



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CUIDAR E EDUCAR NA CRECHE: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE
BEBÊS DE 0 A 1 ANO**

HÉLIA SAMARA DA CRUZ DE SOUZA

Brasília, junho de 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HÉLIA SAMARA DA CRUZ DE SOUZA

**CUIDAR E EDUCAR NA CRECHE: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE
BEBÊS DE 0 A 1 ANO**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Cavaton.

Brasília, junho de 2016.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Presidente – FE/UNB

Profa. Dra. Gabriela de Sousa Melo Mieto

Membro – IP/UNB

Profa. Me. Tatiana Vieira Terra

Membro – IDA/UNB

Profa. Dra. Ana Catarina Resende

Suplente – FE/UNB

Dedico este trabalho a todas as crianças que um dia sonharam e ou brincaram de ou em ser professores, ao meu companheiro de vida e ao meu grande ainda pequeno menino, Yuri.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu vida, saúde e força para superar as dificuldades e que pôs em meu coração os quereres que venho buscando realizar em minha caminhada.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e a sua administração, que por mais que tenha deixado a desejar em alguns aspectos, foi de fundamental importância para essa vivência acadêmica e me proporcionou valiosas experiências que agora levo comigo.

A minha querida orientadora Maria Fernanda F. Cavaton, pelo suporte, a confiança, o tempo que me dou e a amizade que viemos construindo, pelas suas correções, incentivos e mediações de grandioso e inestimado valor.

A minha mãe, pelo amor incondicional, as noites de sono, os cuidados, os plantões noturnos, o trabalho infundável, as orações a mil por hora, os incentivos, os investimentos, enfim por ter a certeza de ter nos doado tudo o que tinha de melhor, tenho eterna gratidão.

A minha irmã, Sarah Zurc, que já estava a preparar o mundo para mim, desde antes do meu nascimento e que me presenteou com os melhores e mais incríveis sobrinhos.

A tia Alzira, por todo o apoio, convívio e dedicação, ao longo da vida, por minha primeira aluna, o carinho e cuidado com o Yuri.

A minhas primas, Lia Raquel, que está presente nas lembranças mais doces da minha infância e a Maria Isadora que dedicou muito do seu tempo cuidando nosso pinguinho.

A minha fiel escudeira para todas as horas de UNB, Leidynha, sou muito grata, pelas risadas, desabafos, conversas bobas, lanches, cocas geladas, almoços e pelo carinho com Yuri.

A minha sogra, Tania Credidio, pelas horas de dedicação, as viagens BsB/SP para me auxiliar, por sua formação pediátrica, pelas receitas via whatsapp é muito bom poder contar com alguém tão dedicada e eficiente, minha mais sincera gratidão e reconhecimento.

Ao meu vizinho insistente, hoje companheiro de jornada, Murici Galasso, que com sua persistência, seu carinho, dedicação e amor vêm me auxiliando a ser cada dia melhor, que me incentivou, motivou e compartilha comigo de todos os momentos e do melhor que posso enxergar do mundo até agora, nosso Bolinha, quero aqui registrar toda a gratidão que tenho por você ser meu acupunturista, amigo, companheiro de desventuras e pai maravilhoso.

A você meu querido grande menino, Yuri, com apenas três anos já me ensinou tanto, não tenho palavras que para expressar o que sinto por você, um serzinho crescente que evidencia o que eu tenho de melhor todos os dias, veio me ensinando a multiplicação do amor, a superar todas as dificuldades, com você aprendi que qualquer momento pode ser maravilhoso.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: Tudo começa com um ato de amor. Uma semente a ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber deveriam ser em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções pedagógicas das professoras de Bercário I, tendo como base o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal. Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análises bibliográficas. O princípio teórico-metodológico fundamenta-se na abordagem de alguns autores no que tangencia o contexto de implementação de creches no Brasil e as concepções pedagógicas inerentes à instituição creche e o seu funcionamento. Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que, a perspectiva dos profissionais, que atuam nas creches do GDF, ainda mantém uma visão assistencialista, perpetuando a cisão entre o cuidar e o educar. Infere-se que, enquanto essa dualidade entre o cuidar e o educar tiver espaço na área da educação infantil, não haverá prática pedagógica realmente efetiva.

Palavras-chave: creche, história da creche, legislação, perspectivas pedagógicas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B1– Berçário 1.

CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância.

CMDF – Currículo em Movimento do Distrito Federal.

CMEI – Currículo em Movimento da Educação Infantil.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEIS – Escola Municipal de Educação Infantil.

FUNDEB – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

GDF – Governo do Distrito Federal.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SEEDF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal.

UnB – Universidade de Brasília.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I.....	12
MEMORIAL.....	13
PARTE II.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
1. Histórico e Legislação Das Creches.....	18
1.1. O desenvolvimento das creches no Brasil	21
1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Currículo em Movimento do Distrito Federal	28
2. METODOLOGIA.....	34
2.1 Contexto da Pesquisa	34
2.2 Participantes	35
2.3. Instrumentos e Materiais.....	35
2.4. Procedimentos de Construção de Dados	35
2.5. Procedimentos de Análise de Dados	36
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
3.1. Objetivo Geral.....	37
3.2 Objetivos Específicos:.....	37
3.2.1. Identificar as Concepções de Educação Infantil na Fala de Duas Professoras do B1.	37
3.2.2. Verificar as Concepções de Proposta Pedagógica na Fala de duas Professoras do B1.	39
3.2.3 Analisar a organização de espaço, tempo e materiais na fala de duas professoras do B1.....	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
PARTE 3.....	45
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	46
REFERÊNCIAS	47
ANEXO 1	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– A relação entre DCNEI e o CMDF	32
Tabela 2 – Caracterização das professoras	37
Tabela 3 – Professora 1-Concepção de educação infantil	39
Tabela 4 – Professora 2 -Concepção de educação infantil	41
Tabela 5 – Professora 1-Concepção de proposta pedagógica	41
Tabela 6 – Professora 2 -Concepção de proposta pedagógica	42
Tabela 7 – Professora 1-Organização de espaço, tempo e materiais	43
Tabela 8 – Professora 2 -Organização de espaço, tempo e materiais	44

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB) está dividido em três partes: o Memorial, a Monografia e as Perspectivas profissionais.

Na primeira parte, o Memorial, relato fatos significativos da minha história de vida, minha trajetória acadêmica durante os anos e aponto circunstâncias e experiências que contribuíram para minha permanência e, principalmente, fatos que influenciaram as minhas escolhas durante a graduação.

A parte II apresenta a monografia propriamente dita.

Por fim, na terceira parte relato as minhas perspectivas profissionais futuras, expondo os meus desejos e anseios após graduação.

PARTE I

MEMORIAL

De acordo com a teoria histórico-cultural o meio e os outros são extremamente importantes para a nossa constituição como sujeitos sociais, a partir dessa premissa tenho para mim que é extremamente relevante o meu memorial a este trabalho, pois somente assim poderei contextualizar minimamente como me constitui como sujeito. Assim, começo este trabalho pincelando um pouco da minha vida com a intenção de contextualizar e descrever o que me impulsionou e motivou a realização desta pesquisa.

Minha vida escolar começou em uma escola na cidade de Teresina na capital do estado do Piauí, que por sinal era da irmã da minha mãe, tia Chaguinha, Colégio São Francisco, onde me formei em Dra. do ABC com direito a anel e diploma.

O início do meu ensino fundamental foi meio complicado, mudei de escola, de cidade e estado. Aos poucos fui me adaptando em Brasília e à nova escola que ficava no meio da quadra em que morávamos, a Escola Classe da 304 sul. Em menos de dois meses, eu estava na 2 série, havia pulado um ano, era muito boa em matemática, e resolvia rapidamente exercícios matemáticos que envolviam as quatro operações, terminei o ensino fundamental I com louvor.

No ensino fundamental II eu fui uma aluna normal, sem grandes habilidades, tinha muita dificuldade em língua portuguesa e estrangeira, principalmente em redação, estudava no colégio São Carlos que se localizava na 905 Sul, mas o conclui dentro do tempo devido.

Comecei a trabalhar logo após ter fracassado no meu primeiro vestibular, passados dois anos sem estudar, comecei a sentir saudade dos exercícios de matemática e física que eu tanto gostava e por isso voltei a estudar, fiz um semestre de cursinho seguido de três vestibulares da UNB, dois para a área de exatas e o último foi no meio de 2010 para pedagogia, incentivada por uma prima muito querida que estava a concluir seu curso de pedagogia, e que me motivou dizendo que eu tinha tudo a ver com o curso e que se não me identificasse com ele poderia ainda ir cursando créditos de outro curso de meu interesse e quem sabe até mesmo tentar uma transferência, mas que tinha certeza que eu me identificaria. Hoje, não consigo pensar em outra profissão para minha vida, adoro o ambiente escolar e tenho fascínio por ensinar e aprender.

Já no primeiro semestre tive a oportunidade de cursar educação matemática com a professora Solange Amato que me incentivou e motivou a ficar no curso e afirmou que eu seria o diferencial do sistema, pois afirmara ser muito raro encontrar pedagogos que gostam de matemática, cursei mais uma matéria, fui sua monitora por dois semestres e cursei três projetos com ela quando me veio à decepção: ela não orienta projeto cinco para graduandos. Logo me vi forçada a recorrer a outros projetos, cursei os dois estágios obrigatórios com uma professora

incrível de educação especial, a Silvia, e estava crente que iria fazer o cinco com ela, mas ela acabou pedindo transferência para São Paulo por motivos de saúde.

Descobri que estava grávida, conversei com a professora Maria Fernanda Cavaton nos corredores da FE, que também havia conhecido no primeiro semestre, professora animada, de bem com a vida e que possui um jeito tranquilo e espontâneo de ministrar suas aulas, com quem tive o privilégio de cursar duas disciplinas, Projeto 1 e Educação Infantil. Falávamos muito nos corredores sobre sua outra matéria, “Formas de Expressão da criança de zero a seis anos”, que tentei pegar inúmeras vezes, mas a oferta não estava de acordo com a demanda, até que finalmente consegui cursar a disciplina no primeiro semestre de 2016 após ter trancado quatro semestres em decorrência do nascimento do meu filho. Logo ao encontra-la, pedi que me orientasse no meu trabalho final de curso, convite este que aceitou imediatamente e ainda me surpreendera com um convite incrível, me convidou para integrar seu grupo de pesquisa. Valeu a pena esperar, quanto acolhimento e orientação em uma pessoa só, me incentivou muito e não me deixou desanimar, além de me mostrar quão belo e apaixonante pode ser auxiliar crianças a se inserirem no mundo das letras.

O meu interesse por essa pesquisa se iniciou por alguns motivos casados perfeitamente, a oportunidade única de poder participar de um projeto de pesquisa e a minha sincera empatia e curiosidade com os processos de ensino e aprendizagem no decorrer da vida escolar, a vontade de entender como ocorre o processo de aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos desde o nascimento do Yuri, pois quero muito poder auxiliá-lo na sua aprendizagem. E, claro, a necessidade de ter um trabalho final, minha monografia para concluir meu curso de graduação em Pedagogia.

PARTE II

INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda as concepções pedagógicas das professoras que trabalham com crianças de zero a um ano em instituições de atendimento público, na sua relação com os princípios do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal – CMEI.

Historicamente, o atendimento em creche no Brasil vem sendo negligenciado até recentemente, visto como um depósito de crianças de baixa renda para que suas mães pudessem trabalhar. Desde o Império e até a presente Constituição Federal, a legislação educacional nunca havia tratado a escolarização de crianças de zero a um ano, faixa etária desta pesquisa e, conseqüentemente, não havia diretrizes e normatização pedagógicas.

A luz da história mundial e brasileira da escolarização de criança pequena, a concepção de creches vem se pautando na dualidade do assistencialismo e da educação compensatória. No primeiro aspecto, temos a creche vista apenas para cuidar dos bebês, em atender suas necessidades fisiológicas e, o segundo, como compensar as carências culturais e sociais visando o futuro escolar das crianças pobres.

Neste contexto, questionamos quais as concepções atuais das professoras que atuam com bebês nas creches de atendimento público?

A partir deste questionamento começamos a participar de uma pesquisa Ibero-americana com bebês se denomina “Materialidad y escenarios de actividad en la Escuela Infantil de 0 a 2 años. Análisis de las prácticas educativas en escuelas Iberoamericanas”. Essa pesquisa reúne pesquisadores de cinco países – Espanha, Brasil, Chile, Colombia e México. Sendo sua coordenadora geral a Profa. Cintia Rodriguez (Universidad Autónoma de Madrid - UAM - Espanha). Fazem parte da equipe brasileira: a coordenadora Profa. Gabriela Mieto (Instituto de Psicologia - UnB); Profa. Maria Fernanda Farah Cavaton (Faculdade de Educação - UnB) e Profa. Julia Escalda Mendonça (Fonologia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB).

Minha vinculação a essa pesquisa se deu pelo meu questionamento levantado anteriormente sobre o qual formulamos nossos objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as concepções pedagógicas de duas professoras de Bercário I, que atende crianças de zero a um ano, tendo como base o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar as concepções de educação infantil na fala de duas professoras do B1;
- 2- Verificar as concepções de proposta pedagógica na fala de duas professoras do B1;
- 3- Analisar a organização de espaço, tempo e materiais na fala de duas professoras do B1.

Portanto, organizamos nossa monografia em quatro capítulos, sendo primeiramente uma análise histórica mundial e brasileira do atendimento de crianças pequenas, principalmente de creches onde apresentamos o desenvolvimento da legislação pertinente à educação infantil e as evidenciamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e do Distrito Federal. O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para a construção das informações empíricas. O terceiro capítulo, por sua vez apresenta os resultados e a discussão à luz dos CMEI. No quarto capítulo, a consideração final expõe as conclusões sobre a pesquisa apresentada.

1. Histórico e Legislação Das Creches

Partindo de uma análise histórica do cenário mundial, as creches surgiram das instituições assistenciais que tiveram como ponto de partida os abrigos, os asilos que, desde a Idade Média acolhiam pessoas de baixo poder aquisitivo para evitar que ficassem expostos às condições inadequadas de sobrevivência. Entretanto, quando o foco é o atendimento à infância, têm-se as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX (SPADA, 2012).

Inicialmente denominadas como salas de asilo ou salas de custódia, tinham como objetivo apenas a guarda de crianças pobres, o que era feito em instalações bastante inadequadas e sem nenhuma ação propriamente pedagógica. A prioridade eram somente as necessidades básicas de sobrevivência (KISHIMOTO, 1988).

Desta forma, todos os programas criados naquela época visavam apenas à sobrevivência das crianças em situação de extrema pobreza. A creche, reafirmamos, surge como uma instituição assistencial em substituição aos cuidados de higienização e alimentação de responsabilidade da família (KUHLLMANN, 2010).

De acordo com os relatórios temáticos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, estas instituições surgiram basicamente ao mesmo tempo em todo o mundo. O atendimento às necessidades das crianças sobressaía no âmbito social, mantendo as características filantrópicas de outrora. Mantinha-se a intenção de proteger as crianças, diminuindo a taxa de mortalidade e também em relação ao envolvimento com atos ilícitos. E, além de atender às crianças, acolhiam também familiares que estivessem em situação de vulnerabilidade, ou seja, que se encontrassem doentes ou inválidos (HADDAD, 2007; KUHLLMANN, 2010).

Ainda na perspectiva histórica, educadores de diversas nações com concepções filosóficas distintas caminhavam na mesma direção assistencialista. Entretanto, a implementação de modelos de educação para crianças de: Oberlin, início do século XIX com as *salles d'asile* sendo em 1882 alteradas para escola maternal; Pestalozzi, trabalho com as crianças com necessidades especiais, Robert Owen, *the infant school*; Froebel criador do Kindergarten em 1837 e Montessori, *as casas del bambini* no início do século XX (BRUCE¹, 1987 apud HADDAD, 2006). O que esses modelos tinham como ponto em comum era a

¹ BRUCE, T. Early childhood education. London: Hodder and Stoughton, 1987

importância de estar atento às necessidades individuais das crianças, porém sem esvaziar o conceito de comunidade, pensando na redução da pobreza e em fortalecer a cidadania (BRUCE, 1987; RIZZO, 1982; KULHMANN, 2010).

Portanto, a divisão de creches no que se refere aos cuidados e a educação está associada, em sua maioria, ao modelo que estas instituições foram adquirindo ao longo do tempo e da história. Parece-nos que essa cisão entre cuidado e educação não existiu nos primeiros momentos da educação infantil, mas como resultado de fatores políticos ideológicos (HAADAD, 2007). Isso porque, como KUHLMANN JR. (2010) aponta no período de 1850 a 1920, desde as primeiras utilizações dessas instituições como instituições que estavam intimamente ligadas à saúde ou bem-estar de âmbito internacional, essas eram divulgadas como representantes diretos do progresso e modernidade.

Ainda no século XX, de acordo com Haddad (2007), a Guerra Fria foi responsável pela polêmica da divisão entre o “cuidar” e o “educar” nas instituições de atendimento infantil e educação pré-escolar, pois as creches foram usadas à época pelas sociedades comunistas como principais pontos estratégicos para revolução. Assim, reduziu o trabalho doméstico para as mulheres e proporcionou maior disponibilidade da força feminina para o âmbito social e político.

Atribuem-se à Guerra Fria a distinção que ocorreu entre os serviços de atendimento infantil (*child care*) e educação pré-escolar (*early childhood education*) e as instituições definidas como creches, as quais foram citadas como padrão para os serviços de creche da Liga Americana do Bem-Estar Infantil, pois estes deveriam ser diferenciados das escolas maternas ou jardins de infância e de qualquer outro serviço oferecido para crianças em idade pré-escolar (CALDWELL, 1989).

À época, o principal foco da creche era o cuidado e a proteção da criança. E por esta razão, as crianças e suas famílias que, por ventura, usassem as instituições deveriam dividir as responsabilidades que por sua vez, se distanciavam dos programas educacionais.

Durante o período da guerra fria, os princípios anteriormente existentes para com os serviços de “cuidado coletivizado” que estavam se expandindo em países comunistas foram vistos como ameaça iminente ao capitalismo, pois este se fundamentava na superioridade da família. Por exemplo, o cuidado infantil público na China, introduzido em 1945, tinha um formato variado de funcionamento como: internato, cooperativa de mães, salas de amamentação e classes de pré-escola vinculadas a escolas primárias. Nessa fase, na China, as creches ficaram a cargo da Federação de Mulheres e os sindicatos dos trabalhadores (HADDAD, 2007).

Os Estados Unidos e a Inglaterra, por sua vez, pregavam a educação e o cuidado da criança como algo relativamente privado, mesmo assim, se recusavam a estabelecer critérios para amparar as famílias com crianças pequenas. Com toda a falta de coerência, infelizmente, foram estes os governos que mais influenciaram a direção das políticas públicas para a infância nos países em desenvolvimento. Portanto, estes países ofereceram um modelo único de cuidados para com a criança pequena, o qual ressaltava a importância da família e os ideais de maternidade como única maneira de garantir a saúde mental e psicológica da criança; desenvolveram estudos que comprovavam que a separação materna e a institucionalização causam danos enormes e, em sua maioria, irreversíveis ao desenvolvimento da criança, em especial, para menor de três anos (HADDAD, 2007).

Somente com a articulação dos movimentos feminista, negro, estudantil e hippie de 1960 a 1970, que compuseram a famosa revolução cultural, concomitantemente com a Guerra do Vietnã, o uso da cultura e da ciência como meios de dominação para repressão social e a violência contra a mulher, que se tornaram necessárias uma reformulação, para que surgissem novas tendências no âmbito da educação e do cuidado infantil. Em muitos países ocidentais este período ficou marcado pela oferta de serviços do tipo creche, sobretudo, pelos estudos sobre efeitos psicológico, sociológico e econômico financiados pelo Estado (HADDAD, 1993; MORIN, 1986).

Assim, a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho comercial obriga a uma reorientação no que se refere ao atendimento à criança pequena. Embora, não seja um fator determinante, paralelamente, surgem as pressões de organizações feministas que lutam pela igualdade de gênero. Neste quesito, vale ressaltar que a Suécia é pioneira em políticas de igualdade de gênero, quando em 1968, declarou que ambos os gêneros eram igualmente responsáveis pelo apoio econômico, cuidado e supervisão das crianças (HADDAD, 1993).

Em 1986, cria-se a rede Europeia de Atendimento Infantil, materializando a importância do atendimento infantil e aos assuntos que dizem respeito ao trabalho para essa população. Com isso, fortalece a igualdade de gênero e distribui as responsabilidades familiares entre homens e mulheres (HADDAD, 2006).

No final da década de 1980 e início de 1990, surgiram globalização e os programas de suprimento de higienização e alimentação mundiais que provocaram rápidas mudanças no cenário político e econômico, com grande impacto sobre as políticas voltadas à educação e cuidado de crianças. Também o efeito da queda do muro de Berlim em 1989 contribuiu para o desmoronamento do comunismo na Leste Europeu e a da União Soviética. A consequência dessa ruptura foi o declínio do modelo socialista de atendimento infantil institucionalizado,

ocasionando nova orientação para os serviços de educação e cuidado da criança pequena. Entretanto, não foi o suficiente para evitar a perda das conquistas no âmbito do bem-estar social, incluindo os direitos das mulheres. Em continuidade nesta análise, países da África, América Latina e Europa do Leste são os mais penalizados, pois são populações que, devido à baixa renda, não conseguem pagar pela educação dos seus filhos. Além de serem países com maiores desigualdades econômicas e sociais, causadoras de exclusão social e altos índices de desemprego, conseqüentemente um cenário que torna inviável pagar por serviços educacionais de qualidade (HADDAD, 2006).

Mesmo atualmente ainda surgem programas compensatórios destinados ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento da primeira infância para amenizar o impacto da globalização para os países em desenvolvimento. Dividido em dois tipos de políticas de atendimento à infância, de um lado, promover a universalização do atendimento às crianças maiores de três anos em pré-escolas ou classes anexas ao ensino primário, ofertado preferencialmente, em meio período com grande ênfase no futuro sucesso escolar. De outro, propor alternativas de cuidado coletivo, administradas por mães e agentes comunitários para crianças abaixo de três anos. Observa-se, entretanto, que em muitos países, inclusive o Brasil (BRASIL, 2005), legisla o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental ao mesmo tempo em que se negligência a faixa etária de zero a três anos do sistema de financiamento (MYERS², 2000 apud Haddad, 2006).

1.1. O desenvolvimento das creches no Brasil

No Brasil, a partir do século XVIII, já existiam alguns asilos infantis. No cenário do período colonial, a situação política e social vigente era constituída por casamentos arranjados de acordo com critérios econômicos e a cultura patriarcal centralizava a dinâmica familiar no pai que gozava de plenos poderes sobre a esposa, filhos e escravos. O excesso de direitos lhe permitia abusar de mulheres pobres e escravas, explorando-as como objeto sexual. Sem controle de reprodução, o que seguiu foi um número maior de crianças que, por serem frutos de tamanha atrocidade, eram abandonadas por suas mães, elevando o índice de mortalidade infantil (SPADA, 2006).

Nessa época, a sociedade alegava que, além do alto índice de mortalidade infantil, essas crianças eram fruto de nascimentos ilegítimos e que faltava educação moral, física e intelectual

² MYERS, R. G. *Early childhood care and development*. Unesco, 2000.

às mães e que estas por serem de maioria negra não tinham cuidados mínimos de higiene. O Estado não era responsabilizado pelas condições socioeconômicas, tampouco pela falta de estruturas de saúde pública, recaindo erroneamente à negligência familiar. Em 1738, no Rio de Janeiro, o padre Romão Mattos Duarte ao perceber que a situação havia saído do controle, deu origem a Roda dos Expostos (FLORES, 2010; KRAMER, 2003; MERISSE, 1997; SPADA, 2006).

Assim, a roda recebeu o nome de roda por ter um mecanismo similar com ao das portas giratórias utilizadas hoje em dia em agências bancárias. Feita em madeira e colocado por fora da instituição, no meio do muro, para que fossem colocadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos servos da igreja (frades ou às freiras). Ali, começaram a colocar também crianças, pois ao girar a roda, ela seria recebida por alguém do outro lado, mas não se podia ver quem estava colocando a criança, tampouco, quem a recebia. A Europa usava um mecanismo muito parecido com o que se utilizava no Brasil naquele momento (MERISSE, 1997).

Com o passar do tempo, os orfanatos foram chamados de fazedores de anjo pela alta mortalidade, causadas por vezes pelo simples fato dos cuidadores não falarem com os bebês nem mesmo os tocarem (KRAMER, 2003). Além disso, as péssimas condições de orfanatos impulsionaram o aparecimento de algumas experiências, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, análogas às feitas Froebel na Alemanha e por Oberlin, na França, quando se desenvolveu um novo modelo de escola para as crianças menores de sete anos, que além da função social da instituição se preocupava em selecionar educadoras meigas e delicadas para desenvolver atividades pedagógicas.

Kuhlmann Jr. (2010), ao analisar o processo de implantação das instituições pré-escolares, ressalta que estas instituições foram parte de várias medidas que expressavam uma nova concepção de caráter assistencial. Asseguravam alimentação e habitação para trabalhadores pobres, diferentemente das Casas de Expostos, que recebiam crianças abandonadas, em oposição à prática anterior, para que as mães não precisassem mais abandonar suas crianças. Assim, pôde-se facilmente perceber a grande diferença entre as iniciativas francesas e as recém instauradas no Brasil. Enquanto as entidades brasileiras visavam minimizar os graves problemas sociais vividos por mulheres e crianças de baixo poder aquisitivo, as francesas visavam atender às crianças cujos pais trabalhavam e já esboçavam certa preocupação com a educação da criança.

Portanto, no Brasil, a creche era vista como atendimento caridoso aos pobres. Vale ressaltar que o Estado se absteve de qualquer participação em sua criação em seu funcionamento

inicial. Assim, sua origem e seu funcionamento fora durante um grande período de natureza beneficente de autoria religiosa, sem participação do Estado, realizado pela igreja católica.

A modernização da indústria brasileira alterou sobremaneira a estrutura social até então estabelecida. Foi com a Revolução Industrial que a mulher aderiu ao mercado de trabalho, modificando a estrutura familiar da época. As mulheres não tinham com quem deixar seus filhos e, para tal, passaram a buscar ajuda de outras mulheres que não exerciam atividade profissional fora do lar. Este tipo de trabalho se propagou e foi batizado de as “mães mercenárias” (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em 1922, houve o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, nele chegou-se à conclusão que a creche tinha a finalidade de combater a pobreza e a mortalidade infantil; acolher essas crianças com uma prática que reforçasse a mulher no cuidado do lar e dos filhos na intenção introduzir o modelo ideal de família (FLORES, 2010).

Nesse início de século, os trabalhadores começaram a protestar por melhorias de vida, saneamento básico e moradias adequadas para todos, motivados também pelas precárias condições sociais e de trabalho, pela chegada dos imigrantes europeus que aumentaram a mão de obra nas fábricas. Ao reivindicar creches para seus filhos, os trabalhadores deixaram os donos de fábricas preocupados, tanto com a produtividade, quanto com a proporção das manifestações (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012).

Os donos de fábricas optaram em criar vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas para os filhos dos operários. Sem cogitar nenhuma ação pedagógica, o atendimento se baseava em cuidados primários como: cuidados com a higiene e alimentação das crianças pequenas. Desta feita, consolidou-se o caráter assistencialista da creche, apenas como um lugar onde as mães podiam deixar os seus filhos para trabalhar. Por muito tempo, essas instituições foram vistas como um “mal necessário” e amplamente defendidas por sanitaristas preocupados com a saúde da população operaria (FLORES, 2010; OLIVEIRA; MIGUEL, 2012; PASCHOAL; MACHADO 2009)

A creche surge no Brasil, portanto, impulsionada pela crescente urbanização e o aumento da força de trabalho. Estes fatores modificaram o papel da mulher na sociedade e na família. As mulheres que antes exerciam apenas as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, começaram a trabalhar nas fábricas, fazendo-se necessário a busca de alternativas para o desenvolvimento da criança pequena. A partir disso, a sociedade passa a se responsabilizar pelos cuidados com as crianças, então, surgem às primeiras creches de caráter assistencial no Brasil. A sua utilidade era liberar a mulher que fosse mãe para o mercado de trabalho, além de

contribuir, em longo prazo, para uma população bem nutrida e sem doença (OLIVEIRA, 1992; FLORES, 2010).

Essas creches eram frequentadas por crianças de extrema pobreza, órfãs, filhas de indigentes, ou seja, filhos de populações pobres que mudavam para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, havia um aumento no contingente populacional das grandes cidades. Como consequência, as instituições foram proliferando cada vez mais e sem condições mínimas de higiene para atender os filhos de operários. Se por um lado não havia condições mínimas de higiene, por outro o governo também não fazia nada para amenizar essa calamidade. A omissão no que se referia à fiscalização das instituições era apenas por que o governo se negava a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar estes serviços de forma comercial (FLORES, 2010; KISHIMOTO, 1988; SPADA, 2012).

Diante dessa calamidade, surgem grupos femininos de classes sociais elevadas associados às instituições religiosas e filantrópicas na finalidade de ampliar o número de creches e orientar as mulheres de camadas populares a serem boas donas-de-casa e a cuidarem adequadamente de seus filhos. Os grupos tinham a convicção de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo (creche) era certamente um substitutivo inadequado. Os grupos criaram mecanismo para incentivar as mães a cuidar dos seus filhos, um exemplo disso foi que, por meio de concurso, selecionava e premiava em dinheiro a mãe do bebê mais saudável que comprovasse sua pobreza (FLORES, 2010).

Em 1930, Mário de Andrade, nomeado diretor do Departamento de Cultura, começou a construir os Parques Infantis e tinham como meta atender as crianças de 3 a 12 anos de idade em horários opostos aos da escola. Os Parques Infantis enfatizavam as atividades lúdicas, com o objetivo de devolver às crianças o direito à infância.

Até o final de 1930, a creche como instituição ainda não havia definido a sua atividade plenamente. Firmada anteriormente como um mal necessário, deixando crer que fora criada para tapar buracos oriundos de um desajuste moral e econômico daquele tempo. Nesta fase, sem uma vertente pedagógica, ainda é vista como substituta da família e suas atividades ainda priorizavam os cuidados com a primeira infância (OLIVEIRA, 2002; SPADA, 2012).

Sem objetivos educativos definidos, a creche não poderia fazer parte do ensino público, alegando que a sua função social não contemplava a educação pré-escolar. Se em algum momento a creche havia se aproximado da área educativa, em virtude da ausência de estruturação de setores especializados, tanto na assistência social como na pré-escolar, essa situação foi excluída das opções existentes em 1933, com o novo Código de Educação que

estabelecia o nível de ensino de 2 a 4 anos como escola maternal e o jardim de infância para crianças de 4 a 7 anos (BRASIL, 1933). Nessa fase, mesmo que a creche oferecesse seus serviços a crianças em idade pré-escolar, não fazia parte do ensino pré-primário (KISHIMOTO, 1988). Assim, em 1935, foram inaugurados os primeiros Parques Infantis de caráter municipal na cidade de São Paulo, que a partir de 1940, começaram a se difundir pelo país para atender aos filhos dos trabalhadores (FARIA, 1999).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança do Ministério da Educação e Saúde. Durante o período conhecido como Estado Novo (1937-1945) no então governo de Getúlio Vargas, o Estado ainda não se responsabilizava pelo o atendimento infantil. Então, o Ministério da Educação e Saúde, em uma ação assistencialista, passou a fornecer auxílio financeiro governamental para a manutenção das instituições que assistiam às crianças pequenas. Esta ação deixa claro que o governo ainda não havia assumido a responsabilidade de criar e manter instituições de atendimento às crianças carentes (FLORES, 2010; SPADA, 2012).

No início de 1962, o auxílio à rede pública de ensino era restrito e o atendimento governamental e municipal limitado a cem crianças e com a demanda por vaga em creches tendenciosa a aumentar em pouquíssimo tempo. De modo geral, as propostas do Estado para atendimento à infância eram baseadas em convênios com entidades filantrópicas e particulares, distribuindo boa parte das vagas de modo terceirizado. Exemplo disso são as mães crecheiras. Com esses pressupostos, o Estado se exime de implementar vagas e, principalmente, da responsabilidade de administrar de forma direta as instituições. A responsabilidade era transferida para a sociedade civil (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2002).

A falta de metas e de políticas públicas para o atendimento a criança deixou uma situação de instabilidade para as famílias de baixa renda. Dando espaço para movimentos sociais, como exemplo, o Movimento de luta por Creches, formado por pessoas que precisavam desse tipo de serviço. O foco era reivindicar instituições que atendessem filhos de pais trabalhadores e de baixa renda. Com isso, muda-se o direcionamento de atendimento. Com propostas de trabalho de recorte pedagógico para algumas creches e pré-escolas públicas (OLIVEIRA, 1992; SPADA, 2012).

Por volta de 1963, o estado de São Paulo ampliou a obrigação do Estado com estes estabelecimentos, passando a ser responsável pelos internatos e os municípios, por sua vez, tiveram que gerir os semi-internatos (OLIVEIRA, 1992).

Na década de 1960, as creches começaram a ser geridas pelo governo de forma privativa como solução para o problema social. Ainda assim, mantinha um modelo de educação

compensatório sem valorizar a cultura e o respeito pelas individualidades subjetivas dessa população. Havia apenas um ideal de criança a ser almejado, o da classe média. As crianças de baixa renda eram comparadas a estas crianças-modelo e, por sua vez, consideradas “carentes” e “inferiores”, pois eram exigidas delas determinadas atitudes e conteúdos dos quais não tinham condição oferecer (FLORES, 2010).

Ainda na década de 1960 foram construídas as primeiras 16 creches. Contudo, a gestão dessas instituições foi entregue a entidades particulares e, com isso, a orientação e o planejamento do trabalho a ser realizado era de responsabilidade de cada uma delas. Em 1969, a prefeitura de Guaianases, no Estado de São Paulo, foi a primeira cidade a assumir a direção das creches e passar a reorganizar suas atividades (SPADA, 2012).

A partir das décadas de 1960 e 1970, no Brasil e no exterior, surge a ideia de que as creches deveriam desenvolver ferramentas que ajudassem a sua população a superar suas condições sociais precárias, por meio de uma educação compensatória. Essas crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas eram consideradas inferiores de acordo com os padrões estabelecidos à época (ARIES, 1981).

Na década de 1970, surge uma proposta de creche mais afirmativa para as crianças, a família e a sociedade decorrente dos movimentos sociais anteriores. Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Após dois anos do projeto, originou-se o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) destinada às crianças de zero a seis anos de idade. O objetivo era proporcionar às mães tempo livre para o trabalho para auxiliar na renda familiar (FLORES, 2010).

A partir de 1975 os Parques Infantis foram renomeados como Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e passaram atender crianças na faixa etária de três a seis anos de idade. As novas instituições, diferentemente das instituições anteriores, tinham foco pedagógico e, embora não desprezassem o cunho assistencialista, valorizavam a ludicidade recreativa, respeitando a necessidade de brincar das crianças, mas com foco educacional (OLIVEIRA, 2002; SPADA, 2006). Segundo a esses autores, as EMEIs funcionavam em meio período, forçando as mães que trabalhavam a optarem pelas creches convencionais para seus filhos com idade entre quatro e seis anos de idade.

Nessa época, o Brasil como país da diversidade, fervilhava em movimentos sociais dentro de um regime ditatorial. O que não impediu mais um movimento, reivindicando maior oferta de vagas e um novo conceito de creche, pautada em questões de direito, em oposição a tradicional casa de custódia. Contudo, a política governamental de atendimento à infância se

baseou apenas na expansão quantitativa e na redução de custos. Com isso abriu espaço para convênios e permanência das indiretas (FLORES, 2010; OLIVEIRA, 2002; SPADA, 2006).

Seguindo essa perspectiva, o movimento de reivindicação de direitos de creche teve origem em São Paulo entre 1978 a 1982 e desempenhou importante função, onde a resposta do poder público foi bastante expressiva. Efetivou-se uma expansão da rede pública de creches, que até hoje é a maior da América Latina. Vale ressaltar que o movimento de mulheres, em muitos países, teve o importante papel para a implementar um novo conceito de atendimento infantil, sendo este um serviço educacional não-filantrópico, mas um direito da criança, da mulher e da família. Os movimentos em consonância com as profundas transformações de valores e atitudes daquela época permearam as décadas seguintes, influenciando o contexto atual.

Em síntese, os contrastes sociais são elementos que eclodem da luta de classe e sempre estiveram presentes na realidade brasileira. Enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches, em regime assistencialista, com propostas que partiam de uma ideia de inferioridade em relação às crianças mais ricas. Estas sim eram colocadas em ambientes que visavam sua estimulação e que proporcionavam além dos cuidados básicos o desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias para viver em sociedade. Eram estimuladas ao conhecimento diferenciado. A oferta se dava, não por mérito, mas pela condição econômica e social de suas famílias. As creches dessa população diferenciada pelo poder aquisitivo, fomentavam a reprodução de classes dominantes e seu domínio sobre a classe trabalhadora (BERGATINI, 2012; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 2002).

O que se deve levar em consideração aqui é que a oferta de educação infantil somente começou a se expandir no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, por conta da educação compensatória diante da ideia de privação cultural como responsável pelo alto índice de reprovação na primeira série do ensino regular, e as discussões sobre o verdadeiro papel da educação infantil no meio acadêmico que se contrapõem ao seu caráter até então assistencialista, a organização da sociedade civil e dos movimentos feministas em busca de atendimento as crianças dessa faixa etária, e o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas intensas durante o movimento da constituinte (CAMPOS; ROSENBERG; FERREIRA, 1995; CORREA, 2007; KRAMER, 2003).

Consequentemente, os movimentos sociais refletiram na Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a importância da infância e seu direito à educação, colocando a década de 1980 como o grande marco da Educação Infantil no Brasil. Pesquisas de relevante interesse foram realizadas na intenção de discutir a função da creche e da pré-escola, cristalizando a importância

da educação da criança pequena independentemente de sua origem social. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou definido que a creche e a pré-escola são um direito da família e que é dever do Estado oferecer esse serviço.

No entanto, a incorporação das creches no sistema educacional não afastou completamente o conceito ligado à assistência social, nem a expectativa de grande número de famílias quanto ao mero cuidado. Para muitos, a creche ainda serve como local apenas para cuidar. E ainda se apresenta como um suporte para a mãe que exerce um trabalho extradomiciliar.

Quanto à articulação de políticas públicas, não há regras, mas exceções. As creches ainda não estão articuladas com as demais políticas públicas, em especial, com a saúde, assistência social, esporte e cultura.

A dualidade entre o atendimento assistencialista e o pedagógico sempre foi marcante principalmente quando se refere à Educação Infantil brasileira. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), o assistencialismo vem acompanhado de uma proposta pedagógica, mas de cunho preconceituoso e discriminatório, pois na proposta pedagógica assistencialista pode, facilmente, visualizar duas vertentes: a) retirar a criança das ruas e b) manter o padrão de atendimento diferenciado, de acordo com a classe social.

Mesmo com os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a criança de zero a seis anos continua com o seu direito à educação ainda à deriva, devido à falta de currículo para esta fase escolar. Daí surge à necessidade de articulação, assumindo cada uma destas instituições o papel que lhe foi indicado na Constituição. Educação é responsabilidade do Estado e da Família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) diz que a educação infantil nas instituições próprias é complementar à ação da família. Para haver complementaridade entre a educação familiar e escolar, requer-se participação na definição das propostas pedagógicas da escola.

1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Currículo em Movimento do Distrito Federal

Agora que já foram abordados alguns pontos importantes acerca da história da implementação das creches no Brasil, fica um pouco mais fácil entender a legislação atual referente à educação infantil brasileira.

A regulamentação da educação infantil no Brasil é algo ainda muito recente, o seu primeiro grande marco ocorreu com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Assim, com forte e necessária mobilização surge a Lei Magna que trouxe para a educação infantil brasileira um prenúncio de dias melhores. Inicialmente é dever do Estado garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. De 1996 a 2013, A LDBEN sofre mudanças no que se refere à educação infantil e a faixa etária de seis anos passa a integrar o ensino fundamental agora com duração de nove anos (BRASIL, 2005; 2006); sendo obrigatório o ingresso na educação básica a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Outro ganho na Constituição Federal para a educação infantil é o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal e os municípios na organização de seus sistemas de ensino, determina que 60% dos gastos previstos com a educação o Fundeb onde os recursos seriam destinados a todos os níveis e modalidades da educação básica. Além de prever os percentuais mínimos de gastos da receita de impostos com a educação, assim o mínimo para a União fora estabelecido em 18% e para os estados, Distrito Federal e municípios em 25%, o que fez com que os gastos com a educação no país se firmassem significativamente maiores.

O ECA (BRASIL, 1990), elaborado e sancionado logo em seguida à Constituição, diz respeito às propostas de garantias e direitos para a infância e a adolescência e cobre de forma detalhada e incisiva todos os aspectos relativos à vida e à educação. Bem como o estatuto afirma que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência ou opressão e que caso aconteça, estão sujeitos à punição de acordo com a lei por atentado de ação ou omissão de direitos fundamentais. Estabelece também o direito de ser respeitado por seus educadores, o que, por se tratar da educação infantil e as limitações de autodefesa das crianças de 0 a 3 anos, tem extrema relevância (CORRÊA, 2007).

Outro destaque do ECA, ao que a Lei Magna estabelece como pilares da gestão democrática do ensino público, é o direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

Quanto à LDBEN, um de seus pontos mais positivos foi à determinação da educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Além de pontuar que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção alguma. A LDBEN divide a educação infantil em creche responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Assim, ao se adquirir um pouco mais de conhecimento sobre a legislação vigente correspondente à educação infantil, mais especificamente à creche, é que ainda se tem muito a fazer para que a lei não se transforme em letras mortas; e para que sejam garantidos na prática os padrões mínimos de qualidade já estabelecidos, pois esta tem sido marcada pela precariedade (KUHLMANN JR., 2010).

É a LDBEN que estabelece as incumbências da União e afirma que esta tem o dever de estabelecer, em colaboração com os estados e os municípios, as competências e as diretrizes para a educação básica. Estas diretrizes nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos assegurando-se, assim, uma formação básica comum.

Em relação à educação infantil, primeiramente se cria no MEC, em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998). Apesar de este documento ter consultado às entidades representativas e acadêmicas da área de educação infantil, recebeu muitas críticas pelo seu caráter de cartilha. Entretanto, o ponto relevante do documento é o estabelecimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil. Depois se elaborou em 1999, com a resolução CNE nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em 2013, regionalmente a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) se alinha com as DCNEI e elabora o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMEI) dando as diretrizes a serem seguidas para todas as escolas de educação infantil: as públicas, as conveniadas e as particulares.

A Tabela abaixo traz a educação infantil como recorte dos DCNEI em relação ao CMEI trazendo os seis princípios elencados nos dois documentos. São eles: Concepção de Criança; Concepção de Educação Infantil; Princípios Éticos, Políticos e Estéticos; Concepção de Proposta Pedagógica; Objetivos da Proposta Pedagógica e Organização de Espaço, Tempo e Materiais:

Tabela 1: a relação entre DCNEI e o CMDF

	DCNEI	Currículo Em Movimento No DF
Concepção de Criança	Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.	Considera a criança, no contexto das práticas pedagógicas, como aquela que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com seu contexto social e sua história de vida. Um ser indivisível, inteiro e único.
Concepção da educação infantil	Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, ou 6 completos depois de 31 de março, em período diurno, em jornada integral ou parcial, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.	A Educação Infantil é a educação que abrange desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. A Pré-escola nasceu no âmbito educacional, preocupada com a formação para as séries posteriores. A Creche, de forma distinta da Pré-escola, tem sua história apensada aos movimentos sociais, especialmente os de mulheres. • Todos os princípios constitucionais do ensino devem ser cumpridos na Educação Infantil: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, Gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII). • A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em Creche e Pré-escola em estabelecimentos de educação, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Constituem-se em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a 05 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. • O objetivo principal da etapa é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças ao garantir a cada uma delas o acesso à construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com os adultos.
Princípios	Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.	Éticos: referem-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: referem-se à garantia dos direitos de cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à democracia. A criança, produtora e consumidora de cultura, é participante da vida social, modifica e é modificada pelas interações que estabelece com o outro, com a cultura e com o ambiente, por meio das múltiplas linguagens. Estéticos: referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais.

Concepção de Proposta Pedagógica	A proposta pedagógica pretende integrar as aprendizagens que vão sendo incorporadas pelas crianças tanto dentro quanto fora da instituição educacional, pressupondo que terão a oportunidade de percorrer “um longo processo de escolarização”. Sistematiza as intenções educacionais e ações pedagógicas por meio das linguagens em um sentido mais ampliado, que inclui o cuidado com sigo e com o outro, as interações com a Natureza e a Sociedade e as Práticas Sociais. Organização esta que implica escolhas, decisões e planejamento para materializar-se no cotidiano da instituição e na vida das crianças.
Objetivos da Proposta Pedagógica	A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Em qualquer uma das situações didáticas, cabe levar em consideração os objetivos, conteúdos, materiais, espaços/ ambientes, tempos, interesses e características das crianças. Ou seja, ter sempre em mente: onde está a criança nas situações de aprendizagem propostas pelos professores. Para que os objetivos gerais sejam alcançados, faz-se necessário ter objetivos específicos devidamente desdobrados em atenção as especificidades da creche e da pré-escola.
Organização de Espaço, Tempo e Materiais	Para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: • A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; • A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; • A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; • O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; • O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Para mediar às aprendizagens, promotoras do desenvolvimento infantil, é preciso tencionar uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e avaliada. Por isto, é imprescindível pensar o tempo, os ambientes e os materiais. Ressalte-se, entretanto, que o que determina as aprendizagens não são os elementos em si, mas as relações propostas e estabelecidas com eles. Materiais: os materiais compõem as situações de aprendizagem quando usados de maneira dinâmica, apropriada à faixa etária e aos objetivos da intervenção pedagógica. Assim, materiais são objetos, livros, impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas e etc. Espaço: O espaço é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Espaço e ambientes são elementos indissociáveis, ou seja, um não se constitui sem o outro. Dessa forma, apreende-se do termo espaço como as possibilidades de abstração feita pelo ser humano, sobre um determinado lugar, de modo a torná-lo palpável. Já ambiente é constituído por inúmeros significados, que são ressignificados pelo sujeito de acordo com suas experiências, vivências e culturas. Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. Tempo: as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ocorrem dentro de um determinado tempo. Esse tempo é articulado. Ou seja, o tempo cronológico – aquele do calendário - articula-se com o tempo histórico – aquele construído nas relações socioculturais e históricas, - visto que as crianças carregam e vivenciam as marcas de sua época e de sua comunidade. E ainda podemos falar do tempo vivido, incorporado por nós como instituição social

• Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; • A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; • A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.	e que regula nossa vida, segundo Norbert Elias (1998). Quando a criança tem a oportunidade de participar, no cotidiano, de situações que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e construir sua noção de tempo.
--	--

Fonte: DCNEI E CMEIDF adaptados pela autora.

Esta Tabela 1 revela que o CMEIDF está em consonância com o DCNEI por ter se baseado nele, muitas vezes resumindo, outras expandindo.

Em suma, o desenvolvimento das creches é dinâmico porque está subordinado às determinações políticas de cada um dos governos Federal e Municipal, por suas responsabilidades. O primeiro por compor a macro política e estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e, especificamente, a educação infantil. O segundo por criar os mecanismos de implementação dessa política em seu sistema de ensino e de orientação da aplicabilidade na realidade de cada escola. Por isso vamos analisar as professoras da creche, por serem a base dessa dinâmica que viabiliza os processos pedagógicos das escolas.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem o intuito analisar as concepções pedagógicas de duas professoras de Berçário I, que atende crianças de zero a um ano, tendo como base o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, sendo eleita para ela uma abordagem metodológica qualitativa pela possibilidade de estudar apenas duas entrevistadas na busca da profundidade nas respostas em vez de quantidade de sujeitos.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa educacional tem o pesquisador como seu principal instrumento, a preocupação com o processo é muito maior do que o produto. Sendo de interesse do pesquisador, estudar um determinado problema e verificar como este se manifesta no dia-a-dia. Além disso, a pesquisa qualitativa estuda os processos fora de ambientes estruturados, ou seja, de laboratórios (GIBBS, 2009).

Quanto à entrevista, aplicamos face a face, optando pela semiestruturada em busca de permitir às professoras expressarem suas concepções pedagógicas com mais liberdade do que se utilizássemos as perguntas rígidas com elas. Na entrevista qualitativa trava-se uma relação de confiança entre o pesquisador e o entrevistado permitindo a este último espaço para se expressar. Isso porque o entrevistador precisa manter uma conversa tranquila, deixar o entrevistado falar sem atropelos e sugestões, além de ser bom ouvinte, procurando entender sem tentar fazer comentários, e, por fim, ser bom condutor do objetivo pretendido (CRESWELL, 2010).

2.1. Contexto da Pesquisa

As entrevistas foram realizadas em duas creches localizadas na Região Administrativa I de Brasília, que oferecem atendimento gratuito a crianças do Distrito Federal.

No Distrito Federal atualmente existem 29 centros de educação da primeira infância que de atendimento público, porém são conveniadas quanto à administração e aos recursos humanos. Elas atendem até 112 crianças entre três a cinco anos cada. Existem também creches conveniadas, sendo algumas com prédio público (ROLEMBERG, 2015).

A creche 1 é um Centro de Educação da Primeira Infância - CEPI, onde o prédio pertencente ao Distrito Federal, ocupa uma área de 1,2 mil metros quadrados, com lactário, cozinha, sanitários adaptados, solário, área de alimentação e repouso, sala de leitura e de informática, anfiteatro, pátio coberto, brinquedoteca e playground. A creche 2, conveniada, com

prédio próprio, contém cinco salas de B1, quatro de Berçário 2 com lactário, cozinha, sanitários adaptados, pátio coberto, brinquedoteca e playground.

As duas são conveniadas e mantidas pela Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal, tendo vínculo com a Secretaria de Educação para seguirem o Currículo em Movimento do DF e por participarem da coordenação intermediária e geral da SEEDF.

2.2. Participantes

Tabela 2: Caracterização das professoras

Perfil	Professora 1	Professora 2
Idade	30 anos	46
Cargo	Professora	Professora
Escolaridade	Pedagogia	Magistério- EM
Cursos de especialização/ complementares	Sim	Sim
Tempo de experiência	4 anos	11 anos
Tempo na instituição	1 anos	11 anos
Outras experiências profissionais	Não	Não
Trabalha em qual turma	Berçário 1	Berçário 1
Qual a faixa etária das crianças	O a 1	O a 1
Número de crianças em sala	9	11
Número de Criança com necessidades especiais	0	0
Número de meninas	5	4
Número de meninos	4	7

Fonte: Samara Cruz (2016).

2.3. Instrumentos e Materiais

Os instrumentos desta pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e o diário de campo e os materiais utilizados, gravador digital e computador.

2.4. Procedimentos de Construção de Dados

Nossa pesquisa teve seus procedimentos anteriormente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética, na Plataforma Brasil sob parecer nº 1.318.356, por fazer parte do projeto de pesquisa Ibero-americana. Portanto, as professoras do grupo Brasil negociaram as escolas com a SEEDF e a escolha das professoras e o agendamento das entrevistas e as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação da pesquisa. Por conseguinte, conhecemos as professoras no dia da entrevista.

Nossos encontros foram gravados, no princípio da entrevista, na qual levantamos o perfil das professoras acerca de dados pessoais (experiência docente, formação acadêmica, etc.). Depois fomos seguindo o roteiro traçado pela pesquisa maior (Anexo1) orientado para

várias questões, dentre elas as que nos interessa mais especificamente sobre as concepções pedagógicas para a realização dos seus trabalhos em sala de aula com as crianças de 0 a 1 ano.

2.5. Procedimentos de Análise de Dados

Após a gravação das entrevistas, identificamos os turnos de fala relevantes de cada entrevistada, para depois parafrasear com o objetivo de sintetizar os sentidos (JOVCHELOVITH; BAUER, 2002). Depois de ter sido feita esse primeiro nível de análise, identificamos nestes turnos três categorias relacionadas ao CMEIDF que elegemos para responder as concepções pedagógicas: concepção de educação infantil; concepção de proposta pedagógica e organização de espaço, tempo e materiais. No segundo nível de análise, a partir das paráfrases do documento educacional, identificamos no CMEIDF as palavras equivalentes aos esses sentidos dados pelas professoras.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Objetivo Geral

Para responder ao nosso objetivo geral “Analisar as concepções pedagógicas de duas professoras de Berçário I, que atende crianças de zero a um ano, tendo como base o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal”, os turnos das professoras apresentaram as concepções de dualidade entre cuidar e educar encontradas na história e na legislação brasileiras. Ora se referindo em uma abordagem assistencialista, ora na sua prática pedagógica, principalmente porque ambas se reconheciam no papel de cuidadoras de bebês.

Por ser duas professoras encontramos diferenças desde a formação acadêmica até a discussão sobre teóricos da educação, mostrando-nos que, aparentemente ser professora de bebê pode ser uma professora de ensino médio. Entretanto, nossa pesquisa observou que a professora que melhor definia e falava de suas ações pedagógicas era pedagoga com vários cursos de especialização em Pós-Graduação Lato Sensu.

Portanto, apresentaremos os resultados encontrados separadamente procurando responder aos nossos objetivos específicos. A redução dos turnos de fala das professoras resultou em um primeiro nível de análise em cujas paráfrases do sentido que as professoras deram às concepções, encontramos as palavras equivalentes ao Currículo em Movimento da Educação Infantil.

3.2 Objetivos Específicos:

3.2.1 Identificar as Concepções de Educação Infantil na Fala de Duas Professoras do B1.

a) Professora 1

Tabela 3: PROFESSORA 1 - A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORA I	SIGNIFICADO IDENTIFICADO DO CMEI
– Então a prioridade é a criança, então não deu (o planejamento da coordenadora), você deixa lá (o planejamento), a atenção é deles (bebês); – O meu papel, ...buscar para fazer o melhor para eles;	Prioridade do cuidado às ações pedagógicas planejadas
– Olha, aqui a gente trabalha muito em equipe; A gente foca muito nas crianças e que você tem que fazer um trabalho coletivo pensando na criança;	Gestão democrática

– Na verdade todos, tanto nós como professores, educadores, direção, coordenação, pessoal da limpeza, envolve todos! Pessoal da cozinha;	
– É, aqui, é a gente trabalha o construtivismo; – Tudo tem uma base; – Você não pega uma coisa do nada; – Estou trabalhando isso do nada; – A gente trabalha o construtivismo né? Então entrou aqui, é a criança; – Tem um teórico, que é o Freinet, ele fala dos cantinhos de interesse, é o que eu te falei, aqui nós trabalhamos o construtivismo,	Pluralismo de ideias
– Aqui a gente só não educa, né? A gente cuida também, tem que estar relacionado, cuidar e educar;	Educar e cuidar
– As pessoas acham assim, que a creche é um depósito, eles não têm essa visão do nosso trabalho; – Alguns acham que creche é perca de tempo. A creche, eu acho que assim, a educação infantil, acho não, tenho certeza! A educação infantil é a base de tudo, de tudo; – Questão do cuidar e educar, né? Então, a criança vem para a creche, você tem todos os cuidados com a higienização, a alimentação, tudo isso envolve a questão do cuidar. A questão do educar, você vai ensinar a criança à questão dos valores, do respeito, da amizade;	Reflete muito sobre a concepção de creche na visão de creche como espaço educativo vinculado ao cuidado
– A gente se preocupa muito é com a questão do brincar, na educação infantil a criança aprende brincando;	Desenvolvimento integral da criança
–A gente orienta, primeiro a terminar de comer para entrar em sala, porque assim, não é uma criança só. Uma criança traz e a outra não, entendeu; –Então a gente respeita cada criança, é uma escola que não foca religião nenhuma, a gente respeita cada uma, então a gente trabalha nesse direcionamento, questão do respeito mesmo.	Equidade Laica

Fonte: Samara Cruz (2016).

Ao mesmo tempo em que a professora 1 fala apresenta uma concepção de Educação Infantil diretamente ligada ao que era visto antigamente como “mães mercenárias” porque tomavam conta dos bebês em substituição ao papel materno e que aos primórdios que nos remetem ao assistencialismo. Traz consigo princípios de Gestão Democrática, o Pluralismo de Ideias, ressalta a importância de relacionar os cuidados de higiene, saúde e alimentação as ações educacionais. Está notavelmente em um conflito interno consigo mesma e sua concepção de creche, verbaliza ter uma visão da creche como espaço educativo indissociável ao cuidado que visa o desenvolvimento integral da criança com Equidade e laico, porém traz à tona conflitos sobre a creche ainda ser vista por diversas pessoas como apenas um lugar para se deixar as crianças, um depósito de crianças.

b) Professora 2

Tabela 4: PROFESSORA 2 - A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORA 2	SIGNIFICADO IDENTIFICADO DO CMEI
– Eles (aspectos de qualidade da creche) favorecem é brinquedos é a comida é boa, a alimentação é boa, é ... eu acho bom aqui.	Uma ideia que remete a vinculação assistencialista
–Eu acho que é um caminho, uma luz (educar crianças) pra eles seguirem a vida deles futuramente.	Ligação estreita com instituições religiosas
–É professores, educadores, pais, os coordenadores, e diretores (envolvidos com as crianças).	Gestão democrática
– É... na base da visualização, ela olhando pra gente, a gente faz, ela faz imitando a gente, imitando, é a gente também faz no brincar também, essas coisas eles aprendem também.	Ideia de como a criança aprende Aprende brincando
–Eu acredito que eu sou assim (o papel da professora), depois da mãe vem a professora, eu acredito que seja assim, uma de segunda mãe pra eles.	Conceito de mãe crecheira

Fonte: Samara Cruz (2016).

A professora 2 tem uma concepção totalmente assistencialista e ligada a estreitamente com instituições religiosas, cita alguns princípios de gestão democrática, a criança num contexto de que aprende brincando, mas não deu nenhum exemplo de objetivos pedagógicos durante as brincadeiras infantis e sua fala também possui traços herdados das antigamente conhecidas de mães crecheiras, por ser ver o papel materno na sua atuação.

3.2.2. Verificar as Concepções de Proposta Pedagógica na Fala de duas Professoras do B1.

a) Professora 1

Tabela 5: PROFESSORA 1 CONCEPÇÃO DE PROPOSTA PEDAGOGICA

– É porque assim, pra trabalhar com o berçário, é... O nosso trabalho pedagógico, assim, você tem que, porque eles trabalham muito com estímulos, né?	Aprendizagens que vão Sendo incorporadas
– A gente foca muito na questão da psicomotricidade, que é fundamenta, você trabalha com os pequenos, assim, e...	Intenções educacionais
– Fazendo atividades com o relaxamento, massagem, a gente incentiva como eles estão nesse procedimento de engatinhar, é, alguns já conseguem levantar, né?	Planejamento para trabalhar pedagogicamente o cotidiano
– O berçário é uma parte assim, que são mais estímulos assim, mesmo eles não entendendo a gente vai estimulando, né? Às vezes a gente conversa com eles como se eles estivessem entendendo, porque é estímulo né? Com o tempo eles vão compreender aquilo;	Pressupor seu longo processo de educação e desenvolvimento motor e de fala
– Por mais que a gente estimule a questão da socialização, essas coisas assim, tu ainda não tem essa percepção de brincar, eles ainda não conseguem brincar um com o outro, a gente estimula;	
– A questão da segurança para a criança se sentir familiarizada, pra poder se desenvolver, então o papel dela ali, com o tempo, ela vai se revelando, vai se sentindo segura, vai te demonstrando nas atitudes dela, né? Na questão do amadurecimento, da psicomotricidade, né? Cognitivo envolve um todo.	Intenções educacionais visando o cuidado. O bem-estar de todos e desenvolvimento

– A fina é aquela assim, vou estimular a criança a fazer movimentos com as mãos, essas coisas mais tranquilas assim... então eu trabalho com o berçário por exemplo, de amassar papel, o ideal, eu não vou entregar uma revista para eles, para eles rasgarem e amassarem papel, eu vou entregar uma folha, às vezes, até colocar na boca, e a gente tem que orientar.	Ações educacionais no cotidiano atentas a faixa etária da criança
– Nossa coordenação de planejamento é terça e quinta, é semanal, a gente tem um planejamento... – Em cima de projetos, mas aí a gente tem uns direcionamentos, né? – Aí em cima disso que eu vou preparar minhas atividades, é ... – Com o berçário mesmo, durante essa semana, nos planejamos trabalhar a dengue, como eles são muito pequeninos ainda não entendem, aí eu foquei mais na questão da musicalização;	Planejamento

Fonte: Samara Cruz (2016).

Conforme o quadro acima, pelos turnos de fala da professora 1, vê-se que as intenções educacionais que pressupõe o seu longo processo de educação, seu planejamento para trabalhar pedagogicamente com as crianças no cotidiano pressupondo seu longo processo de educação com intenções educacionais bem definidas que visam o cuidado e o bem-estar de todos com a natureza e a sociedade adequadas a faixa etária da criança. Percebe-se a noção de estar partícipe do processo de desenvolvimento de seus bebês alunos.

b) Professora 2

Tabela 6: PROFESSORA 2 - A CONCEPÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA

–Eles entram na minha sala tudo bebezinho, aí com o decorrer do tempo, com as estimulações que a gente faz, eu mais as outras colegas, aí eles vão engatinhando, vão arrastando, aí caminha, essas coisas, já ter independência pra comer sozinho no segundo semestre, é isso aí.	Aprendizagens que vão sendo incorporadas Intenções pedagógicas que visam autonomia
–A gente fala muito quando a gente tá na coordenação pedagógica do Piaget. – Como eu planejo? A coordenadora dá pra gente, tipo assim, um V dela e aí a gente vai pega essas coisas dela e monta nosso planejamento ai a gente dá pra eles (bebês), passa pra eles. –Eu prefiro mais é a parte da estimulação, é da música, é da academia (parque de brinquedos de plástico) prá eles brincarem também na academia, no pátio, jogarem bola essas coisas assim...	Planejamento das ações pedagógicas
–Eu acho que deve ser interagir um com um e com o outro, aí eles vão e começam a imitar também assim com o outro também.	Interação social

Fonte: Samara Cruz (2016).

As intenções pedagógicas da professora 2 visam autonomia dos bebês, ou seja, as crianças poderem comer e brincar sozinhas. Portanto, as aprendizagens vão sendo incorporadas pelo bebê durante suas vivências na creche e fora dela. Ela faz menção a interação social, as crianças interagirem um com os outros.

3.2.3. Analisar a organização de espaço, tempo e materiais na fala de duas professoras do B1.

a) Professora 1

Tabela 7: PROFESSORA 1 - ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS

Tempo: – É porque eles têm a rotina, né? Tem o café da manhã, eles chegam as 07h30 aí nossa rotina é assim: eles tomam o café, tem o banho de sol, que após o café, a gente sai lá pro solário, fica mais ou menos uns 20 minutinhos, eu procuro, é o que eu te falei, no berçário, é muito, a gente não exige muita atividade de registro, porque a gente foca muito na questão da psicomotricidade.	Rotina= periodicidade Proporciona construir noções de tempo
Espaço: – Na recreação, o momento em que eu faço as atividades pedagógicas, a gente explora os espaços da escola: o pátio, o solário, o parque. Só que eles ainda não vão ao parque, porque eles estão nessa fase de que tudo coloca na boca, né? Ir ao parque e mexer com areia, então, ainda não deu pra gente explorar o parque. – A gente explora todos os espaços, nós não ficamos presos em sala, porque enjoam na verdade, né? Aí a gente vai pro parque, vai ali pro campinho, explorar todos os espaços. –Dentro da sala tem essa questão da organização, a gente trabalha com os cantinhos, aí tem o cantinho da leitura, cantinho da música, é... o cantinho dos aniversariantes, né? E qual outro... aí tem o calendário, essas coisas todas. – Quando você vai fazer as atividades pedagógicas com as crianças à intenção é explorar esses cantinhos	Espaço e ambientes são indissociáveis, significados pelo sujeito e suas experiências; Tem a criança como centro; São organizados e utilizados de acordo com suas necessidades e seus interesses
Materiais: o berçário, por exemplo, se você vai fazer uma atividade com tinta, a tinta, por exemplo, não é adequada, você faz uma tinta comestível, né? – Eu mesma já fiz tinta com gelatina, sabe; – Essa questão de objetos, brinquedos é fundamental, tem que ser material emborrachado. – Coisas assim, se não, eles machucam, lá tem brinquedinhos assim, uns andadores, é só de empurrar, eu acho viável por que eles conseguem levantar, tem uns que já tão começando a dar os passinhos, então eles levantam, eles começam a empurrar o andador e caem – Eu já peguei um monte de caixa ali e levei pra minha sala. Já to com umas ideias, vou fazer uns bichinhos com as caixas.	Apropriado a idade e aos objetivos das atividades pedagógicas

Fonte: Samara Cruz (2016).

A rotina descrita pela professora 1 revela um esquema de ações dispostas durante o horário da criança na creche, demonstra o tempo na organização das ações pedagógicas e de cuidado dos bebês. O CMDEIF auxilia a construir noções de tempo, espaço e ambientes de forma indissociáveis. A professora destaca a construção de significados pelo sujeito escolhendo experiências tendo a criança como centro. Ela também revela como organiza esses três elementos e como são utilizados de acordo com as necessidades e os interesses dos bebês, adequando-os a essa faixa etária de desenvolvimento infantil e aos objetivos das atividades

pedagógicas. A professora 1 tem em sua sala muitos brinquedos criados por ela, como é o caso das caixas de papelão que, segundo ela, virarão brinquedos bichos para os bebês.

b) Professora 2

Tabela 8: PROFESSORA 2 - ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS

Eles favorecem é brinquedos é a comida é boa, a alimentação é boa, é... eu acho bom aqui.	Assistencialismo, ideia de que não teriam alimentação ou acesso a brinquedos em outro lugar
Tempo: Quando a gente chega toma café e depois vai arrumar a sala, depois vem entrada das crianças, recebemos as crianças, depois vem o café das crianças, depois logo em seguida troca de fralda, banho de sol com as crianças é tem o trabalho pedagógico da professora juntamente com as educadoras, depois vem um lanche umas 09h30min que é um suco, depois vem almoço, ai depois do almoço a gente troca, faz a higienização, ai bota eles pra dormir, ai depois eu vou mexer no diário nas agendas, ai eu saio e as meninas ficam na parte da tarde.	Rotina Construção da ideia de tempo Sequencia Foco na higienização e na alimentação
Espaços: –A gente organiza os espaços por cantinhos, cantinho do brincar, cantinho da música, cantinho da leitura e cantinho do faz de conta. Aí eles visualizam aquele cantinho e vão pra lá brincar o outro pra leitura, é assim. – É tipo assim, aqui quando é no meio do ano tem é recesso, né? Duas semanas de recesso. Ai a creche fica é toda vazia, essas coisas vêm é ... Como é que dá o nome dessas coisas de veneno, dedetizar a creche, aí tem que lavar tudo, a gente vai tirar tudo aí tem que botar tudo de novo.	Organizados em função de suas necessidades e interesses? Somente pela necessidade de higienização após a dedetização. Obs.: colocar tudo no lugar de novo? Mesmo lugar?
Materiais: –É a creche que fornece né? Os materiais e brinquedos e às vezes a gente também, é fazemos de sucata também alguns brinquedos.	Não aparece em sua fala uma preocupação para com a utilização desse objeto como estímulo ao desenvolvimento

Fonte: Samara Cruz (2016).

A professora 2 visa sempre a interação social e a função do assistencialismo para a creche. Traz a ideia de que os bebês não teriam alimentação ou acesso aos brinquedos em outro lugar. Fala em rotina para a construção da ideia de tempo, sequência de atividades e foco na higienização e na alimentação. A organização do tempo, espaço e materiais em função de necessidades e interesses dos bebês. Para espaço cita os cantinhos de música, leitura e brinquedos, não aparece em sua fala uma preocupação para com a utilização dos objetos utilizados neste cantinho como desencadeadores de desenvolvimento. Ela vê a necessidade de higienização após a dedetização e colocar tudo novamente no mesmo lugar, como impondo para si um esquema de sala de creche sem modificações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrevistas, podemos perceber que a perspectiva das profissionais atuantes nas creches do Distrito Federal ainda possui uma visão mais assistencialista do que educativa nas quais as preocupações ainda são maiores com os cuidados de higienização e alimentação das crianças do que ações pedagógicas entendidas como tal para a clientela.

Consideramos que a mesma lei, LDBEN, que regulamenta ter graduação para a docência da educação básica, permite o magistério em nível médio para a professora de criança pequena. Evidenciamos nesta pesquisa que, apesar da professora 2 ter dez anos de trabalho docente em berçário, seu discurso ficou preso apenas à prática com bebês, priorização dos cuidados de higiene, sono e alimentação, sem citar teóricos relacionados a suas ações em sala.

Ao analisar as concepções pedagógicas de duas professoras de Berçário I, notamos que o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal se apresentou mais nas falas da professora 1, ela fala do cuidar e educar, do desenvolvimento da criança, em psicomotricidade e de ensinar bebês. Parece-nos haver um trabalho integrado com as professoras e coordenação planejando as práticas pedagógicas da creche. Por sua vez, a professora 2 realiza uma tarefa de cuidadora de bebês, ciente que eles têm que aprender a comer, a brincar, mas que são muito pequenos para grandes realizações.

Acredito que a principal contribuição deste trabalho elas, em primeira instância é a percepção de que educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil ainda sofre muito por ter surgido às sobras da lei e que mesmo estando atualmente devidamente regulamentada, na prática ainda vive às margens da educação básica. As professoras atuantes em creche ainda têm muitas dúvidas quando são questionadas a respeito de suas ações pedagógicas, o que evidencia que ainda existe muito a ser aprendido na formação dos docentes sobre como organizar o trabalho pedagógico com bebês.

Acreditamos que este estudo pode servir como referência para muitos trabalhos na área da educação no que se refere a creches no Distrito Federal, e que evidencia a necessidade de olharmos mais pra educação infantil e rever a formação dos pedagogos no que se refere a creches e pré-escolas, pois muitos dos autores que foram abordados aqui no levantamento histórico afirmam que são poucos os cursos de formação desse profissional que priorizam as matérias voltadas para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Enquanto a dualidade entre o cuidar e o educar desconectadas tiver espaço na área da educação infantil, apesar de existir legislação sem essa dicotomia, ainda teremos um trabalho pedagógico inseguro. Destacamos a necessidade de sublinhar que ao nos referimos a bebês, devemos sim considerar os cuidados com suas necessidades fisiológicas e que estes devem ser feitos de maneira a desencadear processos de desenvolvimento. Isso só é possível por meio das ações pedagógicas planejadas e organizadas pelas experiências realizadas no cotidiano dos bebês enquanto estão crescendo, alimentando-se, brincando, banhando-se, falando, enfim conhecendo o mundo que os cercam e construindo as significações das ações, palavras, relações interpessoais.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Minha vida sempre fora repleta de mudanças, pois gosto de novidades e detesto rotina acomodação, sendo assim sempre procurei ser a mais dinâmica e imersa possível em minhas vivências sejam essas de cunho profissional ou pessoal, e agora com a conclusão de mais essa etapa, a graduação, abrem-se novas portas e janelas para minha vida, repletas de possibilidades e desafios.

Ao entrar para o curso de Pedagogia tinha a certeza de que iria trabalhar com crianças e que focaria todos os meus estudos nos últimos dois anos do ensino fundamental, ao longo do tempo, essa certeza foi dando lugar a uma incrível vontade de trabalhar com alfabetização, e por sua vez, ao constatar que posso trabalhar com educação infantil e estimular crianças bem pequeninas a formularem suas habilidades mentais superiores desde a sua introdução escolar, em creches ou jardins de infância.

Sendo assim, quero demonstrar aqui toda minha satisfação e gratidão acumuladas durante toda minha graduação, pois cada pequeno detalhe foi extremamente significativo para que eu pudesse chegar até aqui. O curso de Pedagogia foi além das minhas expectativas e me trouxe um conhecimento que, com certeza, vou levar por toda a vida.

Por conta do meu primeiro estágio, a maternidade que chegou em meio a minha graduação, e experiências com alguns jardins de infância nos projetos, acabei enveredando-me pelo tema deste trabalho, pois me apareceu uma série de inquietações e dúvidas sobre esse tema, creche.

Tenho muito interesse em continuar estudando e pesquisando sobre esse tema, pois ainda tenho muitas dúvidas e questionamentos sobre essa temática e a sua utilização, afinal existem diversas pesquisas e estudos que podem auxiliar a minha prática docente.

Sendo assim, a partir dessa perspectiva, pretendo pesquisar mais autores e referenciais teóricos que abordam esse assunto; fazer uma pós-graduação e aprofundar cada vez mais os meus conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, o ambiente/ espaço no qual estão inseridos e os profissionais envolvidos.

Pretendo também fazer concurso público em minha área, pois a segurança que um concurso oferece é algo que eu almejo como objetivo de vida e como satisfação pessoal, mas não pretendo fazer isso por toda minha vida profissional, pois almejo ser pesquisadora e contribuir para com a academia.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- OLIVEIRA, Débora Regina; MIGUEL, Ana Silvia Bergatini, *A nova concepção de creche pós-LDB* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96), 2012. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/21/21112012211307.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.
- BRASIL. Câmara dos deputados. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Secretaria especial de informação e publicações, 1996.
- _____. *Censo escolar* 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- _____. *Censo escolar* 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer* 20, de 11/11/09. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1*, de 07/04/99 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 1999.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Congresso Nacional. *Lei n. 11.274*: altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, 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. Brasília, 2006.
- _____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172/ 01. Brasília, 2001.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei Federal nº 8069/90.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei Federal 9394/96.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- _____. *Lei n. 11.114*: altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Censo Escolar* 2003.
- _____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2013.
- CALDWELL, B. M. *A comprehensive model for integrating child care and early childhood*

education. In: RUST, F. O.; WILLIAMS, L. R. *The Care and education of young children: expanding contexts, sharpening focus*. New York, London: Teachers College, Columbia University, 1989. p. 69-149.

CAMPOS, Maria Malta. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios*. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, FCC, 1995.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. DE; ADRIÃO, T. *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma Cultura da Infância: por uma metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade 2010: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan. /abr. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1601>. Acesso em: abr. 2016

GIBBS, Graham. *Análise dos dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *A Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo, 1997. Tese (dout.). Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/

_____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>. Acesso em: abr. 2016

JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90 - 113.

KISHIMOTO, Tizuko M. *À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. *A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MERISSE, A. et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997

MORIN, E. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – 2: Necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A construção social da criança. In: _____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-142.

_____. et al.. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2009.

RIZZO, Gilda. Educação Pré-escolar. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1982.

ROLEMBERG, Rodrigo. *Governador visita creche na Asa Norte*. Disponível em: <http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/governador-visita-creche-na-asa-norte/>

SPADA, Ana Corina Machado. *A educação infantil no contexto da creche*. Dissertação de Mestrado. UNESP. Presidente Prudente, 2006. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/ana_corina.pdf. Acesso em: abr. 2016.

_____. Trabalho docente e identidade do professor de creche em busca de novos paradigmas. In: Seminário de Educação, 2012, Cuiabá. MT. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. Cuiabá: UFMT, 2012. v. I. p. sn-sn.

ANEXO 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Poderia relatar como ocorre um dia habitual na escola?
- 2) Que orientações pedagógicas têm recebido da direção e coordenação da instituição? Ou que orientações pedagógicas têm combinado com o plano da escola?
- 3) Que princípios (filosóficos) estão na base da orientação fornecida pela direção?
- 4) O que significa educar crianças para você, na Escola Infantil, na atualidade?
- 5) Quem está envolvido nesse processo educativo com as crianças?
- 6) Vocês contam com a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente (com seus/suas colegas) para refletir e orientar as atividades que vocês realizam com as crianças?
- 7) Como você acha que as crianças aprendem?
- 8) Qual você acha que é seu papel como professor/a no processo de ensino/aprendizagem?
- 9) Qual é o papel da criança em seu processo de aprendizagem?
- 10) Qual é o papel dos colegas no processo de aprendizagem?
- 11) Quais atividades considera apropriadas para realizar com crianças dessa idade? Ou qual atividades você prefere para trabalhar com crianças dessa idade?
- 12) Como você planeja as atividades? Ou quais são os espaços de planejamento de trabalho com as crianças que vocês têm na instituição? (Preocupação com o espaço).
- 13) Que dificuldades encontra na hora de realizar as atividades?
- 14) Como organiza os espaços dentro da sua sala? Por que? Ou quais são algumas das ideias que você se baseia para organizar os espaços? (Teorias)
- 15) Que critérios tem para escolher os materiais e objetos? De onde vem os materiais e objetos?
- 16) As crianças podem trazer objetos externos à escola? Quais? Quando?
- 17) Ao longo do curso modifica espaços e materiais? Por que? Ou no decorrer do ano você modifica espaços e materiais? O que te conduz a realizar essas mudanças?
- 18) Que práticas culturais e sociais (dança, teatro, música...) geraram algumas ideias para levar para seu trabalho com as crianças?
- 19) Você quer adicionar algo sobre alguns dos aspectos que nos referimos?
- 20) Como se sentiu participando dessa entrevista?