica dos quatro aos dezessete anos, abrangendo, crianças

¹⁴A Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica, que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no seu art. 5º, § 2º pontua que: - é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Na sequência o § 3º diz que: as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil (RESOLUÇÃO 5/2009, MEC, CNE, CEB, p. 1).

e jovens que frequentam a pré-escola da educação infantil, o ensino fundamental e o médio regular. Anteriormente, apenas o ensino fundamental com duração de nove anos era definido como de matrícula obrigatória e como direito público subjetivo amparado na lei. Com isso, a EC nº 59/2009 é considerada um marco na educação brasileira, pois ampliou a obrigatoriedade do ensino, e ancorada nos termos do Plano Nacional de Educação – PNE¹⁵ (2011-2020) tendo apoio técnico e financeiro da União, sendo o prazo para adequação da lei o ano de 2016.

Por outro lado, como argumenta Vieira (2011, p. 255):

A aprovação da EC nº 59/2009 não foi consensual na área educacional, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil gerou diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e aos dirigentes da educação, sobretudo municipais. Os argumentos expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno de relevante questão na aprovação da referida EC. Argumentou-se com base em estudos¹⁶, que a pretendida universalização da pré-escola pode não ser alcançada somente com a obrigatoriedade de a família matricular os filhos pequenos na educação infantil.

Mas, em que pese os argumentos e discussões de pesquisadores, professores e outros sujeitos, a EC nº 59, foi posteriormente aprovada como a Lei nº. 12.796/2013 que definiu a obrigatoriedade de frequência à escola a partir dos quatros anos. E, em paralelo a essas discussões, ocorriam as discussões e conferências para a definição do novo Plano Nacional de Educação, o qual foi aprovado somente em 2014, sob a Lei nº 13.005, com vigência por dez anos. Esse novo Plano também traz como meta à Educação Infantil o que já foi disposto no PNE nº 85. 035 de 2010, qual seja, “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”. (BRASIL, PNE, 2015 p. 21).

Nesse sentido, para cumprir as metas desse novo projeto do PNE, em especial a universalização do atendimento das crianças da pré-escola, diversas estratégias foram

¹⁵ No Plano de Lei – PL nº 85.035, do ano de 2010, a educação infantil na Meta 1 do PNE, aparece como a seguinte redação “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (BRASIL, 2010).

¹⁶ O Grupo de Trabalho GT07 – *Educação da criança de 0 a 6 anos*, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd, discutiu a extensão da obrigatoriedade escolar na Reunião Anual de 2009, a partir de aportes teóricos em trabalho encomendado sobre o tema, organizado por Fúlvia Rosemberg, na época professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

assumidas pelo poder público, especialmente a parcialização ou redução do horário de atendimento nos Centros de Educação Infantil – CEIs (SANTOS, 2017) e a transferência de turmas de Educação Infantil para instituições prioritariamente pensadas para o atendimento de crianças do ensino fundamental e médio (CAGNETI, 2017).

Assim, a Lei nº. 12.796/13, aprovada em 2013, estendeu a obrigatoriedade da educação às crianças de quatro a cinco anos de idade, ou seja, para as crianças da pré-escola da Educação Infantil. De acordo com a lei, o artigo 31 estabelece que a Educação Infantil será organizada de acordo com a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por, no mínimo, 200 dias de expediente trabalhado; com atendimento de, no mínimo quatro horas para o período parcial e sete horas para o período integral; controle de frequência, determinado frequência mínima de 60% do total das horas, e formação docente para os profissionais da Educação básica em nível superior, assim como garantia à formação continuada. Para atender essa obrigatoriedade foi atribuído o dever ao Estado em ofertar as vagas para essa etapa educativa, como também às famílias de realizarem a matrícula.

Desse modo, em relação a Educação Infantil é notória a presença de arranjos, especialmente para remediar a carência de vagas existentes. Nesse sentido, o objetivo do subtítulo a seguir é, discutir as estratégias utilizadas pela cidade de Joinville lócus dessa pesquisa após a Lei nº 12.796/2013 que define a matrícula obrigatória na educação infantil para as crianças a partir dos quatro anos de idade, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996 resultando em desdobramentos nos diversos âmbitos e aspectos cotidianos da vida das crianças e das suas famílias.

1.3 As estratégias do município de Joinville/SC após a Lei nº. 12.796/2013

De acordo com o que foi abordado anteriormente, a educação no Brasil vem passando por inúmeras mudanças no decorrer de sua história. Nesse sentido, a creche surgiu em primeiro lugar no Brasil direcionada ao caráter assistencialista e compensatório, destinada às crianças abandonadas e mais tarde para as crianças que não tinham onde ficar enquanto suas mães iniciavam o trabalho nas fábricas. Oriunda também de alguns projetos assistencialistas¹⁷ e

¹⁷ “A tendência médico-higiênica do Departamento Nacional da Criança - DNCr pode ser detectada pelas atividades empreendidas durante a década de 50. Houve vários programas e campanhas: combate à desnutrição, vacinações e diversos estudos e pesquisas de cunho médico[...]” (KRAMER, 1987, p. 67).

vinculada ao Ministério da Saúde¹⁸ por muito tempo a creche não contemplava um projeto com viés educacional como propagada hoje.

Para além desses aspectos legais, assim como em outros países, no Brasil, também foram implementados diversos programas¹⁹ para ampliar tanto o acesso quanto a elevação dos níveis de aproveitamento escolar²⁰ no que se refere a educação, obedecendo assim as novas metas indicadas no encontro estabelecido em Incheon, no ano de 2015 na Coreia do Sul.

No entanto, com todas as intervenções observadas em benefício da educação nas últimas décadas, e, ainda que se possa observar vários avanços, tanto no acesso à educação quanto aos índices divulgados referentes ao aproveitamento escolar, este quadro não é tão promissor quanto parece, especialmente quando falamos da educação infantil.

Ademais, com a implementação de programas como Brasil Carinhoso²¹ ou ProInfância²², que trouxeram significativos avanços para Educação Infantil no país, estamos longe de estabilizar uma política para educação da infância a partir da lógica do direito de todas as crianças a espaços coletivos nos quais possam vivenciar, experimentar e partilhar de múltiplas experiências (CAMPOS, 2015).

Assim, nos estudos de Campos (2015), é possível observar que no ano de 2001, 55% das crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola, ao passo que, 10,6% correspondente a população de 0 a 3 anos frequentava alguma instituição. No ano de 2012, este cenário teve uma significativa modificação, desse modo, 78,2% das crianças de 4 a 5 anos estavam matriculadas

¹⁸ “Em 1940, surgia o Departamento Nacional da Criança (atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil), vinculado ao Ministério da Saúde e destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência” (KRAMER, 1987, p. 64).

¹⁹Dentre os programas elencamos: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE e Caminho da Escola e o Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE.

²⁰ E no que se refere aos níveis de aproveitamento escolar temos: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC; Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja; Brasil Alfabetizado; Programa Mulher e Ciência; Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros.

²¹ O programa Brasil carinhoso compõe o “Plano Brasil sem miséria” e segue uma agenda de atenção básica à primeira infância. E, no que diz respeito a educação esse programa garante: a) antecipação do custeio (Fundeb) para creches e pré-escolas de rede própria ou conveniada com o objetivo de estimular a abertura de novas vagas pelas prefeituras, que antes levavam até um ano e meio para receber o repasse; b) complementação equivalente a R\$ 1.362 por ano para cada criança do Bolsa Família matriculada em creche, dinheiro que pode ser utilizado em manutenção e compra de fraldas, por exemplo; c) aumento em 66% do valor repassado para alimentação escolar, em creches e pré-escolas.

²²Programa caracterizado por prestar assistência técnica e financeira, ao Distrito Federal e Municípios, para construção e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas públicas.

na pré-escola; e 21,2% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam a creche (BRASIL, 2014). O que nos chama a atenção é que mesmo com um aumento de 100% nas matrículas em creche, podemos observar, que a discrepância entre os dois segmentos continua grande, assim como, as metas estipuladas para o Plano Nacional de Educação (2000 – 2010), não foram atingidas.

De acordo com Campos (2015, p. 6), esses dados parecem demonstrar que,

ainda não conseguimos superar a concepção histórica da educação infantil como uma política assistencial associada ao processo civilizatório que teve por base as necessidades individuais e não coletivas, ficando em evidência as responsabilidades individuais e não a questão do direito social.

A educação infantil, foi concebida como estratégia assistencial e não como uma política pública universal e inclusiva na lógica do direito social conferindo-lhe um papel compensador de carências principalmente para a população mais vulnerável. Essa visão de educação infantil é reconhecida por políticas sociais e estratégias governamentais ao longo do século XX, resultando na dotação, das instituições de educação infantil, de um caráter de provisoriedade, emergencial, ou ainda como substitutas temporárias da figura materna (CAMPOS, 2015).

Se de um lado com a promulgação da LDB 9.394/96, a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, por outro as políticas para esse público eram forjadas a partir, dos discursos de amenizar os níveis de pobreza e da lógica da preparação para escolarização obrigatória, sendo ratificada como ação importante para melhorar o futuro desempenho escolar da criança, sobretudo, como promoção do sucesso escolar (CAMPOS, 2015).

Desse modo, conforme citado anteriormente os programas ou ações, particularmente concentrados para os estratos das “populações vulneráveis”, representam importante estratégia para romper com os denominados ciclos de pobreza, resgatando antigos preceitos da Teoria do Capital Humano²³ (CAMPOS, 2008). Assim, de acordo com Campos (2008) é possível observar em documentos produzidos em especial pela UNESCO, UNICEF e BM,

que os fundamentos para ações de cunho educativo-pedagógico reportavam-se às descobertas da neurociência como fonte de legitimação para as ações propostas. Já a referência aos direitos sociais das crianças era utilizada como justificativa para as proposições de ações ou programas veiculados com medidas de “justiça social”, discurso este que também fundamentava as ações voltadas a “aliviar a pobreza” de milhares de crianças espalhadas pelo mundo (CAMPOS, 2008, p. 35).

²³ Sobre a Teoria do Capital Humano indicamos a leitura de Frigotto, 1993.

Para além dessas perspectivas, a educação infantil referida no viés da assistência desvia-se do âmbito do direito, pelo menos para a população das crianças pobres. Para tanto, defini-la como direito envolve compreender que seu provimento deve se dar na esfera do Estado, o que demanda investimentos públicos em seu provento. E, no entanto, mesmo que avanços sejam vistos no país acerca do reconhecimento legal dos direitos das crianças à educação voltada ao direito universal subjetivo, no contexto da prática, esses direitos ainda não foram concretizados.

Portanto, apesar dos avanços jurídicos constatados no Brasil, em relação a expansão significativa no número de vagas, tal creche, quanto pré-escola, verificamos o movimento oscilar entre a legitimação da educação infantil como direito ou como estratégia para atender as famílias pobres; da legitimação da particularidade da educação infantil ou de sua escolarização na pré-escola.

E, em contrapartida, o atendimento desigual entre: pré-escola e creche; entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, enfim, ainda que algumas conquistas sejam estabelecidas na área, afirmar que a educação infantil é um direito efetivo de todas as crianças ainda não é possível.

No que diz respeito às dissonâncias na maneira como a política é efetivada, em especial, quando verificamos que, como descrito pela Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, INEP, 2013), um total de 2.730.119 matrículas efetuadas são em creches e 4.860.481 matrículas equivalem a pré-escola tornando-se evidente como a focalização no atendimento formal das crianças em idade mais próxima ao ensino escolar sempre foi prioridade (CAMPOS, 2015). Comparando com os dados do INEP (BRASIL, INEP, 2016) ano de 2016, percebemos um aumento significativo em matrículas na pré-escola no Brasil com um total de 5.040.210, quanto que na creche o total equivale a 3.238.894 matrículas, afirmando que a pré-escola continua sendo prioridade, principalmente no ano limite de 2016, no qual os municípios deveriam se adequar à Lei da obrigatoriedade como prazo final.

Sendo assim, no quadro 1 abaixo, acompanharemos a evolução das vagas da pré-escola da rede pública de educação infantil nos anos de 2013 a 2017 na cidade de Joinville.

Quadro 1 – Evolução das vagas da pré-escola do ensino público regular municipal de Joinville (Área Urbana e Rural)

Município	2013	2014	2015	2016	2017
Joinville	6.355	6.752	7.056	9.469	10.618

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Sinopse Estatística – INEP 2013 a 2017.

Em face aos dados apresentados, torna-se visível o aumento gradual das vagas na rede pública de educação infantil de Joinville, portanto, se os dados estatísticos demonstram uma ampliação quanto a oferta de vagas de forma crescente, logo, questiona-se de que modo o município estará distribuindo essas matrículas, especialmente após a Lei da Obrigatoriedade. A seguir veremos a evolução de matrículas na pré-escola no município de Joinville separando por período integral e parcial:

Quadro 2 - Evolução de matrícula da pré-escola pública (ensino regular) por período de atendimento no município de Joinville

Educação Infantil – Pré-Escola		
Ano	Período	
	Integral	Parcial
2013	1.615	4.740
2014	1.114	5.638
2015	967	6.089
2016	13	9.456
2017	15	10.603

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Sinopse Estatística – INEP 2013 a 2017.

Ao observarmos os dados acima, constatamos que a evolução de matrículas, não foi consideravelmente expressiva, em relação as vagas, haja vista, uma redução relevante dos números de vagas em período integral. Mainardes (2009) diz que as disputas políticas geralmente aparecem em forma de tensões e contradições, que fazem com que as políticas sejam repensadas dentro de contextos mais específicos, como é o caso das formulações das políticas municipais, cujas indicações, tendências e modelos exercem sua força.

Desse modo, ao analisarmos mais precisamente os números absolutos no período apontado, 1.615 matrículas em período integral em 2013 foram reduzidas para 15 matrículas em 2017. Já no que se refere ao período parcial o processo foi contrário, em 2013 havia 4.740 matrículas em regime parcial, e em 2017, esse número aumentou para 10.603, sinalizando um acréscimo de 5.863 matrículas parciais. Se analisarmos ainda mais atentamente o período de 2013 a 2016, no qual os municípios deveriam se adequar à Lei da obrigatoriedade com o prazo final para o ano de 2016, percebe-se um decréscimo de -99,19% nas matrículas no período integral e um movimento contrário de 99,49% no mesmo período em regime parcial. Assim, é possível observar que o município de Joinville, vem ampliando seu atendimento parcial desde

o ano de 2013 deixando evidente a estratégia da parcialização da educação infantil, principalmente em pré-escolas da rede pública municipal, após a promulgação da lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade. Portanto, no contexto do ciclo de políticas Mainardes (2006), com base nas propostas de Stephen Ball, argumenta que as políticas públicas não são apenas implantadas, mas produzem efeitos que deveriam ser analisados em termos de seus impactos sociais. Nesse sentido, os impactos recaem sobre as famílias na reorganização do seu cotidiano demandando também questões econômicas, pois necessitam pagar outro lugar para seu filho ficar no contraturno.

Campos e Barbosa (2016), sinalizam que a parcialização poderá ainda gerar outro desafio,

o cuidado para que esse tipo de atendimento não retire a identidade da educação infantil, e não deixe de seguir o estabelecido na estratégia 1.13., do PNE/2014, isto é, preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 82).

De acordo com Santos (2017), a estratégia da parcialização compulsória para as turmas da pré-escola da rede municipal de ensino, demandou as famílias, novos desafios e rearranjos foram determinados na necessidade de se organizarem para cuidar das crianças no turno em que, antes, estariam na creche ou pré-escola. Além disso, com a medida da parcialização do ensino na cidade muitas famílias optaram também pela matrícula privada no contraturno, já que não dispunham mais da vaga integral, a qual o município ofertava antes da mencionada lei.

Nesse sentido, Campos e Barbosa (2016, p. 83), ao analisarem as estratégias das cidades, em especial da cidade de Joinville, *lócus* dessa pesquisa, afirmam “com oferta em turno parcial restará as famílias encontrarem alternativas para o outro turno, o que ampliará e fortalecerá a entrada do chamado terceiro setor²⁴ no cenário das políticas educacionais”.

Outra questão observada após a promulgação da lei da obrigatoriedade como estratégia utilizada pelo município para universalizar as vagas da pré-escola, conforme a Meta 1²⁵ do PNE

²⁴ Para melhor compreensão sobre o terceiro setor indicamos a dissertação de Madeira (2019).

²⁵ 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 (BRASIL, PNE, 2014).

(2014-2024) em determinar a oferta e atendimento de crianças da educação infantil em instituições de ensino fundamental (CAGNETI, 2017). Ainda, conforme Cagneti (2017), essa prática não é nova na educação de Joinville, sendo realizada desde a década de 1990 nas escolas rurais conforme a demanda de cada região.

Nesse sentido, as preocupações que se indagam a partir dessa estratégia alegam-se à um formato referente ao da escola de ensino fundamental, transformando muito cedo as crianças pequenas em “alunos”, como sinaliza Barbosa (2008, p.8):

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Ou seja, a Educação Infantil presumi uma prática educativa diferente da prática do Ensino Fundamental, na qual as especificidades da infância sejam respeitadas, entre o cuidar e o educar, o brincar, a interação e as vivências praticadas nesse espaço (CAGNETI, 2017). Do ponto de vista de Cagneti (2017), considerar que nesse espaço deve haver:

o tempo de educar, o tempo de cuidar, o tempo de brincar, o tempo de aprender, o tempo de ensinar, o tempo de conviver – com seus pares, com adultos, com a natureza, com as trocas, respeitando cada um na sua forma de aprender, de encantar e se encantar pelo mundo e por toda a cultura humana socialmente produzida. Estar em uma instituição pensada para a criança pequena é muito diferente de frequentar uma Educação Infantil que se aloca no interior de uma escola de Ensino Fundamental (CAGNETI, 2017, p. 121).

Corroborando com Cagneti (2017), Barbosa (2008, p. 25), afirma que as pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas,

situando-a tanto em sua construção como sujeito de relações, inserindo em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

Assim, compreendemos que a função da Educação Infantil se baseia em concepções de criança e infância como um sujeito histórico e cultural, que se expressa através da brincadeira,

da imaginação, da interação com o meio, na organização do tempo e do espaço com profissionais qualificados na área e com a participação da família e da comunidade presentes no cotidiano da vida das crianças. Desse modo, entendemos que nem sempre a ampliação de vagas corresponde ao atendimento com qualidade e em acordo com as necessidades das famílias. Para além desse aspecto, perguntamos e para as crianças? Como elas vivenciam todas essas modificações legais que repercutiram diretamente em seus cotidianos?

Em outras palavras, a presente pesquisa tem como objetivo ouvir as crianças e trazer elementos para a discussão sobre o atual processo de ampliação da parceria público e privado²⁶ que fez com que as crianças vivenciassem o cotidiano escolar em duas intuições distintas, haja vista, que o período integral foi suprimido para a pré-escola da rede pública de ensino do distinto município após a promulgação da lei da obrigatoriedade no ano de 2016 período para adequação desta lei. Nesse sentido, as crianças também são prejudicadas, visto que, não exercem o direito de serem ouvidas, pois, há sempre um adulto que fala por ela e isso legitima a desigualdade de poder entre eles.

Considerar as crianças como atores sociais implica segundo Sarmiento (1997, p. 20) “o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Para isto, é fundamental discutir as políticas públicas quanto à organização dos espaços e as propostas de interações efetiva nas relações pelo respeito às crianças. Nesse sentido (CORSINO, 2007, p. 67) destaca que:

Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais.

Assim, ao se pensar como escutar de modo qualificado às crianças longe da supremacia do adulto, Sarmiento e Pinto (1997) apontam o estudo das crianças a partir de si mesmas revela uma outra realidade social, isto é, aquela que surge das interpretações e visões de mundo do universo infantil. O ponto de vista das crianças aponta para fenômenos sociais que o olhar dos adultos muitas vezes não consegue perceber.

Nessa perspectiva, Dias (2014, p. 68) pontua:

²⁶ Para o aprofundamento sobre a parceria público e privado ler os autores PERONI (2012); MADEIRA (2019); ADRIÃO & PINHEIRO (2012).

[...] o que se procura discutir é a necessidade de se compreender que é nas relações que os sujeitos são constituídos, sujeitos que se relacionam e não são passivos, logo, sujeitos que pensam, sentem, falam sobre essas relações. É no sentido de valorizar esse pensar, falar, sentir das crianças que se discute a necessidade de “ouvi-las”.

Assim, entendemos que a criança é capaz de expressar suas ideias e seus pensamentos sem a necessidade de um adulto falar por ela. Dessa forma, uma questão relevante a ser analisada nesta pesquisa é ouvir as crianças e nos aproximar do modo como estas crianças estão sendo atendidas neste outro espaço. Será que têm as mesmas oportunidades, interações e aprendizados que tinham na rede pública de ensino integral? Estes espaços de interação garantem o desenvolvimento da criança nos seus aspectos físico, afetivo e psicossocial ampliando sua capacidade e atendendo suas especificidades? E, além disso, o que dizem as crianças sobre essa nova rotina? Como vivenciam essa frequência em dois espaços educativos distintos em um mesmo dia? Nesse sentido, no próximo capítulo, será exposto todo o percurso metodológico que permitiu que os estudos viabilizassem o alcance dos objetivos propostos para este trabalho.

2 PERCUSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Essa pesquisa, seguindo o objetivo delimitado, procura responder uma questão particular que não pode ser quantificada, sendo assim é configurada como uma pesquisa qualitativa, a qual nas palavras de Minayo (1994, p. 21):

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para tal, consideramos que os sentimentos e experiências são dados essenciais para a compreensão de uma realidade e de como ela é percebida pelos seus(as) interlocutores(as).

Assim, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Para o desenvolvimento da empiria, que tem por objetivo geral analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças, foram realizadas observações e atividades junto a um grupo de crianças intencionalmente escolhidos, como explicaremos nos próximos subcapítulos. Para a construção de dados, foram analisados os desenhos das crianças, fotografias, seus diálogos e as anotações realizadas pela pesquisadora em seus momentos de observação participante.

Ao levar em consideração a natureza do objeto de investigação optamos pela observação participante, com a finalidade de propor uma aproximação gradativa do pesquisador aos participantes pesquisados. Assim, do ponto de vista de Neto (1994, p. 59):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. [...]

As questões centrais da observação participante estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo. As capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico.

Dito de outra maneira, é no campo que se busca apreender as informações que farão parte do objeto de análise e, para tanto, é necessário que o pesquisador esteja atento para perceber o grupo a ser observado naquele instante, demonstrando afinidade e interesse em seu mundo para que haja interação entre eles e assim, o pesquisador consiga encontrar os vestígios a serem estudados.

Por se tratar de um estudo com crianças, conforme propõe Corsaro (2011), os instrumentos de produção e construção de dados desta investigação foram, em sua totalidade, adaptados e refinados no sentido de se adequarem às especificidades destas. Assim, entendemos como grande desafio dessa pesquisa, “a necessidade de conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 9).

Nesse sentido, segundo Ferreira (2010, p. 157),

Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas

se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam.

Desse modo, escutar as crianças é reconhecê-las com condições de expressar suas ideias, suas opiniões, seus desagrados, suas experiências aos adultos, seja de forma verbal ou não, mas estes só entenderão seu pensamento se estiverem abertos e a disposição de suspender os seus entendimentos e culturas adultos, e na medida do possível, aprender com elas o sentido das suas interações e contexto dos seus universos específicos.

Assim, após definir a metodologia de pesquisa com as crianças, privilegamos para analisar os dados a análise temática de Braun e Clarke (2006) que busca analisar dados qualitativos, reconhecendo e analisando padrões a partir de dados. A análise temática abrange a busca através de um conjunto de dados, para encontrar padrões repetidos (recorrentes) de significado. Dado o exposto acima, na sequência ao percurso da pesquisa, organizamos este texto em seis subtítulos, os quais o primeiro versa a respeito da importância em dialogar com as crianças no campo da pesquisa educacional, em seguida apresentaremos uma breve contextualização da educação infantil pública do município, na sequência explicitaremos o universo e os sujeitos da pesquisa, logo depois, trataremos dos procedimentos metodológicos junto as crianças e finalizaremos com a emergência das categorias de análise.

2.1 Porque ouvir as crianças

Segundo Wood (2010, p. 138) “os recentes avanços nas pesquisas científicas refletem uma vontade de envolver as crianças como participantes da própria pesquisa, e de ter acesso as suas vozes e perspectivas”. Nesse sentido, Campos (2008) assevera, há tempo a criança faz parte da pesquisa científica como objeto a ser observado e interpretado, seja na educação, na qual as crianças são vistas na condição de alunos ou na saúde pública ao confrontar suas condições físicas a padrões definidos como normais em pesquisas para a construção de parâmetros para comprovação da desnutrição infantil. A pesquisa com crianças não apresenta nenhuma novidade no campo científico, no entanto, a maneira como a criança vem sendo envolvida na investigação científica que é considerada recente.

O pedagogo e educador Loris Malaguzzi segundo Faria (2007), vem desde o final do século XX ocupando-se em ouvir a criança na qual, promovia uma filosofia de educação inovadora, criativa, valorizando o arcabouço de potencialidades que surgem a partir das “cem

linguagens da criança” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2008), inserindo-as como protagonistas em um mundo regido pelo adulto. O autor também proclamava a equidade, e trabalhava contra os preconceitos em relação à criança e procurava um modelo que não fosse redentor, na ânsia de superar as desigualdades, mas que preconizasse uma educação igual para todos.

Atualmente, pesquisadores com atuação na sociologia da infância, introduzem uma mudança radical na abordagem do pesquisador junto às crianças com o objetivo de dar voz a elas e de delinear a pesquisa às possibilidades de captar essa voz. (CAMPOS, 2008). Desse modo, as autoras Delgado e Müller (2005, p. 351) consideram que o “campo da sociologia da infância tem conquistado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos”. A atenção de outros campos científicos como a Antropologia e a História, tem demonstrado papel relevante na evolução do lugar da criança na pesquisa científica, uma vez que estes campos, “têm permitido definir em termos menos redutíveis as questões que envolvem as crianças e a infância” (ROCHA, 2008, p. 43). Nesse sentido, tais contribuições relacionam-se a um conjunto de perspectivas teóricas que tomam como suporte para explicar a realidade e suas dimensões estruturais, sociais e culturais.

Esses estudos, para Rocha (2008, p. 44), “consolidam, uma definição social da infância que tematiza todos os condicionantes dessa categoria social”. A autora ainda acrescenta, que para a construção de um campo de Estudos da Infância, temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, assim como suas múltiplas infâncias vivenciadas em circunstâncias diversificadas, e debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando mencionamos o tema *pesquisa com crianças* (grifo da autora) (ROCHA, 2008).

No entanto, necessário lembrar que, para pesquisar de maneira mais ampla as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa envolvida com a prática de escuta das crianças, algumas considerações devem ser analisadas, além da dimensão etária, ou seja, é necessário também considerar a dimensão geracional articulando com as dimensões de gênero, de classe social e de raça e etnia. Nesse sentido, Campos (2008, p. 38), destaca que o pesquisador,

também deve levar em consideração a desigual relação de poder entre adultos e crianças, combinada com as também desiguais relações étnicas e de gênero, que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista.

Assim, diversos fatores devem ser observados para além da idade das crianças, do gênero e demais fatores citados; sendo ainda importante considerar o tempo de envolvimento na pesquisa, a escuta, o nível de linguagem e quais crianças serão ouvidas dentro de um grupo. Pesquisar junto as crianças, escutando-as atentamente não significa apenas perguntar a elas, mas implica o que perguntar, em quais condições perguntar e exige um nível de comprometimento do pesquisador que ultrapasse dicotomia histórica entre crianças e adultos, na qual o adulto é entendido como único com competência para analisar o real.

Seguindo essa perspectiva, Rocha (2008, p. 44), adverte ainda, para a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*, pontuando que a expressão escuta vai além da percepção auditiva e informações recebidas, “envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”, ou seja, a análise do processo de comunicação deve estar imbricada às expressões que envolvem a fala da criança, “que não é central e única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 44-45). A criança se comunica de forma verbal e não verbal, portanto o pesquisador deve estar atento aos momentos singulares, o qual a criança produz e reproduz no cotidiano da pré-escola a partir de suas vivências e experiências com o meio no qual estão inseridas. De igual modo, deve estar atento as conversas, questionamentos e observações orais das crianças.

Assim, se faz instigante para professores e pesquisadores da área da infância compreender as falas, as expressões, os sentimentos, os gestos e principalmente o que pensam as crianças sobre a pré-escola, o trabalho, as brincadeiras, os colegas, os professores e os adultos de uma forma geral. Perceber o que, e como a criança vê, sente, pensa a respeito do mundo que a cerca, e como interagem com ele provoca e desafia professores e pesquisadores da educação infantil.

Nesse sentido, buscou-se no decorrer da pesquisa compreender o sujeito criança considerando-as como sujeitos ativos e com saberes e não como meros objetos a serem pesquisados, mas *com* elas, buscar compreender sobre seus conhecimentos, as experiências que as cercam, suas relações com as outras pessoas, como se comunicam, de maneira verbal e/ou corporal percebendo-as integralmente como sujeitos (RHODEN, 2012). Abramowicz e Oliveira (2010, p. 42), asseveram sobre a importância de “pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro”. Assim, compreendemos a criança como agente social ativo que produz e reproduz cultura, e da infância, considerando também o contexto econômico e cultural, no qual as crianças vivenciam suas vidas, sendo

sujeitas às mesmas pressões sociais que os adultos (NEVES, 2010). Desse modo, quando o pesquisador utiliza o processo de escuta na investigação, ele passa a reconhecer as crianças como “agentes sociais”, dotados de experiências e competências ao ressignificar suas vivências e experiências com o ambiente no qual estão inseridas.

Em se tratar de uma pesquisa com crianças, além da escuta se faz necessário observar, algumas implicações metodológicas, com o intuito de ampliar o olhar do pesquisador para posterior análise, onde se busca conhecer o ponto de vista da criança, direcionando seu olhar para as interações com o meio e com as pessoas envolvidas, nos diálogos presentes no transcorrer da pesquisa, buscando como apoio os registros, desenhos, gravações de áudio, e o que mais servir de suporte para o processo comunicativo e dialógico registrado (RHODEN, 2012).

No caso específico desse estudo que tem como objetivo analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças, entendemos como importante uma vez que, como evidenciado na pesquisa de Santos (2017), a parcialização da pré-escola como estratégia das cidades garante o que está na lei. No entanto, por outro lado, gera novos desafios para a área da educação infantil, pois aumenta a demanda por vagas, e no caso específico desta pesquisa, reflete tanto no cotidiano das famílias quanto das crianças, que agora estão vivenciando a frequência em espaços distintos, em um mesmo dia na cidade.

Dado o exposto acima, partiremos para o subtítulo a seguir, no qual apresentaremos uma breve contextualização das instituições municipais de Educação infantil que delineiam a história da infância no município de Joinville: o programa Centro de Educação e Recreação Infantil - CERIs e os Jardins de Infância.

2.2 A rede municipal de Educação Infantil de Joinville: a criação do programa Centro de Educação e Recreação Infantil – CERI

A cidade de Joinville possui a maior população do estado de Santa Catarina com 577 mil habitantes²⁷, localizada no sul do Brasil, no litoral norte do estado de Santa Catarina, distante 180 km da capital do Estado, Florianópolis e a 130 km da capital do Estado do Paraná, Curitiba. A maior parte da atividade econômica da cidade está centralizada na indústria, com destaque para os setores metalmecânico, eletromecânico, plástico, têxtil, metalúrgico, madeireiro, de alimentos e bebidas. Por outro lado, devido ao crescimento do turismo de

²⁷ Fonte: Joinville em Dados 2018 – Promoção Econômica

negócios na cidade nos últimos anos, ocorreu também um equilíbrio nos setores econômicos, favorecendo assim, o setor de comércio e a prestação de serviços²⁸.

A história da educação infantil no município de Joinville, inicia-se na década de 1970, com a expansão industrial da cidade e conseqüentemente a ampliação de mão de obra. Nesse contexto de desenvolvimento econômico e social, restrito apenas para a classe dominante, insere as mulheres no mercado de trabalho, gerando, no entanto, a necessidade de um espaço específico para acolher os filhos destas mães trabalhadoras. Segundo Campos (2001), este projeto contou com o incentivo dos empresários locais, uma vez que possibilitaria uma maior produção e, por conseguinte, o aumento dos lucros da empresa. Dessa forma, surgiu, em 1974, o programa Centro de Educação e Recreação Infantil (CERI), criado pela Prefeitura Municipal de Joinville. Este programa esteve vinculado à Secretaria de Bem-Estar Social, coordenado pela assistente social Rosemary Cardoso, o qual atendia crianças de zero a doze anos, no período de trabalho dos pais.

As primeiras instituições que surgiram na época eram públicas e submetidas à Fundação Municipal Albano Schimdt – FUNDAMAS²⁹, e ainda não estavam vinculadas à Secretaria de Educação. A visibilização do programa CERI, contou com o apoio da Mitra Diocesana e a primeira unidade, foi instalada na Igreja São Sebastião, localizada no bairro Iririú. Para o funcionamento dos CERIs a prefeitura estabeleceu convênios com a Legião Brasileira de Assistência – LBA³⁰ e Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM.

Com as reivindicações da população por mais unidades de atendimento à infância, no final da década de 1970, a cidade pode contar com um número de sete unidades, atendendo aproximadamente 600 crianças. Desse modo, é na década de 1980 que segundo Campos (2001, p.38),

o programa CERI tem sua grande expansão com a inauguração de treze novas unidades. O amplo reconhecimento social e a implementação de uma proposta teórico-metodológica, reconhecida como inovadora por diferentes segmentos sociais, implicou na constituição de uma estrutura técnica capaz de fornecer o suporte necessário ao funcionamento dessas novas unidades.

A participação ativa da família e da comunidade foi uma característica significativa dos CERIs, da merenda à aprovação e criação de novas unidades. Em 1984 foi criada a Associação

²⁸ Fonte: Joinville perfil sócio econômico, 2004

²⁹ O FUNDAMAS foi criado em 1966 e era responsável pelos Jardins de Infância, entretanto, oferecia também Educação Profissional, a qual fornece até os dias de hoje.

³⁰ LBA é a sigla de Legião Brasileira de Assistência, uma entidade filantrópica fundada em 1942 por Darcy Vargas, primeira-dama naquela época, com a finalidade de prestar serviços de assistência.

de Pais, Funcionários e Amigos dos CERIs - APFA, um órgão de apoio aos CERIs com o intuito de trazer uma maior participação de pais, funcionários da unidade e comunidade em geral, não se restringindo apenas a questões burocráticas.

Em relação ao atendimento o CERI era dividido por faixa etária, sendo organizado da seguinte maneira: berçário (40 dias a 12 meses), 1 a 3 anos, 3 a 5 anos, 5 a 7 anos, escolares (7 a 12 anos), atendendo as crianças em período integral de até 12 horas. Os materiais didáticos e de expediente, limpeza, manutenção dos prédios, contratação do quadro de funcionários era de responsabilidade da prefeitura e a alimentação das crianças foi atribuída aos pais³¹.

Além dos CERIs, destacamos que o município oferecia atendimento público para as crianças de 4 a 6 anos em unidades de Jardins de Infância e algumas turmas de pré-escola, agregadas às escolas, em período parcial de até 4 horas, estas vinculadas a Secretaria Municipal de Educação. Ademais ao atendimento da rede municipal, devemos ressaltar que a cidade também fornecia atendimento para a educação infantil em instituições da rede estadual e rede privada de ensino, incluindo as creches domiciliares e creches comunitárias, nesse caso iniciativa das associações de bairros.

De acordo com Avila e Beyersdorff (2017), a prática pedagógica dos CERIs preconizava o atendimento integral da criança – educação, alimentação, higiene corporal e saúde. As crianças eram atendidas por meio de programas de atividades organizadas em uma rotina estabelecida pela instituição e privilegiava experiências sociais, culturais, afetivas e cognitivas ao brincar, alimentar-se, no descanso e na higienização enquanto os pais trabalhavam.

Nessa perspectiva de atendimento as famílias até o ano de 1999, o Programa CERI possuía 24 unidades, atendendo cerca de 2 mil crianças, quando sua administração passou da então Secretaria do Bem Estar Social para a Secretaria de Educação, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/96), que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A trajetória dos Jardins de Infância municipais de Joinville também se inicia no ano de 1974. O Jardim de Infância Branca de Neve no bairro Costa e Silva foi a primeira unidade a oferecer atendimento na cidade. Mais adiante, em 1976, foram inaugurados o Jardim de Infância Botãozinho de Rosa e o Jardim de Infância Estrelinha Brilhante. No ano seguinte, mais três unidades fizeram parte da rede: Jardim de Infância Cachinhos de Ouro, Jardim de Infância Zé Carioca e Jardim de Infância Peter Pan.

³¹ Toda alimentação era comprada com a contribuição de uma quantia mensal de 5% da renda familiar (AVILA & BEYERSDORFF, 2017, p. 91).

Segundo Avila e Beyersdorff (2017, p. 94), a prática pedagógica dos Jardins de Infância,

direcionava-se à preparação da criança para o ensino fundamental. O programa de ensino estava organizado por meio de cronogramas semestrais, os quais eram planejados com base nas datas comemorativas de cada mês. Os conteúdos de ensino – língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, artes – eram desenvolvidos no contexto de trabalho das datas comemorativas. Prevalciam atividades como exercícios de coordenação motora, modelagem, pintura, recorte, colagem, grafismo. O atendimento nos Jardins de Infância era organizado em três turmas: 1º período (4 anos), 2º período (5 anos) e pré-escola (6 anos). Era comum a realização de formaturas ao concluir a pré-escola, instituindo um ritual de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

De acordo com Barbosa (2008, p. 84),

os jardins de infância foram fundados em instituições públicas e confessionais, que atendiam as crianças com mais de 4 anos e tinham como meta a socialização e a preparação para o ensino fundamental, mas que não deixavam de ter, em sua prática cotidiana, fortes elementos de educação moral e de disciplinarização.

Naquela época, as práticas pedagógicas dos Jardins de Infância eram voltadas para a inserção no ensino fundamental, uma vez que a concepção de preparatório para a escola era muito forte. De acordo com Campos *et al.* (1981, p. 36) “a pré-escola, no caso o jardim de infância, iria salvar as crianças de um fracasso na sociedade e na escola”.

Como indicado acima, após a promulgação da LDB as creches sob tutela da Secretaria de Bem-Estar social são transferidas para responsabilidade da Secretaria de Educação, fato que na cidade de Joinville implicou a unificação entre os então CERIs e os jardins de infância e salas de pré-escola. Essa unificação foi sancionada pela lei n.º 4.379 de 25/07/01 que passou a denominar essas instituições, independentemente de sua origem e período de atendimento, de Centros de Educação Infantil – CEI.

2.2.1 Surgimento do Centro de Educação Infantil – CEI: novas perspectivas

Com mais de duas décadas de implementação das primeiras unidades de CERIs e Jardins de Infância, o município deparou-se com a obrigação de atender à educação infantil (0 a 6 anos), conforme determina a LDB 9.394/96. Em conformidade com esse dispositivo legal, em 1999, inicia-se a transição das 24 unidades de CERIs com atendimento de 0 a 6 anos sob a supervisão da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Em 1999, os Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs) até então sob a responsabilidade da Secretaria do Bem-Estar Social integram-se a Secretaria de Educação e Cultura, e passam a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEIs), criados pela Lei 4379 de 25/07/01 (JOINVILLE, 2003, p. 7).

Essa reordenação nacional, que outorga aos municípios o atendimento à primeira infância, segundo Avila e Beyersdorff (2017, p. 94),

modifica apenas a nomenclatura das instituições que outrora pertenciam à Assistência Social (CERIs passam a chamar-se CEIs), porém cabe ressaltar que as instituições permanecem as mesmas. Nesse movimento de transição dos CERIs e Jardins de Infância, a equipe da Secretaria de Educação ficou constituída de três supervisoras de ensino que acompanhavam os Jardins de Infância e três pedagogas vindas da Assistência Social que supervisionavam os CEIs.

Embora a transição dos Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs) para Centros de Educação Infantil (CEIs), aprovada pela Lei n.º 4.379/01 iniciou no ano de 1999, os Jardins de Infância continuaram com a mesma nomenclatura até o ano de 2006, quando definitivamente passaram a se chamar CEIs, unindo a proposta pedagógica, a terminologia das instituições, o acompanhamento realizado pelas supervisoras da Secretaria de Educação, a formação continuada dos professores e o acesso ao plano de carreira do magistério.

Observou-se que no período de transição cada unidade possuía diretrizes e metodologias diferentes de atendimento a infância, surgindo a necessidade de unificar a proposta pedagógica. Nessa época a equipe de supervisores já fazia estudos sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEIs com especialistas do MEC em um polo regional na cidade de Jaraguá do sul. A participação da equipe da Secretaria da Educação nesse grupo de estudos perdurou até o fim do ano 2000, no qual multiplicaram a capacitação com os diretores e professores da rede. Todo esse processo acabou aproximando as equipes e reordenando as concepções de educação infantil referenciadas pelo MEC, na qual um grupo de professores e diretores ficaram encarregados de elaborar uma proposta pedagógica única para a educação infantil municipal, a fim de “constituir um conjunto de referências pedagógicas, que visam contribuir com a implementação de práticas educativas que possam ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças” (JOINVILLE, 2003, p. 7).

Tendo como base os RCNEIs do ano de 1998, foi elaborada a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Joinville em 2003. Os RCNEIs, como mencionamos anteriormente, representaram na educação das crianças mais um declínio nos debates e conquistas da área, do

que um documento que realmente contribuísse na articulação e/ou promoção para uma política nacional para Educação Infantil. Segundo Kramer (2002a, p. 77),

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica?

Mesmo com todas as críticas acerca da metodologia adotada para a elaboração do documento e discussões, os RCNEI's seguiram sendo distribuídos e utilizados como documento orientador para o currículo da Educação Infantil.

Por outro lado, a Secretaria de Educação de Joinville elaborou outros documentos visando complementar e atualizar a proposta, dentre eles se encontram as “Orientações curriculares – experiências de aprendizagem no espaço da educação infantil, que tem como objetivo servir de embasamento para o planejamento das práticas pedagógicas dos professores, sendo elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais pra Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Atualmente, a rede municipal de educação infantil em Joinville dispõe de 57 unidades na área urbana atendendo o público infantil de 0 a 3 anos de idade. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, a rede municipal comporta 64 unidades na área urbana e 13 na área rural. As unidades urbanas da rede privada de educação infantil compreendem um número de 111 instituições que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos e 193 atendem a pré-escola (JOINVILLE EM DADOS, 2018).

De acordo com o caderno Joinville Cidade em Dados, a rede de ensino de Joinville atendeu na educação infantil no ano de 2017, um total de 25.813 crianças em 361 unidades da rede pública e privada distribuídas em 41 bairros da cidade (JOINVILLE, 2018). Segue abaixo o quadro, no qual elucida o número de matrículas por crianças na educação infantil da rede municipal e privada da cidade:

Quadro 3 – Número de crianças matriculadas na Educação Infantil no município de Joinville

Ano	Rede Municipal	Rede Privada	Total
2013	11.287	9.194	20.481
2014	11.513	10.045	21.558
2015	12.666	10.079	22.745

2016	15.076	9.647	24.723
2017	17.001	8.812	25.813

Fonte: Elaboração própria a partir do caderno Joinville Cidade em Dados 2018.

Em 2013, a rede municipal atendia 11.287 crianças na educação infantil, enquanto que a rede privada neste mesmo período atendia 9.194 vagas, ou seja, superava em 22,76%. Esse atendimento aumentou em 56,27% no ano de 2016, data limite para que o município se adequasse a lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade. E no ano seguinte, o número de matrículas para as crianças da rede pública da cidade ampliou significativamente para 92,93%, em relação a rede privada, deixando evidente que a rede municipal está na iminência de atingir a meta 1 do PNE (2014-2024) de “universalizar as vagas da pré-escola”.

No entanto, podemos observar que a partir do ano de 2016, grande parte das crianças da pré-escola passaram a ser atendidas em período parcial, correspondendo a 4 horas diárias de atendimento, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Número de matrículas na Pré-Escola – Ensino regular

Ano	Urbana		Rural	
	Municipal	Privada	Municipal	Privada
2013	6.155	4.210	200	-
2014	6.502	4.411	250	-
2015	6.771	4.505	285	-
2016	9.120	4.062	349	-
2017	10.204	3.517	414	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Sinopse estatística – INEP 2013 a 2017

Nesse sentido, a diminuição das horas de atendimento para as crianças de quatro a cinco anos, isto é, a parcialização do atendimento como estratégia adotada pelos municípios para atender à necessidade dessa faixa etária, nos faz pensar que aumentou o número de matrículas conforme o caderno Joinville Cidade em Dados (2018) nos indica.

Entre os anos de 2013 a 2017, podemos observar a evolução do número de matrículas na pré-escola da rede municipal com acréscimo de 4.049 matrículas, correspondendo 65,78%, enquanto que a rede privada fez o movimento contrário com retração de 693 matrículas o que corresponde a -16,46%. No ano de 2017 esse percentual atingiu aproximadamente 200%, das matrículas na rede municipal, conforme os dados da sinopse estatística – INEP.

A seguir apresentaremos o universo do campo da pesquisa contextualizando o CEI privado no qual a pesquisa foi desenvolvida.

2.3 Caracterizando o universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição privada de Educação Infantil situada no bairro Costa e Silva³², localizado na zona norte de Joinville, a aproximadamente 5km do centro da cidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, o perfil socioeconômico da comunidade atendida é na maioria de trabalhadores da área de prestação de serviços, autônomos e profissionais da indústria e comércio, situados em sua maioria no bairro Costa e Silva e Distrito Industrial. Por outro lado, a comunidade escolar reside principalmente no Bairro Costa e Silva, mas algumas também são do Bairro Vila Nova, Bom Retiro e Glória, que ficam na redondeza.

O Centro de Educação Infantil pesquisado é uma sociedade privada de sociedade limitada e tem parceria com a Rede Municipal de Ensino, através da Secretaria Municipal de

³² O bairro Costa e Silva, segundo o periódico Joinville Bairro a Bairro (2017), foi inaugurado em 1969, e a empresa responsável pela infraestrutura do primeiro loteamento da região, emprestou seu nome, por algum tempo nomeado Vila Comasa. Em março do mesmo ano, recebeu a visita do então presidente da República Marechal Arthur da Costa e Silva, passando a ser chamado de Vila Costa e Silva. Posteriormente no ano de 1977, recebeu a denominação de bairro Costa e Silva. Com o estabelecimento da Zona Industrial Norte na década de 1970, vários loteamentos foram surgindo na região sendo atualmente uma das mais populosas de Joinville. O bairro tem uma área de 6,58 Km² e densidade demográfica de 4.608 hab./km². Atualmente a estimativa populacional é de aproximadamente 33.572 habitantes, dos quais 50,8% é constituído por mulheres e 49,2% de homens. Quase 19% do total da população compreende a faixa etária de zero a quatorze anos. E o rendimento médio mensal deste bairro em salários mínimos, é de 2,61, sendo que 18,1 % da população recebe até 1 salário mínimo e 56,1% recebem entre 1 e 3 salários mínimos. O bairro conta com seis Centros de Educação Infantil da rede pública municipal, entre eles o CEI Alzelir Terezinha Gonçalves Pacheco; CEI Branca de Neve; CEI Girassol; CEI Pequena Sereia; CEI Sonho de criança; CEI Professora Felícia Cardoso Vieira, vários CEIs da rede privada de Educação Infantil e também escolas públicas estaduais e municipais.

Educação³³. No que tange a estrutura física, a instituição era a residência particular de uma das proprietárias e foi readaptada para se tornar um Centro de Educação Infantil.

Figura 1 - Planta baixa



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Instituição, 2019

A unidade atendida no ano de 2019 aproximadamente 72 crianças na faixa etária de 1 a 6 anos de idade, oferecendo aulas de capoeira, valores religiosos, ballet, atividades sobre meio ambiente, e a parte pedagógica por meio de projetos partindo do interesse das crianças. Segundo o PPP, a maior preocupação da instituição “é trabalhar com o cuidar e o educar, com amor, carinho e paciência que cada criança necessita. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 39).

³³ O CEI possui vagas conveniadas com a Prefeitura Municipal de Joinville.

A instituição atende crianças em período integral: das 7h00min às 19h00min; período matutino: das 7h00min às 13h00min e período vespertino: das 13h00min às 19h00min. As profissionais que atuam no CEI são registradas e uma auxiliar tem contrato de estágio pela empresa Super Estágio. Segue abaixo, o quadro 5 com a organização das turmas das crianças em agrupamentos por faixa etária, a quantidade de crianças por turma, cargos e formação das professoras que atuam no CEI.

Quadro 5 – Relação organizacional de turmas e professores

Turma	Idade	Quantidade de crianças	Função do profissional	Formação	Carga horária
Berçário II	1 a 2 anos	24	Professora Auxiliar	Formada em Pedagogia Cursando Pedagogia	35 horas 40 horas
Maternal I	2 a 3 anos	14	Professora Auxiliar	Formada em Pedagogia Cursando Pedagogia	30 horas 30 horas
Maternal II	3 a 4 anos	17	Professora	Formada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar	35 horas
			Auxiliar	Cursando Pedagogia	40 horas
1º Período	4 a 5 anos	5	Professora	Magistério e cursando	35 horas
2º Período	5 a 6 anos	12		Pedagogia	

Fonte: Elaboração própria, a partir do PPP da instituição, 2019.

A turma do 1º e 2º período formavam uma única turma com um total de 17 crianças para uma professora sem direito a auxiliar de educador. A professora de sala trabalha com educação infantil há 5 anos na instituição em que a pesquisa foi realizada e trabalhou no ramo administrativo antes de iniciar sua carreira como professora. Possui formação profissional no magistério e está cursando o sétimo semestre de Pedagogia na Faculdade UNIASSELVI EAD polo da cidade de Joinville. O CEI conta ainda com: 1 coordenadora pedagógica, 1 zeladora, 1 merendeira, 1 administrador, 1 nutricionista, 1 professora de Ballet, 1 professora aula de valores religiosos e 1 professor de música.

A instituição possui 5 salas, mas uma estava sem matrículas no ano em que foi realizada a pesquisa. Na área comum interna também dispõem de uma secretária com uma sala de reuniões; uma cozinha pequena; uma sala para as professoras com uma mesa grande, um microondas, uma geladeira e um armário guarda volumes; um refeitório com uma mesa retangular

com capacidade para aproximadamente 14 crianças, e mais duas mesas pequenas com 4 cadeiras em média cada e uma mesa para servir a merenda; um depósito; uma lavanderia; dois pátios cobertos; quatro banheiros infantis, sendo um de acessibilidade; dois banheiros adultos; canto da leitura; pula-pula.

Figura 2 – Vista parcial da entrada do pátio próxima ao refeitório



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 3 – Vista parcial da biblioteca coberto



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 4 – Vista parcial da pia coletiva de higienização



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 5 – Vista parcial do refeitório



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 6 – Vista para o banheiro das crianças e dos professores



Fonte: da autora realizada em 2019

Na área comum externa: o CEI dispõe de um parque a frente da unidade com um escorregador com balanço e na parte de atrás da unidade um parque um pouco maior coberto e com grama sintética no chão. Este parque possui uma cama elástica, um escorregador grande, um escorregador pequeno e um escorregador médio ambos de fibra e também faz parte do parque uma capela para orações.

Figura 7 – Vista parcial do corredor de entrada com piscina de bolinha e motocas



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 8 – Capela de orações (parque dos fundos do CEI)



Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 9 – Imagem da Santa vista pelo parque

Fonte: da autora realizada em 2019

Figura 10 – Vista parcial do parque

Fonte: da autora realizada em 2019

De acordo com o PPP da instituição o CEI se caracteriza como católico com sistema confessional, e assevera que “a escola católica é uma comunidade cristã que auxilia os pais no cumprimento de sua responsabilidade na formação de suas crianças. Por sua adesão a Igreja, a escola católica busca ser sinal e instrumento de comunhão com deus e os homens, é “Lar e escola de comunhão”, como a própria Igreja” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 7). Ao mesmo tempo, a instituição afirma que a proposta pedagógica se fundamenta nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) com o intuito de orientar as ações e práticas pedagógicas das professoras. Segue abaixo os fins e objetivos da proposta pedagógica da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida:

- Propiciar a criança condições de ampliação de suas experiências e valorização de seu saber, dando-lhe oportunidade de compreender e transformar o mundo e as relações sociais (culturais, políticas, econômicas etc.) em que vive de forma crítica e criativa;
- Favorecer um ambiente rico em estímulos, onde a criança poderá conhecer viverem novas experiências, expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções livremente;
- Oportunizar a criança, a vivência de situações que favorecem o desenvolvimento da integração, participação, solidariedade, responsabilidade, criatividade e convivência, onde a criança possa crescer na sua autoconfiança e autonomia, na capacidade de adquirir e criar conhecimentos e enfrentar as dificuldades que se lhe apresentam, através da organização de um ambiente educativo, democrático e igualitário;
- Assegurar o envolvimento, a participação da comunidade no processo educativo, ser um centro animador e integrador das pessoas, lutas e movimentos existentes na comunidade;
- Proporcionar vivencia para o conhecimento progressivo de seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Priorizar o brincar para que a criança possa expressar suas emoções, sentimentos, pensamentos desejos e necessidades;
- Oferecer contato com algumas manifestações culturais, estimular o interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 40).

Em relação a definição da procura e escolha da instituição se deu levando em consideração o objeto foco deste trabalho, qual seja, ouvir as crianças e analisar como elas vivenciam o dia a dia na pré-escola frequentando duas instituições distintas, em um mesmo dia. Ainda seguindo nosso critério, queríamos dialogar com crianças que, até no ano anterior frequentavam em período integral um CEI municipal. Nessa instituição, encontramos um grupo de 5 crianças que atendiam esse critério. E no ano da pesquisa frequentavam a rede municipal de educação infantil no período matutino e a rede privada de educação infantil no turno oposto, ou seja, no período vespertino. Cabe ressaltar, que a pesquisa foi realizada apenas na instituição privada no período vespertino.

Desse modo, iniciamos a procura na internet por instituições privadas de educação infantil próximas de CEIs do município, e o bairro Costa e Silva por ser um bairro populoso contribuiu com a nossa escolha. Desse modo, selecionamos alguns números de telefones e começamos o contato telefônico. Primeiramente, ao entrar em contato via telefone apresentei-me como pesquisadora e expliquei sucintamente a pesquisa e os objetivos desta até encontrar uma que se adequasse aos critérios almejados. Após algumas tentativas conversamos com o administrador do CEI pesquisado pelo telefone e ele confirmou que havia um pequeno grupo de crianças a qual se encaixava nos critérios da pesquisa. Logo, marcamos uma visita na instituição para levar a Declaração de Instituição Coparticipante (Anexo A), autorizando o fomento da pesquisa de campo para na sequência submetermos o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIVILLE.

Seguindo esta lógica, após a submissão e o resultado da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIVILLE³⁴ (Anexo B), o próximo passo, foi ir ao CEI conversar com os pais para solicitar a autorização da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C) e a autorização de consentimento para o Uso de Imagens e Som (Anexo D), uma vez que, em se tratando de sujeito menor de 18 anos, é uma exigência do Comitê de Ética que os pais e/ou responsáveis assinem por elas. Enfatiza-se ainda que, a pesquisa de campo só foi iniciada a partir da obtenção de todos os documentos devidamente assinados.

O convite feito às famílias para participar da pesquisa foi realizado pela pesquisadora junto à instituição, diretamente com os pais e/ou responsáveis pela criança, no mês de novembro

³⁴ Através do processo nº 99151618.0.0000.5366, aprovado pelo parecer nº 2. 973.599 em 21/10/2018.

de 2018. Dessa forma, foi possível conversar com cada família individualmente, na qual foi possível explicitar a pesquisa e entregar um envelope contendo as cópias para as permissões e assinaturas. Logo após o retorno dos documentos (TCLE e Autorização de som e imagem) assinados pelos pais a observação participante foi iniciada a partir da segunda quinzena do mês de novembro de 2018. Mas, logo ao adentrar ao campo de pesquisa percebeu-se que a professora estava bastante atarefada com a organização da exposição de amostra cultural e ensaios para a apresentação de natal. Nesse sentido, como professora de educação infantil senti empatia pelo que a professora de sala estava passando naquele momento, pois compreendo a rotina e os afazeres designados a função. Sendo assim, percebi que não seria possível inferir as estratégias organizadas para a produção dos dados ainda no ano de 2018, pois na semana seguinte estaríamos no mês de dezembro e logo as crianças entrariam em férias. No entanto, como estava ansiosa para começar as observações e a pesquisa fiquei naquele momento conhecendo as crianças e deixando-as me conhecerem.

Destarte, as estratégias organizadas para ouvir as crianças ficaram para o ano seguinte, a partir do mês de fevereiro a junho de 2019, proporcionando assim, a produção de dados seguindo o roteiro metodológico (Apêndice A) da referida pesquisa. No subtítulo a seguir, buscaremos explicitar os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e na sequência um dia da rotina do grupo.

2.4 Aproximação aos sujeitos da pesquisa

Com o intuito de conceber as crianças como sujeitos sociais concretos e compreendê-las no âmbito socioeconômico no qual se encontram, buscamos conhecer um pouco as condições de vida delas distantes do ambiente da instituição de educação infantil na qual estão inseridas. Para que este feito fosse possível, analisamos documentos na secretaria do CEI, e também obtivemos informações com as famílias, a fim de uma melhor visualização e caracterização socioeconômica das crianças e de suas estruturas familiares.

O grupo pesquisado era composto por um total de 17 crianças, mas no período vespertino, no qual a pesquisadora esteve presente havia 15 crianças em sala entre quatro, cinco e seis anos de idade, pois a turma era formada por crianças do primeiro e segundo período. Vale lembrar que o grupo pesquisado abrangia apenas 5 crianças que atendiam o contexto da pesquisa.

Em relação a categoria idade em relação ao grupo estudado, havia uma criança que completou 5 anos no início de janeiro de 2019, as demais fizeram seis anos no decorrer deste mesmo ano em que a pesquisa foi desenvolvida. No quadro abaixo, segue a data de nascimento e idade das crianças no início da pesquisa.

Quadro 6 - Dados sobre nascimento e idade das crianças referentes a pesquisa

Crianças	Data de Nascimento	Idade em fevereiro de 2019 – Início da pesquisa de campo
Carlos	16/04/2013	5 anos e 10 meses
Fernanda	04/12/2013	5 anos e 2 meses
Maria Eduarda	08/01/2014	5 anos e 1 mês
Maria Heloisa	16/05/2013	5 anos e 9 meses
Ricardo	30/12/2013	5 anos e 2 meses

Fonte: Dados pesquisados da secretaria da Instituição - 2019.

No que se refere as características raciais do grupo, uma criança foi declarada pelos pais como afrodescendente (negra), as demais foram declaradas brancas. Com relação ao local de nascimento das crianças, uma nasceu no estado de São Paulo, as demais são naturais do Estado de Santa Catarina e na cidade de Joinville. Quanto ao item moradia, 3 crianças moram em apartamentos e 2 residem em casas, todas as famílias tem moradia própria. No que concerne a composição familiar, 2 crianças são filhos únicos sendo que uma delas os pais estão separados, morando a criança com a mãe e 3 delas tem um irmão(a). Uma das cinco crianças, vive com os avós e outra vive com a mãe e seu padrasto. Na perspectiva da formação escolar/acadêmica dos pais e/ou responsáveis a maioria deles possui graduação e/ou pós-graduação e uma família não possui ensino superior. Em relação ao ponto de vista econômico as profissões são variadas sendo na área da educação (funcionalismo público), na área da saúde, na área administrativa ou de vendas. A seguir, será apresentado um quadro mais detalhado sobre a composição familiar, renda, formação acadêmica e profissão informada pelas famílias.

Quadro 7 – Dados sobre as famílias das crianças

Crianças	Composição familiar	Formação acadêmica	Profissão	Renda
Carlos	Mãe Padrasto 1 irmão	Ensino superior Ensino médio	Analista comercial Líder de setor	4 salários mínimos
Fernanda	Avó Avô 1 irmã	Técnica em enfermagem Ensino fundamental	Enfermeira Motorista	5 salários mínimos

Maria Eduarda	Mãe Pai	Contabilidade Logística	Analista Vendedor	4 salários mínimos
Maria Heloisa	Mãe Pai 1 irmão	Ciências Biológicas e especialização em Inclusão Licenciatura em História e especialização em Inclusão	Professora Fiscal de obras e postura da Prefeitura de Joinville (Ambos funcionários públicos)	7 salários mínimos
Ricardo	Mãe Pai (separados)	Pedagogia e especialização Graduado e com especialização	Professora (funcionária pública) Representante de Vendas	3 salários mínimos

Fonte: Dados fornecidos pelas famílias, 2019.

No percurso da pesquisa a identificação dos sujeitos da pesquisa é uma questão polêmica para os pesquisadores, principalmente quando os participantes são crianças pequenas. Kramer (2002b) aborda algumas questões éticas em se tratando de pesquisas de mestrado e doutorado com crianças de várias idades questionando: autoria ou anonimato? A autora refuta o emprego de números ou identificar as crianças pelas letras iniciais do seu nome, uma vez que isso negava a sua condição de sujeitos, desrespeitava a sua identidade, relegando-as a um anonimato incoerente ao referencial teórico que fundamentava a pesquisa. Reconhecemos as crianças como sujeitos sociais e históricos e autores da pesquisa, no entanto, por questões éticas de consentimento das famílias assinadas no TCLE, o qual menciona o sigilo da identidade dos pesquisados sem identificação nominal, optamos por nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças no campo da pesquisa. A escolha pelos nomes foi por amigos que frequentavam a mesma instituição, o nome da professora, bem como o nome do diretor de uma das instituições.

Dessa forma, o grupo foco da pesquisa conforme critério evidenciado no subtítulo anterior são 5 crianças sendo: 3 meninas e 2 meninos, sendo elas: Carlos, Fernanda, Maria Eduarda, Maria Heloisa e Ricardo. Todas estão matriculadas em situação regular e uma delas vivencia seu primeiro ano na instituição, as demais frequentam a mesma por dois anos aproximadamente.

O início de ida ao campo de pesquisa³⁵ foi na primeira semana do mês de dezembro de 2018, após a aprovação no Comitê de Ética. Nesse mesmo ano, havia apenas 3 crianças na sala de primeiro e segundo período que se encaixavam na pesquisa, pois 1 delas estava saindo da

³⁵ Estive com as crianças na primeira semana do mês de dezembro de 2018, iniciando a observação participante, em 3 dias consecutivos sendo o tempo de permanência junto ao grupo de 4 horas, totalizando 3 encontros com o intuito de conhecer o grupo e eles me conhecerem neste primeiro momento.

unidade, pois iria para o ensino fundamental no ano seguinte. Estas 3 crianças estavam no primeiro período, e no ano seguinte passariam a turma de segundo período, isso garantiu o retorno da pesquisadora no ano seguinte de 2019. Permaneci com o grupo de fevereiro a julho de 2019, sendo o tempo de permanência de 4 horas de 1 a 3 dias na semana, totalizando aproximadamente 100 horas, na qual realizei estratégias organizadas para a produção dos dados, além da observação participante. Ainda assim, necessitei ir à instituição outras vezes para pegar algumas informações, fazer fotografias do local entre outros. Como mencionado anteriormente, a professora do 2º período estava encerrando as atividades com as crianças e organizando uma exposição pedagógica. As crianças, portanto, na semana em que estive em sala ficaram mais livres, brincando com os brinquedos e jogos que havia na sala e no parque. Assim, pude me inserir no grupo e me apresentar como professora de educação infantil que estava ali para brincar e passar um tempo com eles, assim apresentei-me como profe Jana³⁶. Costumava chegar na instituição em torno das 13h15min às vezes 13h30min estando com as crianças até próximo da saída às 19h e outras vezes saindo às 17h30min. No primeiro dia em que cheguei na sala, algumas crianças vieram perto de mim e outras não se importaram com a minha presença. Elas perguntavam meu nome e depois de alguns dias de observação elas estavam tão acostumadas, inclusive as crianças que não faziam parte da pesquisa perguntavam para mim se podiam tirar o chinelo, pegar brinquedos ou se eu podia conversar com o amigo caso tivessem algum desentendimento, entre outras situações.

2.4.1 Convivendo com as crianças: um dia da rotina do grupo

Na esfera de nosso estudo, sentimos a necessidade de compreender as relações vivenciadas pelos sujeitos no contexto da sala. Desse modo, traremos nesse momento um dia de rotina da turma de crianças³⁷ na qual realizamos nossas observações conforme o quadro apresentado abaixo:

Quadro 8 – Rotina da turma de primeiro e segundo período

Horário	Rotina da turma
7:00	Acolhimento da turma com brinquedos e/ou jogos
9:00	Lanche
9:15	Parque

³⁶ Leciono como professora da rede municipal de Educação Infantil em Joinville.

³⁷ O grupo de crianças pesquisadas frequentavam a unidade apenas no período vespertino, haja vista que no período matutino estavam matriculadas na rede pública de educação infantil do município.

9:30	Atividade do projeto de sala
10:00	Parque ou brincadeira dirigida na sala
11:00	Almoço/repouso
13:00	Músicas para começar, calendário, ajudante do dia, atividade do projeto e brinquedos da sala.
14:00	Segunda-feira: Valores religiosos
14:30	Lanche
14:50	Quarta-feira: Ballet Sexta-feira: Música
15:00	Parque
15:30	Brincadeiras ou jogos na sala
16:00	Brinquedo livre
17:00	Janta
17:30 às 19:00	Despedida: no parque ou sala do maternal II

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do planejamento da professora de sala, 2019.

Nesse contexto, as crianças chegavam no CEI logo após saírem dos CEIs públicos que frequentavam e estes se localizavam nas redondezas do bairro e da instituição pesquisada. Algumas crianças estavam matriculadas no mesmo CEI público, inclusive na mesma turma, quais sejam: a Fernanda, a Maria Heloisa e o Ricardo. Estas mesmas crianças chegavam na unidade com a mãe da Maria Heloisa ou o vô da Fernanda, eles revezavam para trazê-los. A entrada acontecia por volta das 11h30min. O Carlos que frequentava outro CEI chegava logo em seguida por volta das 11h45min de transporte particular. Ao chegar na instituição as crianças que almoçavam na unidade logo sentavam-se à mesa para almoçar. Fernanda, Ricardo e Maria Heloisa chegavam na unidade correndo, pulando e gritando sem as mochilas que eram trazidas pelos parentes que as levavam. Após o almoço, todas as crianças faziam o repouso/sono na sala do berçário II e quem não queria dormir ficava na sala do maternal I assistindo vídeo ou brincando com brinquedos ou jogos da instituição. Neste momento do sono, o Ricardo e a Fernanda dormiam esporadicamente na estação do inverno, as outras duas crianças não dormiam. Maria Eduarda ao sair da instituição pública ia para a casa dos avós e chegava mais tarde, às 13h30min com o pai.

O período vespertino inicia às 13:00h com a chegada da professora que pegava as crianças que já estavam na unidade na sala do maternal I. Algumas crianças do integral ficavam dormindo um pouco mais e quando acordavam caminhavam sozinhas para a sala. A professora iniciava suas atividades com músicas, rotina, chamada, ajudante do dia e assim por diante. Na

sequência ela dava andamento as atividades pedagógicas referentes ao projeto de sala “Minhas primeiras descobertas” e a atividade da apostila de inglês. No ano de 2019, o CEI passou a ser bilíngue. Antes, havia um dia específico na semana para as aulas de inglês.

A sala possui duas mesas redondas grandes com seis cadeiras em média, na qual as atividades eram realizadas. Toda segunda-feira, por volta das 14h00min às 14h30min, a turma recebia a professora de Valores religiosos que trabalhava com a história de personagens bíblicos, passagens da Bíblia, músicas católicas, nas quais as crianças gostavam muito de cantar e participar. Nos outros dias, assim que terminavam as atividades propostas as crianças escolhiam brinquedos que estavam nas prateleiras ou no cesto grande. Elas apreciavam jogos de montar e brinquedos de casinha e carrinhos. A massinha também fazia parte da preferência das crianças na hora denominada brinquedo livre. Depois, a professora pedia para elas guardarem os brinquedos e as encaminhava para lavar as mãos no banheiro para o momento do lanche que acontecia das 14h30min às 15h00. Nesse momento, cada turma da instituição tinha seu horário pré-definido que acontecia no refeitório. As crianças acompanhavam a professora até o refeitório, sentavam, cantavam a música do lanche e faziam uma pequena oração. Em seguida, o lanche era servido normalmente, pão com queijo ou requeijão, pão de queijo, bolo, frutas, suco ou água entre outros.

Depois do lanche elas brincavam no parque externo que ficava nos fundos do CEI. Nesse espaço, as crianças brincavam livremente sem a interferência da professora escolhendo as brincadeiras, brinquedos e os grupos preferidos. Cada turma, explorava este espaço sozinha sem outra turma, pois o espaço era limitado para um número pequeno de crianças. A cama elástica era bem disputada e as crianças escolhiam com quem queriam brincar nessa hora, sendo estipulado um horário para a dupla, possibilitando assim que todos que estivessem com vontade pudessem brincar. O escorregador grande também era bem requisitado. Elas também apreciavam brincadeiras de pegar, esconde-esconde, polícia e ladrão, na qual uma criança era levada pelos braços por outras duas crianças. Normalmente no horário de parque, a professora da turma saía por volta de quinze minutos para fazer seu café da tarde e a auxiliar do maternal a substituí-la.

Às 15h30min mais ou menos a professora chamava as crianças para retornar à sala e nesse momento ela fazia uma brincadeira dirigida ou dependendo do dia ela dava um jogo e depois brinquedos até o horário da janta. Às 16h25min as crianças faziam a higiene como: lavar as mãos e ir ao banheiro, e às 16h30min encaminhavam-se ao refeitório. Primeiro elas sentavam por volta da mesa cantavam e faziam a oração e aguardavam a professora servir a

janta. A cozinheira ia embora por volta das 16h00min e deixava uma panela grande de sopa, ou polenta pronta. A professora de sala colocava a sopa no prato e servia as crianças. Após comer elas recebiam a caneca que elas trouxeram de casa e que ficava na instituição com água. A professora também organizava as escovas de dente com creme dental na pia, pois ela não tinha uma auxiliar de sala, portanto fazia tudo sozinha. As crianças tomavam a água e na sequência se dirigiam até a pia para fazer a escovação. A pia fica no pátio coberto, onde fica também o refeitório. Após escovar os dentes elas iam ao banheiro fazer xixi e retornavam para sentar em um banco próximo da pia até que todos fizessem a higiene.

Ao retornar à sala após a janta, as crianças trocavam de roupa, nesse momento elas pegavam a mochila e trocavam de roupa sozinhas. Em seguida elas tinham livre escolha para brincar com os brinquedos da sala e às 17h30min algumas crianças já começavam a ir embora e outras permaneciam na instituição até às 19h00min para os pais que necessitavam, de um horário mais estendido. A professora de sala saía às 17h30min, portanto nesse horário ela encaminhava as crianças até o parque com crianças de outras turmas ou para a sala do maternal II, para brincar, ou assistir vídeo em outra salinha até a chegada dos pais. As crianças pesquisadas iam embora por volta das 17h30min às 18h00min, às vezes esses horários mudavam dependendo da necessidade das famílias.

2.5 Procedimento do trabalho junto as crianças

Na busca de apreender o cotidiano da instituição de educação, ao pesquisar as crianças e suas culturas a partir de suas significações optamos pela metodologia empregando princípios e elementos da etnografia e dentre estes privilegiamos a observação participante. A etnografia segundo Creswell (2014, p. 82), “envolve observações ampliadas do grupo, mais frequentemente por meio da *observação participante*, em que o pesquisador *mergulha* nas vidas diárias das pessoas e observa [...] os participantes” (grifos do autor).

Ademais, André (1995, p. 28) discute que nesse processo:

[...] o pesquisador é o instrumento principal na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, por que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia, ainda durante o desenrolar do trabalho.

Adotando a observação participante, pretendemos nos aproximar das crianças objetos da pesquisa e interagir no cotidiano da instituição por meio de conversas dirigidas, desenhos e fotografia. Conforme Kosminsky (2006), a utilização de uma gama de recursos como: uso do gravador, desenhos, fotos, máquina fotográfica permite a construção das várias perspectivas envolvidas e o desvendar do universo da criança. Nesse sentido, o que não podemos perder de vista é a construção de um conhecimento crítico voltado na criança.

Desse modo, a observação participante é tida como uma técnica social, na qual o pesquisador interage diretamente com o objeto a ser observado e assim, obtém informações sobre a realidade dos sujeitos sociais em seus próprios contextos. Além disso, ao estabelecer uma interação frente a frente com os observados, é possível partilhar das atividades, interesses, e ao mesmo tempo, pode-se modificar e ser modificado pelo contexto. De acordo com Minayo (1994, p. 59-60):

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

No caso das investigações que envolvem crianças, entendemos a interação entre o pesquisador e os pesquisados uma combinação necessária no processo da pesquisa. Dessa maneira, o objetivo principal do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito pelo grupo nas relações. Ainda conforme a autora, “esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação” (MINAYO, 1994, p. 62).

É imprescindível lembrar que em Joinville, após a implementação da Lei nº 12.796/2013 toda a pré-escola foi parcializada conforme discussões anteriores. Vale ressaltar ainda que, a cidade de Joinville atendia as crianças da pré-escola em regime integral³⁸, sendo este atendimento alterado no ano de 2015 na iminência ao prazo de finalização do cumprimento da Lei da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, assim, as turmas de 4 e 5 anos passaram a ser atendidas em regime parcial³⁹, como procuramos evidenciar no capítulo anterior.

Com a finalidade de construir o material no decorrer da pesquisa de campo, utilizamos diversos instrumentos para a construção dos dados. Para tal, foram privilegiadas a observação participante, o diário de bordo, o registro fotográfico, bem como estratégias desenvolvidas junto

³⁸ Refere-se ao atendimento de, no mínimo, 7 horas para tempo integral.

³⁹ Refere-se ao atendimento de, no mínimo, 4 horas para tempo parcial.

as crianças organizadas em blocos, as quais foram registradas por meio de fotos, desenhos e fotografias produzidas pelas próprias crianças. Ao longo desse processo para dar suporte às observações e registrar os resultados delas, foram elencados instrumentos de pesquisa privilegiados, os quais serão apresentados a seguir.

Durante a observação participante, foi necessário fazer anotações a respeito de elementos e situações, que envolviam os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o diário de bordo foi um primordial instrumento quando precisamos relatar as falas, atitudes e reações dos sujeitos pesquisados, fazendo parte a linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, partilhamos a definição de Minayo (1994), quando diz que o diário de bordo

é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele e o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa (MINAYO, 1994, p. 63).

Conforme descrito por Martinati (2012, p. 83), por meio do diário de bordo é possível “[...] ‘captar’ os diálogos, comportamentos e situações vivenciadas pelas crianças em interação com seus pares e que muitas vezes podem estar ocultas [...]”. Assim, concomitantemente com o uso do diário de bordo para auxiliar no registro das crianças participantes da investigação, é possível utilizarmos o uso de gravações.

É possível ao pesquisador usar fotografias e filmagens, pois propiciam a ampliam do objeto de estudo, uma vez que, proporciona a documentação de momentos ou situações cotidianas. Isto é, segundo Flick (2009) “as fotografias, os filmes e as filmagens são cada vez mais utilizadas como formas genuínas e como fontes de dados” (FLICK, 2009, p. 218). No caso específico dessa investigação a opção foi pelo registro fotográfico, entendendo que esse tipo de registro também nos oportuniza analisar os fatos no seu tempo e em seu espaço.

Gobbi (2008, p. 212) ressalta que “tanto na fotografia quanto no desenho, independentemente da faixa etária de seu autor, o registro fixa o assunto presente, preserva a memória ao atravessar o tempo”. Ainda conforme a autora “as fotografias conseguem brincar com o tempo de tal forma que o passado se torna presente aos olhos de quem as vê” (GOBBI, 2002 b, p. 146).

Do ponto de vista de Martins Filho (2011, p. 98)

olhar a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens.

A fotografia é um recurso privilegiado no campo da pesquisa, pois registra o contexto educativo tal como ele se apresenta possibilitando o estudo e análises posteriores, com o cuidado que requerem.

Não menos considerável no processo de construção de dados é a prática do desenho, ou seja, é declarada uma prática social, quer dizer, um suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade e sim, observando-os como representações individuais ou coletivas da mesma (GOBBI, 2008). Ainda segundo a autora o estudo minucioso dos desenhos permite-nos investigar

como tais relações sociais estão sendo construídas. A partir destas expressões é possível procurar conversar com as crianças desenhistas e com isso conectar seus desenhos a outra linguagem, compondo narrativas de uma infância que não está em estado de espera daquilo que virá posteriormente, numa perspectiva de encontrar homens e mulheres prontos, modelos a serem seguidos. Ao contrário, os percebem, representam e constroem no tempo vivido de modo concomitante (GOBBI, 2008, p. 201).

Ainda segundo a autora, também alega que o desenho infantil,

surge como centro de discussão; conjugado à oralidade, ele é apresentado como instrumento que pode ser utilizado quando queremos conhecer mais e melhor a infância e as crianças pequenas e bem pequenas [...] sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados (GOBBI, 2002 a, p. 70).

Dessa forma, considerando as crianças como construtoras de culturas, podemos ver nos seus desenhos suportes que auxiliam nos aspectos diversos das próprias culturas. Ou seja, o desenho demonstra ser uma excelente fonte reveladora das representações das produções culturais infantis. Segundo Gobbi (2008), o estudo mais detalhado dos desenhos da criança permite-nos investigar como as relações sociais estão sendo construídas. Nas palavras da autora, ao se falar em desenhos infantis como documentos históricos

o propósito é que os mesmos adquiram o peso e a importância de uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de revelarem oportunidades para que os adultos conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais

detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. É propor uma problematização desse mundo como uma narrativa cultural criada na infância pelas crianças comportando nisso a imaginação e demais elementos de sua vida. São as culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer (GOBBI, 2008, p. 203).

Assim, os desenhos e as fotografias evidenciam a infância e a pequena infância, pois revelam e constituem suas culturas vividas e construídas diariamente.

Desse modo, algumas estratégias foram criadas para ampliar as falas das crianças organizadas em um roteiro metodológico (Apêndice A) em três grandes blocos, quais sejam, Bloco I: Apresentação do Jornal intitulado “Luzes, Câmera, Ação”; Bloco II: Representação gráfica e registro fotográfico realizado pelas próprias crianças; Bloco III: Roda de conversa “Se você fosse...”.

No bloco I foi proposto as crianças a organização do Jornal “Luzes, Câmera, Ação” com objetivo de ouvir as crianças sobre a rotina de frequentar dois CEIs no mesmo dia. Assim, a atividade deste bloco ocorreu por meio de uma roda de conversa onde foi detalhado seu desenvolvimento. Para a realização do jornal a pesquisadora trouxe algumas vestimentas, microfones feitos de sucata e máquinas fotográficas de brinquedo para as crianças que não faziam parte da pesquisa e que no contexto do jornal seriam os fotógrafos. Foi explicitado para os participantes da pesquisa que primeiramente a pesquisadora faria o papel de repórter (entrevistadora) fazendo algumas perguntas configurando uma entrevista semiestruturada a qual as crianças tiveram a liberdade de se expressar e logo em seguida, quando a entrevistadora terminasse eles também poderiam brincar com os colegas sendo os entrevistadores. O roteiro de perguntas na íntegra para a entrevista se encontra no Apêndice A.

No bloco I algumas perguntas foram feitas para as crianças durante a apresentação do jornal. Elencamos algumas das perguntas realizadas nesse bloco de atividades, dentre elas: a) Como é estar em dois Centros de Educação Infantil? Um no período de manhã e outro no período da tarde? b) O que você mais gosta de fazer no CEI que você frequenta pela manhã? E no CEI da tarde? c) E na hora do parque que lugar você mais gosta de brincar no CEI da manhã e no CEI da tarde? Neste bloco de atividades não tenho fotos das crianças apenas as gravações de voz que serviram de base para análise dos dados.

No bloco II, fizemos a atividade de representação gráfica e registro fotográfico. A representação gráfica foi orientada por algumas indagações sobre o CEI do período matutino e o registro fotográfico foi realizado pelas próprias crianças que fotografaram o CEI do período

vespertino através do seu olhar advindo das questões suscitadas anteriormente pela pesquisadora.

Para a atividade de representação gráfica, organizamos primeiro as crianças em uma roda sentadas no chão, para explicar o que seria feito. Assim, a pesquisadora pediu para as crianças fecharem os olhos e imaginarem o CEI que elas ficam no período da manhã (CEI público). Em seguida para a realização do desenho foi direcionado as seguintes questões: a) O que vocês mais gostam de fazer lá no CEI do período da manhã? b) O que vocês menos gostam de fazer? c) O que vocês acham mais chato? d) Qual é o lugar preferido de vocês no CEI? Após introduzir os questionamentos as crianças fizeram os desenhos baseados nas questões citadas acima utilizando folha sulfite, lápis de cor e canetinhas.

Em outro momento, a pesquisadora retornou à instituição para realizar a segunda etapa de atividades do bloco II com as crianças, qual seja: Representação fotográfica a qual as crianças manusearam a máquina fotográfica baseadas nas mesmas questões mencionadas. As crianças receberam as orientações para fotografarem o que fosse interessante para elas no CEI privado no qual frequentam no período vespertino individualmente, pois havia uma única máquina fotográfica. Em outro momento as crianças escolheram em média cinco fotos e contaram para a pesquisadora o motivo pela escolha.

No bloco III foi proposto uma roda de conversa a qual a pesquisadora fez alguns questionamentos a partir da temática da pesquisa e anotou em seu diário de bordo as hipóteses e discussões dos participantes da pesquisa. Esta atividade intitulada “Se eu fosse...” foi organizada a partir de uma roda de conversa na qual a pesquisadora fez um questionamento “Se você fosse o(a) diretor(a) do CEI o que vocês fariam pelas crianças do CEI? O que vocês fariam para que o CEI ficasse ainda mais legal para vocês e para as outras crianças?”

Nesse processo para produzir os dados da pesquisa, utilizamos falas das crianças, desenhos, fotografias produzidas por elas, anotações, as quais foram agrupadas e posteriormente analisadas pelas recorrências das respostas e categorizadas.

2.6 Emersão das categorias de análise

Para o processo, de construção dos dados, conforme mencionado no início deste capítulo, foram analisados por meio da temática de Braun e Clarke (2006) pela recorrência das repostas. A análise temática é um método analítico qualitativo útil e flexível que identifica, analisa e relata padrões (temas) dentro dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

A análise temática fornece seis etapas para análise, entretanto, se faz necessário observar que ela não é rígida e deve ser aplicada com flexibilidade para ajustar as questões e os dados da pesquisa. Também vale salientar que não é um processo linear, mas que, avança e retrocede, levando tempo e que este, não deve ser acelerado. “A análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, pelos extratos codificados que está analisando, e pela análise que está produzindo” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 13). Nesse processo, é interessante esclarecer que segundo as autoras, algumas das etapas não são exclusivas da análise temática e podem ser encontradas em outras pesquisas de cunho qualitativo. No quadro abaixo apresentaremos as seis etapas que abrangem a análise temática:

Quadro 9 – Etapas da Análise Temática

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam, em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um “mapa” temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas:	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório:	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em Braun e Clarke (2006)

Levando em consideração a tabela acima, a primeira etapa segundo as autoras, apontam para a familiarização com os dados, enfatizando que é pertinente que o pesquisador busque profundidade e amplitude do conteúdo. Para esta etapa, buscamos ler e reler os dados obtidos, nas atividades realizadas com as crianças (Apêndice A), buscando os significados, os códigos e os temas nas repostas recorrentes das crianças. A imersão normalmente envolve leitura ativa e repetida dos dados, procurando significados, padrões, temas, assim por diante (BRAUN; CLARKE, 2006). Segundo as autoras, não existe apenas uma maneira de coordenar a análise temática, portanto, não existe um critério rígido a seguir em uma transcrição de dados. Assim, fizemos a transcrição com base nas estratégias realizadas com as crianças, as anotações do diário de bordo, e dos áudios que utilizamos para reunir as falas.

Em seguida, a segunda etapa infere a identificação e criação de códigos contidos nos dados, com intuito de identificar indícios que pareçam interessantes aos olhos do pesquisador. Segundo Braun e Clarke (2006), após a leitura e familiarização com os dados, é relevante organizar uma primeira lista de ideias que envolvem a produção de códigos iniciais a partir dos dados.

Na estratégia do bloco I - Jornal “Câmera, Luzes e ação”, quando perguntei se eles gostavam de frequentar dois CEIs, um no período da manhã e outro no período da tarde praticamente todas as crianças falaram que gostavam porque brincavam muito... comiam muito... brincavam com os amigos... faziam atividades... gostavam de brincar no parque... gostavam de brincar no pula-pula... gostavam de brincar na grama... gostavam de brincar no escorregador... gostavam da comida da merendeira... ou não gostavam de peixe.... Nesta primeira estratégia as crianças pesquisadas falaram que gostavam de brincar seja no parque, na grama, no escorregador ou na cama elástica com seus amigos. Também apareceu, de modo muito recorrente falas sobre a alimentação recebida e sobre a merendeira da instituição. Nesse momento também falavam sobre seus alimentos preferidos e aqueles que não gostavam como peixe, sopa, salada, etc...

A segunda estratégia foi organizada em duas etapas procurando observar quais memórias as crianças possuíam em relação as instituições. A primeira foi uma representação gráfica (desenho) sobre o CEI municipal que frequentavam no período da manhã e a segunda etapa foi uma representação fotográfica produzida pelas crianças dos espaços que mais gostavam ou não gostavam do CEI privado que estavam no período da tarde. Sendo assim, para a representação gráfica utilizamos folha sulfite, canetinhas e lápis de cor, algumas questões

foram direcionadas para que as crianças produzissem este material como: O que vocês mais gostam de fazer lá no CEI de manhã? O que vocês menos gostam de fazer? O que vocês acham mais chato neste lugar? Qual é o lugar preferido de vocês no CEI? Nesse sentido, várias perguntas foram feitas no intuito das crianças transmitirem por meio do desenho suas preferências, desejos, desgostos e alegrias. Para a segunda etapa como dito anteriormente as crianças fotografaram o CEI privado que elas frequentavam a tarde no qual a pesquisa foi realizada e num outro dia foi trazida as fotos xerocadas em colorido para cada criança escolher em média cinco fotos e dizer porque escolheu esses lugares. Nestes dados, também apareceram os brinquedos como a cama elástica, o escorregador, o espaço abaixo do escorregador onde elas descansavam, conversavam e fingiam que era a casinha delas; as motocicletas que ficavam no corredor próximo da entrada; brinquedos industrializados secando ao ar livre, mas também apareceram dois elementos que ainda não havia sido mencionados pelas crianças quais sejam, a capela e a santa que fica no parque. Como mencionado no subtítulo que aborda sobre o universo da pesquisa o CEI é privado e de matriz confessional católica e de vez em quando as crianças faziam a oração com o capelão que estava no CEI as quartas-feiras. Todas as crianças da unidade eram convidadas a sentar e o capelão conversava sobre a santa, falava o nome dela, cantava e fazia uma oração com as crianças e professoras. Outro elemento que apareceu foi a sala do berçário II onde eles já assistiram desenhos e também a sala da turma do segundo período na qual Fernanda fotografou e disse *“porque eu gosto de brincar aqui com os meus amigos e fazer atividades”*.

A terceira estratégia foi uma roda de conversa intitulada “Se eu fosse...” Então perguntei para elas se vocês fossem o(a) diretor(a) do CEI ou proprietário(a) do CEI o que vocês fariam pelas crianças que estão no CEI, para ficar mais legal, para que o CEI fosse melhor e mais legal para você e para as outras crianças? Levando em consideração o mencionado acima, logo após a transcrição e leitura dos dados, identificamos os seguintes códigos iniciais que surgiram no processo de produção de dados: alimentação, brincar na cama elástica, brincar no escorregador, parque, cuidar da natureza, brincar com os amigos, cuidar dos animais, no município a gente brinca e aqui a gente faz atividade, relações com seus pares, rezar, interação.

Após os dados estarem agrupados e codificados partimos para a terceira etapa que é procurar pelos temas. Dessa forma, segundo as autoras Braun e Clarke (2006, p. 18), esta fase, refocaliza a análise no nível mais amplo de temas,

no lugar de códigos, envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais e junta todos os extratos codificados relevantes nos temas identificados. Essencialmente, você está começando a analisar seus códigos,

e considerar como códigos diferentes podem se combinar para formar um tema abrangente.

Os códigos elaborados foram divididos nesses três temas iniciais apresentados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Temas e códigos iniciais da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)

	Temas		
	Alimentação	Brincar/Brincadeiras/ Brinquedo	Interrelações
Códigos Iniciais	Como bastante na escola	Brincar na cama elástica	Brincar com meus amigos
	Gosto do lanche	Brincar no pula-pula	Interação com a natureza
	Gosto de comer a comida da cozinheira	Brincar com meus amigos	Interação com os animais
	Como muito	Brincadeiras livre	Brincadeiras livre
	Não gosto de arroz com frango	Brincar em cantos temáticos	Cuidar dos amigos
	Não gosto de peixe no almoço	Espaços alternativos	Cuidar dos animais
	Eu comi salada	Brincar na caixa de areia, na grama e no barro	Ser ajudante do dia
	Eu gosto de tomate	Brincar de massinha de modelar	Brincar em cantos temáticos
		Brincar na grama	Brincar na sala do maternal com os pequenos
		Jogar futebol	

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Ao observarmos a tabela acima é possível verificar a presença de mais de um código inserido em mais temas. Segundo as autoras (2006) nesta fase da análise não devemos abandonar nenhuma relação entre os códigos e os temas, uma vez que, ainda não temos a clareza se os temas serão “combinados, refinados e separados, ou descartados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 20).

A quarta etapa envolve o refinamento desses temas. Desse modo, “os dados dentro dos temas devem ser coerentes juntos, enquanto devem existir distinções claras e identificáveis entre os temas” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 19).

Na etapa cinco o pesquisador define e refina ainda mais os temas, e segundo as autoras é importante identificar o que é interessante sobre os dados para não ficar apenas parafraseando o conteúdo dos dados apontados. Ao longo desta etapa de análise dos dados criamos a princípio três temas a partir dos códigos apurados na terceira etapa: a) A gente não quer só comida; b) Brincar é coisa séria; e c) As relações e interações entre seus pares.

Finalmente, a sexta e última etapa é quando o pesquisador já tem um conjunto de temas trabalhado, e compreende a análise final e escrita do relatório. Segundo Braun e Clarke (2006), a apresentação de uma análise temática, quer seja para edição ou para um trabalho pesquisa ou dissertação, é relatar a história de seus dados de maneira que convença o leitor da virtude e validade de sua análise. No capítulo a seguir, abordaremos as categorias de análises em questão.

3 A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Considerando o objetivo da pesquisa: analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças, buscamos nesse capítulo refletir sobre os dados construídos ao longo da pesquisa de campo, procurando discutir os resultados a partir das vozes das crianças, em especial, reafirmando a importância em ouvi-las e as repercussões que a lei da obrigatoriedade da matrícula acarretou no cotidiano das mesmas.

Para dialogar com as crianças foram criadas algumas estratégias organizadas em blocos, que subsidiaram as categorias de análises, assim como o diário de bordo, fotos e gravações de áudio que auxiliaram na aquisição dos dados que apresentaremos nos subtítulos a seguir.

3.1 “A gente não quer só comida”

A gente não quer só comida
 A gente quer comida
 Diversão e arte
 A gente não quer só comida
 A gente quer saída
 Para qualquer parte [...]
 (Arnaldo Antunes)

Os versos de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, musicalizados pela banda Titãs ilustram uma questão crucial para nossa espécie, qual seja, precisamos da alimentação por questões nutricionais, necessidades fisiológicas, mas isso não é suficiente. Desde o momento que a espécie começa o seu processo de construção de cultura, precisamos

mais que somente água e comida. Esse fato nos instiga a pensar como fica essa necessidade, para além da comida, na infância. De modo especial, nos espaços coletivos, que devem primar por uma alimentação saudável e adequada. Devemos ainda considerar a histórica relação entre criança “gordinha” – criança saudável, criança nutrida como aquela que tem potencial, versus a criança má alimentada, rapidamente definida como desnutrida, que é classificada como sendo potencialmente fraca, com problemas de aprendizagem, isto é, com problemas em seu desenvolvimento.

No Brasil, a discussão entre alimentação, nutrição e infância já vem de longa data, e ganha relevância na década de 1940 até 1970, período que as discussões estavam voltadas “à introdução de alimentos novos para população por interesses econômicos, na divulgação de materiais informativos, e, à adoção de medidas que privilegiavam a suplementação alimentar e atividades de combate a carências nutricionais específicas” (RAMOS *et al.*, 2013, p. 2148).

Dessa forma, é possível observar o destaque que a Educação Alimentar e Nutricional⁴⁰ (EAN) começou a dar ao assunto utilizando estratégias indicadas pelas políticas públicas em questões sobre alimentação e nutrição, promovendo ações importantes de hábitos alimentares saudáveis. Essas ações passaram a contar nos programas oficiais do governo brasileiro, como por exemplo a Política Nacional de Alimentação e Nutrição⁴¹ (PNAN), fixada no final da década de 1990, abrangendo a perspectiva de acesso universal aos alimentos.

Assim, Santos (2012), ressalta que na esfera do Ministério da Educação, a escola tem se tornando um dos espaços mais enfatizados pelas políticas públicas de alimentação e nutrição, para promoção de hábitos e escolhas, pois atinge estudantes desde a infância. A autora também menciona a publicação da Portaria Interministerial n.º 1.010, de 8 de maio de 2006, que estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e de nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional, com o intuito de promover estratégias para práticas mais saudáveis no ambiente escolar. Além disso, a Portaria Interministerial n.º 1.010/2006, considerando o aumento de doenças crônicas não transmissíveis entre a população brasileira, o excesso de peso e a obesidade, principalmente em crianças e adolescentes, e a ingestão de alimentos ricos em açúcar, gordura animal e reduzida

⁴⁰ “A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é o campo do conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)” (MDS, 2018, p. 9).

⁴¹ “A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), aprovada no ano de 1999, integra os esforços do Estado Brasileiro que, por meio de um conjunto de políticas públicas, propõe respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação” (BRASIL, 2013 b, p. 6).

em carboidratos complexos e fibras definiu em seu art. 5º para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, as seguintes ações:

- I – definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis;
- II – sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis;
- III – desenvolver estratégias de informação às famílias, enfatizando sua corresponsabilidade e a importância de sua participação neste processo;
- IV – conhecer, fomentar e criar condições para a adequação dos locais de produção e fornecimento de refeições às boas práticas para serviços de alimentação, considerando a importância do uso da água potável para consumo;
- V – restringir a oferta e a venda de alimentos com alto teor de gordura, gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola;
- VI – aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras;
- VII – estimular e auxiliar os serviços de alimentação da escola na divulgação de opções saudáveis e no desenvolvimento de estratégias que possibilitem essas escolhas;
- VIII – divulgar a experiência da alimentação saudável para outras escolas, trocando informações e vivências;
- IX – desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional das crianças, com ênfase no desenvolvimento de ações de prevenção e controle dos distúrbios nutricionais e educação nutricional; e
- X – incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2006).

Santos (2012, p. 456) assevera que “o histórico Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, tem sofrido inúmeras alterações no seu aparato legal propiciando cada vez mais a incorporação da promoção da alimentação saudável no ambiente escolar como uma importante meta”. A autora, destaca alguns projetos de educação alimentar e nutricional em parceria com outros órgãos, entre eles: “Dez Passos para Alimentação Saudável na Escola”, parceria com o MS, “Projeto Criança Saudável Educação Dez” com o MDS, “Projeto Alimentação Saudável nas Escolas” com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVS), “Projeto Educando com a Horta Escolar”, junto com a Organização das Nações Unidas (ONU) para a agricultura e Alimentação”.

Desse modo, não se tem dúvidas que uma alimentação saudável é fundamental na promoção de saúde das crianças. Nesse sentido, analisar os vários aspectos envolvidos na alimentação infantil, se faz necessário, uma vez que as práticas alimentares, são constituídas nas relações sociais e culturais.

Nesse sentido, sempre importante lembrar que o ato de comer não significa apenas a ingestão de elementos nutritivos fundamentais para o organismo humano, mas sim, um ato social (MORAES e DIAS, 2012). A socialização do alimento ocorre na infância, por meio da família, no qual o bebê é estimulado a experimentar alimentos consumidos na cultura onde está inserido. A constituição dos hábitos alimentares passa a ser vivenciada pela criança nas práticas de alimentação da família. O primeiro contato dos lactantes com a alimentação é por meio das mães, e em alguns casos, é o cuidador/a, que tem papel imprescindível na construção do hábito alimentar infantil, pois é quem determina o que a criança irá comer e como ela será alimentada. A interação da mãe/cuidador com a criança é muito importante, ou seja, a forma como acontece essa interação pode afetar a forma como a criança vai lidar com a alimentação no futuro.

Assim, os hábitos alimentares recebem influência de inúmeros fatores em nossa sociedade, sendo de ordem genética, socioeconômica, cultural, religiosa, entre outros, iniciando desde a sua gestação. Ou seja, os hábitos alimentares são formados desde os primeiros anos de vida, e sofrerão influência de diferentes fatores no decorrer da vida, seja pela família, amigos, mídia, escola entre outros mecanismos sociais (SILVA *et al.*, 2016). Ao frequentar ambientes diferentes como creches e pré-escolas, a criança sofre influências de diversas formas, pois a relação adultos e crianças fora do seu ambiente familiar faz com que as crianças imitem hábitos e comportamentos, tanto na questão social quanto na questão alimentar.

Ao se levar em consideração os aspectos observados acima, a partir das estratégias utilizadas para ouvir as crianças, a alimentação foi um tema recorrente nas falas e brincadeiras das crianças, fato que instigou a pensar: o que as crianças estão nos dizendo? Ou ainda o que as crianças estão vivenciando? Um dos momentos em que a alimentação foi protagonista nos diálogos foi durante a atividade “Câmera, luzes e ação”, durante a qual as crianças deveriam, imitar um repórter e falar como era frequentar duas instituições diferentes; e dentre os vários elementos que apresentaram, nos chamou a atenção a recorrência como o fator alimentação era citado. Assim, ao perguntar para as crianças, “- Como é estar em dois Centros de Educação Infantil?” Para nossa surpresa, as repostas ainda que indicaram elementos como brincar, aprender sobre coisas, enfatizaram o aspecto da alimentação, como é possível observar:

Ricardo: *Eu como muito.*

Maria Eduarda: *Eu como muito e brinco muito. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)*

E ainda que, seja pertinente considerar que nessa idade o fator imitação é muito presente, o que nos alerta para saber se a segunda criança em responder estava seguindo a ideia da que

falou primeiro, não é possível desconsiderar o fato de que a primeira ressalva das crianças foi referente ao fator alimentação. Desse modo, nos indagamos por que isso se sobressaiu mais do que a questão do brincar, que embora também presente em algumas respostas não foi a mais unânime no grupo?

Seguindo com a atividade, outra pergunta realizada foi: “O que você mais gosta de fazer no CEI que você vai pela manhã? E no CEI da tarde?”, aqui Ricardo pensou e falou:

Aqui no CEI da tarde eu gosto de lanchar e brincar muito. [Questionado sobre o outro CEI da manhã ele pensa, mas não comentou nada.] (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Ainda sobre essa questão, Fernanda comentou:

*Lá [CEI municipal] eu mais gosto do parque, de ir pro parque, ensaiar, só que não ensaiar muito.
Aqui [CEI privado] eu gosto de ir pro parque, eu gosto de ser ajudante que eu fui ontem, e eu gosto da janta da cozinheira, e eu gosto mais e a coisa... o que eu não gosto é uma coisa assim como, um frango e um arroz, só gosto das outras. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)*

A cozinheira fazia todos os lanches, sendo a única cozinheira da instituição, ela demonstrava um carinho muito grande pelas crianças, e interagia com elas no lanche, pois a porta da cozinha estava próxima da mesa do refeitório. Quando as crianças que já terminaram o lanche estavam mais falantes e não queriam permanecer sentadas no banco aguardando o momento de ir para o parque, a cozinheira intervinha orientando as crianças e até chamando a atenção delas, assumindo uma posição professoral. O que a observação indicou foi que, esse contato mais direto com as crianças fez com que elas conhecessem melhor a cozinheira e criassem laços mais profundos com ela e com esse momento de alimentação. Ainda com a intenção de saber o que mais as crianças gostavam nos CEIs, foi desenvolvida uma atividade na qual foi dada as crianças uma câmera para fazerem registros fotográficos, novamente o momento alimentação apareceu, como foi possível visualizar no registro de Fernanda.

Foto 11 – Fotografia lanche do Berçário



Fonte: Foto tirada pela criança Fernanda (2019)

Em outra questão nos chamou atenção o fato de que, ao perguntar que lugar você menos gosta quando está no CEI de manhã e no CEI da tarde, as crianças também responderam relacionado ao tema alimentação e não em relação ao lugar, no caso espaço como sugerido. Nos pareceu que a pergunta ficou compreendida “como” o que você gosta ou não gosta... nos centros de educação infantil, de modo que Carlos comentou:

- Eu não gosto de tomate [se referindo ao CEI privado]. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Ricardo seguiu a mesma lógica de resposta:

*Não gosto de carne [se referindo ao CEI público]; de ir pra janta [se referindo ao CEI privado].
E **Fernanda** ressaltou: eu não gosto de comer peixe no almoço [se referindo ao CEI privado]. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)*

Novamente nos chamou a atenção o aspecto da alimentação, mas agora com maior evidência no CEI privado, o que isso quer nos dizer?

Levando em consideração esses aspectos, vamos detalhar como ocorreu o contexto alimentar do CEI privado, no qual a pesquisa foi realizada; desde o momento em que as crianças chegavam na unidade após saírem do CEI público que frequentavam no período matutino. Um pouco do contexto da alimentação foi mencionado na parte da metodologia, no qual relatamos um dia da rotina da turma, mas aqui abordaremos só o momento da alimentação.

Em primeiro lugar, devemos lembrar que das 5 crianças que faziam parte da pesquisa 4 almoçavam no CEI privado. Destas 4 crianças, 3 chegavam na unidade juntas com um dos parentes, pois frequentavam a mesma instituição pública pela manhã. Desse modo, o momento da refeição no CEI onde a pesquisa foi realizada acontecia da seguinte maneira: as crianças

chegavam no CEI e já se sentavam a mesa, pois o almoço já havia sido servido para as demais crianças da instituição. A professora de sala já havia saído para casa almoçar, então outra professora era encarregada de servir o almoço para essas crianças. Nesse momento, elas faziam a higiene das mãos e se sentavam aguardando o almoço servido pela professora do maternal. Os pratos estavam em cima da mesa, junto com os talheres, panelas e travessas com os alimentos que seriam servidos. A professora organizava os alimentos no prato, respeitando a preferência das crianças, porém oferecendo todos os alimentos disponíveis para o almoço. Os pratos eram de vidro, elas comiam de garfo e faca. Assim que terminavam de comer, elas tomavam suco feito de frutas natural ou água nos copos que eram trazidos por elas de casa, sendo eles de plástico, alguns com tampa e canudo outros sem tampa. Na sequência após a alimentação, elas escovavam os dentes, sendo que as escovas já estavam preparadas com o creme dental em cima da pia e iam ao banheiro fazer a higiene e trocar o uniforme do município pelo uniforme do CEI privado (o uniforme do CEI privado é comprado pelos pais).

Feita a higienização, as crianças eram conduzidas para fazerem um repouso na sala do berçário, no qual eram colocados os colchões com lençóis trazidos pelas famílias. Às vezes, o Ricardo e a Fernanda dormiam, mas isso quando estavam com muito sono nesse horário, caso contrário, brincavam com jogos ou assistiam TV até a 13h00min, horário em que a professora de sala retornava do almoço. Até a metade de 2019 a professora de sala saía ao 12h00min para almoçar e retornava às 13h15min, mas depois ela passou a sair às 11h45min para retornar às 13h00min. No momento do lanche da tarde as crianças faziam a higiene sentavam-se à mesa, cantavam e faziam a oração de agradecimento. A professora entregava a fruta cortada em pedaços pequenos e sem casca para as crianças sendo mamão, maçã, banana, laranja, tangerina entre outras. Depois ela servia já nos pratos o lanche podendo ser pão de queijo, pão com requeijão, pão com queijo, bolo, entre outros. Assim que todos terminavam o lanche eles faziam a higiene nos banheiros e encaminhavam-se para o parque atrás do CEI.

Levando em consideração o que foi mencionado acima, percebeu-se que durante o momento da alimentação, as crianças demonstraram autonomia para se servir. Elas são servidas pelo adulto em todos os contextos de alimentação aguardando em uma postura passiva. Tendo em vista o que foi mencionado e pensando na autonomia do sujeito, questionamos como é que nós professora/es da Educação Infantil, achamos que somente ao entregar talheres e pratos para as crianças elas se tornarão autônomas?

Para a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville – DMEI (2019), as crianças são sujeitos históricos e sociais, participantes de uma instituição familiar inseridas na sociedade

e determinadas por diversas culturas. Levando em consideração, o respeito a essa diversidade como fator fundamental para uma sociedade inclusiva, logo, os momentos de alimentação devem ser cuidadosamente pensados e planejados. Em síntese, em um contexto de alimentação, a criança interage com uma gama de possibilidades educativas em relação aos hábitos saudáveis de alimentação, no respeito as diferentes culturas, e especialmente na possibilidade de conhecer e escolher os alimentos de forma consciente, estimulando assim a autonomia das crianças (DMEI, 2019).

O conceito de autonomia é discutido por diversos autores, cabendo a reflexão sobre o termo. Segundo Corsino (2009), a criança bem pequena necessita de condições privilegiadas nas diversas situações relacionadas ao controle do próprio corpo como comer, vestir-se, as atividades motoras, cognitivas e lúdicas, nesse sentido a autonomia deve estar associada a independência. Para Kamii (1990), autonomia é o ato de ser governado por si mesmo, ter independência. De acordo com Vygotsky (1994) a autonomia não é aprendida ela é constituída ao longo do desenvolvimento por meio da relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social.

Nessa lógica Barbosa *et al.* (2013, p. 940) destacam que:

Uma cultura do direito envolve as possibilidades que tem o sujeito de conhecer e escolher os alimentos. A essa capacidade de optar entre as alternativas existentes, de maneira instrumentalizada, consciente e deliberada, se pode chamar de autonomia, como sendo a liberdade de escolha diante, inclusive e sobretudo, dos apelos da grande indústria na mídia.

Dessa forma, entendemos que, dentro do contexto de educação infantil, a hora da alimentação é um dos momentos mais ricos para a comunicação e expressão da criança, além do aspecto de sua autonomia e sociabilidade, também se faz um espaço de constante interação.

Por esses aspectos observados, é preciso desnaturalizar a ideia da alimentação na instituição como simples parte da rotina, vista de modo mecânico, sem importância social.

Desnaturalizar é estranhar aquilo que parece natural, é conhecer em detalhes o modo como foi se tornando natural, compreender quais são os elementos que dão força e poder a esse caráter natural nos conceitos, que os coloca em um lugar de verdade indiscutível. É necessário estranhar que uma prática como alimentação na escola passe despercebida e seja tida com a mesma consideração que uma carteira, uma torneira ou um livro. Estranhar, neste caso, significa trazer o tema alimentação na escola para a mesa de debate (BARBOSA *et al.*, 2013, p. 941).

As práticas de alimentação, como dito anteriormente, podem ser consideradas uma expressão sociocultural que (re)produz códigos de identificação em seu contexto social. “Comer é uma experiência social que envolve trocas simbólicas, acordos e negociações constantes sobre o significado dos alimentos em uma cultura” (BARBOSA *et al.*, 2013, p. 941). Assim, ao observarmos o olhar das crianças sobre a alimentação, haja vista que, como já procuramos evidenciar foi um dos aspectos recorrentes nas falas quando questionadas sobre a frequência nos CEIs, fundamental entendermos a alimentação como “experiência social”.

Mas, se observarmos a rotina institucional nos parece que o momento da alimentação, muitas vezes, é considerado apenas em seus aspectos de saúde, higiene e alimentação. Entretanto, ao considerar o tempo de frequência na instituição observamos que os momentos de alimentação ocupam boa parte do período, o que talvez também nos ajuda entender a relevância que as crianças deram a essa ação.

Então, ao analisarmos o ritual de alimentação presente nas instituições, pois ousamos dizer que a realidade observada não compõe um modo exclusivo dessa instituição, antes, como outras investigações já evidenciaram, a alimentação é ainda é um desafio em muitas instituições. Nesse sentido, entendemos que a exemplo de outras ações cotidianas, o momento da alimentação deve fazer parte do projeto político pedagógico das unidades, direcionando atividades transdisciplinares entre os docentes e demais profissionais, promovendo experiências que envolvam esse tema como trabalhar com hortas, receitas, brincadeiras lúdicas de restaurante, espaços de casinha.

Importante ainda ressaltar que, ao se discutir a necessidade do momento da alimentação compor as reflexões institucionais sobre o cotidiano da instituição de educação infantil, significa compreender que envolver a criança na preparação da comida vai muito além de trabalhar conceitos de matemática, da linguagem oral e escrita, da química e da autonomia. O ato de cozinhar abrange método, criatividade, sentimento e cooperação entre os envolvidos. As crianças aprendem porque podem elaborar hipóteses e testá-las na resolução de problemas apresentados pelos contextos propostos e assim constroem diversas habilidades. Assim, estar envolvido em experiências com a preparação de alimentos e/ou na organização de sua oferta nas mesas, ou ainda na possibilidade de escolha e no aprendizado de descascar determinadas frutas, lavar outras, tirar sementes, etc..., é uma fonte privilegiada de aprendizagens e conhecimentos significativos para a criança.

3.2 Brincar⁴² é coisa séria

Não se pode ignorar, que a brincadeira, embora seja uma atividade humana, é uma linguagem que está especificamente relacionada a infância e às crianças. Nesse sentido, Borba (2007, p. 34) argumenta que a experiência do brincar,

cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças.

A criança inserida em um contexto social, tem a possibilidade de mudar e também renovar experiências como ser humano, por meio de valores, significados e crenças, assim como os adultos e recriar o que está a sua volta, reinventando e produzindo cultura mediante as relações com os outros. Nessa perspectiva, “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura” (BORBA, 2007, p.36).

Corroborando com a assertiva acima Brougère (2008, p. 20) destaca que, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Assim, a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos, assim ao reproduzir ou recriar novas brincadeiras, garante a preservação da cultura lúdica.

Os estudos da psicologia, apoiados em uma perspectiva histórica cultural dos processos de desenvolvimento infantil, indicam que o brincar é um importante processo psicológico, motivo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Borba (2007, p. 35), pontua que segundo Vygotsky, um dos principais teóricos desse estudo:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

⁴²O termo brincar é usado, nesta pesquisa, como sinônimo de brincadeira.

Além disso, de acordo com Kishimoto (2010, p. 1) “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. A autora complementa, que a importância do brincar está ligada com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como principal ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, a linguagem se apresenta como determinante para a formação da consciência na criança e para as relações sociais determinadas por intermédio do brincar. Assim, sobre o desenvolvimento da criança Vygotsky (1998, p. 129) pontua que,

a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia.

Desse modo, a linguagem surge como meio de comunicação social entre indivíduos, com o desenvolvimento ela se torna linguagem interna colaborando para organização do pensamento da criança e se firma como função mental interna. A partir dessa construção, a criança começa a produzir o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Para Machado (1994), o brincar é na verdade um aprendizado de vida, ou melhor, é um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para processos cognitivos. Brincando, a criança pensa, reflete e se organiza internamente para aprender e apropriar-se daquilo que lhe é significativo.

Além de todos os aspectos mencionados acima, observa-se a relevância da brincadeira na infância, uma vez que, compõe a proposta curricular para Educação Infantil, como eixo norteador, previsto no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2009). Logo, também se apresenta como um direito da criança e deve ser promovida nas instituições de Educação Infantil, vista que, são o lugar privilegiado da infância, e devem assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações, nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que desafiem e provoquem a criança a resolvê-los, na construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Nesse sentido, é inegável a importância do brincar para a criança pequena, uma vez que, ao brincar ela se expressa, representa seu mundo, suas vivências, experimenta regras e interage socialmente.

No contexto investigativo, ao procurar se aproximar das crianças utilizamos a estratégia lúdica do jornal “Câmera, luzes e ação”, para objetivar uma maior aproximação do grupo de crianças pesquisadas, e que indicou aspectos relevante sobre o brincar que direcionaram o olhar da pesquisadora. E ao lançar a pergunta durante a brincadeira “Como é estar em dois Centros de Educação Infantil? Um pela manhã e outro à tarde? Como você se sente? aqui as crianças responderam:

- **Carlos disse:** - *Eu acho que eu brinco muito. Ele para e pensa um pouco: - Gosto de jogar futebol. Então eu perguntei em qual CEI? Ele respondeu no CEI que eu tô de manhã (público), e eu já fiz um gol.*
- **Maria Heloisa** não quis falar, ela ficou envergonhada mesmo sendo bem-falante. Ela solta uma gargalhada quando Carlos disse que brinca muito. Ela ainda, apontou para o Ricardo e disse, ele fala como é, a gente estuda na mesma escola.
- **Maria Eduarda** disse que além de comer ela brinca muito.
- Já **Fernanda** respondeu - *eu aprendo bastante, eu brinco bastante... então ela para e pensa... e... e... eu aprendo bastante sobre as coisas. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)*

Para outra questão abordada “O que você mais gosta de fazer no CEI que você fica no período da manhã? E no CEI da tarde? aqui as crianças responderam:

- **Carlos** comentou: - *eu gosto de jogar futebol e também brincar com meus amigos, CEI [público]. E aqui neste CEI [privado], eu brinco de massinha, atividades. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019).*

Outra criança pensou e disse:

- *Aqui CEI [privado] eu gosto de lanchar e brincar muito. Questionado sobre o outro CEI [público] Ricardo pensou, mas não comentou nada. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019).*

Ainda sobre essa questão, Fernanda disse:

- *Lá CEI [público] eu mais gosto do parque, de ir pro parque, ensaiar, só que não ensaiar muito.*
- *Aqui CEI [privado] eu gosto de ir pro parque, eu gosto de ser ajudante que eu fui ontem, e eu gosto da janta da cozinheira, e eu gosto mais e a coisa...*
- **Maria Eduarda** falou: *no CEI [público] eu gosto de brincar de massinha que até eu já brinquei hoje e eu gosto de brinca com as minhas amigas, hoje*

eu comi salada. E no CEI [privado] brincar de massinha e brincar com meus amigos. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019).

Ainda procurando, ao considerar as respostas, buscar mais informações foi questionado: “E na hora do parque que lugar você mais gosta de brincar no CEI da manhã e no CEI da tarde?” Em relação a esse questionamento as crianças foram unânimes em responder que no CEI público, a qual frequentavam no turno matutino, gostavam muito do escorregador:

Ricardo: - Eu gosto do parque, o escorregador.

Maria Eduarda: - Do escorrega, é grande.

Fernanda: - Eu gosto do escorrega.

Maria Heloisa: - Eu gosto do escorrega.

Apenas o Carlos comentou: eu gosto de brincar lá embaixo, na grama. (Dados pesquisa de campo, maio, 2019).

No CEI privado, a escolha mais recorrente foi pela cama elástica, essa escolha não foi surpresa, tendo em vista que a pesquisadora acompanhou as crianças em suas horas no parque, mas como procuraremos discutir posteriormente, os espaços externos das duas instituições são bem distintos, sendo que no CEI público há mais área com grama natural e outras opções de interação com areia pelo que pudemos concluir, pelos registros gráficos e conversas com as crianças, já que a pesquisadora não fez a pesquisa no CEI público.

No CEI privado, o espaço externo é reduzido, e com isso os arranjos são de ou tra ordem, sendo inclusive a grama artificial. Desse modo, isso ratifica a importância em se planejar e disponibilizar um espaço externo adequado, necessário superar a perspectiva de espaço externo como *playground*, “concebido a partir de um padrão estético, que muitas vezes, segue a lógica do/da adulto/a e pouco amplia para as crianças suas vivências e experiências” (NUNES, 2017, 62).

A dificuldade de compreender o brincar como linguagem, como organizador da própria atividade pedagógica da Educação Infantil, se apresenta ainda, como um desafio para muitas instituições de Educação Infantil. Pode-se mencionar, por exemplo, que em diálogo com as professoras da instituição pesquisada, há um relato comum e recorrente que pela manhã no CEI público as crianças só brincam, e no período vespertino elas fazem atividades. Entretanto, durante a pesquisa, o olhar das crianças indica que as crianças não entendem as atividades como um trabalho de apropriação de mundo.

Sayão (2005, p. 239), destaca que “[...] a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas adquirindo o reconhecimento pelos

adultos que atuam em creches e pré-escolas porque eles se constituem em linguagens peculiares da infância”.

Desse modo, o brincar na infância não deve ser visto como preenchimento de tempo, ou apenas um curto espaço de tempo no momento de parque, pois, o brincar é muito mais que uma “atividade natural” da criança, a brincadeira oportuniza diferentes maneiras dela apropriar-se do mundo, dado que, o brincar é uma linguagem fundante do próprio desenvolvimento da criança.

Além disso, existe ainda uma ideia constituída que o trabalho para valer é a atividade no papel (atividade gráfica), e que a exploração, a mediação da ação da criança com o mundo, não é trabalho, e ainda assim, observou-se que as crianças criaram estratégias para fazer o adulto pensar. Quando elas trouxeram os espaços que elas mais gostavam (nas fotos retratadas por elas e também nos desenhos), elas trouxeram o espaço do brincar. Esse é ainda um desafio para professores e instituições, uma vez que, ao pensar que a brincadeira não é educativa, acaba não levando em consideração a relevância do brincar e suas possibilidades, e, portanto, investe-se pouco num espaço externo com possibilidades de interação e experimentação para a criança, e também se investe pouco num planejamento no qual o professor compreenda a exploração, isto é, a mediação da ação da criança com o mundo.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil segundo Oliveira (2011, p. 06) devem possibilitar

o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Nessa lógica, pensar a criança fora do contexto histórico

é reduzir seus significados, é considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é um sujeito enraizado em um tempo e um espaço, que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele (DMEI, 2019, p. 19).

É primordial pensar em espaços em que a criança possa vivenciar sua curiosidade, seu desejo de sentir e estar no mundo. Sem esquecer que a criança é protagonista da prática pedagógica.

Assim, ao ver o espaço externo com brinquedos estruturados: cama elástica, piscina de bolinha, escorregador, há de se pensar que hoje na educação infantil e na própria perspectiva do desenvolvimento infantil como vimos anteriormente, a vivência da criança com os elementos da natureza, é muita rica e explora muitas linguagens e constitui muitos aprendizados. Brincar com bolinho de areia, de lama, catar gravetos no chão, fazer coleções de pedras e sementes, isto não é uma atividade aleatória e de segunda ordem, antes ela deveria ser pensada no planejamento do professor.

Nesse sentido, Ostetto (2008, p. 190) pontua que, não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças”; [...] para a autora um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil,

significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura de mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Na continuação das atividades de interação com as crianças, em outros momentos trabalhamos com a representação gráfica (os procedimentos dessa atividade estão no Apêndice A, como já indicado anteriormente) com o objetivo de ampliar o diálogo via outras formas de comunicação, procuramos ir além das palavras, da comunicação oral. Desse modo, essa atividade foi orientada por algumas indagações sobre o CEI do período matutino, pela pesquisadora.

Para a atividade de representação gráfica, organizamos primeiro as crianças em uma roda sentadas no chão, para explicar o que seria feito. Assim, a pesquisadora pediu para as crianças fecharem os olhos e imaginarem o CEI que elas ficavam no período da manhã (CEI público). Em seguida, para a realização do desenho foram direcionadas as seguintes questões: a) O que vocês mais gostam de fazer lá no CEI do período da manhã? b) O que vocês menos gostam de fazer? c) O que vocês acham mais chato? d) Qual é o lugar preferido de vocês no CEI? Após introduzir os questionamentos as crianças fizeram os desenhos baseados nas questões citadas acima utilizando folha sulfite, lápis de cor e canetinhas. Como podemos observar a ênfase nos desenhos representam atividades e espaços de brincadeira, evidenciando

como essa linguagem é primordial nas relações das crianças com o mundo. Abaixo seguem os registros gráficos que as crianças fizeram e abaixo do desenho cada criança relatou oralmente o que representou.

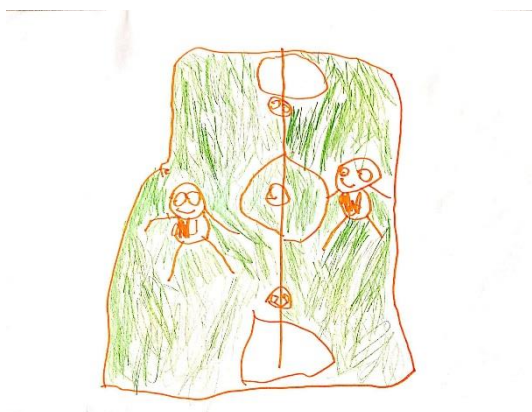
Figura 12 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público matutino



Fonte: Registro gráfico realizado pela Maria Eduarda (2019)

Eu desenhei uma boneca porque é o que mais gosto de brincar com as amigas da minha sala (MARIA EDUARDA). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Figura 13 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público matutino



Fonte: Registro gráfico realizado pelo Ricardo (2019)

Eu desenhei o campinho de futebol, às vezes me machuco. Ele comentou que representou o jogo do Brasil e do Japão (RICARDO). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Figura 14 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público matutino



Fonte: Registro gráfico realizado pela Fernanda (2019)

Eu desenhei o escorregador do parque, ele tem um tobogã (FERNANDA). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Figura 15 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público matutino



Fonte: Registro gráfico realizado pela Maria Heloisa (2019)

Desenhei a caixa de areia que vão fazer, eu fiz igual a caixa do “CEI Sonho de Criança” (CEI público) que eu já estudei. Meu brinquedo favorito é a caixa de areia, gramado, o barro. O que eu mais gosto é o parque (MARIA HELOISA). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

Figura 16 – Desenho sobre o que mais gosta no CEI público matutino



Fonte: Registro gráfico realizado pelo Carlos (2019)

Eu desenhei a casinha da árvore, daí quando eu subo pela escada e depois eu pulo”, desenhou o campo de futebol, ele e a janela (CARLOS). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)

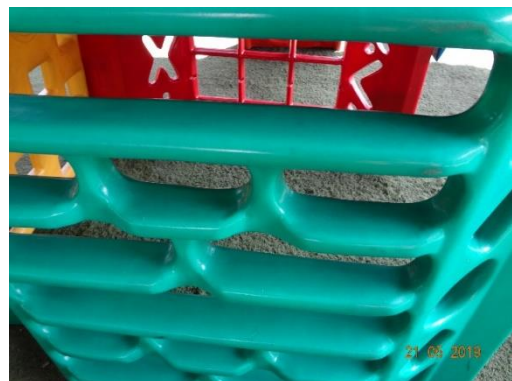
Buscando compreender as vivências das crianças no CEI privado, a pesquisadora propôs uma atividade na qual as crianças tiveram a oportunidade por meio de registro fotográfico capturar o espaço que mais gostavam neste CEI, também ficou acordado que elas poderiam capturar imagens de lugares que não gostavam, mas não foram observados enquadramentos nessa perspectiva pelas crianças. Assim, elas retrataram os ambientes, e locais que mais gostavam de brincar e estar durante o período vespertino. As crianças capturaram várias fotos do CEI conforme o combinado com a pesquisadora. Neste momento foi orientado o cuidado com o instrumento e também que podiam capturar com calma os lugares preferidos por eles. A seguir, selecionei algumas fotos escolhidas pelas crianças para a discussão.

Figura 17 – Cama elástica



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo Carlos (2019)

Figura 18 – Espaço abaixo do escorregador



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo Carlos (2019)

Figura 19 – Cama elástica fechada dentro do pátio coberto



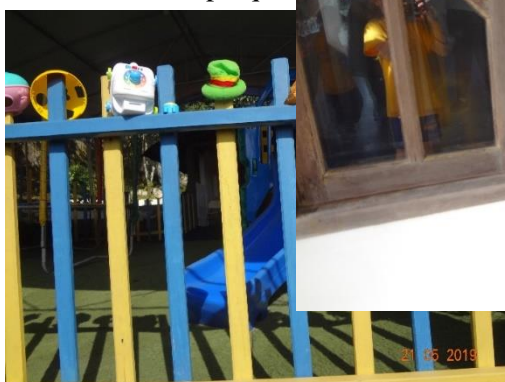
Figura 20 – Escorregador grande e parcial da cama elástica



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo Ricardo (2019)

Fonte: Registro fotográfico realizado pelo Ricardo (2019)

Figura 21 – Brinquedos se
parque



Fonte: Registro fotográfico realizado pela Maria Eduarda (2019)

Figura 23 – Vista da janela do Maternal



Figura 22 – Cama elástica



Fonte: Registro fotográfico realizado pela Maria Eduarda (2019)

Fonte: Registro fotográfico realizado pela Fernanda (2019)

As respostas das crianças em relação aos espaços que mais gostavam no CEI privado foram unânimes, exceto Fernanda que foi a única que fotografou outros espaços além da cama elástica. Entre eles, Fernanda fotografou sua sala de aula, a sala de recursos visuais onde eles assistiam desenho, e a sala do maternal quando eles ficavam com a professora desta sala próximo do horário de ir para casa. A seguir as falas das crianças sobre as fotografias:

- *Porque eu pulo muito na cama elástica; Porque eu brinco de “Minecraft” no parque, pra fingir que é a minha casa (CARLOS).*
- *Porque é muito legal este lugar; Porque eu gosto de pular, e de escorregar (RICARDO).*
- *Porque eu adoro brincar e eu gosto de brincar; É porque eu gosto de ir no pula-pula até quando Yasmin a minha prima fez 4 anos tinha pula-pula e eu brinquei um montão de vezes. (MARIA EDUARDA).*
- *Porque eu gosto de ir no Maternal quando é para ir embora, porque eu vejo a Maria Alice, e ela é muito fofo; Porque eu gosto de brincar aqui com os meus amigos e fazer atividades (FERNANDA). (Dados pesquisa de campo, maio, 2019)*

Percebeu-se nas falas e representações das crianças que os brinquedos que a unidade oferece no espaço do parque, e também nos momentos que passei com elas brincando neste espaço, que a cama elástica é a mais disputada. Mas, em outros momentos, também as crianças procuravam outras formas de brincar, como certa vez no parque, as crianças pediram para brincar de roda, com a pesquisadora. Neste momento, a professora de sala estava fazendo seu lanche. Assim, brincamos de “roda cutia”, “ciranda cirandinha” e “atirei o pau no gato”. Primeiro veio a Maria Heloisa e a Maria Eduarda, depois vieram outras crianças e até as que não faziam parte da pesquisa também entraram na roda. As crianças pediam outras formas de brincar, como brincadeiras cantadas, de regras, e de faz-de-conta. Mesmo com os brinquedos estruturados que o parque oferecia as crianças procuraram outras formas de brincar como: brincar de pega-pega, polícia e ladrão, de motorista de ônibus, de se equilibrar nos pneus enfileirados que serviam de cerca, de mamãe e filhinha, de casinha, entre outras brincadeiras, e

ainda, recriavam os próprios brinquedos estruturados como nos contou Carlos, quando disse que brincava na cama elástica fingindo ser Minecraft.

Segundo Volpato (2017), Vygotsky em suas argumentações acerca da importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, referiu-se principalmente à brincadeira de faz de conta, mesmo fazendo menção a outros tipos de brinquedos. Brincando de faz-de-conta, a criança cria personagens, imita situações, representa e se comunica. Tudo que a rodeia pode tornar-se o que ela imaginar, o que importa neste momento são as situações idealizadas por ela e não o objeto em si. A fantasia e a imaginação a fazem conhecer melhor o mundo, as pessoas e a si própria. Através do ato de brincar e repetir a brincadeira, a criança adquire novo saber, o introduz e ressignifica a cada novo brincar.

Dessa forma, através da imaginação, a criança experimenta diferentes papéis sociais que vivencia no seu cotidiano e esse exercício a faz compreender melhor o mundo que a rodeia. As contribuições de Kishimoto (2010, p. 1) apontam que “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. A autora complementa, que a importância do brincar está ligada com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como principal ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Ao considerarmos essas discussões sobre a função do brincar, sobre o que as crianças nos indicaram, mais uma vez questionamos como estamos organizando o cotidiano das instituições. No caso em estudo, há um diferencial indicado pelas crianças: em uma instituição elas possuíam uma área externa maior, com mais possibilidade de interações com os elementos da natureza, com mais possibilidades de exploração, de interação. Na instituição que frequentavam no período oposto, a organização externa oferecia menos possibilidades, inclusive em relação ao tamanho do espaço, no entanto, ainda assim é possível questionar, será que não é possível outro funcionamento? Isto porque, as crianças indicavam como gostavam de brincar, os estudos indicaram a importância dessa atividade, então porque o brincar ainda não é pensado como atividade guia para os planejamentos?

Se escutarmos as crianças elas nos dão pistas o tempo todo para pensarmos e diminuir, e quiçá terminar, com a discrepância entre o funcionamento comum da instituição e o tempo de brincar das crianças. Nesse sentido, questiona-se, por que ainda não superamos a lógica do brincar como preenchimento de tempo? Como algo menos sério? As falas das crianças dessa pesquisa nos inquietam, ao pensarmos que as possibilidades de brincadeiras e interações residem privilegiadamente nos espaços institucionais.

Ao considerarmos o tempo de permanência nas instituições e suas rotinas, observamos que o tempo de brincar ou tempo para brincar é reduzido, não é o foco privilegiado dos planejamentos. E ainda, nos relatos das crianças e nas observações em campo, o brincar era uma “atividade livre”, indicando ainda uma concepção do brincar como algo natural da criança, como algo inerente a infância, fato constatado pela ausência ou pouca interferência do adulto nesses momentos.

Conforme foi possível observar nas falas das crianças, e nos diálogos durante a pesquisa, as crianças criam, brincam, trocam, partilham suas fantasias, imaginação o que é algo necessário e importante, mas entendemos também que, o adulto presente deveria ser coprotagonista nessas ações, nesses momentos. A cultura do adulto deveria acolher as crianças e suas ideias, e caminhar conjuntamente, sendo importante nesse percurso lembrar que:

O que se oferece para a criança não é um esquema predefinido de ações, mas um caminho para prosseguir com conteúdos e significados que o adulto, genericamente, imaginou ao elaborar o projeto, imaginando quais competências, quais processos, quais relações podem formar a partir da experiência (FORTUNATI, 2014, p. 71).

De acordo com Tiriba (2018), se quisermos um cotidiano melhor, será preciso inventá-lo, seria necessário repensar a relação entre adultos e crianças para além das tradicionais relações pedagógicas onde um ensina e outro aprende, e quem ensina define e executa o que deve ser aprendido. Ainda que, nos processos educativos precisamos que as gerações mais experientes orientem as mais jovens, nossa fala é no sentido de que, além dessa relação, seja possível estabelecer outras relações, nas quais as crianças também os ensinem, ou nos lembrem de vivências cheiros, cores, sons que no mundo adulto já estão eclipsados.

Para além desses aspectos, é importante observarmos ainda, as crianças trouxeram o brincar como suas atividades favoritas, mas o brincar desemparedado, e isto nos indica mais um desafio: é necessário desemparedar a educação infantil. Isto porque, as observações indicaram também brincadeiras e momentos de brincar no interior das salas, desse modo, porque essas não foram em nenhum momento indicadas pelas crianças? Dito de outro modo, entendemos que as crianças conseguem subverter muito da rotina, mas será que é o suficiente para oportunizar vivências para além de relações de explorações guiadas, para além da observação do paisagismo das instituições?

Novamente as crianças nos fazem refletir sobre o brincar, sobre onde se brinca, com o que se brinca, e isto evidencia que, mesmo sendo artigo explícito nas DCNEI (2010), o brincar ainda é um desafio nos currículos da educação infantil. Nos parece que ainda prevalece a lógica

de que a intencionalidade pedagógica só é possível em atividades realizadas nas salas e com materialidade que posteriormente possam ser mostradas e/ou exibidas para os demais adultos verem. E, mesmo considerando todas as indicações legais, DCNEI (2010) para que os espaços externos sejam pensados e considerados nos planejamentos pedagógicos, as observações e as indicações das crianças por meio de suas falas não explicita isso, e esse fato nos leva a outro desafio da área, qual seja, como os espaços e o cotidiano educativo estão pensados para instigar, oportunizar as diversas trocas entre as crianças? Para possibilitar e desenvolver diversos e diferentes projetos coletivos? Esse aspecto também foi pontuado nas falas das crianças, como veremos na sequência.

3.3 As vivências e interações entre seus pares

Por meio das interações, nos desenvolvemos como seres humanos, e aprendemos a nos relacionar com as outras pessoas com quem dividimos o mesmo espaço. Para Vygotski (1998), a interação do indivíduo com o meio humano é que nos humaniza. Assim, as relações sociais que a criança estabelece com seus pares criança-adulto e criança-criança são fundamentais, uma vez que nessas relações ela compreende o mundo que a rodeia; bem como constitui sua subjetividade, sua identidade e reconhece as diferenças que compõe o coletivo humano.

Nesse sentido, a brincadeira e as relações que ela oportuniza com o mundo e com o outro, são fundamentais. É por meio da brincadeira que é possível criar um mundo imaginário no qual experimenta diversos papéis sociais, interage com o mundo e se apropria dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o que gera seu desenvolvimento integral. Desse modo, como pontua Borba, (2007, p. 41) a brincadeira é um lugar de construção de culturas

fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

Ao brincar as crianças se constituem como sujeitos de sua experiência social, organizam de maneira autônoma suas ações e interações, elaborando regras de convívio social e de participação nas brincadeiras. Diante desse processo, engendram na coletividade uma ordem

social que conduz as relações entre pares e se declaram agentes de suas práticas sociais e culturais.

Outro fator relevante, levantado por Vygotski (2017), é o papel do ambiente na Pedologia⁴³. Para uma melhor compreensão acerca do papel que o ambiente exerce no desenvolvimento da criança, se faz necessário abordar o ambiente, não como um parâmetro absoluto, mas como um critério relativo. Nesse sentido, segundo Vygotski (2017, p. 16)

Ao mesmo tempo, o ambiente não deve ser considerado uma condição do desenvolvimento que puramente determina, de forma objetiva, o desenvolvimento de uma criança por conter certas qualidades ou características, mas sempre deve abordar o ambiente da perspectiva da relação que existe entre a criança e seu ambiente em determinado estágio do seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2017, p. 16).

Nesse contexto Vygotski (2017), defende que a função de qualquer elemento do ambiente se modifica em consoante com as diversas faixas etárias. Assim, o ambiente não pode ser compreendido de maneira estática, mas sempre em relação à criança e ao momento em que ela se encontra.

Dito de outro modo, antes da criança nascer, o ambiente é o útero da mãe, logo depois seu ambiente imediato ainda continua sendo restrito, se relacionando com fenômenos relativos ao seu corpo e aos objetos ao seu redor, mais adiante, ela cresce, e começa a interagir um pouco mais incluindo o quarto, o quintal de casa e o entorno onde mora. Continuando, ela começa a andar, e novas relações são formadas entre a criança e seu meio. Depois, seu ambiente se expande e se modifica conforme os diferentes níveis de escolaridade iniciando na creche, passando pela pré-escola e adentrando ao universo escolar. Nesse sentido, a medida em que a criança avança em relação a sua idade, o ambiente continua se modificando, ou seja, o ambiente se modifica à medida que a criança cresce (VYGOTSKI, 2017).

Entretanto, para o autor isso não é suficiente, pois mesmo quando,

o ambiente permanece pouco alterado, o próprio fato de que a criança se modifica no processo do desenvolvimento e sofre alguma mudança, e os mesmos fatores ambientais que desempenharam resulta em uma situação em que o papel e o significado desses fatores ambientais, que aparentemente se mantiveram inalterados, na realidade sofrem uma mudança, e os mesmos fatores ambientais que podem ter um significado e desempenhar certo papel

⁴³ “Considerada a ciência que estuda não apenas o ambiente e as leis que o envolvem, mas também o papel, o significado e a influência do ambiente no desenvolvimento da criança” (Vygotski, 2017, p. 15).

durante uma determinada idade, dois anos depois começam a ter um significado diferente e desempenham um papel diferente (VIGOTSKI, 2017, p. 17).

Assim, cada criança vivencia uma mesma experiência ou situação de maneiras diferentes, ou seja, “a mesma situação e os mesmos eventos do ambiente podem influenciar o desenvolvimento de várias pessoas de maneiras diferentes, dependendo da idade que elas tenham” (VIGOTSKI, 2017, p. 20). Entretanto, um aspecto fundante dessa relação são as mediações, dessa forma quando pensamos nas relações entre pares, nas relações com o ambiente necessário lembrar que essas não ocorrem de maneira direta, como se resulta em uma ação espontânea da criança sobre o objeto. É nessa perspectiva que pensar as interações, nesse caso, nos espaços educativos é fundamental.

De modo similar, entendemos ser importante compreender que os conceitos de experiência e de vivência, ainda que no senso comum são usados como sinônimos, seguindo a perspectiva teórica que subsidiam nossas análises, não é possível fazer essa junção. Dessa forma, “VIVÊNCIA (*pereživânie*) pode ser compreendida como a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento” (JEREBSOV, 2014, p. 16); ou seja, a vivência implica no entrelaçamento das linhas de desenvolvimento psico-biológico e o cultural (reflexões fundamentadas em conceitos) e impactam no desenvolvimento. Diferentemente, a experiência não resulta nesse impacto, de modo que é possível termos várias experiências ao longo da nossa vida e muitas delas nem conseguimos fazer registros em nossa memória.

Ao considerarmos os conceitos discutidos acima: interação, mediação, experiência e vivência é fundamental pensar os espaços e as interações no âmbito da educação infantil que oportunize tanto experiências, como também vivências. Com isso, como destaca Rinaldi (2013, p. 122), “projetar o espaço de uma creche ou pré-escola, é um episódio que exige criatividade, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos”. Vivemos em constante mudança, e nossa geração é transitória. Segundo a autora nossa responsabilidade é “viver uma “estação de projetos”, na qual é impossível usar os antigos valores e parâmetros pedagógicos, arquitetônicos, éticos, sociais e educacionais, portanto torna-se essencial que nos aventuremos no novo”. (RINALDI, 2013, p. 122). Desse modo, se faz urgente pensar um projeto de creche ou pré-escola que seja significativo para as crianças e que seja um espaço rico em descobertas para levar para a vida.

Tendo essa perspectiva teórica como guia, e a defesa da educação infantil como esse lugar das vivências foi desenvolvida outra atividade com o grupo de crianças intitulada: “Se eu fosse...”, organizada no intuito de ouvir as crianças em relação ao cotidiano educacional. Para

iniciar o diálogo foram feitas algumas perguntas: Se você fosse diretor(a) do CEI o que você mudaria? O que você faria para que as crianças do CEI ficassem mais felizes? O que você faria para ficar mais legal o CEI de manhã e neste CEI aqui a tarde? Pontuamos várias questões com o intuito de ajudar as crianças a pensar sobre o contexto educativo em que estavam inseridas. Como fizemos uma roda de conversa as crianças foram interagindo umas com as outras conforme as questões apresentadas, de modo que trocavam ideias, melhoravam as ideias uma das outras, questionavam, enfim realizaram a atividade coletivamente, não pelo fato de estarem no mesmo espaço e com a mesma atividade, mas porque estavam conjuntamente pensando sobre o que eram questionadas. Assim, quando questionadas, sobre “o que você faria para que o CEI ficasse mais legal para as crianças (CEI público⁴⁴ e privado), as respostas foram complementares, como foi possível observar:

Fernanda pensou e disse: “Ahhhhhhhhh! amava”;
Carlos complementou “e também cuidava dos amiguinhos”;
Ricardo continuou: “e também fazia carinho”;
Maria Eduarda gritou mais alto que os amigos: “dava um abraço”;
Carlos continuou: “fazia cafuné nos cachorrinhos, cuidava dos cachorrinhos”. (Dados pesquisa de campo, junho, 2019)

Seguindo essa linha de raciocínio foi perguntado agora o que fariam pelas crianças, isto é, “o que vocês fariam pelas crianças para que o CEI público que vocês vão pela manhã, ficasse mais legal?” As crianças prontamente responderam:

Carlos, pensou e disse: eu amava os amiguinhos.
Maria Eduarda: eu conversava.
Maria Eduarda: eu ia fazer um poço, com água e peixinho de verdade.
 (Dados pesquisa de campo, junho, 2019)

Nos chama atenção que em ambas as perguntas as respostas foram organizadas a partir de afetos, emoções e não indicações de brinquedos, atividades ou qualquer outra coisa material. Esse fato, nos leva novamente a pensar sobre o papel das mediações, bem como no tipo de experiência e vivências que estão sendo oportunizadas a essas crianças. Será que é possível no cotidiano elas se abraçarem, fazerem cafuné, cuidarem uns dos outros? Ou na lógica da

⁴⁴ Ao mencionar o CEI público para as crianças durante as questões de pesquisa, a pesquisadora procurou mencionar o nome de cada CEI para facilitar a compreensão de cada criança, uma vez que, 3 crianças frequentam o mesmo CEI público no período matutino, e as outras 2 frequentam CEIs diferentes, no mesmo período (pela manhã).

produção, da ampliação dos conhecimentos em relação ao mundo essas ações são secundarizadas?

Importante considerar que, como já discutido as relações e/ou interações são sempre mediadas por significados e sentidos, e são essas mediações que transformam as experiências em vivências, lembrando que os sentidos, a sua produção é que nos oportuniza novos modos de nos relacionarmos com a realidade. Como destaca Marques (2017, p. 6778)

As vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser pensar e agir dos homens. Os sentidos, portanto, assumem importância fundamental na constituição da subjetividade humana, representam a sua unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento emocional como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais. São os sentidos produzidos em atividade que vão determinar se uma situação social produz experiência ou vivência.

Interessante observar que, em relação a pergunta: o que fariam “para as crianças”, Fernanda, respondeu “eu brigava, porque a da minha outra escola briga muito, nem fala, ela fala grossa com a gente” (ela estava se referindo a diretora da escola), nessa mesma perspectiva que evidenciaram o comportamento do adulto, Fernanda continuou: “Falava para profe quem estava se comportando e olhar na câmera quem não está guardando os brinquedos ou do parque ou não ou sim”. O que Fernanda está nos indicando? Ao olharmos as respostas de seus colegas a sua é muito diferente, assim, quais as experiências essa criança está tendo? E, a partir dessas experiências, como serão suas vivências? Qual a lógica da relação entre adulto e criança ela está vivenciando? Ou ainda, como a relação entre adulto – criança está sendo vivenciada por essa criança?

Seguindo com o diálogo, foi perguntado o que fariam lá no seu CEI de manhã, para ficar legal, pra ficar melhor pra vocês? Maria Eduarda não teve dúvida e respondeu rapidamente: “colocar cachorro no CEI”. Então perguntei: “Mas, porque colocar cachorro Maria Eduarda”? Nesse momento, antes que Maria Eduarda respondesse, Ricardo falou: “Para dar osso”. Fato que fez Carlos inquirir o amigo: “mas, não tem osso na escola!”. Informação que foi corrigida por Maria Eduarda que lembrou: “tem, quando come o frango”. Interessante observar que a indicação de ter um animal na instituição deflagrou não apenas a ideia de ter o animal, mas também a discussão de como alimentá-lo. Esse fato nos remeteu para a importância de criarmos planejamentos para além da lógica linear, hierarquizada, compartimentalizada. Como bem destaca Redin (2014, p. 26):

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. [...] É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades.

Ainda em relação a questão, “o que você faria lá no CEI de manhã, para ficar legal” Ricardo falou: “queria por gatinhos, filhote de gatinho, eu ia dar leite, de vaca”. Seguindo essa ideia; Carlos disse “eu ia dar comida pros peixinhos”; Então perguntei: “Lá no seu CEI tem peixinhos”? E Carlos falou: “Não, só quando eu vou com o meu vô lá pescar, daí eu dou comida para eles e também o peixe tem osso dentro”; Maria Eduarda: “eu queria que tivesse coelhinhos”. Interessante observar que, o CEI mencionado pelas crianças é aquele que possui um espaço externo amplo, com diferentes brinquedos como indicaram anteriormente, mas novamente aqui as crianças nos indicaram não o desejo por objetos, mas a ampliação de suas interações, de suas experiências e claro novas vivências.

O mesmo questionamento foi realizado, mas agora perguntado em relação ao CEI que frequentaram no período vespertino. As respostas seguiram as ideias já expostas, mas agora as crianças desenvolveram mais suas ideias, como podemos observar no diálogo, a partir do questionamento: E agora aqui no CEI que vocês estão, no CEI da tarde [privado], “o que vocês fariam para que o CEI ficasse mais legal para todas as crianças?

Fernanda: *eu queria filhotinho de coelho.*

Carlos: *eu queria colocar um peixe no mar aqui, eu queria por uma ponte e também um coelhinho para estar aqui dentro para gente brincar, de verdade.*

Maria Eduarda *disse: mas quando a gente senta para brincar com ele, daí ele vai fugir; então Carlos falou: mas só tem que deixar ele preso aqui.*

(Dados pesquisa de campo, junho, 2019)

Interessante observar que apesar das poucas opções em termos de brinquedos, e mesmo de espaços físicos, as crianças seguiram a perspectiva de pedir animais, e já imaginavam como poderiam fazer para alimentar, brincar com o mesmo. E mesmo quando procuramos complexificar essa ideia, elas possuíam estratégias para resolver a situação, como podemos verificar nas falas abaixo:

Questionei Carlos em relação a sua ideia de construir uma ponte, perguntando onde você colocaria essa ponte? Carlos: lá fora com os peixinhos por baixo da ponte. Essa ideia rapidamente foi desenvolvida pelas demais, fazendo com que Ricardo interrogasse: e se a gente pular na água sem querer? Daí vai molhar o pé, falei rapidamente, informação que Ricardo corrigiu: a meia. A Maria Eduarda interveio euforicamente e sugerindo:

coloca [a ponte], e se tiver a raia... e se tiver a raia, eu queria ficar em cima de uma raia. - Mas, a raia não é perigosa, perguntei? E o Carlos continuou: ela tem o fio no rabo que machuca, daí se tu encostar espeta o dedo e sangra. Maria Eduarda e também se tiver tubarão... (Dados pesquisa de campo, junho, 2019)

Dois aspectos são interessantes nessas falas, o desejo da interação das crianças com animais, com elementos da natureza, e as informações que já se apropriaram em relação a essas espécies, o que evidenciou também acesso das crianças as informações sobre a natureza. Além disso, é possível observar, como já indicamos, que muitas questões levantadas pelas crianças nos fazem (re)pensar nos espaços projetados para a Educação Infantil.

Nesse sentido, trazendo para a reflexão a organização do espaço externo da Unidade privada com brinquedos estruturados, podemos pensar na lógica de que a instituição se guiou pela ideia de que as crianças adoram brincar na cama elástica, na piscina de bolinhas, uma vez que, ao frequentarem festas infantis, eventos num geral, estes brinquedos sempre são disponibilizados. Na verdade, não somos contra os brinquedos estruturados, até porque todas as instituições de educação infantil dispõem desses brinquedos em sua área externa de parque, no entanto, ponderamos, pelo fato que não sobrou muito espaço na unidade para ambientes naturais como grama natural (a grama do parque é sintética), espaço para horta, árvores, plantas, caixa de areia, barro, animais. As crianças realmente gostam de brinquedos estruturados, mas dentro de uma compreensão do desenvolvimento infantil, outras relações deveriam ser priorizadas no ambiente de Educação Infantil.

Os brinquedos estruturados: cama elástica, piscina de bolinha, escorregadores de fibra, entre outros, são brinquedos que constituem os *playgrounds* de casas de festas, prédios de condomínios, entre outros espaços e não para um contexto de educação infantil. A palavra *playground* é proveniente do vocabulário inglês e tem como definição o espaço reservado de uma construção para o lazer. É organizado em uma área de recreação, normalmente ao ar livre, com o intuito de entreter o público infantil e pré-adolescente, e estimular a atividade física entre crianças. O Dicionário Aurélio também define a palavra *playground*, como um local destinado a recreação infantil, equipado com brinquedos. Nesse sentido, o playground segundo a sua definição tem a função exclusivamente de entreter e divertir as crianças no aspecto de recrear, mas é diferente de um espaço educativo, ou seja, de um espaço de um Centro de Educação Infantil. Nesse sentido, não é só a sala de aula que deve ser pensada como um espaço educativo, mas ele tem que ser pensado num todo.

Assim, um ambiente educativo de relação-interação, implica em um projeto pedagógico que segundo Rinaldi (2013, p. 126), é um projeto “que deve estar entrelaçado com o projeto arquitetônico de modo a auxiliar os processos que ocorrem nesse espaço, os processos de aprendizagem, ensino, troca, compreensão, por parte de todos os protagonistas: crianças, funcionários e pais”.

Seguindo essa perspectiva, Gandini (1999), considera que o ambiente é um espaço que ensina, nesse sentido, ele é percebido como o outro que educa, ou seja, para a autora ele é considerado o “terceiro educador”, em conjunto com a equipe de professores que atuam nos Centros de Educação Infantil. Desse modo, segundo a autora, “a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível” (1999, p. 157). Como ambiente flexível, ele deve sofrer modificações constantes realizadas pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às instâncias de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Todos os mecanismos que constituem o fazer pedagógico desde os objetos, os materiais e as estruturas, não são meros elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, são vistos como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que nela agem (GANDINI, 1999).

Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 118), a constituição de espaços destinados a um determinado grupo social,

nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais [...], nesse sentido, os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas. [...] Dessa forma, o ser criança é incorporado no espaço como um deles, os diferentes grupos elaboram lugares onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades” (LOPES & VASCONCELLOS, 2006, p. 118).

Nesse sentido, reconhecer e valorizar a participação das crianças nos diversos contextos sociais, oportunizando experiências diversificadas no qual elas possam aprender e interagir umas com as outras e com os adultos que as cercam, as aproximam de um espaço real.

Desse modo, os autores mencionados (2006), salientam ainda que as interações determinadas entre sujeitos e lugares vão muito além de uma relação física, mas, são marcadas por uma relação significativa, mediada pelos sujeitos que fazem parte destes lugares, o que implicara na possibilidade de inúmeras vivências e não apenas experiências.

Em síntese, o brincar faz parte do território infantil, é um importante meio para a aprendizagem das crianças pequenas e fator importante no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1998), o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal¹, fato que impulsiona o desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribuí para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. “Ao brincar a criança movimenta-se em busca de cooperação e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens, inventa regras e toma decisões” (KÄMPF; PAN, 2019, p. 276).

Seguindo essa lógica, oferecer propostas que possam propiciar a interação entre as crianças como espaços de casinha, mercado, escritório, brincar em caixa de areia, com elementos da natureza no barro fazendo comida, bolinhos são experiências significativas para as crianças, pois nestes momentos elas produzem e reproduzem o meio social em que estão inseridas. Isto porque entendemos que, por meio da imaginação, a criança experimenta diferentes papéis sociais que vivencia no seu cotidiano e esse exercício a faz compreender melhor o mundo que a rodeia. Pelos diálogos realizados junto as crianças durante a pesquisa, observa-se que as crianças são curiosas e grandes pesquisadoras, nesse sentido o professor, poderia ampliar o olhar da criança, em relação a sua curiosidade e o interesse dessas crianças, organizando tempos e atividades que ampliem a pesquisa em espaços ao ar livre, e na curiosidade com o mundo físico e social. Entendemos que dessa maneira, enriqueceria muito mais suas vivências, interações e experiências. O fato de ter um animal na instituição como um peixe num aquário, ou uma tartaruga, por exemplo já ampliaria o olhar das crianças, as relações e mediações entre criança-criança, criança-adulto, ou seja, os sujeitos e os objetos nesse espaço educativo.

Importante também ressaltar que, garantir, nas práticas pedagógicas com as crianças, experiências que incentivem a exploração, a curiosidade e o encantamento, é um aspecto sinalizado pelas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:

¹ Para Vygotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da realização de um problema sob a intervenção de um indivíduo mais capaz (1998, p. 112).

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] (BRASIL, 2009, p.4)

Destarte, as crianças precisam brincar em diversos espaços como pátios, quintais, bosques, e vivenciar experiências de semear, plantar colher, colher os frutos do pé de árvores e plantas, possibilitando a construção de identidade e o respeito a natureza. (BRASIL, 2013b). E de acordo com a diretriz municipal de educação infantil de Joinville – DMEI (2019, p. 25),

compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, sem interferir e/ou descartar o prazer que o lúdico proporciona. Nesse sentido, os professores, têm oportunidade de criar ações intencionais para que a criança vivencie uma diversidade de experiências de maneira que possa se desenvolver integralmente. [...] Assim, além de oferecer objetos interessantes e organizar espaços de interação, o olhar atento do professor é fundamental para interagir nas situações de brincadeiras, se e quando necessário, complementando ou atribuindo novos significados e possibilidades de ações.

Desse modo, o professor deve promover experiências diversas, nas interações com adultos e crianças, nas brincadeiras simbólicas ou direcionadas, nas diversas formas de expressão artística, na interação com a natureza e seus elementos, na experimentação sensorial dos objetos e do ambiente ao seu redor.

Como descrito por Barbosa e Richter (2015, p.196), um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura,

na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, e um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Levando em consideração esses aspectos, garantir a criança o direito de viver a infância e desenvolver sua identidade pessoal, autoestima, autonomia nas formas de pensar, sentir e agir dentro do espaço educativo é uma premissa da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe reflexões sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil, acima de tudo, a relevância da luta dos movimentos sociais, em particular, o movimento de mulheres na luta pelo direito à Educação Infantil no Brasil, e conseqüentemente a consolidação

legal de políticas públicas para infância, reconhecendo a educação infantil como um direito das crianças.

Entretanto, com a efetivação da Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB/1996 e determinou a obrigatoriedade da matrícula em instituições de Educação Infantil para as crianças a partir dos quatro anos de idade, muitos debates foram suscitados antes, e ainda suscitam, após a sua promulgação na área das políticas públicas para Educação Infantil, resultando em desdobramentos nos diversos âmbitos e aspectos cotidianos da vida das crianças e das suas famílias.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, tendo em vista a perspectiva das crianças. Desse modo, para responder ao objetivo geral discorrido, definimos três objetivos específicos, sendo eles: a) Conhecer a realidade das crianças que frequentam duas instituições de educação infantil em virtude da parcialização do atendimento público; b) Conhecer, a partir da perspectiva das crianças, o cotidiano vivido em duas instituições de educação infantil nas quais estão matriculadas; e c) Conhecer como as crianças estão vivenciando essa nova organização de atendimento na pré-escola. Vale ressaltar que, pela ordem espaço-temporal, a pesquisa foi realizada apenas no contexto da instituição privada de Educação Infantil.

Logo, Santos (2017), ao analisar a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e as repercussões da lei no cotidiano das famílias, apontou os limites que a lei ocasionou para os pais, uma vez que, esta medida trouxe novas demandas, dentre elas, a necessidade de se organizarem para cuidar dos filhos no turno em que antes, estariam na creche e pré-escola. Ademais, a ampliação do acesso conforme pesquisas anteriores, determinou o atendimento de crianças da Educação Infantil em instituições de ensino fundamental e o credenciamento para oferta de vagas públicas nas instituições privadas, entretanto, sabemos que somente a ampliação ao acesso não garante a qualidade da Educação Infantil.

Na perspectiva desta pesquisa, os limites da lei da obrigatoriedade, resultaram na frequência de crianças em duas instituições distintas em um mesmo dia no município de Joinville, repercutindo em novos desafios tanto para as crianças, quanto para suas famílias, uma vez que, precisaram se organizar para levá-las em outra instituição, nesse caso em uma instituição privada, gerando uma organização de ordem financeira, pois, precisaram pagar pelo contraturno, fato que não acontecia anteriormente a lei, pois elas ficavam o dia inteiro em uma mesma instituição pública, ou seja, gratuita.

Além dos aspectos observados acima, uma das primeiras questões observadas no contexto investigativo, trouxeram a alimentação como ponto forte, chamando a atenção na recorrência das respostas apresentadas pelas crianças. Cabe ressaltar que, ao analisarmos o ritual de alimentação presente nas instituições de Educação Infantil, pois a realidade observada não compõe um modo exclusivo desta instituição, evidenciaram que a alimentação é ainda um desafio em muitos Centros de Educação Infantil. Sendo assim, neste contexto, observou-se que as crianças demonstraram pouca autonomia, sendo servidas pelo adulto, em todos momentos de alimentação. Para a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville – DMEI (2019), as crianças são sujeitos históricos e sociais, participantes de uma instituição familiar inseridas na sociedade e determinadas por diversas culturas. Levando em consideração, o respeito a essa diversidade para uma sociedade inclusiva, logo, os momentos de alimentação devem ser cuidadosamente pensados. Compreendemos que dentro do ambiente de Educação Infantil, a hora da alimentação pode ser um dos momentos mais ricos para a comunicação e expressão da criança, além dos aspectos de sua autonomia e sociabilidade, também se faz um espaço de constante interação. Entretanto, outro aspecto a ser observado, se deu na necessidade de desnaturalizar a ideia da alimentação na escola como simples parte da rotina, mecânica e sem importância social. Nas palavras de Barbosa *et al.* (2013, p. 941), “comer é uma experiência social que envolve trocas simbólicas, acordos e negociações constantes sobre o significado dos alimentos em uma cultura”.

Nesse sentido, compreendemos que a exemplo de outras ações cotidianas, o momento da alimentação pode fazer parte do projeto político pedagógico das unidades, direcionando atividades interdisciplinares entre os docentes e demais profissionais, promovendo experiências que envolvam esse tema como semear em canteiros de horta, realizar culinárias, brincadeiras lúdicas de restaurante, espaços de casinha..., podendo ser, uma fonte privilegiada de aprendizagens e conhecimentos significativos para a criança no contexto educativo.

Outra questão suscitada, durante o processo de pesquisa pelas crianças, foi que “elas brincam muito seja no parque, no escorregador ou na cama-elástica”. Nos chamou a atenção que elas mencionaram o brincar com muita evidência em relação aos brinquedos estruturados, especialmente ao retratar as fotografias dos lugares preferidos para brincar. O brincar livre, o brincar de faz-de-conta foi pouco ou quase nada evidenciado nas falas das crianças. Nesse sentido, verificamos que a dificuldade de compreender o brincar como linguagem, como organizador da própria atividade pedagógica, se apresenta ainda como uma problemática para muitas instituições de Educação Infantil, independentemente de serem públicas ou privadas.

Além disso, é necessário romper com a “cultura dos trabalhinhos”, da atividade no papel, estereotipadas, registradas de maneira mecânica e muitas vezes sem sentido para as crianças. Kishimoto (2010, p.1), apresenta consideráveis contribuições pontuando que ao brincar “a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”.

Levando em consideração a última estratégia no contexto pesquisado, as crianças em uma roda de conversa pontuaram o que fariam no CEI se fossem diretor(a) no sentido de melhorar o dia a dia delas e das demais crianças. As questões que surgiram foram aspectos relacionados as relações e interações entre seus pares, buscando apontar vivências produzidas no ambiente da Educação Infantil. Para Vygotsky (1998), a interação do indivíduo com o meio humano é que nos humaniza. Nesse sentido, as relações sociais que a criança estabelece com adultos e crianças são fundamentais, uma vez que nessas relações ela compreende o mundo que a rodeia.

Desse modo, as questões levantadas pelas crianças nos fizeram (re)pensar, qual o significado de projetar um ambiente pensado e projetado para a infância? Assim, percebeu-se a necessidade de um ambiente educativo de inter-relações, um espaço que ensina, no sentido, do outro que educa (GANDINI, 1999), que instigue a pesquisa e a curiosidade das crianças. Dessa maneira, reconhecer e valorizar a participação das crianças nos diversos contextos sociais e oportunizar vivências diversificadas, nas quais as crianças possam aprender e interagir umas com as outras e com os adultos que as cercam, é um fator relevante para o desenvolvimento infantil.

Levando em conta o que foi observado, percorrer outros contextos educacionais, me fez refletir como professora em relação a importância de pensar sobre a prática pedagógica dentro e fora de sala, de espaços pensados e planejados para a criança, com o olhar voltado à criança, a forma de se expressar, questionar, e também silenciar. Ao mesmo tempo, estudar políticas públicas para a infância, me trouxe outro olhar para o contexto educativo que até então eu não percebia, que as políticas públicas para educação e educação infantil influenciam o contexto da prática (MAINARDES, 2006), a qual a política está sujeita a interpretação e recriação e que há sempre uma questão de disputa, interesse e embates e que as crianças também sofrem por estas disputas. Esta pesquisa, como toda pesquisa apresenta limites. Limites estes de ordem espaço-temporal, e ao mesmo tempo, as limitações de ordem do adulto que se propôs ouvir as crianças procurando compreender as relações e vivências de um grupo de crianças no contexto de uma instituição privada de educação infantil.

Dado o exposto, entendemos que, a discussão e abordagem proposta por esta pesquisa, não se encerra em si mesma, mas suscita outras questões com ênfase em pesquisas com crianças desta etapa educativa, podendo contribuir ao campo da educação Infantil e da infância, comprovando também sua importância para a comunidade científica. Nesse sentido, investigar como os desafios da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola aos quatro anos de idade, vem se caracterizando nos CEIs conveniados a rede pública municipal de Educação Infantil da cidade e quais são as experiências vivenciadas pelas crianças nestes espaços, podem ser pontos a serem evidenciados em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. Álbum: **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. Rio de Janeiro: WEA, v. 1, 1987.

AVILA, Maéle Cardoso; BEYERSDORFF, Zenilda Martins. Educação Infantil em Joinville 40 anos de história. In: **Experiências do cotidiano na educação infantil em Joinville**. Prefeitura de Joinville. Secretaria de Educação. Organização Marlize Martinelli Schroeder. Joinville, SC: editora: Univille, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Dados eletrônicos – Biblioteca Virtual da Univille. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio *et al.* Alimentação na escola e autonomia-desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 937-945, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Caroline Barreto Brunelli. **Implementação da obrigatoriedade da pré-escola**: análise sobre uma microrregião no estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2017.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p.53-65, set./out./nov./dez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília. 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil/MEC**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a. 48t.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Infantil no Brasil: Situação atual/MEC**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b. 44t.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil/MEC**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c. 92t.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. MEC, COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

_____. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. **Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000a.

_____. **Lei nº 4.379, de 25 de julho de 2001**. Cria os Centros de Educação Infantil – CEIs, na Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Joinville, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências, 2001.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2005.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2006a.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria interministerial no 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil,

fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Diário Oficial da União: 2006b.

_____. **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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun. de 2007.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** SEB. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** SEB. – Brasília: MEC/SEB, 2013b.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** Versão Preliminar. Brasília. Junho, 2014.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology, **Qualitative research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida organizadora. **O brincar e suas teorias.** Livro digital. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CAGNETI, Luciana Gutzmer. **A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?** Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2017.

CAMPOS, Maria Machado Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 39, p. 35-42, 1981.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, v. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Ed.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. *In*: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 8-13, 2010.

CAMPOS, Rosânia. **Entre lutas e sonhos – as professoras leigas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Tese Programa Pós-graduação em Educação. UFSC: Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da Educação Infantil a partir da Lei Nº 12.796/13: análise das propostas para crianças de 0 a 3 anos**. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura, Canoas, RS**, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. *In*: Vários/as autores/as. **Infância e movimentos sociais / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis**, - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3 ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. *In*: MEC, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. v. 2, Brasília, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. Loriz Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.*

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FERREIRA, Manuela. “– Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Tradução Joice Elias Costa. – 3.ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2010.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível.** Itália: Edizioni ETS, 2014.

FRANÇA, Mariana Veras. Movimentos de Mulheres e Feministas como Sujeitos da Política de Creches no Brasil. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Universidade Federal do Maranhão: São Luís/MA. De 22 a 25 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. Porto Alegre: Artmed, 1999.*

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. *In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002a.*

GOBBI, Márcia. Crianças nos parques: imagens de infância. **Pro-posições**, v. 13, n. 2, p. 143-157, 2002b.

GOBBI, Márcia. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 199-221, 2008.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 70-78, 2013.

HÖFLING, ELOISA DE et al. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001 / INEP** – Brasília: O Instituto, 2001. 315 p. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2001/1c0ecf79-2c26-400c-9226-c3cc6870d251?version=1.2>> Acesso em: 20 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC – **Sinopse estatísticas da educação básica. Referente aos anos de 2013 a 2017**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 29 ago. 2019.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In*: Veresk. **Cadernos acadêmicos internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

JOINVILLE. Secretaria de Educação e Cultura (SEC). **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Joinville, 2003.

JOINVILLE CIDADE EM DADOS. **Desenvolvimento Social**. Prefeitura Municipal de Joinville. Joinville, 2019. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Joinville-Cidade-em-Dados-2019-Desenvolvimento-Social.pdf>

Acesso em: fev. 2020.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. Gerência da Unidade de Educação Básica. **Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville – DMEI**. Joinville, 2019.

KÄMPF, Raquel; PAN, Mirim Aparecida Graciano de Souza. O papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov/2010.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões metodológicas. *In*: LÓPEZ, María Guadalupe Vega; PÉREZ, Guillermo Julián González (coords.). **Infancia, 130** *ociedade y salud*. Universidad de Guadalajara. Organización Panamericana de La Salud. Guadalajara, México, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002a.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2002b.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 7, n. 1, p. 107-128, 2012.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo: sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

MADEIRA, Janaína Silveira Soares. **A relação público-privado na Educação Infantil**: uma nova gestão pública. Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTO** – volume 9 nº 1 – pp. 4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em:

<http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducativas.pdf?sequence=1> Acesso em: set. 2019.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem (Poema). *In*: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade**: percepções de educadores e familiares. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2015.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa. In: **XII EDUCERE** – Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf . Acesso em: ago. 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: o processo e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica: Campinas, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Priscilla Machado; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Obesidade infantil a partir de um olhar histórico sobre alimentação. **Interação em Psicologia**, v. 16, n. 2, 2012.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-PR**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2017.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, Leonardo Longen. **Lugares Educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil**. Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado. Joinville: UNIVILLE, 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. Tese de doutorado em Educação. UFMG: Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Zilma, de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: OLIVEIRA, Zilma, de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, E. Luciana (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública**: Rio de Janeiro, 2013.

REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos**: na educação infantil. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RHODEN, Sandra. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, n. 23, p. P. 410-417, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

PINHAL. **O que é playground?** Colégio de Arquitetos. Disponível em: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/oque-e-playground/>. Acesso em: ago.2020.

RINALDI, Carla. O ambiente da Infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Penso Editora, 2013.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco, (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jandira Inez Garcia dos. **Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos**: as repercussões da lei no cotidiano das famílias. Orientadora Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2017.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p. 455-462, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 131-150, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso: 29 ago. 2019.

SILVA, Giselia AP; COSTA, Karla AO; GIUGLIANI, Elsa RJ. Infant feeding: beyond the nutritional aspects. **Jornal de pediatria**, v. 92, n. 3, p. 2-7, 2016.

SOUZA, Vanessa Teixeira. **O direito da criança à educação infantil**. 71p. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Orientadora: Dra. Beatriz Augusto Paiva. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

TRENTINI. Julcimara. **Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?** Orientadora: Dra. Rosânia Campos. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVILLE: Joinville, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 809-831, 2010.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, Brincadeira e Brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2ª edição – Criciúma: SC: UNESC, São Paulo: Annablume, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTSKI, Lev Semiovitch. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES. Roberto Valdés (org.). Tradutores: Ademir Damazio (et al.) **Ensino Desenvolvimental: Antologia - livro I**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

WOOD, Elisabeth. Ouvindo as crianças pequenas múltiplas vozes, significados e compreensões. *In*: Paige-Smith Anne; CRAFT, Anna. (cols.) **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de construção de dados

ROTEIRO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS Quantidade de crianças foco da pesquisa: 5 crianças Turma: 2º Período Idade das crianças: 5 a 6 anos	
BLOCO I – Atividade com as crianças: Jornal: “Câmera, Luzes e Ação”. - Em um primeiro momento fazer uma roda de conversa para explicar o que vai acontecer neste bloco de atividades com as crianças.	Roteiro de perguntas para entrevista: - Como é estar em dois Centros de Educação Infantil? Um de manhã e outro à tarde?

<p>Explicar que vamos organizar um Jornal de entrevista com as crianças com cenário, figurino, microfone, câmera filmadora e fotográfica. Primeiro eu (pesquisadora) serei a entrevistadora e farei as perguntas elencadas na coluna ao lado. Depois, uma criança vai assumir o papel de entrevistadora e vai entrevistar as crianças nesta mesma lógica respeitando o tema proposto pela entrevista e assim elas vão trocando os papéis de forma lúdica e prazerosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que você mais gosta de fazer lá no CEI que você vai de manhã? E no CEI da tarde? - Do que você mais gosta de brincar naquele CEI? E neste CEI? - Quando a mãe ou o pai lhe trazem para o CEI no período da tarde qual a primeira coisa que você faz ao chegar lá? - Você almoça no CEI? E depois você faz o que? - Você dorme ou descansa no CEI? - Na hora do parque que lugar você mais gosta de brincar? CEI da manhã e CEI da tarde. - Que lugar você menos gosta quando está no CEI de manhã? E no CEI da tarde?
<p>BLOCO II – Representação gráfica e fotográfica:</p> <p>I- Em uma roda de conversa vou explicar para as crianças o que será feito neste bloco. Vou pedir para as crianças fecharem os olhos e pedir para elas imaginarem o CEI que elas ficam de manhã. E fazer as questões elencadas ao lado. A partir destas questões ao lado vou sugerir as crianças que façam um desenho representando o CEI que elas ficam na parte da manhã. Recursos: folha sulfite, canetinha e lápis de cor.</p> <p>II- Em outro momento eu (pesquisadora) irei fazer a mesma conversa e as mesmas perguntas e individualmente eu entregarei uma máquina fotográfica para elas fotografarem então o CEI Recanto dos Anjos que elas estão na parte da tarde.</p> <p>III- Em um outro dia agendado com a gestão do CEI “Recanto dos Anjos” e com a professora da turma retornarei ao CEI levando as fotos reveladas e pedirei para cada criança pegar as fotos que mais gostaram para a confecção de um painel. Então, vou perguntar a cada uma, porque ela escolheu estas fotos e anotarei suas respostas no Diário de Bordo para futuras análises.</p>	<p>Roteiro de perguntas para direcionar a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vocês mais gostam de fazer lá no CEI de manhã? - O que vocês menos gostam de fazer? - O que vocês acham mais chato neste lugar? - Qual é o lugar preferido de vocês no CEI? <p>Num primeiro momento, farei as perguntas direcionado para o CEI da manhã e pedirei para elas desenharem. Depois, em outro momento farei as mesmas indagações, mas para o CEI da tarde onde é realizada a pesquisa e entregarei a câmera fotográfica para uma criança de cada vez fotografar os espaços preferidos ou não.</p>

BLOCO III – Atividade “Se você fosse...” Roda de conversa com as crianças objeto da pesquisa	Pergunta para direcionar a atividade: Se você fosse o Presidente do Brasil o que você faria pelas crianças? Agora se você fosse diretor(a) do CEI o que você mudaria? No CEI que você fica pela manhã o que você mudaria? E no CEI que você está à tarde o que você gostaria que melhorasse?
---	--

Fonte: Elaboração própria realizada pela autora, 2018.

APÊNDICE B – Revisão da produção acadêmica no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Banco de dados	CAPES http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
Data da pesquisa	17/09/2018
Termo de busca	("educação infantil") AND ("políticas públicas" OR "política pública OR políticas públicas para educação infantil") AND (“obrigatoriedade dos 4 anos”) Obs.: Foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas para as palavras compostas, parênteses e os operadores booleanos “OR” e “AND”.
Nº total de registros	834 resultados

<p>Procedimentos refinamento/filtro na busca</p>	<p>1) Tipo Mestrado Doutorado</p> <p>2) Ano 2013 (42);2014 (70);2015 (71); 2016 (92); 2017 (94).</p> <p>3) Grande área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS 320</p> <p>4) Área de conhecimento EDUCAÇÃO 292</p> <p>5) Área de Avaliação EDUCAÇÃO</p> <p>6) Áreas de concentração: EDUCAÇÃO 185 EDUCAÇÃO 21 EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS 14 EDUCAÇÃO BRASILEIRA 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 11</p> <p>7) Nome do Programa EDUCAÇÃO 240 EDUCAÇÃO 44</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica à encontrada na base, exceto as pontuações inseridas na categoria “Ano”.</p>
<p>Nº de registros após refinamento</p>	<p>220 resultados</p>
<p>CrITÉRIOS de seleção para das pesquisas</p>	<p>- Pesquisas relacionadas ao campo da Educação</p> <p>- Pesquisas relacionadas às palavras-chave da dissertação em questão</p> <p>- Pesquisas que possuem disponibilizam para download na plataforma CAPES ou na biblioteca de dissertações/teses das instituições às quais estão vinculadas.</p>
<p>Nº de registros após aplicação dos critérios</p>	<p>24 registros</p>
<p>Referência dos registros selecionados</p>	<p>1. MACHADO, ZENAIDE SOUZA. EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS: A QUALIDADE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE UMA CRECHE CONVENIADA' 26/02/2015 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho</p>

	<p>Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022391</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="571 353 1461 651">2. FRONER, EMANUELE. Educação Infantil, do Direito à Obrigação: caminho para a qualidade' 26/08/2014 105 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1097595<li data-bbox="571 712 1461 1010">3. BARBOSA, CAROLINE BARRETO BRUNELLI. Implementação da obrigatoriedade da pré-escola: análise sobre uma microrregião no estado de São Paulo' 05/09/2017 90 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central USP-RP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5484439<li data-bbox="571 1070 1461 1368">4. SANTOS, JANDIRA INEZ GARCIA DOS. A Obrigatoriedade da Matrícula aos 4 anos: As Repercussões da Lei no Cotidiano das Famílias' 18/12/2017 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744473<li data-bbox="571 1429 1461 1727">5. JUNIOR, IVAN CARLOS CICARELLO. Educação Infantil: Concepções de Desenvolvimento Humano em Documentos Curriculares das Três Maiores Cidades Catarinenses' 15/02/2018 165 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313250<li data-bbox="571 1787 1461 2047">6. COSTA, SANDRO COELHO. PROGRAMA PROINFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EFEITOS NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL' 15/07/2015 292 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho
--	--

	<p>Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3321530</p> <p>7. CAGNETI, LUCIANA GUTZMER. A Educação Infantil foi para a Escola: O que dizem os Profissionais Envolvidos nesse Processo?' 11/12/2017 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5737097</p> <p>8. MARCHETTI, RAFAELA. Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares' 23/01/2015 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2879888</p> <p>9. SILVEIRA, TELMA APARECIDA TELES MARTINS. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação.' 28/08/2015 323 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC - UFG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3543559</p> <p>10. AVILA, MAELE CARDOSO. Como Anda a Pré-Escola? Uma Análise das Práticas Pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (Lei 11.274/06)' 09/12/2014 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1584703</p> <p>11. BUENO, TAMIRIS APARECIDA FERREIRA. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR' 25/09/2017 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho</p>
--	--

	<p>Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5307993</p> <p>12. BUCCI, LORENZZA. “A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças' 10/06/2016 164 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central USP-RP. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4866534</p> <p>13. PEREIRA, FLÁVIA HELENA FERNANDES. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL' 21/02/2017 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages Biblioteca Depositária: www.uniplaclages.edu.br/biblioteca. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5048029</p> <p>14. COSTA, DINARA PEREIRA LEMOS PAULINO DA. TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: CONCEPÇÕES E DESAFIOS ' 18/08/2017 238 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC-UFG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6252434</p> <p>15. POSSEBON, CAMILA MORESCO. MATRÍCULA OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS' 29/08/2016 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4141807</p> <p>16. TRENTINI, JULCIMARA. Direito à Educação ou Direito à Creche: O que Fundamenta o Atendimento à Criança de Zero a Três Anos na Região da AMUNESC?' 26/02/2016 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3607029</p>
--	--

17. ALMEIDA, LORENA BORGES. **PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES**' 19/09/2016 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4934834
18. MELO, REGINA LÚCIA COUTO DE. **O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A OFERTA PÚBLICA EM MINAS GERAIS PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DOS POVOS QUILOMBOLAS**' 28/07/2016 221 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4029844
19. LEINEKER, MARIULCE DA SILVA LIMA. **O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO: PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**' 26/10/2016 308 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4027813
20. SILVA, NELIA APARECIDA DA. **EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: O PROGRAMA NAVES-MÃE**' 01/07/2016 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3689756
21. ROCHA, LUANA DE PAULA. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM CRECHES CONVENIADAS: ESTUDO SOBRE OFERTA DE VAGAS NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO**' 14/07/2015 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - USP-RP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3504394

	<p>22. SPRESSOLA, NILMARA HELENA. CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS' 27/02/2015 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3008096</p> <p>23. BELING, VIVIAN JAMILE. O QUE AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA REVELAM ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE EXPERIENCIAM NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL' 04/01/2017 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5311897</p> <p>24. SILVEIRA, JOSIANE MARTINS ANACLETO. DIREITO DAS CRIANÇAS AO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA AMUREL Tubarão' 26/02/2016 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3850704</p> <p>Obs.: Grafias idênticas às da plataforma, exceto o acréscimo da informação “Disponível em:” e do link de acesso disponibilizado.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado em 17/09/2018 da Capes.

APÊNDICE C – Declaração de instituição coparticipante



CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL RECANTO DOS ANJOS
 Rua: Alberto Wiest, 58 – Bairro: Costa e Silva – Cep: 89220-570 Joinville – SC
 CNPJ: 19341284/0001-08
 Fone: (47) 30286508 – e-mail: contato.recantodosnjos@gmail.com

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Joinville, 18 de setembro de 2018

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito o desenvolvimento da pesquisa intitulada “As Repercussões da Obrigatoriedade da Pré-Escola na Perspectiva das Crianças”, que tem por objetivo “Analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na voz das crianças”, da mestranda Jansina Aparecida dos Santos Schlüter e que estará sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaramos que foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Que cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição. Também fomos informados que, será garantido o sigilo e assegurada a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e revistas científicas, desde que preservada a identidade dos envolvidos.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Renata S. Longo Requini

Assinatura do(a) Responsável

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL FAQUINI LTDA
 CNPJ: 19.341.284/0001-08
 Sócia Administradora



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Repercussões da obrigatoriedade da pré-escola na perspectiva das crianças

Pesquisador: JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLUTER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99151618.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

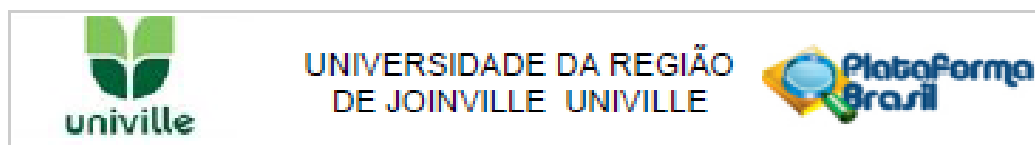
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.973.599

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "As repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na perspectiva das crianças" está inserida na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e faz parte do projeto guarda-chuva do Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas para Educação e Infância – GPPEI que visa analisar a relação público - privado na oferta de vagas na Educação Infantil. Assim, tem como objetivo analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na voz das crianças. Para tanto, pretende-se analisar as práticas educativas em uma instituição privada de ensino no município de Joinville e investigar como algumas crianças da pré-escola que, anteriormente, tinham a vaga integral no ensino público, agora estão vivenciando a frequência em espaços educativos distintos, em um mesmo dia, pela parcialização compulsória realizada na cidade. Nesse sentido, entendemos ser importante analisar a política em seu contexto de resultados ou efeitos, isto é, entendemos como fundamental analisar os impactos da política da obrigatoriedade de matrícula, analisando tanto os impactos gerais quanto os específicos. Importante ressaltar que, essa análise já foi realizada em pesquisa anterior, mas foi investigada os efeitos das políticas nas famílias com filhos/as na educação infantil. A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético e será organizada em dois momentos, primeiramente será realizada revisão bibliográfica por meio do banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comiteca@univille.br



Continuação do Parecer: 2.873.266

Superior - Capes com o intuito de verificar as pesquisas já existentes sobre a temática em questão, e na sequência, será realizada a produção de dados advindos de encontros sistemáticos e previamente organizado junto as crianças. Os instrumentos no processo de produção de dados serão diversos, como por exemplo: observação participante com registro em diário de bordo, atividades desenvolvidas junto as crianças, registro fotográfico e filmagens. Após a coleta dos dados, será iniciado o processo de análise, por meio do método da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2001), a qual compreende os textos em sua dimensão na prática discursiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, através da voz das crianças da pré-escola da educação infantil de um CEI privado no município catarinense de Joinville.

Objetivos específicos:

- a) Identificar as crianças em um CEI particular de Joinville que tinham vaga integral na Rede pública municipal antes da parcialização da pré-escola;
- b) Analisar as práticas educativas de interação que estão sendo oferecidas às crianças da pré-escola por uma Instituição privada de ensino na cidade de Joinville;
- c) Investigar como as crianças estão vivenciando esse novo espaço e como acontece esta outra rotina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pela pesquisadora, e como benefícios ao participante da pesquisa, é informado que o trabalho poderá servir como fonte de pesquisa e reflexão para professores, Centros de Educação Infantil – CEIs, Secretarias de Educação, e demais envolvidos com a Educação Infantil e o direito das crianças Ainda sobre os riscos ao participante, o (a) pesquisador (a) prestará encaminhamento, caso seja necessário.

Endereço: Rua Paulo Melschitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comiteca@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.973.599

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 10 participantes, que enquadram-se nos seguintes critérios de inclusão: as crianças que tinham a vaga integral na rede pública municipal de Educação Infantil de Joinville, e que atualmente estão se relacionando pelo período na instituição pública e pelo período numa instituição privada de Joinville o qual é o foco desta pesquisa; o termo TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis; e a autorização para uso de imagem e som; não sendo selecionado os participantes que não se encaixam nos critérios de inclusão acima mencionados.

Os participantes da pesquisa deverão participar por meio de instrumentos diversos, como por exemplo: observação participante com registro em diário de bordo, atividades desenvolvidas junto as crianças, registro fotográfico e filmagens, sendo informado a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda da pesquisadora por cinco anos e menciona a forma de descarte. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio.

Quanto ao cronograma, é informado que a coleta de dados será em 19/11/2018, prevendo-se sua conclusão em 20/12/2018, em que espera-se como resultado oportunizar materiais para a análise dos gestores e professores da educação infantil, a fim de reflexão e fomento de políticas públicas para educação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

O Termo de Autorização Para Uso De Imagem e Som foi apresentado.

Recomendações:

No TCLE, inserir o número de contato da pesquisadora responsável JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLUTER. O participante precisa ter o contato da pesquisadora para o caso de querer deixar a pesquisa ou mesmo pedir mais informações sobre a coleta de dados.

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3481-9235 E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.973.599

do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "As Repercussões da obrigatoriedade da pré-escola na perspectiva das crianças", sob CAAE "99151618.0.0000.5366" do (a) pesquisador(a) "JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLUTER", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062>

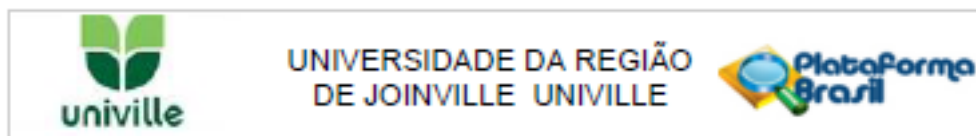
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_12242111.pdf	20/09/2018 19:52:45		Acelto
Outros	declaracao_coparticipante.pdf	20/09/2018 19:48:41	JANAINA APARECIDA DOS SANTOS	Acelto

Endereço: Rua Paulo Malchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-9235 E-mail: comiteca@univille.br



Continuação do Parecer: 2.973.599

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/09/2018 19:40:12	JANAINA APARECIDA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/09/2018 19:38:30	JANAINA APARECIDA DOS SANTOS SCHLUTER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_janalna_schluter.pdf	19/09/2018 22:58:11	JANAINA APARECIDA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 21 de Outubro de 2018

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malchitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comitete@univille.br

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia **Janaina Aparecida dos Santos Schlüter** vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização da pesquisa intitulada “As Repercussões da Obrigatoriedade da matrícula na Pré-escola na Perspectiva das Crianças”.

Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira você se sentir constrangido (a) e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa. A pesquisa de campo se realizará entre abril e julho de 2019.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville/ SC.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância. Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra. Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Bem como, a pesquisadora Janaina Aparecida dos Santos Schlüter, pelo telefone (47) 99915-1709 ou no endereço: Rua: Harry Klix, 367 apto 301, Glória – Joinville/SC, CEP 89216-520. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Janaina Aparecida dos Santos Schlüter
Pesquisadora Responsável

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, RG _____.

Responsável legal por _____, abaixo assinado(a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada, filmada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens/filmagens serão para fins da pesquisa **“AS REPERCUSSÕES DA OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA NA PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS”**, sob responsabilidade da mestrandia Janaina Aparecida dos Santos Schlüter e orientação da Professora Dra. Rosânia Campos, cujo objetivo é “Analisar as repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola na voz das crianças.

Assinatura: _____

Joinville, ____ de _____ de 2018.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Janaina Aparecida dos Santos Schlüter

RG: 3.319.941

Título da Dissertação: **"As Repercussões da Obrigatoriedade da Matrícula na Pré-escola na Perspectiva das Crianças"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 30 de outubro de 2020.

Nome



A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Janaina Schlüter'.