

O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR NOS TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DA/NA CRECHE: algumas considerações

João Severino de Oliveira⁶¹

RESUMO

No campo da educação infantil no Brasil, observa-se significativos avanços no que concerne as concepções de educação, criança, infância; a relação cuidado-educação, o lugar do brincar, dos jogos e brincadeiras, dos brinquedos; da relação família-escola, dentre outros. Todavia, no campo das práticas pedagógicas e no campo das políticas públicas observa-se um conjunto de contradições que embora sejam aparentemente intransponíveis encontram-se diretamente relacionadas à maneira como o Estado brasileiro vem viabilizando a educação infantil com ênfase na expansão da oferta de vagas em detrimento a outros fatores essenciais, como a questão da qualidade do atendimento e investimentos efetivos na formação inicial dos profissionais da educação infantil, seja via ensino superior ou não. Diante do exposto, optou-se em refletir sobre o cuidar-educar-brincar no contexto do trabalho pedagógico realizado pelas profissionais da educação no processo de (re)organização dos “tempos/espacos e contextos” socioeducativos da primeira etapa da educação básica, a saber, a creche – voltada para crianças com idades que variam entre 04 meses a 2 anos. Foram entrevistadas duas professoras de diferentes instituições. Optou-se em realizar um estudo bibliográfico e de pesquisa qualitativa com o estudo de casos, envolvendo entrevistas sobre as práticas pedagógicas experienciadas pelas respectivas profissionais, em dois centros de educação infantil da Rede Municipal de Campinas/SP-Brasil.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças. Creche.

THE CARING, EDUCATING AND PLAYING IN TIME, SPACE AND SOCIO- EDUCATIONAL CONTEXTS OF / IN DAY CARE: some considerations

ABSTRACT

In the field of early childhood education in Brazil, there is significant progress as regards the concepts of education, child, childhood; the care-education relationship, the place of play, the fun and games, toys; family-school relationship, among others. However, in the field of pedagogical practices and in the field of public policies observed a set of contradictions that although seemingly insurmountable are directly related to how the Brazilian government is making possible the early childhood education with an emphasis on expanding the supply of vacancies in detriment of other essential factors such as the issue of quality of care and effective investments in the initial training of early childhood professionals, either through higher education or not. Given the above, it was decided to reflect on the care-educate play in

⁶¹ Letras, Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Unicamp. Diretor Educacional pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. E-mail: joaoiacanga2@hotmail.com.

the context of the pedagogical work carried out by education professionals in the (re) organization of "time / spaces and contexts" youth of the first stage of basic education, namely the nursery - geared for children ages ranging from 04 months to 2 years. Two teachers from different institutions were interviewed. It was decided to conduct a literature study and qualitative research with case studies, involving interviews on pedagogical practices experienciadas by their professionals, in two early childhood education centers of the Municipal Network of Campinas / SP-Brazil.

Keywords: Early childhood education. Children. Day care.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se refletir sobre a (re)organização dos espaços e dos tempos da educação infantil – creche, contexto no qual a tríade “cuidar/educar/brincar” constituem-se foco da pesquisa, articulado ao ideário da pedagogia que privilegia o direito das crianças e suas infâncias, das relações e experiências que se estabelecem entre as crianças e seus pares e entre estas e os adultos nos tempos e espaços da escola, que mergulha nas intencionalidades da educação nos jogos e brincadeiras infantis, na participação das crianças na construção do conhecimento (FORMOSINHO et al, 2007, ROSSETTI-FERREIRA, OLIVEIRA, 2009).

O artigo ancora-se à teoria histórico-crítica, que valoriza a construção histórica do homem e sua humanidade, que busca propiciar o diálogo e a participação ampla no processo de construção do conhecimento, intencional e conscientemente para a transformação social (SAVIANI, 2005; MARSIGLIA, 2011, 2013), logo, na valorização da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Traz como desafio a reflexão sobre elementos específicos presentes no campo das experiências e relações entre as crianças entre si e entre os adultos, que processam a partir do trabalho nas salas de referência, tendo o esforço e o cuidado de dialogar com esse “quadro de experiências”⁶², com enfoque às produções de conhecimentos sobre as infâncias e da problematização dos processos organizacionais do espaço-temporal com os bebês e crianças bem pequenas no cotidiano institucional.

O contexto atual se apresenta sob a égide do capital e dos ideais do neoliberalismo, realidade promotora de um exacerbado estímulo ao individualismo, ao consumo e ao imediatismo. Conjectura que reflete nas relações de trabalho e fragiliza o processo de

⁶² Chamo de **quadro de experiências** as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos permeados pela organização dos espaços e tempos no cotidiano da instituição de ensino, que resultam em experiências de produção de conhecimentos pelos sujeitos históricos.

construção coletiva do trabalho com as crianças entre os profissionais da educação. Situação em que vem se concretizando pelos dispositivos instauradores do direito e da proteção às infâncias pela legislação vigente sem, contudo, de a criança estar confirmada como sujeito do seu tempo e da sua história (SOUSA, 2008).

As práticas educativas sofrem as influências que emanam deste contexto social, de um lado, pelos impactos resultantes das políticas públicas no setor, de outro, de como se concretiza, no chão da escola, o atendimento à criança, isto é, das condições que se materializam o trabalho pedagógico nas instituições públicas.

O artigo está subdividido em quatro partes. Traz em sua primeira parte a problematização sobre a constituição do direito à educação pelos bebês e crianças pequenas após a Constituição de 1988. Na segunda parte discute a busca de compreensão dos sentidos sobre as crianças e as infâncias.

A terceira parte apresenta a contribuição da experiência de duas professoras que contextualizam o trabalho com bebês e crianças bem pequenas nos tempos e espaços de duas escolas de educação infantil municipal, na perspectiva de pesquisa qualitativa e o estudo de casos com a interlocução ao estudo bibliográfico e entrevistas. Sinaliza-se a alteração dos nomes das professoras e escolas para sua preservação. Enfim, encerra com as considerações finais retomando os principais aspectos problematizados no trabalho com as crianças da creche.

Direito à educação infantil no Brasil: olhar(es)

Para pensar na práxis da tríade do “cuidar-educar-brincar” que se traduz da realidade vivenciada pelos sujeitos que atuam na escola, isto é, das relações entre crianças e adultos nos espaços e tempos da creche, é fundamental que se debruce na compreensão do processo histórico de obtenção do direito à Educação Infantil em nosso país, de como se deu e de como se constitui nos tempos atuais. Propõe-se, em linhas gerais, seu estabelecimento após a Constituição Federal de 1988.

Em 2016 a Constituição Federal de 1988 está completando vinte e oito anos e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN/1996), vinte anos, tempos em que vem se consolidando o direito à educação e ao cuidado das crianças e das famílias, principalmente das mães ao trabalho extradoméstico. No entanto, sua implantação não superou as intimidações

ameaçadoras da escolarização precoce da criança de 0 a 3 anos (creche) e da pré-escola (de 4 a 5 anos) e do ideário assistencialista das creches pela conquista da expansão de oferta de atendimento na educação infantil.

A Educação Infantil (EI) no Brasil entrou em uma nova etapa de construção histórica em contexto de transformações em escala global nos sistemas produtivos e políticos, as quais colocam novos desafios para a educação e os educadores a partir da introdução da Constituição Federal de 88 (CF/1988), que marcou o final do regime militar instaurado em 1964 que, para Cury (1998, p. 11) “não que ela seja mágica ou uma espécie de panaceia geral para todos os males”.

Pelo contrário, a CF/88 traz um contexto de lutas de movimentos contra as desigualdades sociais, pela democratização da escola pública e por pressões de movimentos feministas e de movimentos de lutas por creches (OLIVEIRA, 2011, p. 115), incorporando ideais que rompem com o caráter assistencialista e preparatório (escolarização), passando a advogar como dever do Estado e direito da criança:

Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto (CURY, 1998, p. 11).

A materialização da EI tal qual a concebemos, além desse escopo dicotômico: dever/direito (Estado/criança), apresenta-se normatizada em regime nacional de colaboração entre as confederações (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), fruto do dispositivo legal da atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, aprovada após vários anos de tramitação entre os legisladores. Quadro que indica a garantia do direito dos cidadãos terem uma escola pública, dentre elas as “condições de acesso e permanência” e “padrões mínimos de qualidade de ensino” (Art. 4º, incisos VII e IX).

Segundo Assis (1998, p. 65) realidade que “vem sendo vigorosamente exigido por toda sociedade do país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena”, em consenso aos ditames da CF/1988. Com relação à Educação Infantil, destacamos os artigos

seguintes que a reconhecem como etapa da educação básica, que evidencia o reconhecimento do caráter educativo das instituições e sua finalidade:

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

[...]

IV - atendimento gratuito em **creches e pré-escolas** às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - oferecer a **educação infantil em creches e pré-escolas**, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, **formada pela educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio. (grifos meu).

A transição da EI das secretarias municipais de assistência para as secretarias municipais de educação não superou os problemas trazidos pela polarização entre assistência e educação, refletindo substancialmente no atendimento precário ou elitizado, que dissocia a dimensão educar-cuidar. Contexto que sinaliza um árduo trabalho para as prefeituras superarem por meio da criação do sistema municipal de educação ou de se integrarem ao sistema estadual de ensino, como preconiza a LDBEN/1996 (cf. CARRIJO, 2012, pp. 320 - 322).

Carrijo (2012) traz análise do documento lançado pelo MEC intitulado “Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas”. Documento que postula seis aspectos baseados na nova LDB, como critérios constituintes no processo de sua integração aos sistemas municipais de ensino:

1. Criação do Sistema Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, regulamentação, credenciamento e autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil.
2. Formação inicial e continuada dos professores.
3. Profissionalização dos professores: plano de carreira com inclusão dos professores de educação infantil.
4. Elaboração de proposta pedagógica e de regimento interno das instituições de educação infantil.
5. Desenvolvimento da proposta pedagógica, com ênfase na qualidade das ações educativas levadas a efeito junto às crianças de 0 a 6 anos.

6. Criação de espaços e recursos materiais próprios para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2002, p. 14).

A autora referenda em suas análises o descompasso entre as ações governamentais, que se distinguem em suas estratégias, e o estabelecimento de dispositivos que efetivem o atendimento ao acesso e à qualidade da educação às crianças pequenas nos municípios apontados no documento:

[...] dos cinco municípios, três optaram por atender somente a uma parcela da demanda. Uma dessas prefeituras decidiu priorizar as famílias cujas mães trabalhassem, outra optou pela qualidade, em vez de universalizar o atendimento, e a última escolheu atender somente a pré-escola, ou seja, crianças de quatro a seis anos. Vê-se, dessa forma, que há um divórcio entre as Leis que regulamentam a educação Infantil e aquilo que acontece na realidade. Percebe-se um descompasso entre o tipo de atendimento que se tem, o número de crianças que são atendidas, os profissionais que lidam atualmente com tais crianças e os dizeres legais dessa modalidade. (CARRIJO, 2012, p. 322).

O descompasso ao cumprimento do direito à educação pelo poder público é notório em relação ao atendimento às crianças entre 0 a 3 anos, contingente que sofre em demasia, pela insuficiência de investimento e, logo, de desprestígio pelo poder público. Nota-se pelo acesso à educação em que as crianças e, conseqüentemente, seus responsáveis, devam aguardar por vagas, enfrentando as filas de espera. Denota-se a falta de vontade e importância dos governantes de atendimento a esta faixa etária.

O desafio que esta demanda oferece diz respeito ao custo (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p. 15, 16), pois, quanto menor for a criança, maior investimento se exige. O espaço com metragem deve ser maior e condizente com as peculiaridades (lugar para sono, brincadeiras, alimentação, banheiro) dentre outras necessidades.

A proporcionalidade entre adulto/criança, oferece investimento, pois quanto menor é a criança, maior o número de adultos nessa integração, proporção que varia conforme as especificações legislativas locais, que é outro fator aviltante às crianças e aos profissionais que com elas atuam.

Alinhar as especificidades da etapa nos remete à matrícula, já que a legislação não indica obrigatoriedade de a família matricular as crianças de 0 a 3 anos, ficando por opção de as famílias, principalmente, decidirem pela matrícula ou não, porém o que se tem constatado é a grande procura pelas vagas em instituições públicas de educação infantil.

Os pareceres levantados pelas autoras não destoam da realidade em muitas instituições em que as crianças e os educadores são submetidos. As salas superlotadas e a congruência do número de adultos por criança acabam contribuindo nesse quadro desfavorável na qualidade do atendimento às crianças pequenas e suas infâncias.

Uma certa parcela dos casos das mães que decidem pela matrícula desta faixa etária, diz respeito a necessidade de se organizarem para poder trabalhar fora de casa. Quadro que instaura outro embate na aquisição deste direito, quando mães que carecem da vaga por trabalho, exaurem por injusto a falta da vaga, enquanto há mães que conseguem, até mesmo por meio de Ordem Judicial, sem, no entanto, estarem trabalhando fora de casa. Pressupõe-se, daí, o desconhecimento de parcela da população quanto ao direito da criança ao acesso à educação, independente se os responsáveis estejam ou não trabalhando.

Atuar na educação infantil, nesse contexto, implica assumir responsabilidade, comprometimento social, seriedade e posturas transgressoras ao instituído na sociedade, articulados ao conhecimento teórico e sócio-histórico peculiar que a etapa escolar demanda, assim como a apropriação do conhecimento das complexidades e contradições que emanam das políticas públicas voltadas à educação das crianças em suas infâncias (COHN, 2009).

Pensar na educação infantil em termos de avanços sociais e implementação de políticas educacionais, pressupõe o entendimento de como se reveste a política de investimento financeiro no setor e de como se materializa a prática com as infâncias no interior das instituições de educação à criança pequena. A resposta aos anseios e necessidades sociais que as políticas públicas vêm produzindo, é a importância que o poder público demonstra aos cidadãos carentes destas políticas.

Fatores que prevalecem, alguns já sinalizados, como: deficiência no atendimento à demanda (expansão), as condições mínimas da qualidade desse atendimento (permanência), as condições de trabalho dos profissionais, o plano de carreira, a sua formação inicial e continuada, a implementação da gestão democrática e participativa apontadas pela Constituição e legislação, como assinalam Gentili (1996), Gentili e Silva (1997), Guimarães (2002), Severino (1998), Barbosa (2003) e outros. Implementações que carecem de maior atenção por parte do poder público e da gestão das instituições escolares.

O direito à educação infantil também é incorporado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, na medida em que estabelece que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”

(Art. 53, IV). E ainda: “é direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Art. 53, parágrafo único).

A efetivação dos direitos das crianças está desta forma, intrinsecamente dependente da vontade do poder político (gestores municipais), assim de como a infância é incorporada e materializada nas instituições através de seus planos/projetos, objetivos e práticas do trabalho dos educadores com as infâncias, fatores que se imbricam na efetividade dos direitos constitucionais, logo, as condições para que se efetivem são de ordem “político-pedagógico”.

O fortalecimento de Fóruns de Educação Infantil e dos Conselhos de Escolas é imprescindível como instâncias legítimas para a sistematização de acompanhamento e sustentação na defesa da escola pública e laica, como estabelece a CF/88 em seu Art. 204, II a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”. Esferas de representação institucional e popular que busquem a garantia de ações junto ao poder público, de forma que estes materializem o atendimento às reais necessidades das instituições públicas sob a sua competência, que contemple os investimentos mínimos na expansão do acesso e da qualidade da EI.

Podia-se numerar tantas outras condições que implicam na concretização dos direitos da criança pelo acesso e qualidade na educação, mas não é este o foco deste trabalho. Cabe salientar, no entanto, a indissociabilidade do tratamento da interface Política e Educação quanto ao estudo da criança e suas infâncias, pois se encontram imbricados, em alguma medida, na sua efetivação.

A materialização de ações que potencializem a perspectiva do cuidar-educar-brincar no cotidiano das creches se coaduna com as políticas públicas de investimento na educação infantil, onde se devem considerar suas peculiaridades e complexidades próprias desta etapa da educação básica como direito e permanência à educação pelas crianças pequenas.

O trabalho com bebês e crianças bem pequenas no tempo e no espaço escolar: olhar(es) sobre a prática educativa

Que pedagogia(s) pode(m) nos auxiliar na apreensão dos sentidos sobre as infâncias e as crianças pequenas no sentido de ressignificar o trabalho que se constrói nos espaços e tempos da creche por diferentes sujeitos? Há outros campos da ciência humana que podem



provocar mudanças nas práticas educativas no cotidiano escolar com as infâncias na atualidade? Como potencializar transformações duradouras que sistematizem as relações entre crianças e adultos no contexto das instituições infantis que colaborem na produção de conhecimentos e sua publicização?

Tentativas de respostas podem vir de uma diversidade de vertentes e campos de conhecimentos como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, as Artes, a História, a Geografia, a Política que, com suas dinâmicas e contradições provocam-nos a exercitar o “olhar” sobre como o ser humano se organiza em sociedade, se relaciona com a natureza, a descobrir caminhos e novos caminhos nas relações dos seres na diversidade de suas culturas, nos modos de vida espacial e temporalmente construídos, nas produções material, espiritual, das artes, da poética e da política.

A busca de produção de conhecimentos com a interlocução de vários campos do saber possibilita a obtenção de pontos de vistas e apreensão dos sentidos sobre as crianças e as infâncias. A construção dos saberes pedagógicos de ação coletiva exige abertura às diversidades, às diferenças; sem, no entanto, perder o foco que se propõe, bem como as subjetividades em jogo, com suas vivências e peculiaridades individuais e singulares.

Nessa perspectiva pretende-se refletir sobre as dimensões do cuidar-educar-brincar nos espaços e tempos da creche, considerando-se a interação que se estabelece entre crianças e adultos na construção identitária com o mundo social, e de como se desenvolve a participação desses sujeitos, isto é, o protagonismo “criança-adulto”⁶³ na elaboração organizativa dos “tempos espaços” no cotidiano escolar, tendo em conta a visão e concepção de criança, de infância e educação que aí se presencia.

O ponto de vista do qual parte o trabalho dos profissionais de educação com as infâncias, pode resultar na transformação social ou em sua reprodução. O embasamento conceitual consistente dos profissionais sobre as observações atentas às especificidades da educação infantil, não somente norteia a prática com as crianças pequenas, mas também subsidiam a mobilização e os enfrentamentos a dispositivos políticos contrários às leis de direitos à educação das infâncias em instituições de ensino públicas.

⁶³ O termo “criança-adulto” aqui assume o sentido do duplo protagonismo envolvendo as crianças, as(os) professoras(es) e auxiliares (agentes de educação infantil e monitoras(es) infantojuvenis, terminologias utilizadas pela SME de Campinas/SP, no campo de experiências no cotidiano escolar, isto é, nos tempos e espaços da creche. A inversão da utilização dos termos no feminino se dá pela presença maior do gênero feminino que atua na educação infantil.

A tríade cuidar-educar-brincar como essenciais no trabalho político pedagógico da/na educação de crianças/bebês se propõe como avanço na qualidade de atendimento pertinente à faixa etária, na perspectiva de se transpor práticas de caráter assistencialistas que comumente se desenvolvia o trabalho com as crianças brasileiras.

Pretende-se provocar reflexão sobre a importância da apropriação de concepções que se aproximam do diálogo entre as relações crianças/crianças e adultos/crianças no espaço-temporal da educação infantil, nos vários momentos das vivências no cotidiano da instituição, onde se pressupõe serem construídas percepções e proposições significativas em relação do trato pedagógico, com vistas nas atividades que envolvam ações de cuidar-educar-brincar, de modo que potencialize, nessas interações, a escuta e a observação sensíveis das(os) profissionais (em especial as professoras e monitoras e agentes) que atuam diretamente com a faixa etária.

Percepções de professoras da educação infantil sobre cuidar-educar-brincar no contexto dos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na educação infantil com bebês

Quanto ao ponto de vista procedimental às observações atentas às crianças pelas(os) educadoras(es), remete-se a Bowlby (2002, p. 4) que ressalta que: “[...]selecionar essas observações como um ponto de partida; e, adotando esse ponto de vista, **seguir-lo no exame de todo o material, enquanto nos parecer que a sua adoção produz resultados**” (destaques do autor), atitude intencional e sistêmica potencializadoras das experiências e do protagonismo “criança-adulto” em direção a resultados almejados coletivamente.

No campo de pesquisa para o embasamento empírico, conta-se com a participação de duas professoras que atuavam em instituições públicas da rede municipal de Campinas/SP. Serão aqui denominadas como da Escola A, Leda e da Escola B, Jeane⁶⁴. Ambas possuem graduação em Pedagogia. Leda atua na profissão há dezoito anos, com experiência na educação infantil e ensino fundamental, trabalha na unidade escolar atual há seis meses. Jeane atua há seis anos e sete meses nesta unidade, onde ingressou no magistério.

As professoras participaram da pesquisa respondendo a um questionário contendo quinze questões semiestruturadas articuladas à rotina do trabalho que vêm realizando no

⁶⁴ O nome das professoras participantes da pesquisa foram alterados, assim como as escolas onde atuam, com a finalidade de preservar a identidade. A pesquisa se deu em duas escolas de EI no município de Campinas/SP, com objetivo de ilustrar a prática de profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 2 anos de idade.

berçário, com faixa etária entre 3 meses até 2 anos, conforme informação das respectivas professoras participantes.

- Escola A – Professora Leda – X Monitores – 33 crianças - Escola com X turmas – período integral.
- Escola B- Professora Jeane – X Monitores – 34 crianças - Escola com X turmas – período integral.

As questões também se direcionam aos desafios de atuar com crianças desta faixa etária, Agrupamento I (AG I), as participantes apontam para o número excessivo na sala de regência e dificuldades peculiares da faixa etária. A professora Jeane relata a seguinte situação:

Número excessivo de crianças por Agente de Educação Infantil (Prefeitura estipula 8 crianças para cada Agente). [...] (o módulo Agente/Criança já ultrapassa o limite) – atualmente estamos com 34 bebês matriculados no AG I desta unidade escolar.

Na exposição da professora Leda transparece a mesma informação quanto ao número de crianças na sala, aponta, ainda, sobre a diversidade de idades da faixa etária no mesmo “tempoespaço”: “Os maiores desafios que encontro são a quantidade de alunos na sala e as diversas faixas etárias (bebês que não andam, ficam vulneráveis aos maiores). A faixa etária é de [não informado] a 2 anos”.

As características e peculiaridades próprias desta faixa etária exige um número de crianças mais reduzido no mesmo espaço temporal. O número inadequado de crianças precariza e inviabiliza o trabalho da equipe educativa no processo do tratamento da individualidade e do conhecimento das crianças, e em conformidade com Ortiz e Carvalho (2012, p. 89):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem, pensam e agem de um jeito próprio desde que nascem. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, compreender a si mesmas, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente das brincadeiras, explicitam suas condições de vida e seus anseios e desejos. O educador de crianças pequenas necessita desenvolver a capacidade de observação e de reflexão sobre a prática, alimentadas por informações teóricas para conhecer a criança.

A questão a que se refere à previsão de atividades permanentes que circunscreve do trabalho diário no berçário, Jeane, da Escola B aponta as seguintes atividades: “[...] o

momento da história e momento da música. Procuramos sair diariamente da sala de referência: vamos ao parque/tanque de areia/pátio/refeitório/corredores da escola/solário”. A professora Leda informa que essas atividades são “acolhimento, roda com música “Bom dia”, Olá, cantando os nomes, roda de músicas”.

Apesar de trabalharem com crianças bem pequenas, de período integral, não transparece o cuidado corporal (trocas, banhos, hora do sono) no relato das professoras como atividades consideradas permanentes. Apesar de serem práticas que normalmente acontecem no cotidiano dessas salas de referência, por que deixaram de descrever as atividades concernentes aos cuidados das crianças?

Outro pressuposto que transparece nesses relatos é a diversidade no tratamento pedagógico nas unidades, tanto na prática de propostas organizativas do trabalho, quanto na formação continuada no interior das instituições. Apesar do respeito à diversidade no trato pedagógico estar garantido na legislação, a proposta pedagógica é de suma relevância no processo qualitativo das ações intra e extraclases, onde se valorize os objetivos peculiares e indissociáveis do cuidar-educar e do brincar pertinentes no trabalho com a faixa etária.

A questão que traz o tratamento dos conflitos e interações entre as crianças no dia a dia, pelas professoras e os demais educadores da sala, as respostas destoam. A professora Jeane, da Escola B diz que:

Resolvemos conflitos no dialogo uns com os outros (adultos/adultos e adultos/crianças). Se necessário, chamamos as famílias para conversar e explicar sobre esses conflitos. Registramos a reunião com as famílias em Caderno de ocorrências. Procuramos nos reunir semanalmente em Reunião de Setor (professora e Agentes da sala). Cada educador tem abertura para dizer o que pensa sobre o trabalho na base do respeito mútuo, sugerindo atividades, permanência ou mudança de rotina/horários, solicitando que se faça reunião individual com família, etc. Fazemos registro em caderno de Reunião de Setor.

Da escola A, a professora Leda informa que:

Realizamos reuniões para discutirmos o que deu certo ou não, fazemos alguns ajustes.
Sobre as interações entre as crianças, nas reuniões de TDC, podemos combinar entre os colegas para que ocorram estes momentos.

Repercute da resposta da professora Jeane amadurecimento de como se transcorre a resolução de conflitos e do pressuposto envolvimento propositivo da equipe educativa nas

tomadas de decisão. A sistematização do processo se dá pelo registro e conta com a participação das famílias responsáveis pelas crianças envolvidas. Ainda, parece-se que a rotina é sempre retomada nas Reuniões de Setor⁶⁵, onde ocorre a socialização de ideias e replanejamentos, caso necessário.

Na socialização da professora Leda, não fica claro quais os procedimentos são utilizados na solução dos conflitos entre as crianças. O que seriam os “alguns ajustes”? Há fragilidade na resposta no trato com as interações, que diz poderem ser sistematizadas nas reuniões de TDC⁶⁶ envolvendo os demais profissionais. Como seriam esses “combinados”?

As lacunas provenientes da resposta de Leda, leva-se a refletir sobre um amplo quadro de possibilidades. Remete-se ao campo da formação continuada, de como as reuniões de TDC vem sendo realizadas? Quais os textos que balizam as discussões? Como é realizado o cronograma das reuniões? Quem participa de sua elaboração? Como são implementadas as trocas de experiências entre os profissionais? A proposta pedagógica da instituição, como é elaborada e sistematizada no seu acompanhamento? Tem a participação ampla da equipe escolar e da comunidade? As lacunas não dizem respeito apenas às restrições individuais, mas também de como estão estruturadas as condições do trabalho desses sujeitos históricos, tanto pela gestão escolar, quanto pelas políticas da educação local.

A construção do processo de tomadas de decisão coletiva, por mais desafios que ofereça no cotidiano escolar, deve envolver as pessoas que estão diretamente envolvidas com as crianças, por meio do diálogo, da escuta sensível entre as pessoas, da sistematização dos registros, da apreensão do conhecimento sobre educação infantil, da potencialização do exercício das vivências pelos sujeitos da práxis.

A concepção de infância em que as(os) educadoras(es) da educação infantil constroem ao longo de suas experiências no trabalho com as crianças, em certa medida, corrobora com a

⁶⁵ A Reunião de Setor é coordenada e dirigida pela professora da sala de regência, junto aos agentes de educação infantil e monitores infantojuvenis ao menos uma vez por semana. O problema se dá em reunir os educadores do período da tarde, já que esta reunião se dá no horário da professora. O pessoal do período contrário acompanha as discussões, geralmente, pelo registro interno.

⁶⁶ Trabalho Docente Coletivo (TDC): espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação. Ocorre semanalmente, 02 horas/aula consecutivas como parte integrante da jornada de trabalho docente. O objetivo principal visa à formação em serviço desses profissionais, sob a coordenação do orientador pedagógico. (Cf. Lei nº 12987 de 28 de junho de 2007, Art 12, a).

capacidade de interagir com as crianças, com parceiros diversos e situações atípicas que se circunscrevem no tempo e espaço da creche.

Quanto à pergunta sobre concepção de infância, Leda traz a seguinte contribuição: “É uma fase muito importante, onde devemos enxergar cada criança como ser único, com suas peculiaridades. Respeitando seu modo de agir e pensar”. Nota-se a preocupação no desdobramento do trabalho com as crianças da faixa etária em respeito às suas singularidades, mas a brevidade da resposta restringe melhor análise quanto à complexidade que a compreensão de infância oferece.

A professora Jeane traz a concepção de que a “Infância é dar direito à criança brincar, falar, escutar, ser autônoma, fazer escolhas e ter consequências, através do acesso às diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, escrita, etc.)”. Nessa descrição a professora remete a ideia do currículo da educação infantil e o seu devido tratamento com as crianças desta etapa da educação básica.

Atrair as concepções de infância aos aspectos organizacionais do “espaçotemporal” do cotidiano da escola é uma tarefa complexa que exige o exercício de um olhar apurado às crianças, de apreensão teórica, empenho, intencionalidade e flexibilidade pela equipe educativa e da gestão escolar.

A próxima questão auxilia na compreensão da experiência das professoras em compartilhar a gestão da sala com os demais atores (agentes e monitoras(es)).

A experiência da gestão com os monitores não é muito fácil. Mesmo com reunião de setor para fazermos nossos ajustes e combinados, há alguns que não cumprem o que combinamos e há também uma separação e comparação de um período com o outro (Professora Leda).

Nesse quesito, Jeane pontua que:

Os Agentes do AG I são participativos, costumam dialogar com respeito entre si e com a professora, em um trabalho de equipe. Sugerem atividades e ou rotina e quando estão com dúvidas sobre o trabalho costumam perguntar/registrar no caderno de comunicados interno da sala. Procuramos falar os mesmos combinados para com as famílias e quando há maiores dúvidas, solicitam às famílias procurarem a professora para maiores explicações. Considero os Agentes do AG I como muito bons educadores do trabalho com os bebês. Sem eles, o trabalho não se daria da maneira comprometida e participativa que se configura hoje.

Leda, em sua breve exposição sobre a relação com os demais atores, clarifica os desafios constantes e diversos (“descumprimento de combinados”) que a faixa etária

proporciona. Sensibiliza de que as diversidades se encontram nas relações humanas, não sendo tão simples como transparece, num primeiro momento, as experiências narradas por Jeane. Através desta, não se manifestam as contradições e divergências estabelecidas no processo de construção das experiências, o que se revela é um estágio democrático avançado de construção de consenso, que não implica na ausência do dissenso nessas relações, nem em sua desconstrução.

Lidar com opiniões e atitudes diferentes da que trazemos em nossa experiência, pela apropriação de conhecimentos e visão de mundo constituído, exige o despojamento e o empoderamento de uma sensibilidade que transcenda toda a construção dos próprios conhecimentos, que não se anula, mas se complexifica. Não é um tratamento diferente e um modo de ser diverso para construir a relação com e pelas infâncias, pois, quem se exercita para “interromper a história” (cf. KOHAN, 2004, p. 63), requer-se sempre desse despojar-se e ressignificar-se perante a si e ao outro no campo das experiências.

Normalmente, chega às equipes de gestão, reclamação de professoras sobre a necessidade de melhorar a gestão da sala de forma que potencialize a participação e a integração dos demais profissionais da sala de referência, principalmente do período da tarde, onde não há a presença de professor responsável pela sala, como explicita a professora Leda. Socialização que potencialize a formação em serviço, as pesquisas em que devem, a orientação pedagógica e o grupo de profissionais, se debruçarem em busca de soluções conjuntas e democráticas para as tomadas de decisões, que não são prontas.

Tais circunstâncias contribuem para que as crianças sejam coprodutoras com os adultos. São nesses momentos de riqueza de produção de conhecimentos e pesquisa em que a criança ganha vez e voz, transcendem da condição de “infans” (sem voz)⁶⁷, pela escuta sensível e intencional da equipe educativa, para se constituírem protagonistas com os adultos que cuidam e educam de suas vidas. De seus corpos. De suas emoções. De suas vivências e relações consigo mesmas e com os outros. De seu devir e de suas brincadeiras de crianças.

A dimensão da brincadeira promovida pela gestão das professoras com a participação dos demais educadores, como em situações anteriormente analisadas, diversificam-se nas exposições e pressupõem as múltiplas formas de tratamentos a situações de brincadeiras nas instituições de educação infantil, como evidencia os argumentos seguintes.

⁶⁷ Conforme Sardi (2004, p. 112) “O termo *infância* indica, etimologicamente, aquele que está “sem voz”.

Na Escola A, a professora Leda diz que:

A brincadeira está inserida diariamente no plano de aula. Ocorre de forma livre e dirigida. Nós, os educadores, participamos e observamos. O brincar é um recurso que torna a aula prazerosa e também pode direcionar o trabalho.

Jeane, da Escola B, argui:

A brincadeira faz parte do trabalho na Educação Infantil, ou seja, o brincar permeia todo o trabalho com os bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas. O brincar desenvolve o lúdico, o faz de conta, estimula as relações prazerosas e deixa a criança tranquila para que ela se estimule nos diversos eixos de trabalho. No berçário, nós cantamos brincando, contamos história brincando, vamos ao parque brincar, estimulando o movimento, as relações prazerosas e de cuidado uns com os outros, no banho, nas trocas, conversamos com os bebês, mostramos as partes do corpo, etc.

A importância da brincadeira subentende-se nas linhas gerais em que Leda nos socializa, denota-se a acuidade em que o brincar deve permear o trabalho desenvolvido na creche. Contudo, faltam-nos elementos que materializem a vivência e experiência de atividades que envolvam as crianças pequenas e os adultos em situações de brincadeira, que colaborem com nossa compreensão, apesar de expor que “o brincar é um recurso que torna a aula prazerosa e também pode direcionar o trabalho”, é significativo comunicar o fazer pedagógico na concretude do espaço-tempo da creche.

O que também chama a atenção, é a expressão “torna a aula prazerosa” em que remete a ideia de situações próprias do ensino fundamental (a aula). Como podemos tratar desse paradigma na Educação Infantil como superação da ideia de preparação de crianças pequenas para etapas seguintes? E, no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade? Considera-se que, a professora pode não ser consensual com tal prática ao utilizar-se desses termos, presume-se tratar de suas experiências construídas ao longo do magistério.

Percebe-se certa medida de cuidado com o tratamento da brincadeira na EI, pela exposição de Jeane. Em poucas palavras, a professora transmite sua visão do brincar no trabalho com as crianças bem pequenas, como no trecho em que diz: “O brincar desenvolve o lúdico, o faz de conta, estimula as relações prazerosas e deixa a criança tranquila para que ela se estimule nos diversos eixos de trabalho”. Pressupõe-se a articulação do brincar como elemento que potencializa o processo de construção e apropriação cultural a outros “eixos de trabalho”.

Kishimoto (2011, p. 42) preconiza que em situação de jogos e brincadeiras, “o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos”, subentendendo-se a intencionalidade do professor de se aproveitar da ludicidade para refinar e ressignificar as propostas de encaminhamentos de organização do espaço e do tempo das infâncias no ambiente coletivo da creche. A utilização de brinquedos para serem utilizados com intenção pedagógica, ganhou espaço nas instituições infantis, conforme a autora: Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 42).

A correlação da brincadeira à utilização do espaço e do tempo na creche está intimamente ligada aos recursos materiais disponíveis para o trabalho com as crianças desta faixa etária. A realidade em que se encontram as escolas quanto à disposição destes espaços e recursos materiais, podemos ter ideia nas exposições das professoras.

O espaço da sala é regular, há dois parques, mas o berçário só utiliza os dois no segundo semestre e com dificuldade, pois o acesso a um deles é difícil, já que possui escadas. Já o outro utilizamos com facilidade. Há uma brinquedoteca que levamos os alunos, mas retiramos alguns brinquedos dela e brincamos no pátio, já que são muitos alunos e fica inviável ficar com todos lá.

A sala também é pequena, o momento do sono fica bem apertado para organizar os colchões.

Não há nenhum berço, cadeirinha “bebê conforto”, pois alguns funcionários os usavam como castigo e estes foram retirados pelo grupo.

Grande parte do tempo acaba se restringindo a alimentação e higiene. Por isso, cabe à professora organizar os espaços e o tempo para desenvolver atividades com as crianças. Os materiais que solicito são adquiridos com facilidade, não havendo problemas (Professora Leda).

A realidade da Escola B traz diferentes situações quanto ao espaço e aos recursos materiais; segundo as informações apresentadas pela professora:

Os espaços da escola são bons, porém o banheiro do AG I é pequeno para a quantidade de crianças que temos em sala de referência e o parque maior da escola carece de plantio de árvores para maior comodidade/prazer/sombra às crianças. Os recursos materiais são bons, porém os brinquedos oferecidos aos bebês deveriam ser adquiridos e planejados 2 vezes ao ano, devido ao grande manuseio/uso pelos pequenos. Os tempos para o trabalho com os bebês também é bom, porém o tempo para as trocas de roupas/fraldas/banhos fica corrido devido à quantidade excessiva de crianças em sala de referência (Professora Jeane).

Apesar de os recursos e espaços oferecerem condições mínimas de trabalho com as crianças, o protagonismo infantil não se circunscreve nos relatos das professoras. O exercício da escuta sensível por parte do adulto, a criança tratada como capaz de produzir cultura, de ser partícipe nas elaborações de atividades, pouco transluzem nas manifestações de escrita sobre o fazer pedagógico de profissionais da educação infantil, daqueles que trabalham diretamente com as crianças, como produtoras de conhecimentos das infâncias, logo, do protagonismo “adulto-criança”.

A concepção em que as(os) educadoras(es) constroem sobre as infâncias refletirão nas práticas organizativas do educar e do cuidar nos tempos e espaços no preparo e nas intermediações do trabalho com as crianças. Leda socializa sua prática que subsome às dificuldades e desafios de se trabalhar com a quantidade de crianças no mesmo “espaçotempo”:

Elas ocorrem juntas, ao proporcionar às crianças momentos com aprendizagens dirigidas ou livres. Nós os avaliamos não somente nos aspectos biológicos do corpo (troca, higiene), mas também transmitindo apoio, segurança e permitindo que eles sejam ativos. Após o acolhimento e atividades permanentes, o grupo com 33 bebês, acompanhado pela professora e monitores, tem a atividade planejada, ocorre a troca de fraldas de todos. É bem corrido, pois em seguida já é o almoço e no retorno, o momento de descanso. Porém, a todo o momento, o cuidar está inserido em nossa prática. (questão 8, anexo)

Jeane sinaliza apropriação do conhecimento sobre a indissociabilidade do educar-cuidar, mas sua socialização não avança do caráter sequencial de atividades fins dissociado das atividades meios, isto é, sem, no entanto, explicitar o processo que materializa essas relações, pressupondo-se preocupação na consecução cronológica e “tarefeira” dessas atividades em detrimento de uma ação mais significativa, intencional e transformadora:

O cuidar e o educar faz parte do trabalho na Educação Infantil, ou seja, cuidamos e educamos ao mesmo tempo. Os tempos de trabalho e a rotina são elaborados para que se tenha diariamente: momento da acolhida/entrada, momentos de refeições (almoço, jantar, lanches, fruta, oferecimento de água, parque, pátio, solário, história, música, sono/relaxamento, trocas de fraldas e roupas, banho e projeto. (Questão 8, anexo)

Na medida em que as(os) professoras(es) vão se apropriando do sentido e da sistemática de suas práticas pedagógicas, um quadro diversificado de procedimentos utilizados em sala com as crianças, vai se solidificando e sinalizando amadurecimento das

relações e experiências no fazer-refletir-(re)fazer constante das intermediações com as infâncias.

A prática do registro é um investimento colaborativo na produção dos conhecimentos pela reflexão das ações desenvolvidas com as crianças da educação infantil que sinaliza o movimento do fazer-refletir-(re)fazer. Lançar mão deste objeto de trabalho é abrir perspectivas amplas de formação continuada pelos educadores, de sistematizar e refinar seu olhar e escuta sobre a interação com as crianças e seus avanços individuais. Sobre esse exercício, a professora Leda assinala que:

Há registros das atividades desenvolvidas em um caderno, onde relato o que fiz no dia.

Assim como faço um plano semanal, além do anual que é feito no início do ano. Ao final de cada semestre, também faço um relatório individual que contempla os avanços da criança, o processo de socialização, desenvolvimento nas diferentes áreas, etc. (Questão 9, anexo)

Nesse movimento, a professora Jeane socializa a prática que desenvolve com o registro sobre a rotina de sua sala que, além de sinalizar os momentos que se dão, aponta uma característica de sistematização do ensino-aprendizagem, isto é, a Descrição de Saberes das crianças, instrumento concretizador de intencionalidade, de proposição dos educadores e das aprendizagens das crianças:

Os registros das atividades é feito no caderno de comunicados interno da sala, no qual os educadores da manhã e educadores da tarde fazem registros diários dos períodos; há registros no caderno de Reunião de Setor, o qual costuma ser feito semanalmente e há registros sobre o trabalho com as crianças em Descrições de Saberes elaboradas trimestralmente. (Idem, anexo)

A descrição de saberes das crianças é tido como um trabalho “árduo, não linear” que sinaliza posturas sérias e transparentes por parte de quem se utiliza desse instrumento de sistematização dos avanços, vivências e construções culturais das crianças (cf. DINIZ et al., 2014, p. 78). A autora, tecendo considerações sobre esse assunto, ressalta que:

[...] o trabalho de descrição de saberes das crianças é árduo, não linear. Isso é, comporta idas e vindas, resistências, mas requer coragem, humildade, transparência e seriedade profissional (e principalmente disposição, engajamento e autoconhecimento, pois demanda tempo para análise, reflexão, crítica, disponibilidade para sair do “comodismo”; pressupõe aprendizagem). (idem, subidem)

O contato desses instrumentos pelas famílias nucleares tem sua importância pelas professoras participantes da pesquisa. O acompanhamento pelos responsáveis pelos bebês e pelas crianças bem pequenas de suas aprendizagens e avanços se materializa no tempo e espaço das creches em reuniões sistemáticas durante o ano letivo e pela forma em que são estabelecidas as relações escola-famílias nesse espaço de convivências e experiências entre adultos e infâncias.

A professora da Escola A, Leda, informa que as reuniões na instituição onde atua ocorrem ao final de cada semestre letivo. Jeane, da Escola B, sintetiza que “as famílias têm contato com os registros de Descrições de Saberes em Reuniões de Famílias e Educadores que ocorrem 3 vezes ao ano”; denotam que cada instituição tem autonomia em sistematizar seus registros e sua forma de organizar seus espaços e tempos pedagógicos e a construção da relação entre escola-famílias.

O tema da educação, do cuidado e da brincadeira nos espaços e tempos da creche envolve um variado campo de conhecimentos e dimensões a serem considerados, para sua compreensão e apreensão. Oferecem desafios inesgotáveis de possibilidades e sentidos sobre as infâncias e as relações que se estabelecem com os diversos profissionais de quem dependem para se desenvolverem e se constituírem como co-partícipes dessas construções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio e a complexidade de tratar desse assunto, como foi exposto na abertura deste trabalho, alargaram-se sobremodo. Quanto mais nos debruçamos sobre as condições em que vêm se materializando a organização do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas nos tempos e espaços da creche, mais cômicos nos tornamos da necessidade de maior investimento na implementação das políticas públicas e da reinvenção das práticas com e sobre as infâncias, por mais breve e condensado que tenha sido as condições que permearam a realização deste trabalho.

As mais variadas produções no campo do conhecimento sobre as crianças e as infâncias a que se oportunizou ao longo deste trabalho, e a participação de educadoras que atuam com as crianças pela pesquisa, cooperaram grandemente com a compreensão e apreensão sobre o trabalho e o sentido das infâncias e suas embricaduras (OLIVEIRA, 2011,

2012; FREITAS, 2010; ORTIZ e CARVALHO, 2012; KOHAN (org.), 2004; ARROYO, 2014; DINIZ et al. (ogs.), 2014; SOUZA, 2010; BOWLBY, 1996; KRAMER, 2000; CARRIJO, 2012, KISHIMOTO, 2011) dentre outros.

A compreensão da organização dos espaços e tempos pela análise da prática de profissionais que atuam diretamente com as infâncias é uma experiência singular, extremamente significativa na apreensão da complexidade das relações que são construídas e constituídas no cotidiano da escola.

O processo investigativo de como se estabelecem a práxis do trabalho na educação infantil com interface às políticas públicas, devem ser mais incentivadas e incorporadas nos dispositivos que materializam a efetividade dos direitos das crianças e das infâncias à educação de qualidade em nosso país, por parte dos governantes em suas diferentes esferas, pelas secretarias de educação e gestores escolares, bem como nos tratamentos teórico-conceituais e metodológicos pelas universidades na formação inicial desses profissionais.

Cabem aos profissionais que assessoram o trabalho das(os) professoras(es) das infâncias colaborar com as provocações e fundamentações teóricas e conceituais que instigue mudanças e ressignificação em atuar com as crianças e as infâncias, com vistas ao processo sócio-histórico, político e cultural que contextualizam a concretude dos direitos à educação às infâncias em nosso país.

A questão do brincar-educar-cuidar, aparece nas experiências do cotidiano escolar de forma insipiente, que alude a necessidade de se apropriar do conhecimento sobre o currículo e as concepções específicas da faixa etária, pressupondo o repensar sobre a formação continuada das(os) profissionais que atuam na educação infantil, em especial, no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas da creche.

Nesses termos pode-se considerar que apesar dos direitos e das políticas de atendimento ao acesso estarem sendo implementados em nosso país, carece de maior investimento, tanto na ampliação de mais vagas, quanto na qualidade e na carreira dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Enquanto o poder público não cumprir com as determinações previstas na Constituição Federal e nos dispositivos que programam as leis, quanto ao direito de acesso e permanência das crianças à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, a sociedade brasileira como um todo, sofrerá as consequências, no presente e no futuro, tanto na

economia, quanto na produção de conhecimento, as dádivas dessa incompletude de cidadania e de prestígio social às crianças e infâncias de nossa nação.

Recebido em: Abril de 2016

Aceito em: Junho de 2016

REFERÊNCIAS

- BOWLBY, J. **Apego e perda**: apego, v. 1. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CARRIJO, M. C. F. de O. B. A educação infantil no âmbito da LDB 9394/96: ajustes e limitações contemporâneas. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Orgs.). **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol.II, pp. 9-16, 1998.
- DINIZ, N. L. B.; MOMMA-BARDELA, A. M.; FREITAS, P.S.; LOBARINHAS, C. D. Descrição de saberes das crianças: acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e produção de conhecimento na escola – Relato de uma experiência. In: DINIZ, N. L. B et. al. (Orgs). **Narrativas de educadores: vivências e desafios em uma escola municipal de educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREITAS, M. C. de. Prefácio – Educar na Infância: a perspectiva do compromisso. In: SOUZA, G. de. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

- KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância: filosofia**. Walter O. Kohan (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORTIZ, G.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações: ser professor de bebê: cuidar, educar e brincar: uma ação única**. São Paulo: Blucher, 2012.
- ROSSETTI-FERREIRA; M. C.; OLIVEIRA, Z.M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. (In): CORSARO, W.; MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, J. P. da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUSA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.