

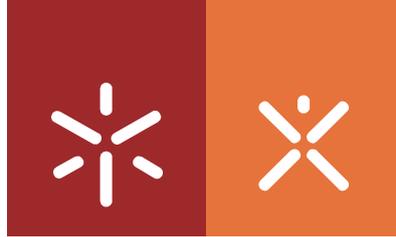


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maurício Muniz dos Reis

**AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE
EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO
BRASIL E EM PORTUGAL**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mauricio Muniz dos Reis

**AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE
EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO
BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho
Rodrigues de Barros Zão**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha família: meus pais, Domingos e Raimunda; meus filhos, Matheus e Manuella; minha esposa, Gislene; minhas irmãs, Andréa e Fernanda; meu irmão, Bruno; meus sobrinhos e sobrinha e todos os meus familiares pela paciência, apoio, carinho e incentivo durante a jornada.

Agradeço também à minha orientadora, Emília Vilarinho, por ter me acolhido e aceitado me orientar e assim tornar possível a realização deste sonho e me possibilitar caminhar até o fim da jornada.

Agradeço ainda às primeiras pessoas que me acolheram e que foram fundamentais para que eu pudesse realizar esse sonho em terras lusitanas, Prof. Manuel Carlos Silva, Aleksandra Queiroz e Flávio Sousa.

Obrigado a todos os professores e professoras do IEC, em especial aos professores Manuel Sarmento, Natália Fernandes e todos os participantes do grupo da Sociologia da Infância por compartilharem comigo vossos conhecimentos.

Agradeço também ao grande colega e parceiro Tiago e a todos amigos que fizeram da minha estadia em Portugal algo fantástico, Nanci Rebouças Franco, Carla Loureiro, Rita Marchi, Maristela Plitz, César Augusto, Tereza Daros, Marta Nogueira, Elineia Nogueira, Renísia Garcia Filice, Karla Dedes, Maria Cândida Sérgio, Inez Carvalho, Andréa Lins, Álvaro Sá Vilaça, Núbia Pessoa e, em especial, a Vagna Lima. Foram inúmeros os cafés, os brindes, os encontros e jantares regados ao bom vinho português.

Finalizo agradecendo a todo o povo português pela acolhida. Por fim, a todos os que citei ou àqueles que esqueci de citar, minha eterna gratidão.

Aos meus filhos Matheus e Manuella e à minha esposa Gislene.

Ao meu pai, Domingos, e à memória de minha mãe, Raquel.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

RESUMO

O desenvolvimento desta pesquisa se deu no âmbito de um projeto de doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento Sociologia da Infância e teve como principal objetivo, a partir dos seus pressupostos, que compreende as crianças como atores sociais e sujeitos de direito, entender o porquê no Brasil e em Portugal, as crianças de 0 a 3 anos de idade são desrespeitadas no seu direito à educação. Assim, através de um estudo de caso, analisamos as concepções de infância e de educação presentes nos discursos de 12 atores sociais ligados à creche recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e nos principais documentos legais que orientam as políticas públicas educativas para a creche no Brasil e em Portugal. As principais dimensões de análise nos documentos legais foram: o papel do Estado; a influência das organizações multilaterais na produção de políticas públicas educativas; o direcionamento das políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade. As principais dimensões nas análises feita nas entrevistas realizadas foram: como entendem a legislação e o papel do Estado no contexto educativo destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade; os principais problemas e a importância das creches no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; o impacto da legislação no contexto da creche e suas consequências. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. Os dados da investigação permitem concluir que, nos dois países a legislação educativa destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade não atende às suas necessidades, sofre influência de organizações internacionais e geralmente é pensada para atender às necessidades das famílias. Quanto aos atores sociais, verificamos que seus discursos são pautados pelos princípios dos novos estudos sociais da infância, consideram a creche como espaço educativo destinada aos cuidados extrafamiliares das crianças de 0 a 3 anos de idade e têm consciência dos problemas para se ter acesso a esse direito. Nos discursos dos atores sociais portugueses, identificamos naturalização quanto ao processo de terceirização da creche, a consciência dos diversos efeitos do atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade não estar integrado na Lei de Bases do Sistema Educativo. No discurso dos atores sociais brasileiros identificamos grande preocupação por uma tendência para que a expansão das creches seja realizada através de parceria e convênios com setor privado e que o processo de judicialização para se obter a vaga em creche gera problemas aos profissionais, pais, responsáveis e principalmente para as crianças.

Palavras-chave: Concepções de Infância; Creches ; Políticas de Educação Infantil.

THE CONCEPTIONS OF CHILDHOOD AND EDUCATION IN EDUCATIONAL POLICIES FOR CHILDREN FROM 1-3 YEARS IN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT

The development of this research took place within the scope of a doctoral project in Child Studies, area of knowledge Sociology of Childhood and its main objective, based on its assumptions, which includes children as social actors and subjects of law, to understand the why in Brazil and Portugal, children from 0 to 3 years old are disrespected in their right to education. Thus, through a case study, we analyzed the conceptions of childhood and education present in the discourses of 12 social actors linked to the day care center collected through semi-structured interviews and the main legal documents that guide the educational public policies for the day care center in Brazil. and in Portugal. The main dimensions of analysis in legal documents were: the role of the state; the influence of multilateral organizations in the production of educational public policies; the direction of educational public policies aimed at children from 0 to 3 years old. The main dimensions of the analyzes made in the interviews were: how do you understand the legislation and the role of the state in the educational context for children from 0 to 3 years old; the main problems and the importance of day care centers in the development of children from 0 to 3 years old; the impact of legislation in the context of day care and its consequences. The interviews were subjected to content analysis. Research data show that in both countries educational legislation for children 0-3 years of age does not meet their needs, is influenced by international organizations and is generally designed to meet the needs of families. As for the social actors, we verified that their speeches are based on the principles of the new social studies of childhood, consider the nursery as an educational space for extra-family care of children from 0 to 3 years old and are aware of the problems to have access to this. right. In the speeches of the Portuguese social actors, we identified naturalization regarding the process of outsourcing the daycare center, the awareness of the various effects of the care of children from 0 to 3 years old is not integrated in the Basic Law of the Educational System. In the discourse of the Brazilian social actors, we identified great concern that there is a tendency for the expansion of day care centers to be carried out through partnership and agreements with the private sector, and that the judicialization process to obtain a vacancy in day care centers causes problems for professionals, parents, guardians and mainly for children.

Keywords: Child Care & Day Care; Conceptions of Childhood; Early Childhood Education Policies.

Sumário

<i>Licença concedida aos utilizadores deste trabalho</i>	ii
1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL	22
1 SITUANDO O CAMPO: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	22
1.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA.....	29
1.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PRÉ-SOCIOLÓGICA	33
2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SOCIOLÓGICA E SEUS ENFOQUES	41
2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIA.....	48
2.2 TENSÕES QUE PERPASSAM O CAMPO	53
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS OU POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	55
3.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - O QUE É POLÍTICA PÚBLICA?.....	56
3.2 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS OU DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	66
3.3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	85
CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL E EM PORTUGAL: CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO, LEGAL E POLÍTICO	97
1 CRECHE NO BRASIL	99
1.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2014.....	105
1.2 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB)	108
1.3 A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59	111
1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI).....	114
1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	117
1.6 INDICADORES SOBRE AS CRECHES NO BRASIL	122
2 CRECHE EM PORTUGAL	128
2.1 EXPLICITANDO OS CONCEITOS.....	128
2.2 O ENQUADRAMENTO LEGAL DA CRECHE E OUTRAS OPÇÕES FORMAIS PARA A EDUCAÇÃO E CUIDADOS DE CRIANÇAS PEQUENAS	130
2.3 BREVE HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA DESTINADA ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE EM PORTUGAL.....	133
2.4 O PROGRAMA PARES	141
2.5 A CRECHE EM NÚMEROS.....	150
3 DE LÁ PARA CÁ - SEMELHANÇAS DA CRECHE ALÉM MAR	158
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO	168
1 DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	169
1.1 A ELABORAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTAS.....	169
1.2 A ESCOLHA DA (OS) ENTREVISTADAS (OS)	169
1.3 AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS	172
1.4 DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	172
1.5 TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO.....	173
1.6 DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS E EXPLICITAÇÃO DO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO	175
CAPÍTULO IV - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (0-3): VOZES DE ATORES SOCIAIS	178
1 CONCEPÇÕES DE INFANCIA	178
2 CONCEPÇÕES SOBRE BEBÊ, CRIANÇA PEQUENA	183
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA/CRECHE	190
4 DIREITO A EDUCAÇÃO	204

5 CONCEPÇÕES PROFISSIONAIS	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICES	250
APÊNDICE Nº 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 01 - Professores/Diretores (Brasil)	250
APÊNDICE Nº 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 02 - Professores/Diretores (Portugal).....	254
APÊNDICE Nº 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 03 - Representante Sindical (Brasil/Portugal).....	257
APÊNDICE Nº 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 04–Formador (a) (Brasil/Portugal)	259
APÊNDICE Nº 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	261
APÊNDICE Nº 6 - Quadros de análise.....	262

LÉXICO DE SIGLAS

AML - Área Metropolitana de Lisboa
APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres
CAT - Centro de Acolhimento Temporário
CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Acolhimento Parental
CAQ - Custo Aluno Qualidade
CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB - Câmara de Educação Básica
CEI - Centros de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DGSS - Direção Geral da Segurança Social
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRE - Diretoria Regional de Ensino
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil
EUA - Estados Unidos da América
FMI - Fundo Monetário Internacional
FPE - Fundo de Participação dos Estados
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INE - Instituto Nacional de Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
ITRm - Imposto Territorial Rural devida aos Municípios
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LIJ - Lar de Infância e Juventude
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
ME - Ministério da Educação
MTSSS - Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MTSSS - Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIMH - Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens

PARES - Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais

PIB- Produto Interno Bruto

Plexp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações

PNE - Plano Nacional de Educação

PNR - Programa de Nacional de Reformas

PROCOOP - Programa de Celebração ou Alargamento de Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento de Respostas Sociais

SSAP - Serviços Sociais da Administração Pública

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF-United Nations Children's Fund

UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Temas de interesse principal.....	43
Quadro 2 - Temas e conceitos chaves	44
Quadro 3 - Metodologia preferida	44
Quadro 4 - Abordagens principais dos enfoques da nova sociologia da infância	45
Quadro 5 - Porcentagem de crianças de 0 a 5 anos na escola	122
Quadro 6 - População de 0 a 5 anos total e por acesso à escola	123
Quadro 7 - Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola por quintis de renda familiar	124
Quadro 8 - Crianças de 0 a 3 anos que estão fora da escola, cujos responsáveis têm interesse em matriculá-las	125
Quadro 9 - Distribuição das escolas de Educação Infantil por dependência administrativa	125
Quadro 10 - Docentes da Educação Infantil, por formação	126
Quadro 11 - Porcentagem de matrículas em tempo integral na Educação Infantil	127
Quadro 12 - Programas predecessores do PARES.....	147
Quadro 13 - Comparticipação da Segurança Social.....	165
Quadro 14 - de Categorização de Análise das Entrevistas.....	176
Quadro 15 - Imagens da infância.....	180
Quadro 16 - Concepções sobre bebê.....	184
Quadro 17 - Idade do bebê.....	186
Quadro 18 - Concepções sobre criança pequena	186
Quadro 19 - Crianças como sujeito de direito	187
Quadro 20 - Concepções de criança como devir	189
Quadro 21 - Concepções positivas de creche.....	190
Quadro 22 - Concepções negativas de creche.....	192
Quadro 23 - Concepções de competência dos educadores – aspectos práticos	194
Quadro 24 - Participação das crianças nas atividades realizadas na creche.....	202
Quadro 25 - Participação das famílias nas atividades realizadas na creche.....	203
Quadro 26 - Condições de acesso à creche no Brasil.....	206
Quadro 27 - Condições de acesso à creche em Portugal.....	207
Quadro 28 - Concepções dos políticos que orientação as políticas em Portugal	210
Quadro 29 - Percepção do problema da ausência de tutela do Ministério da Educação.....	212
Quadro 30 - Percepções sob a política destinada as crianças de 0 a 3 anos - Portugal	214
Quadro 31 - Concepções das políticas que orientação as políticas no Brasil	216

Quadro 32 - Percepções sobre a Política destinada as crianças de 0 a 3 anos - Brasil	218
Quadro 33 - Percepção da conciliação do trabalho com a vida familiar.....	221
Quadro 34 - Percepção dos professores e diretores - Brasil e Portugal - Sobre a formação acadêmica	226
Quadro 35 - Concepção das praticas pedagógicas	228
Quadro 36 - Concepções sobre a escolarização no contexto da creche.....	229
Quadro 37 - Rotinas das creches.....	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Resposta Social Creche	144
Figura 2 - Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais no período de implantação do PARES	145
Figura 3 - Publicação de Estratégia no Diário Oficial.....	149
Figura 4 - Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2006-2017	150
Figura 5 - Evolução do número de respostas de Creche, Continente – 2000-2017	151
Figura 6 - Distribuição percentual das respostas sociais por população-alvo, Continente – 2017	151
Figura 7 - Número de novas respostas sociais criadas, Continente – 2017.....	152
Figura 8 - Distribuição percentual do número de respostas de Creche segundo a natureza jurídica da entidade proprietária, Continente – 2017	152
Figura 9 - Distribuição territorial da resposta social Creche, por natureza jurídica da entidade proprietária e distrito – 2017.....	153
Figura 10 - Relação entre a população dos 0 aos 3 anos e a população total, distrito e concelho – 2017 ..	154
Figura 11 - Evolução da taxa de utilização das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2000-2017	155
Figura 12 - Evolução do nº de crianças dos 0-3 anos e do nº de utentes em Creche, Continente – 2000-2017	155
Figura 13 - Distribuição percentual das Creches por horário de abertura, Continente – 2017	156
Figura 14 - Distribuição percentual das Creches por horário de encerramento, Continente – 2017	156
Figura 15 - Distribuição percentual das respostas sociais para as Crianças e Jovens por tempo médio de frequência diária das crianças, Continente – 2017	157
Figura 16 - Distribuição percentual das respostas sociais para as Crianças e Jovens por número de horas em funcionamento, Continente – 2017	157
Figura 17 - Detalhamento de Investimentos necessários para Educação Infantil/Infância de qualidade no Brasil.....	161
Figura 18 - Percentual do PIB Investido em Educação Infantil/Infância nos países membros da OCDE.....	162
Figura 19 - em Educação Infantil/Infância nos países membros da OCDE.....	163
Figura 20 - Percentual do PIB Investido em educação.....	163
Figura 21 - Investimentos em educação	164

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se dos pressupostos da Sociologia da Infância, que entende as crianças como atores sociais e sujeitos de direito, esta pesquisa teve como objetivo principal a análise das concepções de infância e educação presentes nos discursos de atores sociais ligados a creches e nos principais documentos legais que orientam as políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

As principais dimensões de análise nos documentos legais foram: o papel do Estado, principal fomentador de políticas públicas educativas; a influência das organizações multilaterais, nacionais e internacionais, na produção de políticas públicas educativas; o direcionamento das políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade. As principais dimensões das análises dos discursos proferidos pelos atores foram: como estes entendem a legislação e o papel do Estado no contexto educativo destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade; os principais problemas e a importância das creches no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; o impacto da legislação no contexto da creche e suas consequências.

A partir desses objetivos, pretendeu-se problematizar as condições de acesso das crianças de 0 a 3 anos de idade à educação pública de qualidade, ampliar as discussões sobre o direito à educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade, contribuir para o aumento da compreensão das crianças de 0 a 3 anos de idade, em especial os bebês, como atores sociais e cidadãos de direito pleno, e entender como as políticas públicas permeiam o cotidiano da creche e suas consequências.

Pretendeu-se, ainda, corroborar com a construção de uma concepção de educação e cuidado que conceba a creche pública de qualidade como espaço educativo privilegiado para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos para além de uma ação estatal de conciliação da vida familiar com mundo do trabalho e seus interesses econômicos.

Do ponto de vista pessoal, a motivação para a realização desta pesquisa foi dar continuidade à minha dissertação de mestrado, finalizada em 2015. Nela, analisei os discursos de mães pertencentes a famílias agrícolas, residentes em área rural, sobre como concebem a educação e o cuidado de bebês. Como conclusão, percebi que aspectos psicossociais influenciam diretamente nas concepções da creche como lugar apropriado para a educação e cuidado das crianças nos primeiros anos de vida.

Esta pesquisa está alinhada às realizadas no Núcleo de Estudos de Gênero Raça e Idade (NEGRI), do qual fiz parte, e que foi liderado, até o seu falecimento em agosto de 2014, por Fúlvia Rosemberg. O conjunto de pesquisas realizados no âmbito do NEGRI vinham escutando e interpretando

os discursos de diferentes atores sociais, no âmbito da família, instituições e mídia, sobre concepções do bebê, sua educação e o cuidado no espaço extradomiciliar.

Compartilhando das ideias do NEGRI, concebo o bebê como a criança com idade compreendida entre 0 e 3 anos de idade e a creche como a instituição coletiva de educação e cuidado extrafamiliar destinada às crianças com esta faixa etária. Compreendo, ainda, a infância como uma categoria social no contexto das relações de idade, subordinada à etapa de vida adulta. Deste ponto de vista, entendo que as relações de idade, além das relações de gênero, raça/etnia, classe, local de residência e nação, sustentam e reproduzem relações de dominação (Rosemberg, 2010).

Falando um pouco sobre o NEGRI, ele vinha trabalhando, entre outras frentes, com dois grupos de investigação. Um deles analisou discursos proferidos por atores sociais adultos sobre como concebem o bebê, sua educação e cuidado. O outro analisou os discursos sobre infância presentes em diversas mídias, como jornais e revistas.

As propostas das pesquisas realizadas com atores sociais adultos vinham buscando analisar/compreender como esses diversos atores sociais concebem a educação e o cuidado do bebê e qual a concepção que eles têm da creche como estabelecimento de cuidado e educação extradomiciliar do bebê e da criança pequena. Já as propostas das pesquisas sobre infância e mídia eram apreender os discursos de adultos em mídia (acadêmicas e não acadêmicas) sobre temas ligados à infância.

Nesta tese, dá-se continuidade aos trabalhos desse grupo de pesquisas, vinha buscando analisar/compreender como esses diversos atores sociais concebem a educação e o cuidado do bebê e qual a concepção que eles têm da creche como estabelecimento de cuidado e educação extradomiciliar do bebê e da criança pequena: Galvão (2008) analisou discursos sobre a criança pequena, seu cuidado e educação nos discursos de homens-pais; Laviola (2010) analisou discursos sobre o bebê educação e cuidado captados a partir de entrevistas com mães de camadas médias; Secanechia (2011) analisou discursos captados em instituições de Ensino Superior paulistanas que formam professores (as) de Educação Infantil; Torres (2013) analisou discursos de avós sobre o bebê sua educação e cuidado; Ishida (2014) analisou discursos de agentes comunitárias de saúde do município de São Paulo sobre creche; Silva (2014) analisou discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos de idade; Reis (2015) analisou discursos de mães sobre educação e cuidados do bebê de área rural; Borges, (2015) analisou as concepções de diretoras de centros de educação infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos.

Em geral, as pesquisas que foram realizadas no NEGRI buscavam contribuir para a construção de um campo de estudos que tinha por finalidade tirar a pequena infância da invisibilidade, em especial os bebês, colaborando com a construção de uma concepção de educação e cuidado de bebês que concebe a creche pública de qualidade como um direito das crianças de 0 a 3 anos.

Diante deste contexto, ao realizar esta pesquisa, valorizando o percurso e os trabalhos que foram produzidos no NEGRI, busquei compreender, na abrangência Inter territorial e intercultural, fatores que nos permitissem observar as semelhanças e as divergências nas concepções de infância e da educação destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

Do nosso ponto de vista, a realização desta pesquisa se justificou por evidenciarmos, após efetuação de uma pesquisa preliminar nos dois países, que há no papel do Estado, brasileiro e português, uma ambivalência. Por um lado, enaltecem o valor das crianças, apontando-as como futuro da nação. Por outro, negligenciam seus direitos à educação e cuidado extrafamiliar, público e de qualidade, uma vez que o número de creches existentes é bem inferior à demanda necessária.

Quando nos debruçamos sobre o tema educação e cuidado na primeira infância, sobretudo a destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade, tanto no Brasil quanto em Portugal, verificamos que alguns fatores foram determinantes para que esse assunto entrasse na pauta da agenda política. Nas últimas décadas, as transformações de natureza social e econômica culminaram em mudanças radicais, fazendo com que as famílias, para dar conta destas transformações, tivessem que reconfigurar a forma de educar e cuidar das suas crianças, em especial as de 0 a 3 anos de idade.

Segundo Cunha (2005), essas transformações se devem fundamentalmente às mudanças ocorridas na estrutura familiar e na participação feminina no mercado de trabalho, tendência que vem se acentuando cada vez mais na contemporaneidade, implicando na necessidade de se reconfigurarem as ações e a exigência de cuidado e educação extrafamiliar para as crianças pequenas, em especial as de 0 a 3 anos de idade.

Para dar conta desta nova realidade, verificamos que no Brasil e em Portugal houve implementações de reformas educativas destinadas à pequena infância nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, essas mudanças não abarcavam todas as crianças no sistema educativo, fato que gerou assimetrias e afetou principalmente as crianças de 0 a 3 anos de idade no seu direito à educação e cuidado. Assim, a elaboração e implementação das políticas públicas educativas para a pequena infância nos dois países foram pautadas pelo assistencialismo (Fullgraff, 2007; Campos, 2006; Rosemberg, 2001; Vilarinho, 2011).

No contexto brasileiro, apesar do acesso à educação pública estar legalmente estabelecido para as crianças de 0 a 3 anos de idade, ele é marcado, ainda, por um cenário de desigualdades (Rosemberg, 2001). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015 apenas 30,4% das crianças de 0 a 3 anos de idade eram atendidas em creches.

Sobre o reduzido acesso das crianças nesta faixa etária à educação, os estudos de vários pesquisadores como Galvão (2008), Laviola (2010) Torres (2013) Silva (2014), Reis (2015), entre outros, têm revelado as desigualdades sociais resultantes desta situação. Em sua totalidade, os resultados

destes estudos apontam para uma invisibilidade em torno da criança de 0 a 3 anos no espaço público, interpretados nestes estudos como uma estratégia de operação ideológica, atuando na manutenção das desigualdades etárias (Caputti, 2016).

Segundo Marchetti (2015):

chama-nos a atenção a omissão dos participantes em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade, isto é, os bebês não foram lembrados, e nem sequer citados, como se a EI começasse apenas aos 4 anos de idade (devido à obrigatoriedade) e a preocupação estivesse reservada, principalmente, para as que estivessem completando 6 anos de idade, devido a aproximação com o Ensino Fundamental das séries iniciais (p. 6).

Do ponto de vista da legislação, os indícios do descaso com as crianças de 0 a 3 anos de idade podem ser encontrados de forma mais incisiva no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e na Emenda Constitucional (EC) 59. Segundo esses documentos, fica estabelecida a meta de 50,0% das crianças de 0 a 3 anos frequentando a creche até o final de sua vigência, em 2024, enquanto que a obrigatoriedade com a Educação Infantil era somente destinada às crianças a partir dos 4 anos de idade.

A relevância do segundo fato se dá pela falta de recursos da maioria dos municípios brasileiros, que, após a EC/59, ficam obrigados a investir na pré-escola em detrimento da creche, embora essas duas etapas da educação façam parte da Educação Infantil. Em resumo, isso significa que os investimentos destinados à creche estarão sempre em disputa com a pré-escola, a qual neste contexto acaba sendo prejudicada, deixando cada vez mais crianças na faixa etária do 0 aos 3 anos fora da escola.

Quanto aos motivos das crianças estarem fora da escola, segundo o IBGE (2018):

Para 64,1% (2,7 milhões) das crianças de 0 e 1 ano a não frequência se deu porque os pais ou responsáveis não queriam, percentagem que era de 61% em 2016. Esse motivo também se mostrou importante, mas em menor proporção, para as crianças de 2 e 3 anos, 53,0% (1,4 milhões) em 2017. Estimou-se ainda que 34,7% (897 mil) das crianças de 2 e 3 anos e 21,1% (903 mil) das crianças de 0 a 1 ano não frequentavam escola por dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade (p. 6).

Agravando essa situação, dados do IBGE (2018) demonstram que existe uma correlação entre a renda das famílias e a oferta de vagas em creches no Brasil. Segundo esses dados, as crianças de 0 a 3 anos que pertencem aos 20% da população com a renda domiciliar per capita mais baixa do país representam 33,9% das crianças que estão fora da escola. Dentre os motivos apontados para esse alto percentual de crianças fora da escola, está a inexistência de vagas ou creches perto delas.

No contexto de Portugal, diferente do caso brasileiro, as crianças de 0 a 3 anos de idade não são abarcadas pelo sistema educativo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar abrange apenas as crianças com idade entre 3 e seis anos de idade. Assim, verificamos que as políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade têm uma similaridade, ao que Campos (2010) encontrou

presente em documentos produzidos por organismos internacionais e governos locais na América Latina, e confirmados, segundo ela:

Os governantes têm optado pela focalização do atendimento nas instituições públicas para crianças de quatro-cinco anos, na perspectiva da universalização do direito à educação. Em contrapartida, para as crianças entre zero a três anos, cujo direito também precisa ser assegurado, vêm sendo adotadas políticas que transferem para organizações da sociedade civil, portanto, para a esfera privada, a responsabilidade pela oferta desse serviço (p. 300).

Vários autores denunciam que (Coelho, 2004; Vilarinho, 2011; Vasconcelos, 2011; Tadeu, 2014), ao abranger apenas o grupo etário dos três aos seis anos, esqueceu-se por completo as idades antecedentes, suprimindo "qualquer referência aos serviços destinados à pequena infância" (Tadeu, 2014, p. 162).

Ainda sobre Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Vilarinho (2011) ressalta que "ao limitar a frequência a crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escola primária reforçam-se os recortes de idades na pequena infância" (p.106). Assim, para as crianças em idade creche são dedicados os cuidados físicos e psicológicos e a para as crianças em idade pré-escolar são dedicados cuidados psicológicos e educacionais.

Ainda sobre esse tema, a autora revela que essa atitude tem como estratégia não colidir com as áreas de intervenção e os interesses da rede particular e cooperativa, assim o "Estado não só deixou para outras entidades o apoio às crianças dos zero aos três anos, como assumiu tacitamente alguns compromissos no que se refere à intervenção junto das crianças em idade pré-escolar"(p.109).

Outro ponto importante que devemos levar em conta em relação à educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade em Portugal é o acesso à creche. Segundo a Carta Social 2017, "em 2017 a taxa de cobertura média no Continente situou-se em 49,1 % (p.26). Ou seja, a cobertura é insuficiente para a demanda das famílias portuguesas, fato esse que contraria a deliberação do Conselho Nacional de Educação, que:

considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar (CNE, 2011, p. 18027),

Acentuando o problema, "as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, designadamente os distritos de Lisboa, Setúbal e Porto, continuavam a ser os territórios com menor cobertura face à população residente" (Carta social, 2017, p. 26).

Na área Metropolitana de Lisboa (AML), concentrava 48,3 % das entidades lucrativas, ultrapassando largamente as restantes as restantes regiões (Carta social, 2017). Em resumo, onde há menos oferta do Estado, avança a propriedade privada.

Do ponto de vista prático, ao não integrar as crianças de 0 a 3 no sistema educativo, embora os Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001 de 30 de agosto definam que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto), o Estado fomenta discórdias dentro da classe dos educadores de infância, pois não reconhece o tempo de serviço das educadoras que atuam no contexto da creche.

Reforça, ainda, o carácter assistencialista da educação e cuidado destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade ao regulamentar a Resposta Social denominada “AMA” que “é desenvolvida por meio de um serviço prestado por pessoa “idônea” que apoia as famílias mediante acolhimento das crianças durante um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais” (Carta Social, 2014, p. 8).

Este serviço é autorizado pelo Decreto-Lei nº 158/84 e definido pela Direção Geral da Segurança Social (DGSS) como:

resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (Decreto-Lei nº 158/84, de 17 de Maio).

Apesar disto, ele diminui ainda mais a participação e responsabilidade do Estado português perante os direitos das crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que deixa a cargo das famílias os custos referentes a esse serviço e limita a sua participação na regulação desse serviço, sem ter um papel responsável de interveniente anuente nele, demonstrando ainda mais o carácter de abandono desse atendimento (CNE, 2011).

Se ampliarmos nossa visão sobre o tema, focalizando em quem são os usuários deste serviço, veremos que, em 2017, "do universo de crianças que frequentava a resposta social creche 52,0 % tinha até 2 anos de idade e 45,1 % tinha entre 2 e 3 anos" (Carta Social, 2017 p. 32). Ou seja, quando Portugal, através de suas políticas pública, negligencia o direito à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, Portugal está negligenciando a educação e o cuidado ao ser humano no seu momento de maior fragilidade.

De modo geral, verificamos que, tanto no Brasil como em Portugal, as crianças de 0 a 3 anos vêm sendo negligenciadas dos seus direitos à educação. Percebemos, também, que os avanços legais

das políticas públicas educativas destinadas à esta faixa etária não se materializam no contexto da prática e que a influência de organismos internacionais nas políticas educativas locais nem sempre se dá de forma a salvaguardar os direitos das crianças, principalmente as menores.

Neste cenário, faz-se necessário analisar as concepções de Educação e Infância que estão presentes nos discursos dos atores relevantes no âmbito da creche e nos documentos legais que orientam as políticas públicas educativas que são destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade, a fim de corroborar com a quebra da invisibilidade a que estão submetidas as crianças em seu momento de maior fragilidade.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos e o modo como organizamos a tese teve por objetivo permitir ao leitor acompanhar nossa linha de raciocínio e facilitar a leitura e compreensão das ideias que foram colocadas ao longo do texto. O primeiro capítulo é introdutório e tem por objetivo apresentarmos os princípios que balizam a construção desta tese e fundamentam a pertinência da sua realização.

No segundo capítulo apresentamos o quadro teórico-conceitual que utilizamos para dar sustentação a nossa tese. Abordaremos os principais pressupostos da Sociologia da Infância, a infância como construção social, as diversas concepções de infância e as tensões que perpassam esse campo de pesquisa. Apresentaremos também no capítulo dois os conceitos de políticas públicas e política pública educativa, as influências dos organismos internacionais sobre as políticas educativas e finalizaremos abordando o Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A., 1992 e Ball, S., 1994).

No terceiro capítulo concentraremos nossos esforços na apresentação do contexto sócio histórico, nele abordamos os seguintes temas: o percurso histórico e as condições de acesso a creche no Brasil e em Portugal, aspectos dos principais marcos legais destinada a creche no Brasil e em Portugal e as principais semelhanças e distanciamento entre a educação e cuidado destinado as crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos e métodos utilizado para a constituição do corpus desta pesquisa: razão da escolha dos entrevistados, elaboração do roteiro da entrevista, agendamentos das entrevistas, cuidados éticos, transcrição das entrevistas e todas as informações pertinentes para este contexto.

No quinto capítulo serão apresentados os procedimentos de análise e seus resultados. Nele, o foco será, partindo das referências teóricas e do roteiro de questões, apresentar como foram construídos os quadros de análises e a interpretação dos dados a partir deles. Contextualizaremos também os principais aspectos da análise de conteúdo (AC), metodologia que utilizamos nesta pesquisa.

Por fim apresentaremos nossas considerações finais, nela buscaremos fazer uma síntese daquilo que foi o percurso desta tese. Não pretendemos, como é óbvio, fechar o assunto, apenas apresentar aquilo, que ao nosso olhar, foram questões pertinentes desta tese e indicar possíveis caminhos e possibilidades para tirar da invisibilidade as crianças de 0 a 3 anos de idade, principalmente os bebês.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Neste capítulo, apresentaremos os aportes teóricos e metodológicos que balizaram a construção desta pesquisa. Iniciaremos o capítulo apresentando a Sociologia da Infância, campo de conhecimento que propõe um novo modelo de entendimento das teorias da infância, visando com isso reconhecer a infância como construção social e a criança como ator social e sujeito de direitos que deve ser respeitado em suas necessidades e desejos.

Em seguida, abordaremos as teorias sobre Políticas Públicas, mais especificamente, Políticas Públicas Educativas, que são as respostas do governo no que diz respeito à educação. Isso quer dizer que, através das políticas públicas educativas, são materializados anseios de atores sociais através da Legislação Educativa, garantindo, ou não, o direito das crianças pequenas ao acesso à Educação.

Conclui-se o capítulo versando-se sobre as contribuições da “policy cycle approach” (abordagem do ciclo de políticas) para a análise de políticas educativas, abordagem que foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educativas.

Ball e seus colaboradores (Bowe, Ball, Gold, 1992) propõem, para a análise da política pública educativa, um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, cada um desses contextos apresenta arenas (lugares de discussão, disputas), grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles envolve embates.

1 SITUANDO O CAMPO: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância constitui-se como um campo teórico em construção que tem por objetivo a ruptura epistemológica com o paradigma que vinha orientando a produção de conhecimentos sobre a infância e o reconhecimento da criança enquanto ator social ativo e sujeito de direito (A. & , 2004; James, Jenks, & Prout, 1998; & Prout, 1997; Prout & James, 2003; Sirota, 1998a, 1998b). Francischini e Fernandes (2016, p. 62) destacam que a convergência entre sujeitos de direito e atores sociais "trouxe implicações para os pesquisadores, dentre as quais destaca-se a defesa da participação ativa das crianças em pesquisas que lhe dizem respeito".

Por muito tempo, as questões e debates a sobre as a infância estiveram presentes no nosso dia a dia, sejam ele livros, revistas, jornais, televisão e outros meios de comunicação. Porém, sabe-se que "as crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e que as ciências

sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola" (Qvortrup, 2010 p. 631).

Segundo Sirota (2001, p.10), Philippe Ariès foi o autor da obra que inaugura a "visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual". Pois o autor levanta a reflexão em torno da questão que aponta para a existência de várias infâncias, e não uma única infância, para todos os grupos sociais em todos os períodos. Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), sobre a obra de Ariès, sinalizam as diversas críticas que a obra recebeu, contudo, as autoras afirmam que a obra de Ariès, alçou a "infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais".

Sirota (2001), enfatiza que a "emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico" (p. 10), visando romper com a visão dominante em que, "as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como "homúnculos", seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição" (Sarmiento, 2010, p.3).

De acordo com Montandon (2001), a recente emergência da especialidade na sociologia se deu pelo fato das crianças terem sido por durante um longo período do século XX psicologizadas e pelo fato de as teorias da socialização terem exercido, também, por muito tempo o monopólio sobre o domínio da infância; em que os guardiões do templo das revistas sociológicas não favoreceram a difusão de trabalhos na área, desencorajando a imaginação sociológica.

Esta pesquisadora reconhece, portanto, que "há muito ainda por fazer antes que a Sociologia da Infância, que parece uma evidência para alguns, seja reconhecida de maneira mais ampla no meio científico" (Montandon, 2001, p. 54).

Numa abrangência temporal, levando em conta a história da Humanidade, esta forma de olhar para a criança e para a infância é bem recente, Qvortrup (2010, p. 631) ressalta que "há pouco mais de vinte anos, entretanto, começaram a tornar-se o foco dos estudos sociais da infância, que a tomaram como um fenômeno social".

Em relação às resistências oferecidas à institucionalização do novo campo, alguns autores reconhecem que são similares àqueles que se debateram os estudos feministas (Sarmiento & Pinto, 1997; Montandon, 2001; Jenks, 2002).

Atualmente, muitos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que vêm contribuindo para o crescimento deste campo de estudo e para a construção de um novo paradigma que reconheça as crianças como atores sociais sujeitos de direito, e, apesar de utilizarem perspectivas diferentes, tendem a "concordar que a terminologia de antecipação da fase da vida adulta não é muito útil"

(Qvortrup, 2010, p. 636). E que há uma necessidade de reconstruir os conceitos de criança e de infância, até então pautados por uma visão adultocêntrica.

A respeito de seu crescimento, Sarmiento (2010) salienta que:

a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos actuais: nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento (p. 3).

Apesar das confluências de ideias nas muitas correntes dentro da Sociologia da Infância, a constituição do campo não se deu de forma harmônica. Segundo Qvortrup (2010), "ao mesmo tempo encontramos com frequência um uso da terminologia que está longe de ser consistente, oscilando entre o entendimento individual e estrutural da infância" (p. 636).

Embora as questões relativas a esta problemática tenham sido numerosas vezes debatidas, muitas questões permanecem ainda em aberto, tanto no plano teórico quanto no empírico (Sirota, 2001; Mollo-bouvier, 2005; Montandon, 2001).

Naturalmente, nenhum campo de estudos está, ou estará, livre de pontos de vista opostos e contradições, haja vista que se trata da proposta de um novo paradigma no estudo da infância, e, portanto, estão em jogo o questionamento e a crítica de certos saberes e a construção de outros novos, fazendo com que o debate e a construção do campo se coloque de forma mais robusta nos domínios das teorias sociais.

Neste contexto de disputa por saberes, destacamos as divergências ocorridas nas produções realizadas em língua inglesa e francesa. Sirota (2001), relata que as possíveis causas da divergência na produção de língua inglesa e francesa estão ligadas às origens, que, na esfera de língua inglesa, foram constituídas de maneira autônoma, "ao contrário da sociologia da educação de língua francesa, de onde, sobretudo, saíram os sociólogos que trabalham sobre a infância" (p. 14).

Sirota (2001), destaca, ainda, um "estancamento e paralelismo entre a esfera de língua francesa e língua inglesa", "pela ignorância recíproca das manifestações e publicações que tentam organizar o campo" (p. 16). A autora enfatiza que no trabalho realizado por Cléopâtre Montandon (2001), intitulado Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa, é possível verificar que se trata de:

[...] literatura já extremamente abundante, fruto de uma comunidade científica constituída, que se apoia numa tradição de pesquisa recente mas já marcada por estudos empíricos e por debates teóricos, capazes de situá-la tanto no campo especializado quanto no campo que dialoga com a sociologia geral. As origens disciplinares dos pesquisadores são aí muito mais diversificadas que no espaço de língua francesa – antropologia médica, por exemplo (Prout), economia (Qvortrup), sociologia da educação

(Alanen), estudos feministas (Oakley), folclorista (os Opie) etc., o que explica em parte a maior variedade temática (Sirota, 2001, p. 10).

Porém, a Sociologia da Infância não se restringiu às produções com origem na língua inglesa e francesa, produções de outros idiomas contribuíram e vêm contribuindo para o avanço dos estudos sobre a criança e a infância. Segundo Barbosa et. al (2016):

entre a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica podemos afirmar a existência de um ilhéu, “o pólo lusófono” como denomina Sirota (2011) ou o “incomum” como o faz Sarmiento (2013). Não se trata aqui de apresentar este polo na perspectiva do isolamento, mas o entendimento da ilha como “um permanente cais de embarque, nem que seja do pensamento” (PAIS, 2002). Nas últimas duas décadas, assistimos a encontros entre Portugal-Brasil, sobretudo no diálogo entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia, que potenciou o desenvolvimento de intercâmbios e o avanço no campo dos Estudos da Criança. Não se trata igualmente de afirmar a emergência de um subcampo, de uma espécie de Estudos da Criança e Estudos da Infância luso-brasileiros, mas a necessidade de compreender um jogo de (in)visibilização quando utilizamos paradigmas e conceitos do mundo anglo-saxônico para, por exemplo, analisar e explicar a realidade das crianças em Portugal ou no Brasil (p. 115).

Referente ao percurso histórico, podemos destacar como marco inaugural para os novos estudos da infância a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização da Nações Unidas (ONU), em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, pois a partir desses estudos, apesar das diversas críticas recebidas, a infância passa a ser concebida como uma construção social (Rosemberg & Mariano, 2010).

Qvortrup(1995) destaca ainda as contribuições de Lloyd deMouse, publicadas no livro *The history of childhood* (1974), porém alertando que o interesse pelas crianças é anterior à Segunda Guerra Mundial, e que muitos autores publicaram estudos históricos sobre a infância, entre eles aqueles advindos do Terceiro Mundo.

Atualmente, apesar da multidisciplinaridade presente nos estudos sociais da infância, a Sociologia da Infância representa a corrente mais forte de estudo da infância nesta nova perspectiva, contando com autores renomados como William Corsaro, Jens Qvortrup, Allison, Chis Jenks, Alan Prout, Régine Sirota, Cléopâtre Montandon, Lourdes Muñoz, Manuel Sarmiento, entre muitos outros.

Qvortrup (1995) no entanto relata que o interesse da Sociologia pela Infância é tardio quando comparado aos psicólogos, psiquiatras, pedagogos, etc. Sobre esse interesse tardio, Qvortrup (apud Corsaro, 2011) afirma que ele é resultado de uma marginalização desse grupo etário em dois eixos principais: a subordinação política e econômica da infância na sociedade, e as concepções teóricas tradicionais de infância e de socialização.

Ambert (apud Qvortrup, 1995) verificou que até o início dos anos 1980 havia pouquíssimos escritos sobre a infância, tanto na Sociologia clássica/tradicional quanto na norte-americana. Porém, com o passar dos anos esse cenário foi mudando, Corsaro (2011) destaca que:

[...] atualmente a socialização da infância tem recebido extensa cobertura em textos introdutórios básicos da sociologia; novos periódicos e seções de associações nacionais e internacionais dedicados à sociologia da infância foram criados; e cursos sobre a sociologia da infância são atualmente oferecidos com frequência (p. 18).

Mas, conforme já falamos acima, não foi só a Sociologia da Infância que se preocupou com a infância. Na Antropologia, destaca-se Charlotte Hardman, que escreveu o artigo intitulado “Será possível uma antropologia da criança?” (1973). Na Geografia, Sarah pôs a questão Haverá lugar na Geografia para as crianças? (1990), Jonathan Benthall falou sobre A etnografia das crianças com Criadores Tardios (1992), entre outras áreas do saber que obtiveram avanços extraordinários, como é o caso da História (Qvortrup, 1995).

No Brasil, a despeito de alguns textos precursores na Educação (Cadernos de Pesquisa, 1979), na História (Priore, 1991), na Sociologia (Fernandes, 1979) e na Psicologia (Rosemberg, 1976), a nova abordagem acadêmica é bem mais recente, datando especialmente da primeira década do século XXI, mas já sendo abrigada em diversas associações de pós-graduação e campos acadêmicos: Antropologia (Cohn, 2005; Delgado; Müller, 2005), História (Freitas; Kuhlmann Jr., 2002), Psicologia (Rosemberg & Mariano, 2010, Castro, 2001), Sociologia (Marchi, 2009).

A recente difusão dos novos estudos da infância é comprovada pelo estudo realizado por Ribeiro e colaboradores (2011), que, com foco na Produção Acadêmica Brasileira sobre a infância, destacou o aumento da produção desta temática, assim como o aumento no número de artigos publicados. No entanto, em sua maioria, eles representam traduções de periódicos estrangeiros, demonstrando que apesar do aumento na visibilidade do tema, existe ainda a necessidade do aumento de trabalhos que reflitam a realidade brasileira.

Em Portugal, Carreira (2012) destaca a importância da Universidade do Minho entre as instituições que mais se destacaram neste domínio sociológico e onde têm sido lecionados mestrados em Sociologia da Infância e doutoramentos em Estudos da Criança há vários anos.

Salienta ainda o pioneirismo de Manuel Jacinto Sarmiento, com Manuel Pinto que, em 1997, escreveram, *As Crianças: Contextos e Identidades*, seguido, dois anos depois, por *Saberes sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*.

Relativo aos temas mais estudados pela sociologia da infância Portuguesa, de uma forma geral, a disciplina tem se desenvolvido em torno de quatro eixos de pesquisa: a construção social da infância; a participação/cidadania; os contextos da vida diária; e as infâncias caracterizadas pelas situações de perigo (Carreira, 2012).

Sarmiento et. al (2017) argumenta que em Portugal a sociologia da infância emerge mais tardiamente. Apenas no final dos anos 90 é publicada a primeira obra que se reporta expressamente ao campo da sociologia da infância. Segundo os autores, em Portugal,

As figuras de criança são o resultado do encontro da construção científica em sociologia da infância com a realidade empírica das crianças em Portugal, atendendo à diversidade destas e às especificidades do processo complexo de generatividade e de normatividade da infância no país (p. 44).

Sarmiento (2018), ao fazer um balanço da Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância, destaca que

a produção sociológica da infância em Portugal procurou sempre romper com as fronteiras que a confinassem ao domínio da “ciência sociológica normal”, buscando, desde sempre, estabelecer relações com outros domínios do conhecimento relevantes para o conhecimento acerca das crianças, nomeadamente as ciências da educação, as ciências da comunicação, a psicologia (especialmente a psicologia cultural e a psicologia social), a antropologia, as ciências jurídicas e, no campo sociológico, as sociologias da educação, das desigualdades e da família (p. 387).

Sirota (2012) ao refletir sobre a produção lusófona, analisa que "o polo lusófono é um dos raros campos que traduz e publica tanto textos de origem anglófona como francófona, combinando referências nos três espaços linguísticos" (p. 10), ou seja, ao não estar polarizado, pode se beneficiar de ambas as produções, o que pode tornar mais rica suas próprias produções.

A autora salienta, também, ao refletir sobre as características das produções lusófonas que:

A figura da infância pobre é dominante, como parte estrutural das desigualdades sociais e da defesa de uma causa particularmente importante da infância. O fim dos regimes ditatoriais, desenvolvimento dos BRIC, rápida evolução da legalização, investimento em políticas de desenvolvimento particularmente dedicada à infância, convenção de direitos de reconhecimento infantil, tanto em termos de políticas sociais serão sempre mais fortes. A situação de infância, muitas vezes considerada como problemas críticos e sociais, atenção especial à infância e às crianças de rua e ao trabalho infantil. Foi construído um elo entre a sociologia interpretativa e a sociologia crítica, abordando a infância como uma categoria social para o ator social infantil e os direitos dos sujeitos. Isso, em conjunto com as ciências sociais multidisciplinares (p. 10)

Diante dos diversos problemas ligados à Infância, que servem de motivação para os pesquisadores da Infância construírem sua produção, podemos destacar a subordinação da infância na sociedade, a qual pode ser evidenciada a partir de indicadores sociais que descrevem sua situação de desigualdade em relação aos adultos.

Nascimento (2018), destaca que as concepções de infância defendidas pelos Sociólogos da Infância têm “convivido com outros paradigmas, como o paternalismo, ou com concepções que fragilizam a condição de ser criança e mantém a ideia de passividade e, assim, de subordinação ao poder dos adultos" (p. 19). A autora, cita Manfred Liebel, que:

destaca duas modalidades de paternalismo: o tradicional, que determina a subordinação absoluta das crianças aos adultos, e o moderno, no qual são reservadas às crianças algumas zonas, separadas da sociedade dos adultos, com regras e normas, “onde a vida é relativamente segura e elas podem se desenvolver livremente, mas que não prevê qualquer influência sobre a sociedade adulta” (Liebel, 2007, p.115).

Em um viés mais econômico, Sgritta (1997) argumenta que nas sociedades ocidentais ocorre distribuição desigual de recursos econômicos entre os diferentes segmentos etários, uma vez que os níveis de pobreza aumentaram e são mais expressivos entre as crianças do que entre os adultos, piorando as condições de vida das crianças.

A tese proposta por Sgritta (1997) é de que a invisibilidade das crianças no mundo público aponta para uma cidadania fraca das crianças, cujos interesses políticos e econômicos não ocupam um lugar significativo na agenda pública. Além da distribuição desigual de recursos econômicos, a condição social das crianças decorre de uma concepção de indivíduo dependente e incompleto que compõem as teorias populares e até mesmo algumas das mais importantes e elaboradas teorias acadêmicas.

Qvortrup (1995) aponta paradoxos entre os níveis individuais e estruturais com relação à sociedade infantil e adulta, os quais sugerem ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância no que diz respeito à relação entre o que queremos para as crianças e as condições em que algumas vivem. Um diagnóstico plausível para as ambivalências seria o menosprezo e uma indiferença estrutural em relação à infância e à criança que culminaram na pouca atenção cultural e política a elas dispensada.

Sarmiento (apud Delgado & Muller, 2006), nos alerta que a "Sociologia da infância só poderá desenvolver-se se for capaz de articular o seu programa com a renovação da própria sociologia em geral, com recusa das concepções dogmáticas e fechadas e com abertura à complexidade e à análise não dicotômica das relações entre a infância como categoria geral e as crianças como atores sociais, as dimensões estruturais e as dimensões culturais" (p. 20).

Corsaro (2011) argumenta que é comum, entre os adultos, que as crianças sejam vistas de forma prospectiva (futuros adultos), raramente compreendidas de forma contemplada em si, como crianças com vida em andamento, necessidades e desejos, sendo estas muitas vezes consideradas como causa de preocupação por adultos, problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos:

“Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras” (p. 18).

Rosemberg (2006) afirma que no Brasil os indicadores sociais referentes à faixa etária entre 0 e 6 anos evidenciam desinteresse público pelas crianças em função do pequeno poder de negociação político e econômico, bem como dos pais nesse momento de sua vida, e que o Brasil é marcado por

uma desigualdade histórica e estrutural que atinge segmentos sociais com menor participação política e que têm menor acesso aos benefícios das políticas públicas.

Por outro lado, de acordo com Sgritta (1997), a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ocorrida em 1989, teve impacto profundo no cenário político internacional na virada do Século XX para o XXI. O período foi marcado por debates para a ratificação do documento, bem como sobre as maneiras de interpretação dos direitos da criança para sua consolidação nos diferentes países. Apesar da intensidade dos debates, ainda permanece grande distância entre o que foi definido legalmente e as condições de vida das crianças no mundo.

No Brasil, Rosemberg (2006) considera que estão surgindo sinais de mudança na concepção brasileira sobre a criança pequena, decorrentes da urbanização recente, com acesso praticamente universal à televisão e movimentos de expansão da Educação Infantil. A criança entre 0 e 6 anos passa a ser distinguida de outras idades da infância e são criadas novas profissões no mercado de trabalho e novos espaços no mercado consumidor.

Além disso, de acordo com Moro e Gomide (2003), os pais começam a reconhecer características de um sujeito ativo nos filhos pequenos: a criança é considerada inteligente, reivindicadora e esperta. Porém, essas alterações provocadas na e para a primeira infância continuam principalmente imbricadas no contexto privado, familiar.

São muitos os desafios a serem enfrentados pelos estudiosos da Infância para mudar as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e/ou entre os grupos de pares infantis e para modificar o entendimento dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais nos quais vivemos.

O certo é que ainda há muito o que se fazer para colocar a infância e as crianças em um patamar no qual elas sejam reconhecidas em igualdade de direitos com o mundo adulto. "Portanto, um desafio posto para a sociedade e os estudos acadêmicos é constituir outras formas de pensar a rigidez das fronteiras entre as diferentes fases da infância" (Barbosa et. al, p. 106).

1.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Neste capítulo, iremos fazer uma breve apresentação de como a concepção de infância foi sendo construída e alterada através do tempo, desde o medievo até a contemporaneidade. Pois, como afirma Heywood (2004), "a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente" (p. 13), no entanto ela não surge somente no século XX, além disso, também sofreu muitas mudanças durante a história.

Partindo-se da afirmação de Heywood (2004), para entendermos a concepção da infância contemporânea, precisamos compreender, também, como foi o processo de criação das concepções historicamente construídas sobre as crianças e os modos como elas foram inscritas nos imaginários sociais, suas teorias e ideias.

A partir da obra de Ariès (1973), podemos demonstrar como esses conceitos históricos vêm se modificando até a modernidade. Além disso, podemos também:

entender a infância como uma construção social; romper com o modelo “desenvolvimentalista” da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p.212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na Antropologia, na Psicologia e na Sociologia; conceber a criança como ator social (Rosemberg & Mariano, 2010, p. 694).

Heywood (2004) é outro autor importante que nos ajuda a entender o processo histórico da construção social do conceito infância. Segundo Kuhmann Jr. (2005), o autor traz para os pesquisadores da infância uma segunda opinião sobre a historicidade da infância, ele afirma que, no Brasil, durante mais de 25 anos, desde que foi traduzida no país, a obra de Philippe Ariès reinou quase solitária como referência para a história da infância ocidental e que a "publicação do livro de Colin Heywood permite aos leitores brasileiros o acesso a uma competente síntese do avanço dos estudos sobre o tema em alguns países europeus e nos EUA" (p. 239).

Segundo Ariès (1973), na Idade Média, o período que compreendia a infância era do nascimento até os sete anos, “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante [...]” (p. 6).

Franco Frabboni (1998), pedagogo Italiano que também se dedicou a estudar a infância, afirma que esse período é marcado pelo não-sentimento de infância, não consciência das particularidades da criança, a qual não se distingue do adulto. É vista como um mistério e não se sabe o que fazer com ela. Não tem identidade própria, pois é vista como um pequeno adulto, mas como não domina os instintos do corpo deve ser vigiada/controlada.

Sobre o não-sentimento de infância, no século XII, devido às condições precárias de higiene e à baixa expectativa de vida na tenra idade, em que as probabilidades de morrer com pouca idade era altíssima, Heywood (2004) justifica que este fato pode:

apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante” (p. 87).

Na idade média era comum ter muitos filhos, pois poucos sobreviviam. Assim, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (Ariès, 1973, p. 21).

Ariès afirma ainda que na Idade Média o sentimento de infância não existia, pois, tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da AMA, ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhavam como aprendizes. Segundo ele, na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, porém, isso não significava que as crianças “fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”, o que não existia era a “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 29).

Mesmo naquilo que se refere às roupas que eram utilizadas pelas crianças na Idade Média, todas reproduziam as vestes adultas, segundo Áries (1973), “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (p. 87).

Somente no século XVII começam a surgir roupas próprias para crianças, com exceção das meninas que se vestiam como mulheres, ao contrário dos meninos, que já eram compreendidos e tratados como diferentes dos adultos (Áries, 1973).

Conforme define Ariès (1973), existia apenas um sentimento superficial da criança que ele denomina de “paparicação”. Segundo ele, esse sentimento:

era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (p. 10).

Assim, até o fim do século XVII, não existem crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido:

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida (...). De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto (Heywood, 2004, p.10).

Segundo Ariès (1973) a partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média. O autor sinaliza que o século XVII configura-se como um período de grande importância para a evolução dos temas relacionados à infância.

No entanto, destacamos que neste período o tratamento dado a uma criança do sexo masculino era, em geral, diferente do tratamento recebido por uma criança do sexo feminino, pois “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (Heywood, 2004, p.76).

O sentimento de infância vai surgir a partir do século XVII, quando se reconhece que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (Heywood, 2004, p.23).

Para Ariès (1973):

[...]um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perder – ou substituí-la – sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (p.12).

Ariès (1973) sinaliza que a mudança no sentimento de infância ocorrida no final do século XVII, na qual o sentimento de "paparicação" vai dar lugar a outro sentimento chamado de moralização, estava ligado ao "movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado" (p. 6).

Segundo o mesmo autor, com o movimento de "moralização":

Iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade: o aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola, a transformação da escola livre em colégio vigiado (1973, p. 5).

Ariès (1973) comenta que “[...] é entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se outro sentimento da infância”, ou seja, “o apego à infância e à sua particularidade se exprimia [...] por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (p. 162). Apesar de reconhecer a importância da educação, esse processo gerou outro problema: “começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (p. 5).

Como efeito deste enclausuramento das crianças, a "família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes" (Ariès, 1973, p. 6). Iniciou-

se, assim, um movimento de moralização da sociedade no qual os moralistas da época, formados por juristas e eclesiásticos, foram levados a reconhecer a importância da educação, influenciando a história da escola e a transformando em escola vigiada.

Mais uma vez, a criança é objeto para o adulto, que deposita nela toda a rigidez da época. “A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (Ariès, 1973, p. 195). As crianças são, então, retiradas do convívio da sociedade dos adultos e colocadas em colégios internos, por meio de uma ação conjunta entre família e escola. Em suma podemos afirmar que:

[...] a escolarização, iniciada na Europa do século XIV e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança [...] é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência de vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança (Priore, 1991, pp. 9-10).

Como podemos verificar, as representações das crianças ao longo da História produziram um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Assim, o interesse pela infância aparece muito tardiamente, tendo nos estudos de Ariès uma das primeiras e principal referência. Após ele, apesar das críticas, os estudos da infância, em geral, sofreram mudanças significativas em seu rumo. Os autores distinguem dois períodos fundamentais: o das imagens da “criança pré-sociológica” e das imagens da “criança sociológica”.

1.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PRÉ-SOCIOLÓGICA

Ao longo da história, antes de ser objeto da Sociologia da Infância, houve outros interlocutores que abordaram o assunto e que podem ser tidos como pré-sociológicos. Grande parte do pensamento pré-sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico da socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade, tendo como foco principal a socialização inicial na família (Corsaro, 2011).

Jenks (2002) destaca a importância da Teoria de Socialização proposta por Parsons (1951) e da Teoria do Desenvolvimento proposta por Piaget, que, conforme ele, tratam-se de trabalhos profundos e claros, e que, mais importante que isso, exerceram enorme influência no domínio das teorias de socialização e desenvolvimento no que tange às Ciências Sociais.

Corsaro (2011) destaca que Talcott Parsons foi porta-voz de uma das mais populares abordagens sobre a socialização nas décadas de 1950 e 1960, denominada como “funcionalista”. De modo geral, esse tipo de abordagem descrevia aspectos da socialização pautados principalmente na internalização da educação dada pelos pais e na garantia do sucesso da mesma.

O foco dado às crianças por esse modelo de socialização estava na busca incessante por subversão e por uma reestruturação da diferença potencialmente perigosa e destrutiva da criança. Do ponto de vista de Parsons, a criança é vista como uma ameaça à sociedade que deve ser apropriada e moldada para se adaptar (Corsaro, 2011), ou, conforme o próprio Parsons afirma (apud Jenks, 2002):

[...] habitualmente, o termo socialização diz respeito ao processo de desenvolvimento da criança (...). Existe, contudo, uma outra razão para destacar a socialização da criança. Temos razões para crer que as variáveis estruturais são, em certos aspectos, os elementos adquiridos pela personalidade mais estáveis e duradouros, e há muitas provas de que eles são assentes durante a infância e de que não estão sujeitos a alterações drásticas na vida adulta (p. 198).

Segundo Jenks (2002), Parsons:

[...] constrói uma magnífica estrutura da organização social, integrando as dimensões da ação e do constrangimento [que] operam nos níveis econômico, político, cultural, interacional e pessoal [com o] objetivo de tanto permear como saturar as expressões da experiência e coletiva. Baseado neste conceito de socialização Parsons comete uma violência teórica, particularmente contra a criança, ao tentar converter o mundo dos conteúdos para mundos de forma (p. 198).

Em *Theorizing Childhood*, Prout, Jenks e (1998), ao confrontar as imagens pré-sociológicas da criança com as novas abordagens trazidas pelos estudos sociais da infância, nos sugerem os modelos de crianças que povoavam o imaginário popular e que foram construídos ao longo dos anos por vários estudiosos da infância na modernidade.

A distinção decorre do fato de que, no primeiro período, o trabalho de “imaginação” social da criança considera o sujeito infantil como uma entidade singular abstrata. As imagens da “criança sociológica” são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das Ciências Sociais.

A partir dos conceitos de , Jenks e Prout (2007), temos as seguintes imagens pré-sociológicas: a criança má (século XVII), originada no pensamento religioso, dominada pelo instinto e não pela razão, influenciado pelo pensamento de Thomas Hobbes (1578-1679). A criança inocente (séculos XVIII-XIX), difundida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), tem na infância uma esfera romântica, imaculada, ingênua, pura e angelical. A criança imanente (séculos XVII-XVIII), ideia de criança como um ser vazio, desprovido de conhecimento, proposta por John Locke (1632-1704). A criança naturalmente

desenvolvida (século XX), ligada à psicologia do desenvolvimento, fundada a partir da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980). A criança inconsciente (séculos XIX-XX), oriunda das investigações sobre a psique humana realizada por Sigmund Freud (1856-1939) com a estruturação de uma linha de desenvolvimento psicosssexual da criança.

1.2.1 A CRIANÇA MÁ

A criança má (the evil child), fundamentada na teoria de Hobbes, é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares e “famílias disfuncionais”, “perigos” da sociedade moderna. Segundo Hobbes (1974), as crianças:

não são dotadas de nenhuma razão até que atinjam o uso da linguagem, mas são denominadas seres racionais devido à aparente possibilidade de terem o uso da razão na sua devida altura. E a maior parte dos homens, muito embora tenham o uso da razão em certos casos, como em contar até certo grau, contudo serve-lhes pouco na vida comum, na qual se governam, uns melhor, outros pior, segundo suas diferentes experiências, rapidez de memória e inclinações para vários fins, mas especialmente segundo a boa ou má fortuna, e os erros de uns em relação aos outros (p. 28).

Assim, para Hobbes (1974), a criança não é boa nem má, o que existe é uma possibilidade do que ela, ao se tornar adulta, baseado naquilo que vai adquirir de conhecimento, ou não, nas relações com os outros, possa se transformar. Ou seja, a identidade da criança vai ser forjada baseada no mundo em que está inserida.

No entanto, Hobbes (1974) afirma que, "durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens" (p. 64).

Deste ponto de vista, a criança é posta como uma ameaça que pode, a qualquer momento, mobilizar as forças para o mal, devendo esta ser controlada mediante imposição de limites e do direcionamento dos seus comportamentos através das regras vindas de um poder superior. Prout, Jenks e (1998), trazendo as ideias de Hobbes para o âmbito familiar, verificam que "sem as restrições impostas pelos pais, a vida das crianças seria uma anarquia" (p. 11).

Assim, as crianças eram vistas como pequenos demônios marcados com o pecado original. Como resposta a isso, métodos severos de educação foram desenvolvidos na Europa Puritana nos séculos XVI e XVII. Uma variação deste modelo é a criança como um pequeno selvagem ou bárbaro, em que ela é vista como incivilizada, mas não necessariamente má.

Tomás (2008), ao refletir sobre o tema, analisa que na atualidade esses elementos associados às crianças se traduzem no alarmismo gerado pela comunicação social que supervaloriza os comportamentos, quando desviantes, protagonizados por crianças e jovens. Segundo ela:

Estes ímpetos sensacionalistas contribuem para que o estigma social atinja as crianças e as suas famílias, às vezes de forma irremediável. São imagens desenhadas com repertórios com interesses específicos, de estímulo visual, que são simultaneamente confusas e mundanas e, paradoxalmente efêmeras e persistentes; o que se vê é assumido como verdadeiro e garantido (p. 125).

A concepção da criança má também pode ser comparada ao paradigma do paternalismo, no qual as crianças são consideradas como posse dos pais ou de adultos responsáveis, e não têm qualquer direito independente deles. Assim, elas são meros objetos nas mãos dos adultos (Tomás, 2007) ou nos registros feitos por Ariès (1973), quando este verifica que no século XVI há um avanço da sociedade para moralizar as crianças como uma forma de torná-las mais dóceis.

1.2.2 A CRIANÇA INOCENTE

Contraopondo-se à criança má proposta por Hobbes, a criança inocente encontra em Emílio de Rousseau o seu paradigma filosófico. A tese aqui dominante é aquela na qual a criança é naturalmente boa e a sociedade a perverte. Para Rousseau (2004), "somente a razão nos ensina a conhecer o bem" e "toda maldade vem da fraqueza; a criança só é má porque é fraca; fortalecei-a, ela será boa; quem tudo pudesse nunca praticaria o mal (p.23)".

O autor acredita que, antes da idade da razão o ser humano faz o bem e o mal sem saber e não há moralidade em suas ações. No entanto, ele salienta que, por vezes, no sentimento de outros seres humanos exista essas ações. Assim, para Rousseau, a criança é naturalmente boa, pura, inocente e gentil.

Como a bondade da criança é algo natural e não socialmente construído, sua proposta é que as crianças não fossem punidas, ao invés disso, aprendessem com os erros que são cometidos. Para ele, um homem só é punível pelos erros de sua vontade e que a ignorância invencível não poderia ser-lhe imputada como crime.

James, Jenks e Prout (1998) destacam que mais do que afirmar a infância como um período de inocência, em O Emílio, Rousseau promove a criança ao status de pessoa, rechaçando a ideia de que as crianças eram apenas seres incompletos aguardando para se tornarem adultos. Para ele, a criança

deve ser respeitada em suas condições e os adultos devem amar a infância, favorecer seus jogos, seus prazeres e seu amável instinto.

Outro ponto importante destacado por , Jenks e Prout no que se refere à imagem da criança inocente, diz respeito ao impacto deste pensamento para a educação. Os autores afirmam que:

No discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX, estão os fundamentos da educação contemporânea centrada na criança, da provisão de necessidades especiais, das creches e jardins de infância, da alimentação, da demanda e de toda a série de estratégias de educação da criança que são adaptadas às necessidades de cada indivíduo. Vemos também as sementes da crença de que as crianças são preocupação de todos e que constituem um investimento realizado no futuro, em termos de reprodução da ordem social (James, Jenks & Prout, 1998, p. 15).

Assim, Rousseau (2004) é considerado como o principal responsável pela construção do discurso da criança como sujeito, na medida em que reconhece as crianças como "uma classe específica de seres com necessidades e desejos, e mesmo direitos" (p. 57). No que diz respeito à especificidade das crianças em relação aos adultos, ele fala de um princípio ativo, uma vivacidade inerente às crianças, que as faz mais inquietas e agitadas, mas nem por isso más.

1.2.3 A CRIANÇA IMANENTE

A criança imanente aparece na formulação filosófica da teoria da sociedade de John Locke. Para ele a criança é uma "tabula rasa" na qual pode ser inscrito, quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa.

Segundo o pensamento de Locke:

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nosso entendimento com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos. (apud Chauí, 1996, p. 95).

Heywoody (2004) esclarece que "para Locke a criança não era nem ruim nem boa, seus conhecimentos e sua personalidade eram formadas a partir de vivências e experiências adquiridas ao

longo da sua vida, ou seja, a criança era vista como um papel em branco ou uma cera a ser moldada e formada como bem entender" (p. 37).

Assim, fica evidente que, ao mesmo tempo em que Locke contribuiu para uma visão diferenciada da que existia anteriormente, também apresenta uma visão de que era necessário desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar e aprender das crianças, por considerá-las seres alegres e desatentos que precisavam de ajuda (Heywoody, 2004).

Neste contexto, a teoria de Locke, ao evidenciar por meio de uma explicação racional que o intelecto humano não seria capaz de formular-se do nada, coloca no adulto o papel de protagonismo, fortalecendo o adultocentrismo. Nesta lógica, a criança é colocada num papel passivo, o que sustenta a visão pré-sociológica da infância e da criança.

Para Rosemberg (2010), na lógica adultocêntrica "destaca-se a persistência do hábito de se pensar a infância preferencialmente em referência à família" (p. 5) e também no privilégio da perspectiva dos professores e outros atores adultos que respondem pelas crianças, ou até mesmo no ditado popular em que "a criança não tem querer".

1.2.4 A CRIANÇA NATURALMENTE DESENVOLVIDA

A criança naturalmente desenvolvida tem base na Psicologia do Desenvolvimento, a partir especialmente dos trabalhos de Jean Piaget. Seus autores sinalizam esta imagem em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios.

A Psicologia do Desenvolvimento, teoria que teve enorme relevância no estudo das crianças, constitui uma área do conhecimento da Psicologia cujas hipóteses centrais se apoiam no esforço de compreender o homem em todos os aspectos, englobando fases desde o nascimento até o mais completo grau de maturidade e estabilidade.

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos maiores representantes desse tipo de abordagem, e seus trabalhos se tornaram uma das mais importantes diretrizes no campo da Educação Infantil nos Estados Unidos, Europa e Brasil. O método psicogenético de Piaget, segundo Coll e Gillieron (1987), tem como objetivo "compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos" (p. 30).

Considerando insuficiente o objetivismo e o subjetivismo para explicar o processo evolutivo da filogenia humana, o autor introduz a linha interacionista e formula o conceito de epigênese,

argumentando que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”(Piaget, 1976 apud Freitas, 2000, p. 64).

Piaget sustenta que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, o pensamento lógico não é inato nem tampouco externo ao organismo, mas fundamentalmente construído na interação homem-objeto. Na ótica de Piaget, o homem é possuidor de uma estrutura biológica que lhe possibilita desenvolver-se mentalmente, no entanto, esse fato por si não garante que isso vá ocorrer, pois isso só acontecerá a partir da interação do sujeito com o objeto a conhecer.

O conceito de equilíbrio cunhado por Piaget é fundamental em sua teoria, pois representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em essência, caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido.

A busca do organismo por equilíbrio acompanhará o ser humano durante toda a vida, uma vez que no processo de interação podem ocorrer desajustes do meio ambiente que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, e o organismo fará esforços para que a equilíbrio se restabeleça por novas formas de adaptação. Esse processo envolve dois mecanismos, que, apesar de distintos, são indissociáveis e se complementam: a assimilação e a acomodação.

O processo de assimilação é representado por uma tentativa de integração de aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, visando sempre restabelecer o equilíbrio do organismo. A acomodação representa uma nova experiência assimilada a uma estrutura de ideias já existentes (esquemas); ao provocar transformação nesses esquemas, o organismo gera um processo de acomodação. Os processos de assimilação e acomodação são complementares e encontram-se presentes durante toda a vida do indivíduo, permitindo um estado de adaptação intelectual.

Outro ponto fundamental na teoria de Piaget está no que ele denomina “esquemas de ação”, mecanismos que podem ser entendidos como motor do conhecimento. São eles:

- 1º período – sensório-motor (0 a 2 anos);
- 2º período – pré-operatório (2 a 7 anos);
- 3º período – operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);
- 4º período – operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras de o indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia.

Um quesito de extrema importância a ser levado em conta quando se fala sobre a teoria psicogenética de Piaget é que ela não tinha como objetivo propor uma teoria de aprendizagem (La Taille,

1992; Rappaport, 1981; Furtado; Bock; Teixeira, 1999; Coll, 1992). A esse respeito, Coll (1992) faz a seguinte observação: “(...) ao que se sabe, ele (Piaget) nunca participou diretamente nem coordenou uma pesquisa com objetivos pedagógicos” (p. 172). Não obstante, de forma contraditória aos interesses previstos, o modelo piagetiano, curiosamente, veio a se tornar uma das mais importantes diretrizes no campo da aprendizagem escolar, quer, por exemplo, nos EUA, na Europa e no Brasil inclusive.

Corsaro (2011) argumenta que:

(...) a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos [e em consonância com a teoria de Piaget, ele afirma] (...) que qualquer teoria sociológica das crianças e da infância que tente explicar a compreensão e o uso que elas fazem das informações provenientes do mundo adulto, bem como sua participação e a organização de seus mundos com os pares, deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança (p. 23).

Apesar de entender que os trabalhos desenvolvidos por Piaget tenham orientado as pesquisas na Psicologia na direção correta, Corsaro (2011) defende que:

(...) seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual. Podemos ver isso nas repetidas referências à atividade da criança, ao desenvolvimento da criança, ao processo da criança de tornar-se um adulto. Na teoria de Piaget, o foco é o domínio do mundo por uma criança isolada em seus próprios termos. O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças. Mesmo quando os outros (pais, colegas e professores) são levados em conta, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. Outra limitação da psicologia do desenvolvimento construtivista é a preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta. Além disso, alguns psicólogos estudam como é ser ou ter um amigo em mundos sociais infantis, ou como desenvolver concepções de amizade está incorporado às interações da criança na cultura de pares (p. 29).

Jenks (2002) afirma, ainda, que os estágios propostos por Piaget remetem a um “pensamento infantil ‘figurativo’ e de baixo estatuto à inteligência adulta, operativa e de alto estatuto”, e por assim dizer:

(...) criam-se assim as condições para o estabelecimento de uma narrativa no discurso de crescimento cognitivo, atualmente dominantes. O pensamento “figurativo” da condição infantil caracteriza-se pela atividade particularista, por uma concentração no aqui e agora e, conseqüentemente, por uma incapacidade de transferir a experiências ou o treino de uma situação para outra. Para Piaget, a criança dedica-se a réplica repetitiva e muito concreta dos estados objetivos, encontrando-se dominada por estruturas objetivas e habitando um universo material. Para além disto, o pensamento figurativo não reconhece nem o distanciamento nem a reflexão, organizando-se através de respostas afetivas a contextos específicos. Parece que temos aqui uma receita para a infantilidade (p. 208).

Em outras palavras, por considerar a fase operativa o estágio no qual se encontra o adulto, como o ápice do desenvolvimento, e que nesse sentido representa o objetivo a ser alcançado, tido como o modelo ideal, mantém-se de forma racional e indiscutível o domínio da adultez.

Apesar das críticas direcionadas à Psicologia do Desenvolvimento, não se pode deixar de enfatizar que essa ciência teve papel fundamental para a melhoria das práticas educativas, principalmente nos processos que tangem à Educação Infantil.

1.2.5 A CRIANÇA INCONSCIENTE

Na criança inconsciente, de base psicanalítica, e tendo em Freud a sua figura de referência, a criança é vista como um preditor do adulto, mais do que um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade.

Zavaroni et al. (2007) ao analisar o modo como Freud compreendeu a importância da infância na constituição psíquica, destaca que Freud analisa "a infância de seus pacientes na busca da experiência cuja lembrança ficou realçada e que, em sua efetividade, tornou-se traumática e originou os sintomas"(p. 66).

Zavaroni et al. (2007), verificou que "Freud (1950) atribui às experiências infantis valor determinante e fundante do psiquismo. Ele estabelece o desamparo infantil e a busca de satisfação como elementos constituintes da subjetividade" (p. 67). Ou seja, Freud considera a educação infantil decisiva para deter ou desencadear neuroses.

Zavaroni et al. (2007), revendo os escritos freudianos, percebemos que não é exatamente uma precisa delimitação conceitual das noções de infância e de infantil que caracterizará o modo como Freud fez uso das mesmas para explicar a importância dos primeiros anos de vida na constituição psíquica.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SOCIOLÓGICA E SEUS ENFOQUES

A partir dos novos olhares direcionados à criança e à infância, cujo pano de fundo eram os estudos realizados por Philippe Ariès na década de 1960, que compreendiam a infância como uma construção social, foram lançadas novas propostas de entendimento e criação de novas teorias que valorizassem esse grupo, tido como desfavorecido e subalterno, até então subjugado ao domínio do olhar adultocêntrico.

James e Prout (2003), entendendo a infância como uma “construção social”, propõem algumas condições para a criação do novo paradigma para os estudos da infância destacados a seguir:

1. A infância é entendida como uma construção social. Como tal, indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.
2. A infância é uma variável da análise social. Não pode ser inteiramente isolada de outras variáveis tais como classe, gênero, etnia. Estudos empíricos comparados revelam uma variedade de infâncias e não uma infância como fenômeno simples e universal.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser objeto de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, da vida dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente adequada para os estudos da infância. Ela permite dar às crianças mais voz e uma participação direta na produção de dados do que é usualmente possível com os métodos de pesquisa convencionais (experimentais e surveys).
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais (teoria/prática – Giddens) está dramaticamente presente. Isso significa que proclamar um novo paradigma de sociologia da infância implica engajar-se no processo de reconstrução da infância real na sociedade (p. 8).

Segundo Muñoz (2006), os esforços da nova sociologia da infância têm-se voltado mais aos estudos práticos que teóricos, porém, sem deixar de lado a intenção de sistematizar teorias que sustentem as práticas que estão sendo realizadas.

Desse modo, com base no referencial teórico principal da Sociologia da Infância e no tipo de método aplicado na investigação, começaram a surgir enfoques predominantes nos estudos da infância, que para Mayall (apud Muñoz, 2006) e Alanen (2001, apud Muñoz, 2006) são os seguintes:

- 1) Sociologia das crianças: toma como ponto de partida a ideia de que as crianças devem ser estudadas por si mesmas e por suas perspectivas próprias. As crianças são atores social nos mundos sociais em que elas participam e as pesquisas devem concentrar-se diretamente sobre elas e suas condições de vida, atividades, relacionamentos, conhecimentos e experiências. A criança é vista como um agente participante na construção de conhecimento e experiência diária e é dada importância especial a visão das crianças. A questão fundamental é a valorização das experiências das crianças no mundo social em que elas vivem, especialmente suas relações com outras crianças e com adultos.
- 2) Sociologia desconstrutivista da infância: é baseada nas metodologias dos pós-positivistas e suas implicações (construcionista) de Pesquisa Social, sendo Foucault, sua principal fonte de inspiração. Noções sobre a criança, crianças ou infância são tratados como formações discursivas socialmente construídas, através das quais, as ideias, imagens e conhecimento das crianças e da infância são interligadas na vida social. Na perspectiva desconstrutiva se considera necessário desconstruir o poder discursivo das ideias de infância na vida social. Incorporando contribuições de modelos ação social e as práticas culturais mais amplas, fornecendo discursos e razões fundamentais para atuação em crianças e também para agir crianças. Nessa perspectiva também se vê as crianças como agentes sociais ativos que influenciam as estruturas e processos sociais que ocorrem ao seu redor.
- 3) Sociologia Estrutural da infância: a infância é vista como um elemento permanente e como uma parte da estrutura social nas sociedades modernas; também como uma “estrutura” em si, comparável

e de modo semelhante, por exemplo, a classe ou gênero. Como uma categoria social permanente na sociedade, seus membros mudam, mas as crianças e suas relações com o grupo social majoritário (adulto) continuam sendo este um componente essencial a ordem social. As vidas das crianças aparecem nesta abordagem englobada como uma categoria definida como infância. O objetivo da pesquisa é de vincular qualquer fato relevante observado na vida das crianças (nível socioeconômico, estatuto político ou sentimento de identidade) com contextos de nível macro e explicar esse fato com referência às estruturas sociais e mecanismos que atuam no macro-contexto e gerar efeitos sobre o nível de grupo infantil (Muñoz, 2006, p. 14).

Com a intenção de se aprofundar nos fundamentos teóricos, Muñoz (2006) realiza uma análise comparativa entre os principais enfoques das teorias da infância, facilitando assim o entendimento dos pontos convergentes, confluentes e temas de principal interesse nos enfoques estrutural, construtivista e relacional, observados nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Temas de interesse principal

Estrutural	Construcionista	Relacional
Sociografia da infância Atividades das crianças Justiça distributiva Economia da Infância Estatutos legais das crianças	Crítica a visões convencionais Inserção da Sociologia da Infância no debate geral das ciências sociais O corpo da criança Tempo e transição na infância Agência e estrutura	Geração como processo e conceito relacional História Feminismo e infância, relação entre gênero e geração As crianças na divisão do trabalho O ponto de vista das crianças

Fonte: Muñoz (2006, p. 19)

Quadro 2 - Temas e conceitos chaves

	Estrutural	Construcionista	Relacional
Termos	Estrutura social Geração Grupo minoritário Justiça distributiva	Construção Social Relações sociais e culturais das crianças Visões e representação das crianças	Geração Gênero Relação das crianças Grupo minoritário
Conceitos	Infância Ator Social	Criança Agency	Crianças Agentes

Fonte: Muñoz (2006, p. 18)

Quadro 3 - Metodologia preferida

Estrutural	Construcionista	Relacional
Especialmente quantitativa: coletada por meio de fontes secundárias, exploração específica de dados estatísticos comuns, demanda de dados específicos sobre as crianças, estatísticas correntes	Enfoque etnográfico ou antropológico, com as ferramentas correspondentes, em especial a observação participante. Conexão com estudos culturais	Especialmente qualitativa, entrevistas individuais ou grupais com crianças, assim como com mães e profissionais, e no próprio entorno onde se desenvolve a vida cotidiana

Fonte: Muñoz (2006, p. 20)

Quadro 4 - Abordagens principais dos enfoques da nova sociologia da infância

	Estrutural	Construcionista	Relacional
Infância	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma forma particular e distinta da estrutura social. 2. É uma estrutura social permanente. 3. É uma categoria variável histórica e cultural. 4. Parte integral da sociedade e da divisão do trabalho. 5. Exposta às mesmas forças que a adultez, mas de modo distinto. 6. É uma minoria sujeita a tendências de marginalização e paternalização. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. Definir a infância como fenômeno é também um processo de construção. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é um processo relacional.
Crianças	<ol style="list-style-type: none"> 1. São coconstrutores da infância e da sociedade. 2. A dependência das crianças repercute em sua invisibilidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As relações sociais e culturais das crianças devem ser estudadas em suas próprias dimensões. 2. As crianças são ativas na construção de suas vidas sociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deve ter-se em conta como as crianças experimentam suas vidas e relações sociais. 2. É preciso desenvolver o ponto de vista das crianças. 3. O conhecimento baseado na experiência das crianças é fundamental para o reconhecimento de seus direitos.
Sociedade	<ol style="list-style-type: none"> 1. A ideologia da família constitui uma barreira para os interesses e o bem-estar das crianças. 		
Sociologia		<ol style="list-style-type: none"> 1. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A geração é um conceito-chave para entender as relações crianças/adultos, seja no nível individual, seja coletivo.

Fonte: Muñoz (2006, p. 17)

Outra categoria fundamental observada nos novos estudos da Infância é a geracional, segundo Muñoz (2006), tendo o conceito geração como ponto-chave para o estudo sociológico da infância. Assim, será feita aqui uma breve apresentação deste conceito e da forma como ele se encontra presente nas diferentes abordagens dos novos estudos da infância.

Segundo Muñoz (2006), recentemente tem se notado a necessidade de aprofundar-se no significado de geração e sua utilidade prática, tanto para avançar no caminho da teorização da infância, como para analisar as relações que se produzem entre pessoas que formam o grupo, ou um distinto grupo, pois estão surgindo debates com diferentes noções de geração. Por um lado, recuperando as propostas de Mannheim dentro da mesma perspectiva (os problemas geracionais), por outro focalizando a geração como um sistema relacionado a adultos e crianças.

Para Sarmiento (2005), a reentrada do conceito de geração nas análises sociológicas impõe a reconceptualização, pois ele está fortemente ligado à obra de Mannheim. O conceito de Mannheim atribui à geração identidade histórica, por exemplo, a geração pós-guerra, ou, numa perspectiva mais cultural, quando se refere aos grupos de rock da geração de 80, ou para diferenciar dois grupos, como a geração dos jogadores do Euro 2004, ou geração dos jogadores do Euro 2016, em que se afirma a diferença entre ambos atribuindo o conceito de geração.

Qvortrup (apud Sarmiento, 2005) se apropria do conceito geração como uma categoria social estruturante da infância, retirando de Mannheim fundamentalmente a dimensão estrutural de sua definição, ou seja, “deshistoriza” o conceito e acentua nele os aspectos predominantemente estruturais. Geração então é concebida como uma variável independente e trans-histórica, estando ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade (Sarmiento, 2005).

Ou seja, a geração infância é o que permanece como categoria estrutural, desprendendo assim da criança, sendo estas, as crianças, atores sociais sempre a preenchê-la e esvaziá-la; enquanto a criança desaparece, nesse sentido, da infância, a infância em si mesma não desaparece, mas permanece como estrutura social (Qvortrup, 2010).

Porém, a geração infância está em processo contínuo de mudanças, constituindo-se, além de tensa, internamente contraditória, atualizada pelas interações sociais entre crianças e adultos, variações demográficas, relações econômicas, dispositivos simbólicos entre outros. Além disso, essas variações são assíncronas, isto é, não decorrem sempre no mesmo sentido, sendo diferentes em cada momento, sucedendo conforme o peso de cada uma das variáveis presentes.

Assim, Sarmiento (2005) alerta para a importância do resgate da historicização do conceito, realizado por Leena Alanen (2001), que não abandona as questões estruturais, mas as cruza com as relações internas à geração e seus respectivos processos de simbolização do real.

Alanen (2001) assim tematiza a geração como variável dependente e independente, interna e externa, em que as crianças são atores que participam em um momento histórico concreto da categoria geracional infância, sendo influenciadas tanto pelas questões estruturais da sociedade, como também pelas questões interacionais que envolvem os atores integrantes desta categoria.

Deste modo, a categoria geracional não é estática, muda tanto pelas questões externas da sociedade, as quais incidem em modificações na constituição, como também internamente pela interação dos atores. De acordo com Alanen (2001), “a noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são ‘sabedoras’, isto é, elas ganham saber prático daquilo que é ser ‘criança’ no tipo de sociedade em que estão posicionadas como ‘crianças’” (p. 84).

Sarmiento (2005), aumentando as perspectivas de Alanen, julga:

(...) ser possível a reconstrução do conceito de geração, considerando para além das suas dimensões externas e internas e de variável independente ou dependente, os elementos sincrônicos e diacrônicos presentes na respectiva construção social. O objetivo é “historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais” (p. 365).

Em suma, o conceito de geração não só permite distinguir o que separa e o que une as crianças e os adultos, no plano estrutural e simbólico, mas também como as variações dinâmicas nas relações entre as próprias crianças e entre crianças e adultos vão sendo historicamente construídas e elaboradas. Pois, no plano sincrônico e diacrônico é sabido que, mesmo uma geração de idade, vai se transformando em cada período histórico concreto.

O conceito de geração está presente nos principais enfoques da sociologia da infância. No enfoque estrutural, geração serve para identificar na macroestrutura social a existência de uma ordem geracional que distingue as crianças como um grupo populacional diferente de outros grupos e para constituirlos como categoria social particular, pois isso ajuda na realização de estudos comparativos das condições sociais em que vivem cada grupo (Muñoz, 2006).

No enfoque construcionista, os termos geração e geracional servem como mera noção descritivas, sem ter papel analítico particular no desenho da investigação. No caso de sua utilização, ele pode servir para descrever objetos sociais contextualizados, historicizados e relativizados (Muñoz, 2006).

No enfoque relacional, a interação entre gerações é fundamental. Partindo-se da concepção de estrutura social como um sistema de relações entre posições sociais, exploram-se aqui as relações geracionais tanto em nível pessoal como social.

Nesse enfoque, também se pode considerar possível uma conceituação das estruturas geracionais, enfocando conexões internas nas relações das crianças com o mundo social, sendo que neste caso a noção de estrutura geracional se refere ao complexo conjunto de processos sociais relacionados através dos quais pessoas vêm a ser crianças e outras vêm a ser adultos (Muñoz, 2006).

2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIA

Conforme citado anteriormente, é notável que nas últimas décadas as discussões sobre infância e criança estão sendo retomadas com muito afinco por pesquisadores e estudiosos de várias partes do mundo. Diante disto, verificamos que os conceitos de infância e criança são muitos, podendo apresentar diferentes significados e:

(...) quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 33).

Tratar da diferença entre o termo criança e infância, que, cotidianamente são vistos como sinônimos, se faz necessário de forma a evitar que a utilização caia no senso comum, assim Sarmiento (2005) sugere:

(...) fazer uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc (p. 371).

e (apud Marchi, 2007) consideram que infância é o lugar estrutural que é ocupado pelas crianças como coletividade (grupo social). Ou seja, antes da criança, enquanto indivíduo, há as crianças, grupo social geracional, situado no espaço institucional e coletivo da infância. E, dentro deste grupo social, como membro da categoria crianças, é que se encontra o indivíduo criança na qualidade de ator social.

Javeau (2005), ao discutir o conceito polissêmico da infância, chama a atenção para o campo semântico dos termos infância, criança e crianças. Segundo o autor, o termo criança remete a uma concepção psicológica, à preocupação com o sujeito criança em si, considerando suas características individuais. O autor destaca, ainda, que “construiu-se um objeto abstrato, a ‘criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos de aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos” (p. 382).

Em relação à infância, Javeau (2005) apresenta a perspectiva demográfica, referindo-se à geração e à faixa etária, por sua vez, o termo crianças relaciona-se ao campo antropológico ou socioantropológico, podendo ser considerado como “(...) uma população ou conjunto de população com

plenos direitos científicos, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens e ações” (p. 385).

O termo crianças é, então, o único que remete ao campo propriamente antropológico, no sentido de as crianças serem indivíduos de traços específicos (Javeau, 1994), com modelos de comportamento particulares e sistemas de ação construídos pelos próprios atores. Na mesma linha de raciocínio, e (apud Marchi, 2007), assim como James e Prout (2003), criticam o uso do termo the child na literatura das Ciências Sociais porque ele toma a parte “a criança” pelo todo “as crianças”. Dessa forma, as crianças não são aqui visíveis em multiplicidade e heterogeneidade.

Rizzini e Pilotti (1995) considera que o termo criança se refere à dinâmica do desenvolvimento individual por meio do qual, eventualmente, o indivíduo chegará à condição de adulto, e que o conceito infância se localiza na dinâmica do desenvolvimento social, correspondendo a uma estrutura social permanente que se caracteriza pelo fato da constante substituição dos indivíduos que a integram.

Martins (1993) verificou que a infância não atinge todas as crianças. Em sua obra *Massacre dos Inocentes: a Criança sem Infância no Brasil*, livro de sociologia crítica brasileira, publicado no início dos anos 90, denunciou a figura paradoxal das ‘crianças sem-infância’ no Brasil.

Sarmiento e Pinto (1997), ao discutirem as concepções de infância e criança, esclarecem que:

(...) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 11).

Para Kuhlmann Júnior (1998), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais:

(...) considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (p.31).

O termo infância apresenta caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social.

Kramer (2001) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que muda a inserção e o papel social da criança na sociedade.

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (p. 19).

Kuhlmann Júnior (1998), referindo-se ao caráter histórico e social do termo infância, afirma que “toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (p. 16).

Para o autor, é preciso reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, ou seja, “é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (1998, p. 32).

Ainda sobre o tema, Kuhlmann Júnior considera que a história da infância apresenta um caráter não linear e deve ser contextualizada, aliada à história da assistência, da família e da educação, assim os limites da infância podem variar entre sociedades, culturas, comunidades e até dentro de uma mesma família, pois outras organizações sociais, contextos e tradições estabelecem diversos limites para se ser ou não criança, que são vividos de forma diferente para cada um.

Para Corsaro (2011), definir as fronteiras da infância é tarefa difícil, pois “a infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores” (p. 214).

Por sua vez, Mollo-Bouvier (2005) discute a segmentação social das idades e também aponta incertezas quanto ao período da infância. Para a autora, essa segmentação social pode ser reconhecida nos ritos sociais que acompanham o percurso institucional da infância, uma vez que nos ministérios, nas prefeituras e nas instituições as atividades administrativas recortam a infância em etapas, que, por sua vez, são recortadas em faixas de idade, as quais regulamentam a vida social das crianças.

Embora variem de acordo com época, sociedade e grupo social, a autora considera que ocorre correspondência entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e “sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes” (Mollo-bouvier, 2005, p. 393).

O NEGRI, por meio de suas pesquisas e estudos sobre a infância na mídia, e por meio da análise de discurso de atores sociais, revelou como discursos proferidos por adultos têm dado tão pouca consideração à voz das crianças.

Os estudos do NEGRI revelam que, mesmo nos discursos especializados, há notável predominância da voz de adultos em detrimento da voz das crianças, que não se destacam como atores sociais, capazes de opinar sobre os próprios interesses.

Assim, percebemos que o objeto infância é, por si só, controverso, e isso se reflete sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. No entanto, faz-se necessário elaborar algumas perguntas para entendermos se os novos estudos sociais da infância abarcam todas as faixas etárias que compõem a infância, a saber: Em que limite etário se define o ser criança?; Ser criança começa quando se nasce?; Em que idade se deixa de ser criança?; Qual a idade da criança dos Estudos Sociais da Infância?; Qual a importância de entender as idades da infância?; O bebê está abarcado nos novos estudos sobre a infância?

Diante de um assunto tão controverso, teoricamente, um ponto pacífico para todas essas questões seria ao nascer, início etário de quando um ser se integra à infância. Porém, nem nesse ponto o consenso é total. Estudos sobre a formação pré-natal e a vida intrauterina cada vez mais têm deixado evidenciada a existência de reações a estímulos externos, principalmente à voz materna, que podem configurar a existência humana, que apesar de incompletamente formada não se deveria deixar de colocar a questão dos direitos que lhe são inerentes.

No entanto, os problemas dos limites etários ficam ainda mais evidentes quando se procura estabelecer a idade da criança dos Estudos Sociais da Infância.

No Brasil, a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) faz referência aos termos criança e adolescente, delimitando idade, somente na Seção I – da Educação, Art. 208 – inciso IV “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (p. 38) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991) estabelece que criança é a pessoa de até 12 anos incompletos e adolescente a pessoa de 12 a 18 anos incompletos.

Em Portugal, a Constituição (2005) não delimita uma idade para infância, só restringe o trabalho de menores em idade escolar. No entanto, a maioridade penal é alcançada aos 16 anos, dois anos abaixo da maioridade civil. Já a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na qual ambos os países, Brasil e Portugal, são signatários, não faz distinção entre criança e adolescente, concebendo-as, desde a “concepção”, como ser humano de até 18 anos.

Segundo Rosenberg (2002), em outras tradições e outros contextos sociais são estabelecidos, porém, outros limites. A entrada na puberdade é, em algumas comunidades, etnias e culturas, considerada como o fim da infância e o início da vida adulta, com a conseqüente admissão a um universo novo de direitos e deveres, como, por exemplo, de poder constituir família ou participar na constituição da economia familiar.

A tradição psicológica também estabelece diferenças delimitadas por períodos/etapas de desenvolvimento que coincidem com limites do ser ou não crianças. A instituição escolar é um aparato essencial na determinação da infância e dos respectivos limites etários, assim sendo. Seguindo a linha de pensamento de Qvortrup (2011), que postula em sua primeira tese que o final da infância coincidiria com o fim da escolarização compulsória, no Brasil, o final da infância se daria aos 17 anos. Já em Portugal a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

Outro momento no qual se pode encontrar uma determinação da infância seria a entrada legal no mercado de trabalho, fator que pode ser considerado ruptura entre o mundo adulto e a infância. No Brasil, o trabalho não é permitido em nenhuma condição para crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos; de 14 a 16 pode-se trabalhar como aprendiz; já dos 16 aos 18 as atividades laborais são permitidas, desde que não aconteçam das 22h00min às 5h00min, não sejam insalubres ou perigosas e não façam parte da lista das piores formas de trabalho infantil.

Em Portugal, o Artigo 68º, do Código Do Trabalho (Versão atualizada – 20 de março de 2018), que trata da admissão de menor ao trabalho, postula que a idade mínima de admissão para prestar trabalho é de 16 anos, desde que sejam seguidas algumas regras como a de ter concluído a escolaridade obrigatória ou estar matriculado e frequentar o nível secundário de educação.

Se levássemos em conta aqui a diferenciação de idade, já encontraríamos algumas dificuldades para determinar o fim da infância. Por outro lado, a não diferenciação das idades contempladas na categoria infância, implicaria uma não distinção de direitos e necessidades específicos da criança pequena (entre 0 e 3 anos), que não dispõe do repertório verbal e motor das crianças mais velhas.

Um exemplo do que foi assinalado acima é a própria Constituição Portuguesa (2005), que em seu art. 73 define que "todos têm direito à educação e à cultura" e no art. 74 determina apenas a criação de "um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar". Deixando de fora o direito à educação à toda a população de 0 a 3 anos de idade.

Assim, entende-se a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação.

Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade (Rosemberg & Mariano, 2010, p. 695). Assim, entendemos que as relações de idade são consideradas como uma categoria útil para a compreensão das desigualdades sociais.

Concluindo a discussão sobre o estabelecimento dos limites para definição da infância, Sarmiento e Pinto (1997) asseveram:

(...) o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (p. 17).

Assim, podemos também aferir que, em ambas as sociedades, brasileira e portuguesa, as crianças de 0 a 3 anos de idade têm acesso limitado à sua cidadania.

2.2 TENSÕES QUE PERPASSAM O CAMPO

Apesar do forte desenvolvimento dos estudos sobre infância nas últimas décadas, algumas tensões ainda perpassam o campo. Prout (2010) apresenta algumas delas ao indicar dicotomias da Sociologia moderna presentes na Sociologia da Infância

O autor (2010) afirma que a constituição da Sociologia da Infância, na forma moderna, foi realizada em um cenário de grandes mudanças sociais. O contexto era complexo de fenômenos como: deslocalização e esvaziamento das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização entre outros; e a infância estava profundamente envolvida neles. Foi então, em meio a essa mudança no caráter da vida social e em meio a essa crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea.

O primeiro dualismo, considerado problemático por Prout é a definição da infância como estrutura social e a concepção de crianças como atores sociais.

A infância, como estrutura social, tem a ver com a padronização em larga escala da infância de determinada sociedade. Tal abordagem está mais envolvida com o que se concebe como entidades estáveis e bem delimitadas, quando tende a homogeneizar as formas de infância encontradas dentro das fronteiras que se imaginam ser seguras e a subestimar o modo como se obteve a escala e a estabilidade, não considerando as diferentes estruturas sociais nas várias fronteiras.

Nos estudos de criança como atores sociais, a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente, mediante a interação contínua das crianças com outros atores sociais adultos.

Em geral, trata-se apenas superficialmente da ação das crianças como atores sociais, a criança é vista como uma característica essencial e quase mediada mediada pelos adultos. A verdadeira novidade da abordagem está em considerar que as crianças realmente têm determinada ação e cabe ao pesquisador sair a campo e descobri-la.

No plano da tensão natureza-cultura, Prout aponta para o caráter híbrido da infância, que fez com que a Sociologia encontrasse uma solução parcial para o problema: ceder a criança para a natureza até que ela fizesse parte do social. Isso durou até os últimos anos do século XX, quando a Sociologia da Infância, com discurso inverso, abandona o reducionismo biológico e o substituiu pelo reducionismo social, que por um momento foi válido, mas que hoje é um exagero.

O terceiro e último binômio apresentado é ser e devir. Nele, Prout verifica que alguns autores da Sociologia da Infância negam a possibilidade de considerar as crianças como seres e devires, simultaneamente. Essa negação fez sentido por algum tempo, mas com as transformações de emprego e família não faz mais sentido, pois essas transformações evidenciaram que tanto o adulto como a criança podem ser vistos como devires.

Assim, o autor critica a Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na ideia das crianças como seres, pois tanto as crianças como os adultos deveriam ser vistos na multiplicidade de devires, nos quais, segundo ele, todos são incompletos e dependentes.

Prout sugere algumas estratégias para a superação dessa situação: buscar a coexistência pacífica; identificar diferentes abordagens da Sociologia da Infância, situando-as em um conjunto com dualismos que, segundo ele, caracterizam as crenças e os valores da teoria sociológica: ação e estrutura; identidade e diferença; continuidade e mudança; localismo e globalismo; e procurar intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância.

Rosemberg (2003, 2010, 2012) problematiza alguns aspectos do enfoque teórico dos Estudos Sociais da Infância em decorrência da língua de sua produção. Seu questionamento está relacionado ao fato de o repertório linguístico dispor de termos diferentes para criança (*filius*) e criança (*puer*). Se por um lado há idiomas como o português, o espanhol e o italiano, entre outros, que demarcam linguisticamente a distinção criança (*puer*) e filho (*filius*), de outro lado há o inglês e o francês, entre outras línguas, em que o mesmo termo remete a ambos os sentidos.

Em decorrência desse duplo sentido, parece ocorrer um deslizamento de sentido de criança para filho (a), particularmente em línguas que não diferenciam *puer* de *filius*. Não raro, na literatura francófona e anglófona, encontram-se pistas de deslizamento de sentido e que, por vezes e aparentemente, geram tensões: inicia-se focalizando o *puer* mas passa-se a focalizar *filius* ou vice-versa (Rosemberg, 2003, 2010, 2012).

Outro problema que pode ser gerado por esse duplo sentido é que os textos tomados como referência no Brasil e em Portugal, tanto da Sociologia da Infância quanto dos Estudos Sociais da Infância, são traduções, na maioria resultado de trabalhos produzidos em países onde a língua materna é a francesa ou a inglesa.

Outro ponto questionado por Rosemberg (2012) está relacionado ao estatuto epistemológico do conceito de infância, trata-se de categoria descritiva ou analítica? Segundo a autora, a heterogeneidade do conceito e a delimitação das etapas da vida acabam por hierarquizar as idades, posicionando o adulto como ápice dessa hierarquia: “nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação” (2012, p. 26).

Porém, como as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade, fazendo com que as etapas da vida que antecedem a idade adulta, como é o caso dos bebês, que constituem uma população cativa e reclusa em espaços privados, não sejam tratadas com equidade no plano de reconhecimento de seus direitos.

Nesta pesquisa, em relação à Sociologia da Infância, pretendemos discutir as concepções de Infância e Educação presentes nos documentos legais que orientam as políticas públicas educativas para as crianças de 0 a 3 anos de idade e nos discursos dos atores sociais que interpretam esses documentos, no Brasil e em Portugal.

Neste contexto, particularmente, tratando com invisibilidade pública a criança entre 0 e 3 anos. Por meio de uma abordagem de enfoque estrutural, procura-se aqui contribuir no processo de aumentar a visibilidade pública dos bebês, uma vez que se percebe que a Sociologia da Infância "aparentemente" não abarca os bebês em suas discussões.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS OU POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O conceito de políticas públicas é impreciso, pode ser tratado a partir de diversos aspectos e abordado em uma perspectiva teórica ou empírica. Segundo Souza (2006), a expressão políticas públicas pode se referir a um setor de atividade governamental, uma situação social desejada, uma norma quanto ao tratamento de determinado problema, uma proposta de ação específica, uma norma quanto ao tratamento de uma ação específica ou um conjunto de objetivos e programas que determinado governo possui em um determinado setor.

Historicamente, mais precisamente nos séculos XVIII e XIX, as políticas públicas tinham como principal objetivo a segurança pública e a defesa externa. Entretanto, com o aprofundamento e expansão da democracia, principalmente após a segunda guerra mundial, as responsabilidades do Estado se

diversificaram e as políticas públicas passaram a ser, nas sociedades modernas, uma ferramenta governamental para que os Estados administrem conflitos sociais e promovam o bem-estar social (Souza, 2006).

No entanto, a maioria dos Estados ainda não conseguiu equacionar, minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte da sua população.

Em relação à questão epistemológica, Secchi (2010), salienta que algumas línguas, como o inglês, permitem a clara distinção entre *politics* e *policy*, sendo a primeira definida como uma forma de exercício de poder sobre o homem e a segunda carregada de um sentido mais concreto, relacionada com a orientação para a decisão e ação.

Na língua portuguesa, a palavra política é utilizada como sinônimo para os dois sentidos do inglês. Assim, somente o contexto em que é utilizada essa palavra nos permite distinguir se estamos nos referindo ao primeiro ou segundo caso (Secchi, 2010).

Apesar das dicotomias, nas sociedades modernas, o Estado necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, segurança, educação, meio ambiente etc. Assim, para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das políticas públicas que são descritas por Secchi (2010) como a “[...] diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (p. 124).

3.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - O QUE É POLÍTICA PÚBLICA?

Embora em nossa pesquisa não tenhamos como objetivo a elaboração de um texto focado no estudo das políticas públicas, que aborde todos os seus conceitos ou abranja todas as suas especificidades, compreendemos que é importante entender a origem ontológica de uma área do conhecimento para melhor apreendermos seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas, facilitando ao leitor a compreensão do porquê da bibliografia escolhida para elaborar esta pesquisa.

A política pública, como área de conhecimento acadêmico, tem sua origem nos Estados Unidos, que rompe com a tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, focada na análise sobre o Estado e suas instituições, para dar ênfase aos estudos sobre a ação dos governos (Souza, 2006).

Frey (2000) afirma que, no campo da ciência política, os estudos e as pesquisas sobre políticas públicas nos Estados Unidos começaram a se instituir logo no início dos anos 1950, sob o rótulo de *Policy Science*, ao passo que na Europa, particularmente na Alemanha, essa vertente de pesquisa só

começou a despontar a partir dos anos 1970 em consequência da ascensão da socialdemocracia, quando o planejamento e as políticas setoriais foram estendidos significativamente.

Secchi (2010) considera que, apesar de nos anos de 1930 importantes contribuições tivessem sido desenvolvidas sobre a análise racional das políticas (*rational policy analysis*), o ano de 1951 caracterizou-se como o marco para o estabelecimento da área disciplinar de estudos de políticas públicas, com a publicação de duas obras fundamentais:

O livro de David B. Truman, *The governmental process* (1951), foi pioneiro sobre grupos de interesses, suas estruturas e as técnicas de influência sobre os processos de políticas públicas no Executivo, Legislativo, Judiciário e no corpo burocrático da administração pública. Já o livro de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell, *The policy sciences* (1951), contém um capítulo intitulado “The policy orientation”, no qual é discutido o crescente interesse de pesquisadores sobre a formulação e avaliação do impacto das políticas públicas. No capítulo supracitado, Lasswell delimita esse campo do conhecimento multidisciplinar e orientado para a resolução de problemas públicos concretos (p. XIII).

Segundo Souza (2006):

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, céptico da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (p. 22).

A partir destes pressupostos, todas as ações dos governos, sejam elas ativas ou passivas, populares ou impopulares, se tornaram passíveis de serem formuladas cientificamente e de serem analisadas por pesquisadores. Deste modo, vemos que este campo de estudo é multidisciplinar, podendo ser objeto de várias áreas e analisado por diversos olhares, entre os quais a sociologia, a política, a economia entre outras (Souza, 2006).

Assim, conforme afirma Souza (2006), apesar das dificuldades e indefinições sobre o que é política pública, ao longo do tempo, alguns autores tentaram definir o seu significado.

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (p. 24).

Bobbio (2004), ao tratar deste tema, nos alerta que "quando passaram a ser considerados como direitos do homem, além dos direitos de liberdade, também os direitos sociais" (p. 24), o Estado se tornou interventor no ordenamento da sociedade por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas, sendo que as ações da administração pública se reportam também às atividades de auxílio imediato no exercício do Governo. Por exemplo, "a extensão do direito social de ir à escola até os catorze anos suprimiu, na Itália, a liberdade de escolher um tipo de escola e não outro" (p. 25).

Nesse contexto, percebemos que o autor nos coloca um elemento importante a respeito das políticas públicas: as questões legais e administrativas que são inerentes à todas as políticas públicas. A política pública, ao tornar-se um documento legal, se coloca como Estatal e não mais governamental. Sendo estatal, torna-se um dever do Estado fornecer determinado serviço, que, caso não seja entregue, pode dar origem a uma intervenção jurídica, social ou administrativa.

Por fim, ao mesmo tempo em que se tem um direito garantido, se tem uma restrição de direito, como foi colocado no exemplo acima. Daí, a importância de mantermos a educação para as crianças de 0 a 3 anos como um direito, pois esse fato obriga o Estado a cumprir seu dever educativo para com essa faixa etária.

Höfling (2001), ao discutir as políticas públicas, define Estado e Governo, com o objetivo de esclarecer a relação existente entre eles no contexto social historicamente determinado pelo modo de produção capitalista.

Ou seja, para ela, o Estado é um "[...] conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras, que não formam um bloco monolítico necessariamente, que possibilitam a ação do governo" e Governo é o "[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)" (2001, p. 31).

Ou seja, para Höfling (2001) as políticas públicas se traduzem no momento em que o Governo, ao assumir e desempenhar as funções de Estado por um determinado período, faz alguma intervenção na sociedade através de um conjunto de programas e projetos voltados para a resolução de um determinado problema público. Portanto, as políticas públicas, nesse contexto, são entendidas como sendo políticas governamentais.

Partindo de outra visão, Heidemann (2010) acredita que: "A perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas" (p. 31).

Sobre isso, Secchi (2010) nos apresenta duas abordagens conceituais sobre os atores de políticas públicas: a abordagem estatista (state-centered policy-making) e a abordagem multicêntrica:

A abordagem estatista (state-centered policy-making) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista. A abordagem multicêntrica, contrariamente, considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas (Dror, 1971; Kooiman, 1993; Rhodes, 1997; Regonini, 2001). Portanto, autores da abordagem multicêntrica atribuem o adjetivo “pública” a uma política quando o problema que se tenta enfrentar é público (p. 2).

Mediante isso, pode-se perceber que as definições de atores no processo de elaboração de políticas públicas passam por uma tônica que coloca em questão a essência dessas políticas, ou seja, seu caráter público. Contudo, é pertinente ressaltar que a estrutura da sociedade que se estabeleceu durante o processo histórico, o qual remonta desde a Modernidade até os dias de hoje, trouxe um modelo de desenvolvimento que concebe Estados e Mercados como molas do desenvolvimento socioeconômico das nações capitalistas, e, portanto, aliados nesse processo.

Contudo, segundo Secchi (2010), o Estado moderno se destaca em relação a outros atores no estabelecimento de políticas públicas. Isto porque as políticas públicas são umas das razões centrais do Estado moderno, que detém o monopólio do uso da força legítima, e por isso controla grande parte dos recursos nacionais, lhe conferindo a elaboração de políticas robustas temporal e espacialmente.

Outra definição, feita pelo Cientista político Thomas Dye, considera as políticas públicas tanto do ponto de vista da ação como da inação, isto é, políticas públicas também são “o que os Governos fazem ou deixam de fazer” (Dye, apud Rodrigues, 2010, p. 43).

Para Rodrigues (2010), isso significa dizer que as políticas públicas podem ser estudadas tanto da perspectiva da ação ou da inação do Governo. Ou seja, fazer ou não fazer é uma forma de produzir política pública.

Dessa premissa, é importante ressaltar o caráter implícito dos fatos, ou seja, quando Dye afirma que as políticas públicas podem ser vistas tanto do ponto de vista da ação como da inação de um determinado governo em relação a um problema público, ele tenta apresentar a inação (ou seja, o que o Governo não faz) como uma forma também de fazer política.

Na mesma linha de raciocínio de Dye, Oszlak e O'Donnell (1995) definem a política pública como:

Conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita La atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada

orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (p. 112-113).

Assim, a inação (ou não decisão) que Dye aborda em sua teoria não significaria simplesmente ausência de decisão do Governo sobre uma questão que está na agenda política, mas sim, que determinadas questões se encontram com obstáculos diversos (inclusive político) que as impedem de penetrar na agenda pública (Rodrigues, 2010). Porém, Secchi (2010) considera que:

Se um ator governamental ou não governamental decide não agir diante de um problema público, isso não constitui uma política pública. [Isso porque], a decisão de não agir não pode ser confundida com a orientação dissuasiva. Políticas Públicas são operacionalizadas com orientações persuasivas ou dissuasivas. Exemplos de orientações persuasivas são: plante uma árvore [...]. Exemplos de orientações dissuasivas são: não corte as árvores nativas [...]. [Nos exemplos citados], temos uma tentativa de inferência do policymaker, ou seja, aquele que protagoniza o estabelecimento dessa diretriz, sobre o policytaker, ou seja, aquele que é destinatário da diretriz. Já no caso da omissão, o policymaker decide não interferir na realidade e, por isso, há um vazio de política pública (p. 4-5).

Ainda nessa ótica, Heidemann (2010) destaca que, para o leitor de língua portuguesa, é indispensável ressaltar que a definição de políticas públicas inclui ao mesmo tempo dois elementos-chave, a saber: ação e intenção. Para o autor, pode existir uma política sem uma intenção formalmente manifestada, mas não haverá, nesse caso, uma política positiva se não existir ações que materializem uma intencionalidade oficial eventualmente enunciada.

Nesse aspecto, a intencionalidade dos sujeitos que a governam é apresentada como um ato de desejo pelo qual se condicionam seus mecanismos de realização. Logo, não há políticas públicas sem ação, exceto as eventuais políticas deliberadamente omitidas por ele, o Estado.

No entanto, a formalização da política pública favorece a comunicação, o entendimento entre governo e cidadania, e se coloca como base de referência. Pois, somente discursos formais podem ser tidos como uma forma de ludibriar.

As políticas públicas são, dessa forma, ferramentas estratégicas de ação e têm por objetivo manter uma inter-relação entre Governo e sociedade, estabelecendo padrões e medidas de condicionamento das dinâmicas e atividades políticas, sociais, econômicas e ambientais em prol de um desenvolvimento sustentável e do bem-estar social.

Mas não existe apenas um modelo de política pública. No caso das políticas públicas ditas "sociais", Höfling (2001) considera que:

Se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos

movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (p. 31).

Em outras palavras, Heidemann (2010) afirma que “a expressão ‘políticas sociais’ refere-se às políticas consideradas do ponto de vista setorial, ou de uma questão pública em particular da sociedade. Entre elas incluem-se as de educação, saúde, transportes, entre tantas outras” (p. 30).

Souza (2007), ressalta, ainda, a origem dos estudos em políticas sociais e argumenta sobre os diferentes focos existentes na prática da pesquisa em políticas públicas e políticas sociais:

As primeiras pesquisas acadêmicas sobre política social discutiram o Estado de bem-estar social, sua origem e consequências e, diferentemente da política pública propriamente dita, sua origem está mais na academia europeia do que na norte-americana. A partir dos estudos pioneiros sobre o Estado do bem-estar, pesquisas sobre políticas sociais expandiram-se rapidamente. Essas pesquisas abrangem, na atualidade, principalmente saúde e educação no caso brasileiro [...]. [...] Enquanto estudos sobre políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como “por que” e “como”, os estudos sobre políticas sociais tomam o processo apenas como ‘pano de fundo’ e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez [...] (p. 70-71).

Desta forma, pode-se então dizer que toda política social é uma política pública, no entanto, nem toda política pública é uma política social. Ou seja, as políticas sociais se configuram em um subconjunto de um conjunto maior que denominamos políticas públicas.

Segundo Rodrigues (2010), as políticas sociais são direcionadas a aspectos particulares da sociedade e, por isso, são consideradas políticas setoriais (por exemplo: educação, saúde, saneamento, habitação, segurança). Isso significa dizer que as políticas externas, econômica, administrativa, por exemplo, constituem-se como políticas públicas, pois se referem diretamente à ação do Estado, mas não dizem respeito (pelo menos diretamente) às políticas públicas sociais.

Para Cattani (2006), a política pública é o resultado das relações estabelecidas entre os atores sociais ou institucionais que fazem ou fizeram parte do curso político, isto é, da situação política atual. Neste contexto, existe a mobilização de atores ou grupos de interesse em torno de uma política, as instituições que facilitam ou dificultam o acesso aos centros de decisão conforme suas regras de procedimento, o processo de decisão que ocorre em um fórum no qual as concessões e coalizões acontecem em torno de uma ação e seu produto, ou seja, a política resultante.

Para Azevedo (2004), a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais, buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, representando a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir. Segundo a autora, as políticas públicas emergem de uma necessidade,

problema social ou de uma questão socialmente problematizada, em que cada política pública assume a solução de determinado problema.

Assim, podemos verificar que as várias definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. E, apesar das diversas abordagens, em geral, as definições de políticas públicas envolvem direitos sociais, possuem como núcleo o acesso aos direitos de cidadania e são definidas e implementadas de acordo com a natureza do Estado, sendo paulatinamente incorporadas à noção de democracia.

Por fim, podemos compreender que as políticas públicas, em geral, e as políticas sociais, em particular, são caracterizadas tanto pelo seu aspecto técnico-administrativo quanto pelo seu aspecto político, haja vista que, além de serem ferramentas de planejamento dos Governos, as políticas públicas também representam uma forma de intervenção do Estado na vida social, pois se configuram em interesses e expectativas das classes sociais em geral, dos diversos setores e instituições, sejam públicas ou privadas. Ou seja, as políticas públicas influenciam significativamente na dinâmica dos diversos segmentos da vida em sociedade.

Podemos verificar, também, que o conceito de política pública é abstrato e, embora possamos afirmar que nem toda política de governo reflete uma política pública de Estado, toda política pública de Estado deve estar contida numa política de governo e a materialização das políticas públicas se dão por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede atores, gasto público direto, contratos com terceiros, entre outros.

Assim, para tornar tudo isso mais claro, usaremos alguns exemplos para demonstrar a materialização das políticas públicas. No Brasil, do ponto de vista da legislação, a Constituição Federal (Brasil, 1988) tornou-se um marco histórico para a elaboração de políticas públicas para a infância ao determinar creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art. 208). Assim, após a homologação deste texto, vieram muitas outras políticas públicas nesse sentido.

Um exemplo de política pública que podemos destacar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, que incorporou a educação infantil ao sistema educativo brasileiro, como primeira etapa da educação básica.

A Constituição Federal do Brasil, ao colocar a criança como sujeito de direitos, provocou uma revisão de concepções e propostas para a educação de crianças de zero a 6 anos de idade (Corrêa, 2002; Campos et al., 1992), e obrigou os sistemas municipais de educação (arts. 11 e 18) a (re)organizarem suas propostas para a educação infantil.

Assim, essas políticas públicas levaram os sistemas públicos de educação, no que diz respeito às creches, a transformar espaços de assistência em espaços educativos, com a presença de professoras e professores formados, no mínimo, em nível médio.

Em Portugal, a Constituição (2005), ao não englobar a creche em seu texto e formalizar somente a criação de um sistema público de educação pré-escolar, não abriu espaço para a criação de políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Como resultado disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, Lei nº 46/86 e a Lei Quadro nº 5/97 da Educação Pré-Escolar (considerada a primeira etapa da educação básica) e suas respectivas alterações, não contemplaram a creche como uma etapa da educação, limitando assim a frequência das crianças de 0 a 3 anos de idade ao sistema educativo (Vilarinho, 2011).

Por outro lado, com a constituição portuguesa, ao determinar a criação de um sistema público e o desenvolvimento do sistema geral de educação pré-escolar, foram elaboradas políticas públicas que levaram os sistemas públicos de educação, no que diz respeito aos professores da educação de infância, a melhorar sua formação, e como consequência uma possível melhora na qualidade de ensino para as crianças que frequentam a pré-escola em Portugal.

Ou seja, é através da mobilização de diversos atores sociais, com diversos interesses, que o Estado, através de seus governos, desenvolve políticas públicas que podem, tanto para o bem quanto para o mal, assegurar direitos. Desta forma, quando falamos em políticas públicas voltadas para a educação das crianças pequenas, estamos falando de garantir direitos para as crianças exercerem sua cidadania plena.

3.1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Como vimos anteriormente, as políticas públicas são respostas sociais do Estado, através dos governos, para as demandas sociais. Assim, políticas públicas educativas são as respostas dos Estados, no que diz respeito às ações dos governos, visando resolver problemas na área da educação. Assim, a política educativa diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.

Isso quer dizer, a partir das políticas públicas educativas, materializa-se a Legislação Educativa que, por sua vez, materializa o anseio de diversos atores sociais que se articulam no campo da educação. Ou seja, as políticas educativas materializam os processos, definem o papel do Estado e reorienta a relação entre o público e o privado.

Porém, não podemos esquecer que uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências provenientes dos sistemas sociais e econômicos que agem sobre o sistema educativo e que estão sob a influência do contexto filosófico, ético, religioso, histórico, geográfico, físico, e sociocultural (Azevedo, 2004).

Portanto, políticas públicas educativas dizem respeito às decisões do governo. Mas essas decisões são pautadas por interesses diversos e, além do mais, devemos levar em conta a orientação/inclinação ideológica do governo que se propõe a colocá-la em prática.

Assim, partindo-se "do pressuposto teórico metodológico de que a política educativa não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças" (Peroni, 2010, p. 2), e considerando a política educativa como parte de uma totalidade maior, é aconselhável pensá-la em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói.

Para Azevedo (2004),

em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educativa, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, o que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] ao "referencial normativo global" de uma política p. 60).

Ou seja, a política educativa não pode receber uma definição acabada, pois, como processo, ela se manifesta em cada momento histórico a partir de um determinado contexto e das relações e ações que os seres humanos estabelecem com as várias esferas sociais.

Peroni (2010) ressalta ainda que:

no caso brasileiro, a atual política educativa é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios (p.14).

Shiroma; Moraes; Evangelista (2000), afirmam que "(...) as políticas educativas, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições (...)" (p. 10), fato esse que podemos acompanhar no Brasil e em Portugal. Embora reconheçamos toda a anacronia existente nas políticas educativas, não podemos deixar de salientar que nas últimas décadas, apesar das melhorias significativas em seus sistemas de ensino, ambos foram incapazes de superar as contradições e o equilíbrio no que se diz respeito à educação das crianças de 0 a 3 de idades.

Mesmo a ampliação das oportunidades educativas, que é o mesmo que expansão e diversificação, ocorre de acordo com a concepção de democracia prevalecente no Estado, assim, se essa concepção de democracia não se constitui num projeto de sociedade efetivamente democrática como um todo, e se limita ao aspecto meramente político-formal, não atingirá todas as dimensões da sociedade, como a educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

Todavia, a democratização do acesso à escola, para todas as camadas sociais e para as crianças de todas as idades, que deveria ocorrer através das políticas públicas, constitui-se como uma problemática que não deve estar imbricada somente nas questões econômicas, pois envolve questões fundamentalmente sociais, que, nesse sentido, estão ligadas ao acesso total da população ao seu direito à cidadania.

Por outro lado, as políticas públicas educativas estão vinculadas a uma lógica de mercado que situa suas reformas a discursos políticos para resolver os problemas educativos, o que, no dizer de Ball (2001), “é uma forma mágica da política” (p. 127).

A grosso modo, podemos dizer que as políticas educativas envolvem aspectos que explicam e legitimam decisões que estão imbricadas em uma política maior, que busca produzir e atingir objetivos articulados às questões materiais, ou seja, uma lógica de mercado.

Para além disso, levando-se em conta o cenário atual de uma sociedade globalizada, devemos enfatizar, também, as definições do mercado global e todos os seus interesses, no qual a aprendizagem é posta em uma perspectiva de política e práticas educativas, que tem o papel de ancorar o projeto da política neoliberal, voltado a uma dimensão de atendimento às novas demandas do mercado (Hughes & Thight apud Ball, 2001).

Ou seja, a política educativa, a partir da relação local/global, é influenciada por uma presença crescente de forças externas nas questões educativas, não somente em uma perspectiva global, mas também no sentido de uma presença local. E, neste sentido, requer dos espaços educativos uma reorganização, através das regulações econômicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países (Teodoro, 2003).

Neste cenário de disputa de interesses na produção de decisões sobre a educação, que nem sempre vêm ao encontro dos valores de uma sociedade, mas sim voltada para a lógica do mercado, em que a educação é transformada em um produto moldado aos valores mercadológicos, percebemos que:

na política educativo e na política social em geral, a nova ortodoxia – a solução de mercado – é uma nova narrativa mestra, um discurso fissurado, mas primário, que engloba “a própria natureza da economia e, portanto, a gama potencial das próprias políticas (Cerny apud Ball, 2001, p. 132).

Segundo Ball (2001), no mundo globalizado, um novo modelo de política educativa emerge a partir da ineficácia do Estado e de suas políticas educativas, haja vista que existe um histórico de políticas educativas descontinuadas, no qual a cada troca de governo, o próximo governo cria uma nova política para substituir a anterior.

Esta busca por novas políticas visa explicar os culpados dos problemas, demonstrando à sociedade que o Estado não é capaz de gerir a educação. Assim, as políticas educativas são criadas a partir da culpabilização das políticas públicas anteriores do próprio sistema de educação, apresentando-se, frequentemente, personificadas.

3.2 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS OU DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Seria simplista afirmar que a construção das políticas de educação deriva somente de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que influenciam diretamente as ideias nacionais, como propõem os “institucionalistas mundiais” (Meyer; Kamens, 1992). No entanto, a bibliografia revela que, do final do século passado ao início deste século, consolidaram-se duas visões da relação entre globalização e educação, cujos principais mentores são John Meyer e Roger Dale.

Segundo Dale (2004):

as duas abordagens partilham a ênfase posta na importância das forças supranacionais, na possibilidade de os objetivos políticos, assim como os processos, poderem ser afetados, através de influências externas sobre as políticas educativas nacionais (p. 435-436).

Para o autor, os diferentes governos locais, influenciados por forças supranacionais que produzem as políticas públicas educativas, as modificam e transformam em benefícios para a população. Mas os sucessivos governos apresentam diferentes políticas, por vezes com características mais socialistas, por vezes com características mais capitalistas.

Conforme o rumo tomado, organismos externos exercem influência sobre as políticas públicas educativas de forma mais contundente, transformando o que era benefício para a população, em benefício para o capital, aumentando o apoio ao processo de acumulação, assegurando um contexto que não iniba a sua expansão continuada e fornecendo uma base de legitimação do sistema e do papel do Estado (Dale, 2004).

Portanto, baseado nestes pressupostos, não podemos confirmar que a atuação do Estado seja determinada pelo contexto econômico político global, mas sim pelas orientações adotadas pelos

governos, a partir dos resultados da interação entre os atores sociais do Estado, da sociedade civil e da economia (Antunes, 2004).

Em síntese, o campo educativo é afetado por características do contexto em que está inserido, podendo ser influenciado por interesses e poderes econômicos, pelas relações Estado e Mercado, por orientações políticas e ideológicas, por localizações mais ou menos centrais, e é ainda marcado por influências do global e do local que nele conflitem (Stoer et Al., 2001).

A articulação entre o global e o local, proposta por Dale (2004), deixa de forma mais evidente as ligações existentes entre as mudanças na política e práticas educativas e a economia mundial. Esta abordagem, em outras palavras, contribui para “compreendermos a educação como política pública, organicamente vinculada à reforma dos Estados nacionais e à questão da governabilidade, tanto dos Estados, quanto do planeta” (Evangelista; Shiroma, 2005, p. 247).

Assim, compreender a educação como política pública significa compreendê-la como um projeto de governo, sob responsabilidade do Estado e como direitos de todos. No entanto, no contexto da reforma, a educação assume um novo caráter, que, segundo Oliveira e Duarte (2005), é dual e contraditório, pois

ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da escolaridade e o crescimento de contingente de alunos atendidos nos sistemas de rede públicas, na maior parte dos países latino-americanos, é um indicador dessa tendência) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização (p. 289).

Pensar em um processo universal de educação nos leva a refletir que ele pode estar ligado a um "educentrismo" no qual os Estados periféricos, cujas fragilidade econômica e técnica não os permite fazer investimentos em políticas educativas, sejam facilmente seduzidos por um modelo supostamente superior e de características mundiais.

Meyer e Kamens (1992), Ramirez e Ventresca (1992), Schriewer (1996), entre outros, investigaram as características estruturais do modelo mundial de institucionalização escolar, que podem ser sistematizadas do seguinte modo (Azevedo, 2007):

- uma organização administrativa geral fundada e controlada pelo Estado;
- um sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos, cursos e correspondentes exames finais;
- a organização do processo de ensino na sala de aula, em função de distintos grupos etários e de unidades de tempo uniformes;

-
- a regulamentação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, através de requisitos inscritos em programas, diretivas e provas de exame;
 - a edificação de papéis distintos para professores e alunos e a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;
 - o uso de certificados, diplomas e credenciais para ligar as carreiras escolares com as carreiras ocupacionais, conectando a seleção escolar com a estratificação social;
 - a disciplinarização dos saberes e a divisão dos alunos por turmas.

A estas características podemos acrescentar a obrigatoriedade, que constitui hoje, também, um elemento estrutural, comum e universal, da institucionalização escolar das crianças e dos jovens e o não entendimento da educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade como uma prioridade.

Na verdade, a tese institucionalista de que a escola segue um modelo global que se expandiu por todo o mundo e conduziu à organização de sistemas educativos nacionais sistematizados e muito similares parece sustentar-se numa realidade facilmente observável.

Num conjunto de estudos sobre a expansão dos sistemas educativos, *schoolknowledge for themasses*, Meyer e Kamens (1992) concluem não só pela similaridade mundial do modelo escolar, mas também pela surpreendente homogeneidade das categorias curriculares:

mesmo que houvesse muita ambiguidade acerca de saber se a escola de massas é um bem geral, ainda assim seria difícil de explicar porque é que a instituição se tornou tão universal. O que conduz à ideia que os mesmos processos de dimensão mundial que fizeram as virtudes (e até a necessidade) da educação de massas tão evidentemente universais têm também tendência para padronizar pelo menos as categorias gerais do seu conteúdo (p. 176).

Num dos estudos contidos na obra referida, conclui-se que:

uma abordagem baseada nas perspectivas políticas institucional e mundial sugere que as estruturas educativas e o conteúdo curricular são institucionalizados num nível mundial. De acordo com estas perspectivas, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados a nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo (Kamens; Benavot, 1992, p. 123).

É, afinal, a expansão da escola de massas que constitui uma das referências empíricas da abordagem institucionalista mundial. Aliás, a expansão da escola de massas não é só uma comprovação da teoria como constitui, ao mesmo tempo, uma base do desenvolvimento da própria teoria.

Ramirez e Ventresca (1992) afirmam que:

A escola de massas não emerge e se desenvolve em função de características sociais endógenas tal como a urbanização ou a industrialização, a estrutura de classes ou o caráter das elites políticas ou religiosas, tendo-se desenvolvido e expandido como um crescentemente familiar conjunto de configurações ideológicas e organizacionais (p. 50).

Ao longo da história e através de diversos projetos, as características da escola moderna de massas transformaram-se num modelo normativo institucional, que foi crescentemente se ligando aos Estados, tornando-se o conjunto central de atividades através das quais as ligações entre os indivíduos e os Estados se constituem.

Alguns autores referem-se mesmo à emergência de um sistema educativo mundial. Meyer (2000) argumenta que “tal como em outros setores da sociedade global, existe na realidade um sistema educativo mundial” (p. 19). Para ele, tal sistema explica-se, em grande parte, porque há um número crescente de influentes organizações internacionais e nacionais que fornecem modelos padrões para o desenvolvimento educativo, por meio de apoio técnico dos seus consultores para colaborar com as escolas e seus modelos educativos.

Neste contexto, os profissionais locais, representantes de organismos supranacionais, assumem o papel de representantes do conhecimento, tendo a responsabilidade de incluí-lo nas políticas nacionais, através de lobbys com os governos locais, sistema de conhecimento universal.

Nesse sentido, segundo Mayer (2000), as regras relativas à igualdade de direitos, ao desenvolvimento nacional ou a outros aspectos da identidade, nos discursos dos representantes tornaram-se universais. Isto significa que qualquer sistema educativo nacional pode ser um potencial modelo para outros países, uma vez que assentam nas mesmas "leis de verdade".

Na prática, a difusão de um determinado sistema nacional é fortemente mediada pelas associações internacionais e, especialmente, por cientistas e profissionais da educação, para quem o objetivo de promover os seus modelos se torna central.

Azevedo (2007), baseado nos trabalhos de Hufner et. al (1992), Adick (1993) e Schriewer (1995), propõe também um modelo de funcionamento global para tal sistema. Nesse modelo, o núcleo central é constituído pelos padrões mundiais institucionalizados de educação e pela agenda estruturada para a educação, e os núcleos periféricos são constituídos pelas políticas educativas nacionais, regionais e locais.

Neste sistema há fluxos de circulação entre o centro e as periferias cujas forças motrizes são, segundo o autor, as agências e organismos internacionais, os sistemas de comunicação científica, a educação comparada internacional e a externalização das políticas dos Estados nacionais.

Em outra perspectiva, Fullgraf (2008) nos alerta que a relação entre educação e os organismos multinacionais precisa ser compreendida em seus processos de mediação, haja vista que as influências destes não acontecem de modo uniforme, unidirecional e consensual. Pelo contrário, são marcadas por “ações/reações diversas, evadas de contradições, assimiladas em graus e formas variadas, dependendo da capacidade de resistência ou de concertação que caracterizem os governos locais” (p. 7).

Sobre este fato, Rosemberg (2002), também faz ressalva ao destacar que “deve-se atentar que as organizações multilaterais não detêm um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de política social” (p. 30), ou seja, a implementação de políticas educativas e suas influências vão depender da ideologia adotada pelo governo que estiver no poder.

Objetivando esse assunto e ilustrando-o no contexto desta pesquisa, em Portugal verifica-se a forte influência da OCDE no modelo educativo implantado. A ação da OCDE em Portugal iniciou-se nos anos 1960 e prolongou-se até a atualidade. Segundo Leher (1999), foram vários os mecanismos de ação da OCDE nas políticas educativas portuguesas ao longo das três fases em que a OCDE influenciou diretamente a produção de ideias, a produção de dados e a avaliação de políticas.

Na primeira fase, o principal instrumento de ação foi o Projeto Regional do Mediterrâneo, ocorrendo uma mudança de paradigma da política educativa portuguesa. Na segunda fase, o instrumento utilizado foi o Exame à Política Nacional de Educação, dando lugar à estabilização dos eixos estruturantes dessa política. Na terceira fase, os instrumentos usados foram a produção e divulgação de indicadores educativos, constituídos como standards e benchmarks, com relevo para os relativos ao PISA, vindo a ocorrer, para além da consolidação daqueles eixos, uma convergência com as políticas e os referenciais definidos pela OCDE.

No caso das políticas educativas brasileiras, a influência do Banco Mundial se fez sentir na década de 1990 mediante o aumento do volume de empréstimos.

A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco Mundial, permitiu que, politicamente, ele se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos Estados Unidos (EUA) a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização e que estava sendo disputados pela União Soviética (Leher, 1999).

Assim, o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer condicionalidades nos termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (Leher, 1999).

Segundo Altmann (2002), no cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educativas nos países periféricos, entre eles o Brasil, estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Para a Educação Infantil, Rosemberg (2002) verificou que os modelos propostos pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos foram "a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental" (p.34).

De forma geral, podemos entender que a influência exercida pelos organismos supranacionais nas políticas educativas nacionais, diante de um cenário de globalização e universalização da escola moderna de massa, se dá de forma natural e irreversível. No entanto, isso não significa prejuízo ou benefícios à dada sociedade, pois isso vai depender dos aspectos políticos e ideológicos associados ao governo que detém o poder no momento em que estão sendo implementadas essas políticas.

3.2.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? A INFLUÊNCIA DA OCDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DESTINADA AS CRIANÇAS PEQUENAS.

Neste tópico, por sua relevância para tese, pois como veremos adiante, muitos marcos legais destinados a Educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, no Brasil e em Portugal, foram pautados por orientações providas das/ou através dos recentes relatórios da OCDE, apresentaremos os cinco relatórios temáticos sobre educação e cuidado destinados a pequena infância que foram produzidos por ela.

Não faremos apresentações de relatórios produzidos por outras organizações internacionais por dois motivos: primeiros, Portugal é membro da OCDE e conseqüentemente, para o bem e para o mal, fortemente influenciada por suas orientações; segundo, muitos documentos que influenciam a legislação educativa brasileira são pautadas na OCDE e alguns documentos, apesar de apresentados por outras organizações internacionais, são produzidos pela OCDE ou em conjunto com ela. Um exemplo disto é o primeiro relatório Starting Strong – Early Childhood Education and Care (2001) que chegou ao Brasil em 2002 pelas mãos da UNESCO intitulado Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios (UNESCO, 2002).

Assim, conforme já anunciado por vários autores (Rosemberg, 2002; Campos, 2008) Vilarinho, 2011, Fullgraf, 2007; Haddad, 2006; Penn, 2002) naquilo que diz respeito a influência de organizações internacionais sobre a políticas educativas destinadas a educação infantil, ou o que Dale (2005, apud

Vilarinho, 2011) designou de “conjunto de respostas coletivas dadas voluntariamente pelos Estados, cedendo elementos da sua autonomia ou soberania para melhor protegerem os seus interesses, pelo menos melhor do que poderiam fazer individualmente”(p.59), está em disputa o controle e a influencia sobre o direcionamento “dos investimentos para a educação da infância com vistas à sua produtividade e capacidade de gerar renda no futuro, bem como de sua inserção no mercado de trabalho quando adulto” (Bueno & Figueiredo, 2012, p. 9)

O campo da Educação de Infância é complexo e a análise das políticas para a infância permite-nos observar que existe uma crescente preocupação com o bem-estar e educação das crianças. Neste contexto, altamente concorrido, observam-se disputas e interesses em influenciar as práticas institucionais e as orientações das políticas públicas. Assim, “têm surgido vários estudos, relatórios e recomendações de organizações internacionais, com objetivos de comparar e harmonizar as políticas de vários países pois, apesar das condições sociais de acesso e da qualidade dos serviços apresentar ainda muitas diferenças de país para país (Vilarinho, 2011 p.86).

A partir destes elementos, por sua relevância à Portugal, já que é um de seus membros, e para o Brasil, que é influenciado por ele, de forma indireta, através de outros instituição e que pleiteia fazer parte dele, centraremos nossos esforços em identificar as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para a educação infantil/Infância.

No que diz respeito aos estudos da situação dos países em matéria dos sistemas de educação e cuidado da primeira infância, com o objetivo de “melhorar a qualidade e o acesso à educação e aos cuidados da primeira infância”, em 2001, a partir da análise comparativa dos principais desenvolvimentos e questões políticas em 12 países da OCDE, lançou um conjunto de orientações para a definição das políticas para a infância denominada Starting Strong.

Segundo a OCDE (2017), os países compartilham muitos desafios e questões semelhantes e os relatórios oferecem uma perspectiva internacional dos sistemas de Educação Infantil e discuti pontos fortes e oportunidades de diferentes abordagens como o objetivo de ajudar a promover o acesso equitativo à educação e cuidados de primeira infância de alta qualidade. As análises temáticas incluem: melhoria do acesso; promoção da equidade; garantir serviços de alta qualidade para promover o desenvolvimento infantil; estabelecimento de sistemas de monitoramento para apoiar o desenvolvimento da qualidade e informar a formulação de políticas; e facilitar as transições da Educação Infantil para a escola primária.

O primeiro relatório, Starting Strong – Early Childhood Education and Care. Education and Skills, focalizou, principalmente, aspectos associados: comparar os principais desenvolvimentos e questões políticas em 12 países da OCDE; destacar abordagens inovadoras; propor opções de políticas; promover o acesso equitativo à educação e cuidados de primeira infância de qualidade.

Segundo a OCDE (2001), estes aspectos foram abordados, porque “os primeiros anos são cada vez mais vistos como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida e um componente-chave de uma bem-sucedida agenda educacional, social e de políticas familiares” e é necessário criar estratégias mais promissoras para organizar políticas de maneira a promover o bem-estar da criança e da família.

Neste primeiro relatório são fornecidos uma análise comparativa dos principais desenvolvimentos e questões políticas em 12 países da OCDE e propostos oito elementos denominados “chave” para o desenvolvimento de políticas bem-sucedidas para os “tomadores de decisão” promoverem o acesso equitativo e de qualidade à educação e cuidados de primeira infância. São eles:

Uma abordagem sistêmica e integrada do desenvolvimento e da implantação das políticas exige uma visão clara a respeito das crianças, desde o nascimento até os 8 anos, que subentenda a política de EIC, assim como a implantação de orientações de política coordenadas, tanto no nível central, quanto nos descentralizados.

Um ministério de referência que trabalhe em cooperação com outros departamentos e setores poderá incentivar o desenvolvimento de uma política coerente e participativa para responder às necessidades de diferentes crianças e respectivas famílias. Vínculos fortes estabelecidos entre serviços, profissionais e pais permitem também promover a coerência em benefício das crianças.

Uma parceria sólida e em pé de igualdade com o sistema educacional fortalece a abordagem da aprendizagem por toda a vida, desde o nascimento, estimula transições sem distúrbios para as crianças e reconhece a EIC como parte importante do processo educativo. Parcerias sólidas com o sistema educacional oferecem a possibilidade de coordenar as diversas perspectivas e métodos da EIC com os da escola, concentrando-se nos pontos fortes de cada uma dessas duas abordagens.

Uma abordagem universal do acesso à EIC, com atenção particular às crianças com necessidades especiais: enquanto o acesso à EIC é praticamente universal para as crianças a partir de 3 anos, torna-se necessária atenção acentuada às políticas (inclusive, à de licenças maternidade/paternidade) e aos serviços destinados aos bebês e às crianças mais novas. É importante garantir o acesso equitativo, de modo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de se beneficiarem de uma EIC de qualidade, independentemente do nível de renda familiar, do status do emprego dos pais, das necessidades educativas especiais ou das origens étnicas e linguísticas.

Substanciais investimentos públicos nos serviços e na infraestrutura. Mesmo que a EIC possa ser financiada por uma convergência de recursos, existe a necessidade de substancial investimento público para garantir um sistema sustentável de qualidade e o acesso aos serviços. Os governos devem desenvolver estratégias claras e coerentes para alocar recursos escassos de maneira eficaz, inclusive o investimento em uma infraestrutura que apoie os esforços de planejamento a longo prazo e de aprimoramento da qualidade.

Uma abordagem participativa no aprimoramento e garantia da qualidade. Definir, garantir e monitorar a qualidade deveria ser um processo participativo e democrático, envolvendo o pessoal, os pais e as crianças. Existe a necessidade de padrões de qualidade regulamentados para todas as modalidades de serviços, mantidas com investimentos coordenados. Referenciais pedagógicos focalizados no desenvolvimento global das crianças em todos os grupos de idade poderão apoiar uma prática de qualidade.

Uma formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal em todas as modalidades de serviços. Uma EIC de qualidade depende da boa formação do pessoal e de condições satisfatórias de trabalho em todos os setores. As formações iniciais e em serviço poderiam ser alargadas de maneira a levar em consideração as crescentes responsabilidades educacionais e sociais da profissão. Existe a necessidade crítica de desenvolver estratégias que permitam recrutar e conservar mão-de-obra qualificada, diversificada e mista, além de garantir que a carreira no âmbito da EIC seja satisfatória, respeitada e financeiramente viável.

Uma atenção sistemática à coleta de dados e ao monitoramento exige a implantação de procedimentos coerentes para coletar e analisar os dados sobre o status das crianças, os serviços de EIC e os trabalhadores na área da primeira infância. Esforços internacionais são necessários para identificar e corrigir as lacunas existentes em relação aos dados nessa área, assim como para definir as prioridades imediatas relativas à coleta e monitoramento dos dados.

Uma estrutura estável de pesquisas, além de uma agenda de longo prazo para a pesquisa e a avaliação. No âmbito de um processo contínuo de aprimoramento, é necessário promover investimentos regulares para apoiar a pesquisa sobre os objetivos políticos fundamentais. A agenda de pesquisa poderia também ser ampliada a fim de incluir disciplinas e métodos que, atualmente, estão sub-representados. Além disso, deveria ser implementado um leque de estratégias para difundir os resultados da pesquisa junto a diversos públicos (UNESCO, 2002 p. 19-20)

O segundo relatório temático da OCDE a respeito das políticas educativas destinadas a educação infantil, *Starting Strong II - Early Childhood Education and Care* (OCDE, 2006), descreve o progresso feito pelos países participantes na resposta aos principais aspectos da política bem-sucedida de Educação Infantil descritos no volume anterior, *Starting Strong* (OECD, 2001).

Este relatório tem foco principal na conciliação trabalho/família e na política de educação e cuidados na primeira infância. São demonstrados, também, exemplos de iniciativas e políticas adotadas no campo da Educação infantil que foram adotados por vários países. O relatório também indica dez áreas de política para uma atenção crítica adicional e apresenta perfis de países, que podem fornecer uma visão geral dos sistemas de Educação Infantil, agora, em 20 países participantes.

Neste relatório são examinados os progressos feitos nos sistemas de Educação Infantil dos países participantes e várias áreas de política são aprofundadas: a governança dos sistemas de Educação Infantil e Cuidado (EIC); o impacto das abordagens de financiamento na qualidade; e abordagens pedagógicas contrastantes. Assim como em *Starting Strong* (OCDE, 2001), o presente relatório também descreve alguns dos fatores contextuais que influenciam a política de EIC, em particular a crescente necessidade de salvaguardar a igualdade de oportunidades para as mulheres na organização dos serviços de EIC e são propostas dez áreas de política a serem consideradas pelos governos:

Atender ao contexto social do desenvolvimento da primeira infância: Os formuladores de políticas da primeira infância podem organizar os serviços da criança de uma maneira que atenda a importantes objetivos sociais e econômicos, como garantir a oferta de mão-de-obra, a igualdade de oportunidades para as mulheres, o bem-estar da família e inclusão social. Serviços bem organizados apoiarão os pais na criação dos filhos, proporcionarão oportunidade para as mulheres trabalharem e ajudarão a incluir

famílias imigrantes e de baixa renda na comunidade e na sociedade. O ministério encarregado deve criar uma visão ampla, mas realista, dos serviços da primeira infância, aos quais todos os ministérios, autoridades locais e pais relevantes possam se inscrever;

Colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem precoces no cerne do trabalho de educação infantil e ensino fundamental, respeitando a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem: O bem-estar e a aprendizagem das crianças são os principais objetivos dos serviços da primeira infância, mas os serviços para crianças menores de 3 anos geralmente foi visto como um complemento das políticas do mercado de trabalho, com bebês e crianças pequenas atribuídos a serviços com fracas agendas de desenvolvimento. Paralelamente, os serviços de educação infantil geralmente colocam crianças de 3 a 6 anos de idade nas classes pré-primárias, caracterizadas por altos índices de crianças, professores sem certificação na primeira infância, ambientes de aprendizado precários e quase ausência de pessoal de atendimento. Em muitos países, existe um desafio: concentrar-se mais na criança e mostrar maior entendimento das tarefas específicas de desenvolvimento e estratégias de aprendizagem das crianças pequenas.

Para criar as estruturas de governança necessárias para a responsabilização do sistema e a garantia da qualidade: Exemplos de estruturas de governança necessárias são: unidades de políticas fortes com ampla experiência; um escritório de coleta e monitoramento de dados; uma agência de avaliação; uma autoridade de treinamento; um corpo consultivo de inspeção ou pedagógico, etc. Algumas dessas estruturas tendem a estar ausentes nos sistemas de EIC, incluindo, em muitos países, um conselho nacional de pesquisa. É necessário um forte investimento em pesquisa, coleta e monitoramento de dados para garantir a elaboração de políticas bem informadas, a reforma do sistema e o desenvolvimento de uma estrutura abrangente de provisões.

Desenvolver com as partes interessadas diretrizes amplas e padrões curriculares para todos os serviços de EIC: As estruturas de orientação ajudam a promover um nível de qualidade mais uniforme entre as faixas etárias e o fornecimento; orientar e apoiar a equipe profissional; e facilitar a comunicação entre funcionários e pais. As estruturas ganham eficácia quando co-construídas com as principais partes interessadas. Em geral, eles propõem orientações pedagógicas amplas, em vez de detalhar o que deve ser ensinado; e identificar metas em todas as áreas de desenvolvimento. Duas abordagens pedagógicas parecem particularmente importantes para o bem-estar e o aprendizado das crianças: um foco na agência da criança, incluindo o respeito pelas estratégias naturais de aprendizagem da criança; e o uso extensivo de escuta, trabalho de projeto e documentação no trabalho com crianças pequenas.

Basear as estimativas de financiamento público na consecução de metas pedagógicas de qualidade: O investimento público por criança na educação infantil varia de significativamente menos a aproximadamente o investimento por criança na escola primária, embora as crianças pequenas precisem de mais funcionários do que as crianças mais velhas, e geralmente gastem mais horas na escola. Serviços. De acordo com estimativas de custo confiáveis, a maioria dos países precisa dobrar o investimento anual por criança para garantir índices aceitáveis de pessoal infantil e pessoal altamente qualificado. Em sistemas que funcionem bem, os governos desenvolvem estratégias claras e consistentes para alocar recursos com eficiência, incluindo investimentos em planejamento de longo prazo e iniciativas de qualidade. O investimento deve ser direcionado à consecução de objetivos pedagógicos de alta qualidade, e não à simples criação de lugares.

Reduzir a pobreza e a exclusão infantil por meio de políticas fiscais, sociais e trabalhistas a montante e aumentar os recursos dos programas universais para crianças com diversos direitos de aprendizagem: Os serviços de primeira infância são particularmente importantes para crianças com diversos direitos de aprendizagem, sejam eles físicos, mentais ou deficiências sensoriais ou de desvantagem socioeconômica. No entanto, os programas em seu benefício são frequentemente irregulares, subfinanciados e não inclusivos. Pesquisas sugerem que a inclusão em programas universais pode ser a abordagem mais eficaz para essas crianças e suas famílias, e que a inclusão bem-sucedida requer financiamento aprimorado, baixos índices de pessoal infantil, equipe especializada e pedagogias bem planejadas. Os programas direcionados segregam, podem estigmatizar e geralmente falham em prover

muitas das crianças elegíveis para programas especiais. Dados internacionais mostram que a pobreza infantil está crescendo em vários países da OCDE. Para os governos colocarem muito esforço e investimento em programas direcionados para a primeira infância, dedicados a ajudar crianças pequenas de contextos desfavorecidos, ao mesmo tempo, pouco para conter a reprodução da pobreza familiar indica um fracasso na formulação de políticas integradas.

Para incentivar o envolvimento da família e da comunidade nos serviços da primeira infância: As famílias desempenham um papel central de educação e educação na vida de seus filhos, principalmente no período da primeira infância. Eles devem ser assistidos por centros e funcionários da primeira infância para apoiar o desenvolvimento e o aprendizado de seus filhos. A continuidade da experiência das crianças entre os ambientes é bastante aprimorada quando pais e funcionários trocam informações regularmente e adotam abordagens consistentes para socialização, rotinas diárias, desenvolvimento e aprendizado da criança. O envolvimento da comunidade na pré-escola é importante, não apenas para fornecer serviços e referências ampliados, quando necessário, mas também como um espaço para parceria e participação dos pais.

Para melhorar as condições de trabalho e a educação profissional do pessoal de EIC: atenção ao nível de recrutamento de trabalhadores da primeira infância, sua educação profissional e condições de trabalho são essenciais para serviços de qualidade. Em vários países, essa atenção também é crítica para o desenvolvimento da força de trabalho e a sustentabilidade a longo prazo do recrutamento para os serviços da primeira infância. Uma série de fragilidades nas políticas de pessoal emergiram das análises da OCDE: baixos níveis de recrutamento e remuneração, particularmente em serviços de assistência à infância; falta de certificação em pedagogia da primeira infância nos sistemas de educação pré-escolar; a feminização da força de trabalho; e o fracasso das equipes pedagógicas em refletir a diversidade dos bairros que servem.

Para fornecer autonomia, financiamento e apoio aos serviços da primeira infância: Uma vez que as metas e os padrões do programa para os serviços da primeira infância tenham sido decididos nos documentos-quadro nacionais, os educadores e serviços devem ter autonomia para planejar e escolher ou criar currículos que encontrarem. apropriado para as crianças sob seus cuidados. A orçamento independente e liberdade para alcançar resultados nacionais permitem que funcionários bem treinados assumam a responsabilidade pelas escolhas pedagógicas que atendem adequadamente as crianças sob seus cuidados. O apoio do Ministério às abordagens participativas ao desenvolvimento da qualidade, como a documentação, pode aumentar a compreensão e a motivação da equipe.

Aspirar por sistemas de EIC que apoiem amplo aprendizado, participação e democracia: É importante que interesses sociais mais amplos sejam refletidos nos sistemas da primeira infância, incluindo o respeito aos direitos das crianças, a diversidade e o acesso aprimorado a crianças com necessidades especiais e adicionais de aprendizagem. No nível central, as pedras de toque de uma abordagem democrática serão estender a agência da criança e apoiar o direito básico dos pais de se envolverem na educação de seus filhos. Nessa abordagem, o centro da primeira infância se torna um espaço onde o valor intrínseco de cada pessoa é reconhecido, onde a participação democrática é promovida e o respeito ao nosso ambiente compartilhado. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver juntos deve ser considerado como elementos críticos na jornada de cada criança em direção ao desenvolvimento humano e social (OCDE, 2006, p. 16-17).

O Starting Strong I e II (OCDE, 2001, 2006) estabeleceram os primeiros trabalhos comparativos internacionais sobre política de educação e cuidados para a primeira infância nos países da OCDE e orientaram os seus membros, mas não só, a tomar ações para expandir o acesso, garantir a equidade e melhorar a qualidade da educação infantil. No entanto, de um relatório para o outros percebemos que as principais mudanças são aspectos relacionados na orientação política: enquanto o primeiro estava

focado em sistematizar a EIC, o segundo está interessado em mudar as concepções daquilo que é entendida como educação destinada as crianças pequenas, baseado nos direitos das crianças, e consequentemente melhorar aspectos que facilitassem a entrada da mulher no mundo do trabalho e a conciliação entre o mundo do trabalho e o mundo familiar.

Onze anos depois do lançamento do primeiro relatório, o terceiro relatório temático da OCDE a respeito das políticas educativas destinadas a educação infantil, *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care* (OCDE, 2011), focalizou as questões de qualidade e a partir dos elementos levantados nestes relatórios descreveu cinco alavancas de políticas que, segundo a OCDE, podem melhorar a qualidade na EIC.

O *Starting Strong III* enfatiza que os benefícios de intervenções precoces estão condicionados à "qualidade" e que se a EIC for baseada nela pode trazer uma ampla gama de benefícios para crianças, pais e sociedade em geral e alerta que a expansão do acesso a serviços sem atenção à qualidade não trará bons resultados para as crianças ou benefícios de produtividade a longo prazo para a sociedade (OCDE, 2012).

O relatório também traz questionamento sobre o que significa "qualidade" e enfatiza que a qualidade da EIC pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes e pode ser definido em diferentes níveis e o que funciona em um país pode não necessariamente funcionar em outros devido a diferentes restrições políticas, institucionais, históricas e técnicas. Diante desse pressupostos alerta que o relatório destina-se a ser um guia de referência rápida para qualquer pessoa com um papel a desempenhar no incentivo à qualidade da EIC, com foco especial em políticas.

No entanto, apesar de aceitar que o significado de qualidade pode variar, o relatório a enquadrada em cinco características e alerta que os países não precisam estar no mesmo estágios de desenvolvimento para efetuar implementação de políticas de qualidade. Demonstra ainda como os países podem desenvolver e usar sistemas de monitoramento para melhorar a qualidade dos serviços e da equipe em benefício das crianças.

Abaixo estão descritas as cinco alavancas de qualidade e posteriormente como o relatório orienta seus membros quanto a este tema:

Alavanca de política 1: Estabelecendo metas e regulamentos de qualidade:

O estabelecimento de metas com foco na qualidade é uma das principais alavancas de políticas para incentivar a qualidade da EIC. A pesquisa mostrou que, quando definidas explicitamente, elas podem ajudar: i) a consolidar a vontade política e alinhar estrategicamente os recursos às áreas priorizadas; ii) ancorar as discussões entre os ministérios e melhorar a liderança do governo em EIC; iii) promover serviços mais consistentes, coordenados e centrados na criança com objetivos sociais e pedagógicos compartilhados; e iv) fornecer orientação para os prestadores, orientação para os profissionais e clareza para os pais.

Definir regulamentos claros é outra alavanca política importante. A pesquisa mostrou que os padrões mínimos podem garantir a saúde e a segurança das crianças em ambientes de alta qualidade: i)

nivelando o campo de jogo para garantir a qualidade de todos os fornecedores; ii) garantir condições de aprendizado e assistência por meio de indicadores estruturais que possam melhorar o desenvolvimento infantil; e iii) comunicar com os pais sobre a qualidade dos serviços e ajudá-los a fazer escolhas informadas.

- Alavanca de política 2: Projeto e implementação de currículo e padrões

O currículo e os padrões podem reforçar o impacto positivo no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Eles podem: i) garantir qualidade uniforme em diferentes configurações; ii) orientar os funcionários sobre como melhorar o aprendizado e o bem-estar das crianças; e iii) informar os pais sobre o aprendizado e o desenvolvimento de seus filhos. Os países adotam diferentes abordagens na elaboração do currículo. É necessário pensar além das dicotomias curriculares (por exemplo, abordagens acadêmicas x abordagens abrangentes, instrução iniciada pelo pessoal x atividades iniciadas pela criança etc.) e consolidar o "valor agregado" das abordagens individuais. Quase todos os países da OCDE têm uma estrutura em vigor - currículo ou padrões de aprendizagem - dos três anos à escolaridade obrigatória. Um número crescente de países e regiões começou a abordar o desenvolvimento infantil contínuo desde a primeira infância até as idades mais avançadas, como oito, dez ou dezoito anos.

- Alavanca de política 3: melhoria das qualificações, treinamento e condições de trabalho

As qualificações do pessoal, a educação inicial e o desenvolvimento profissional contribuem para melhorar a qualidade pedagógica, que é - em última análise - altamente associada a melhores resultados para a criança. Não é a qualificação propriamente dita que afeta os resultados da criança, mas a capacidade dos funcionários mais qualificados de criar um ambiente pedagógico de alta qualidade. Os principais elementos de alta qualidade da equipe são as maneiras pelas quais a equipe envolve crianças, estimula a interação com e entre crianças e usa diversas estratégias de andaimes.

A pesquisa mostrou que as condições de trabalho também podem melhorar a qualidade dos serviços de EIC: melhores condições melhorarão a satisfação e a retenção de funcionários. Isso influenciará o comportamento da equipe, incentivando interações mais estáveis, sensíveis e estimulantes com as crianças e, assim, levar a um melhor desenvolvimento infantil. A pesquisa apontou certas condições que podem impactar a qualidade dos serviços de EIC: i) alta proporção equipe / criança e baixo tamanho do grupo; ii) salários competitivos e outros benefícios; iii) horário / carga de trabalho razoável; iv) baixa rotatividade de pessoal; v) um bom ambiente físico; e vi) um gerente de centro competente e solidário.

- Alavanca de política 4: Envolver famílias e comunidades

O envolvimento dos pais é cada vez mais visto como uma importante alavanca política para melhorar o desenvolvimento e o aprendizado saudáveis da criança. Há um reconhecimento de que é um direito e obrigação fundamental que os pais se envolvam na educação de seus filhos. E a parceria com os pais é fundamental para melhorar o conhecimento dos funcionários da EIC sobre seus filhos. Além disso, a pesquisa mostrou que o envolvimento dos pais - especialmente para garantir o aprendizado das crianças de alta qualidade em casa e a comunicação com os funcionários da EIC - está fortemente associado ao sucesso acadêmico das crianças, conclusão do ensino médio, desenvolvimento socioemocional e adaptação na sociedade.

O envolvimento da comunidade também é cada vez mais destacado como uma importante alavanca política. Pode atuar como um "conector" entre as famílias e os serviços de EIC, bem como outros serviços para crianças; uma "rede social" para apoiar os pais na redução do estresse e na escolha inteligente, especialmente para famílias desfavorecidas; um "ambiente" para promover a coesão social e a ordem pública; e uma "fonte de recursos".

- Alavanca de política 5: Avançar na coleta, pesquisa e monitoramento de dados

Os dados e o monitoramento podem ser uma poderosa alavanca para incentivar a qualidade na educação infantil, estabelecendo fatos, tendências e evidências sobre se as crianças têm acesso equitativo à educação infantil de alta qualidade. Eles podem ser usados para garantir a responsabilidade e / ou apoiar a melhoria do programa. Eles podem ajudar a analisar e determinar respostas políticas apropriadas com indicadores apropriados. Eles também podem ajudar os pais a tomar decisões informadas sobre sua escolha de serviços. Os países usam várias ferramentas de monitoramento, como

entrevistas, observações, testes padronizados, portfólios, classificação de qualidade e pesquisas, adequados para esse objetivo.

A pesquisa também pode ser uma ferramenta influente para informar políticas e práticas. Na EIC, a pesquisa desempenhou um papel fundamental na explicação do sucesso ou fracasso dos programas de EIC; priorizar áreas importantes para o investimento em EIC; e informar as práticas de EIC através de evidências. Os países relatam desafios no avanço da pesquisa, como: i) a necessidade de mais evidências sobre os efeitos da EIC e da análise de custo-benefício; ii) áreas pouco pesquisadas ou áreas com novo interesse crescente; e iii) divulgação (OCDE, 2012, p. 23).

O quarto relatório temático da OCDE a respeito das políticas educativas destinadas a educação infantil, *Starting Strong IV – Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (OCDE, 2015) é complementar ao relatório anterior *Starting Strong III* (2012). No entanto ele avança em relação ao seu antecessor por explorar como os países podem desenvolver e usar sistemas de monitoramento para melhorar a qualidade dos serviços e da equipe em benefício das crianças. Nele estão presentes perspectivas internacionais e exemplos concretos para ajudar os formuladores de políticas, especialistas em monitoramento e profissionais da área a desenvolver suas próprias políticas e práticas de monitoramento.

O *Starting Strong IV* identificou que o monitoramento é cada vez mais praticado em todos os países, o que revela a influência das políticas de responsabilização e de prestação de contas, e que eles estão fazendo esforços contínuos para melhorar as metodologias e processos de monitoramento da qualidade dos processos para garantir melhorias na interação entre funcionários e crianças. Estão sendo monitorados os resultados do desenvolvimento das crianças, da qualidade da equipe, da qualidade do serviço e seus resultados estão sendo compartilhados com o público em geral. Além disso, o monitoramento da primeira infância está sendo alinhado com o sistema de monitoramento da escola primária (OCDE, 2015).

Aspectos dos *Starting Strong IV* revelam um aspecto muito criticado por estudiosos da educação a influência gerencialista de prestação de contas que pode levar a uma redefinição da educação de infância. Esta questão associada à visibilidade que está a ser dada à transição para o 1º ciclo.

Entendendo que o monitoramento da qualidade é complexo e apresenta vários desafios, como por exemplo, definir o que é qualidade e como ela pode ser monitorada de forma coerente, a OCDE (2015) constatou que era necessário um aprimoramento adicional para que as ferramentas de monitoramento atualmente existentes pudessem fornecer informações mais precisas para apoiar crianças, funcionários e formuladores de políticas. Diante disto sugeriu as, baseado nas lições aprendidas com as experiências dos países membros, que os seguintes pontos devem ser lembrados:

- i) esclarecer os propósitos do monitoramento;
- ii) destacar boas práticas para promover o entendimento da qualidade;
- iii) desenvolver uma estrutura de monitoramento coerente para diferentes configurações;

-
- iv) considerar vantagens e desvantagens ao atribuir às autoridades locais a responsabilidade de monitorar a qualidade;
 - v) projetar um sistema de monitoramento que possa informar a política e o público em geral;
 - vi) vincular o monitoramento da qualidade da equipe ao desenvolvimento profissional;
 - vii) certifique-se de não subestimar as demandas de monitoramento da equipe;
 - viii) valorizar as vozes dos funcionários, pais e filhos;
 - ix) use monitoramento contínuo para as estratégias de ensino e aprendizagem que apoiam o desenvolvimento infantil (OCDE, 2015, p. 18).

O quinto e, até o final do desenvolvimento desta tese, último relatório temático da OCDE a respeito das políticas educativas destinadas a educação infantil, *Starting Strong V - Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* tem como objetivo construir uma base internacional consolidada de conhecimento sobre estratégias e políticas eficazes para garantir a continuidade dos ambientes de aprendizagem e bem-estar das crianças entre a educação infantil e a educação básica.

Segundo a OCDE (2017), a transição da educação infantil para a escola primária é um grande passo para todas as crianças e é provável que uma experiência de apoio sem estresse influencie para que elas possam, ou não, desenvolver todo o seu potencial nas outras etapas escolares. Diante da constatação deste fato, baseado em pesquisas da OCDE e de países parceiros, oferece um resumo atualizado das últimas pesquisas e ideias governança de transição, continuidade profissional, currículo e continuidade pedagógica, e propõem aos Estados membros introduzirem uma ampla gama de estratégias, políticas e práticas para garantir a continuidade nas transições. São elas:

- 1) Concentre-se em tornar as escolas prontas para as crianças, não apenas as crianças prontas para a escola
- 2) Dissipar alguns mitos e equívocos comuns em torno das transições
- 3) Superar os obstáculos estruturais à cooperação e continuidade
- 4) Incentivar a liderança local, apoiada por uma estrutura política nacional clara
- 5) Transição mainstream para medidas de patrimônio
- 6) Apoiar a pesquisa e o monitoramento de transição para melhorar as políticas

A seguir, faremos um resumo daquilo que são as orientações deste documento para que os países membros possam executar o processo de transição com menos impactos para todos envolvido do contexto da EIC, profissionais, familiares e crianças.

Comunidade

Tornar as escolas prontas para as crianças, não as crianças prontas para a escola, quanto mais adequadas à idade e à criança as práticas pedagógicas, maior o efeito no desenvolvimento social e cognitivo das crianças (OCDE, 2017).

Colocar a criança no centro

Adotar a ideia de que a colaboração e a co-construção da transição devem ser compartilhadas por todos os agentes no processo de transição, incluindo professores e educadores, pais e comunidade e crianças; entender as perspectivas das crianças sobre como elas experimentam a transição é essencial para o desenvolvimento de práticas de transição adequadas; garantir que as estruturas de entrada e currículo da educação obrigatória sejam apropriadas à idade (OCDE, 2017).

Ver transições como multidirecionais

Alinhar os primeiros anos das escolas primárias com os EIC para reduzir o risco de efeitos de “desvanecimento”; a experiência das crianças na EIC deve ser acompanhada de experiências de boa qualidade durante os primeiros anos da escola primária; a colaboração e a comunicação são muito importantes para que os funcionários e os professores do ensino fundamental tenham um entendimento mútuo do trabalho e das expectativas de cada um; adotar medidas para nivelar o campo de jogo para benefícios mútuos podem ser um ingrediente essencial para melhorar a colaboração; promover maior consistência nas atividades de transição e facilita a colaboração entre os setores (OCDE, 2017).

Veja transições como processos de mudança dinâmica

Envolver pais, instituições de educação infantil, escolas primárias e outros serviços de educação infantil são fundamentais para uma influência positiva na continuidade do desenvolvimento infantil e no trânsito para a escola; cercar a criança por uma "rede de relacionamentos", na qual todos os participantes se influenciam e cada um deles facilita as transições das crianças entre dois ambientes de aprendizagem diferentes (OCDE, 2017).

Ver transições como responsabilidade compartilhada de todos os atores

A colaboração forte, confiável e respeitosa entre pais e instituições e escolas de EIC pode ajudar a garantir uma transição suave para a escola, desenvolvendo as competências das crianças e as disposições de aprendizado (OCDE, 2017).

Superar obstáculos estruturais à cooperação e continuidade

Os países precisam melhorar as condições estruturais para apoiar a cooperação entre os funcionários da EIC e da escola primária em torno das transições e criar condições de trabalho favoráveis para a equipe se concentrar nas transições; os funcionários precisam acreditar em sua eficácia e sentir-se capazes de organizar e executar os cursos de ação necessários para alcançar os resultados desejados na classe ou na sala de jogos; as práticas de transição e a cooperação interinstitucional devem ser vistas como histórias de sucesso, e não como requisitos administrativos adicionais; a equipe precisa ser capaz de assumir suas funções relacionadas à transição durante o tempo de trabalho regular e com apoio especializado, quando necessário (OCDE, 2017).

Abordar os fatores físicos que dificultam a coordenação

Integração física de centros e escolas pode apoiar a cooperação inter setorial, pode amenizar a transição para a escola, pois as crianças geralmente não precisam mudar de prédio e já estão familiarizadas com o espaço e as salas, bem como com a equipe. Além disso, o monitoramento do desenvolvimento infantil pode se tornar mais contínuo, pois as informações podem ser mais facilmente compartilhadas e as metodologias mais facilmente alinhadas (OCDE, 2017).

Coloque ênfase na boa liderança

A liderança é fundamental para apoiar funcionários e professores e fazer com que as transições funcionem bem para as crianças. A liderança também pode promover um alto nível de qualidade da equipe, motivando e incentivando o trabalho em equipe e o compartilhamento de informações (OCDE, 2006; 2012). É crucial que os líderes de ambientes tenham os meios para entender as necessidades da equipe e capacitá-los a participar de programas de treinamento no local e fora do local quando for necessário desenvolvimento adicional. Eles também podem fazer a escolha estratégica para obter apoio adicional ou equipe especializada, quando necessário (OCDE, 2017).

Garantir uma estrutura legal de suporte para transições

Fornecer ambientes legais adequados, como provisões para a troca de registros de crianças, e permitir que a equipe tenha tempo suficiente para cooperar pode ser um passo importante. Uma boa transição para a escola faz parte desse pensamento de "desenvolvimento ideal". As disposições e as escolas de EIC devem colaborar para alcançar esse objetivo, e sua cooperação deve ser explicada nos planos de trabalho anuais das escolas (OCDE, 2017).

Incentivar a liderança local, apoiada por uma clara estrutura política nacional

É necessário aumentar a conscientização sobre a importância das transições em nível nacional, promovendo a liderança local e a apropriação de transições adequadas às necessidades locais, incluindo diferentes contextos culturais e socioeconômicos, necessidades da sociedade e expectativas (parentais) em contextos particulares; desenvolver um plano, estratégia e diretrizes nacionais para incentivar a coerência nas transições; garantir maior coerência entre os níveis locais na organização das transições; criar planos, estratégias e diretrizes nacionais que podem ser seguidas em nível local (OCDE, 2017).

Transição mainstream para as medidas de capital existentes

Executar intervenções sistêmicas envolvendo todos os atores de serviços públicos relevantes, não apenas EIC e escolas primárias, mas também serviços comunitários e familiares, serviços sociais e de saúde para crianças carentes e de baixa renda; fazer com que os desafios de transição para as crianças carentes e de baixa renda sejam entendidos adequadamente e as transições sejam integradas em várias medidas de equidade (OCDE, 2017).

Fornecer medidas abrangentes de patrimônio

Apoiar as crianças com necessidades adicionais de aprendizagem; estabelecer uma série de ações para reduzir o hiato de aproveitamento dos alunos de origem mais carentes e seus pares; fornecer assistência infantil gratuita e de qualidade aos pais de crianças de dois e três anos que vivem em áreas desfavorecidas, favorecer o ingresso das crianças a EIC (OCDE, 2017).

Medidas financeiras diretas para crianças com maiores necessidades

Reduzir o ônus financeiro da EIC para as famílias, comparando as taxas com o nível de renda dos pais, reduzindo pela metade as taxas para o segundo filho e tornando a EIC grátis para cada terceiro ou mais filhos; ajudar financeiramente as famílias de baixa renda. Garantir que mais crianças possam se beneficiar de experiências formais de aprendizagem precoce (OCDE, 2017).

Foco em necessidades especiais de aprendizado

Estimular o desenvolvimento da linguagem, que está indiretamente vinculado ao tópico da transição para a escola primária; introduzir o apoio obrigatório ao aprendizado precoce de idiomas nas disposições de aprendizado precoce; oferece aos pais oportunidade de participar de reuniões de equipes de especialistas para discutir o desenvolvimento de seus filhos e planejar a transição para a escola (OCDE, 2017).

Ajude os pais de contextos desfavorecidos

Trabalhar com pais de origem migrante ou indígena e apoiar o aprendizado de idiomas de seus filhos; promover um relacionamento mais próximo entre os pais e comunidades; estabelecer confiança e facilitar transições mais suaves entre jardins de infância, escolas e famílias ciganas; oferecer atividades nos locais incentivadas a colaborar com os pais, especialmente nos programas direcionados para crianças carentes; oferecer aos profissionais da EIC treinamento em serviços, incluindo como eles podem colaborar e fornecer apoio aos pais (OCDE, 2017).

Fornecer apoio suplementar para crianças desfavorecidas

As transições devem abordar os desafios específicos para crianças desfavorecidas decorrentes de diferentes regulamentos nas escolas de educação infantil e ensino fundamental e fornecer apoio suplementar quando necessário (OCDE, 2017).

Apoiar a pesquisa e o monitoramento de transição para melhorar a política

Incentivar a melhoria do monitoramento e o feedback das transições, ajudando a identificar se as escolas, escolas de educação infantil e ensino médio estão oferecendo boas práticas para nivelar a qualidade e o desenvolvimento das transições, garantindo assim qualidade para todas as crianças (OCDE, 2017).

Em resumo, como podemos observar, apesar de entendermos que os relatórios da OCDE têm como foco os países membros, as informações e dados que esses relatórios trazem dizem respeito a todas as crianças e são relevantes e para outros países. Outro ponto que não podemos deixar de destacar é que além dos estudiosos da infância os “economistas também defendem o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório” (Moss, 2011, p. 145). Diante disto não podemos esquecer que essa benevolência em disponibilizar relatórios que tem por objetivo a cooperação entre países não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder (Moss, 2011).

Haddad (2006) alerta que para um sistema integrado de EIC funcione exige vontade política e que questões desta magnitude exige que haja liderança do poder público e envolvimento da totalidade da sociedade em um trabalho conjunto e convergente. Pois, uma vez que já temos tantas informações sobre a EIC e seu benefícios para o desenvolvimento humano fica a pergunta que tipo de educação queremos e imaginamos para as crianças pequenas?

3.3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Apresentaremos agora as contribuições da abordagem do “Ciclo de Políticas” para a análise de políticas educativas. O Ciclo de Políticas é uma abordagem que foi formulada pelo sociólogo Inglês Stephen Ball e por seus colaboradores (1994) e vem sendo utilizado por pesquisadores de vários países para analisar o campo de políticas sociais e educativas. O Ciclo de Políticas é um método de análise de políticas que pretende compreender como as políticas educativas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos.

Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) se dedicaram a estudar a relação entre o processo macro (global) e o microssocial (local) no que diz respeito às políticas educativas e propuseram uma abordagem denominada por eles como “ciclo de políticas”.

Segundo Mainardes (2006):

o ciclo contínuo de políticas de Ball constitui um referencial teórico-analítico dinâmico, capaz de absorver aspectos do macro contexto e do micro contexto. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educativo, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educativas (p. 49).

Mainardes (2006) nos ajuda a compreender o objetivo do “ciclo de políticas” e demonstra como essa abordagem se mostra interessante para os pesquisadores que se interessam em

compreender melhor a complexidade que permeia as políticas educativas em todos os seus contextos. E que uma política, para além de processos e consequências, é composta por texto, discurso e todas as contradições dos atores sociais envolvidos em suas elaborações.

Para abordar os temas políticas públicas educativas, Ball (2001, 2004, 2005, 2006, 2011) discute, inicialmente, os efeitos da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações enfrentam já há mais de três décadas, verificando que tais políticas afetam o sistema educativo por meio de “reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias políticas que incidem em novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (Ball, 2001, p. 102).

Ball (2001), citando Giddens, entende que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (p. 102).

Embora haja uma tendência unificadora, sobretudo no que se refere aos aspectos culturais, de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos, a ponto de já se falar em cidadania mundial, cada nação recebe os efeitos da globalização via uma tradução local, ou seja, conjugando a lógica dos sistemas mundiais às demandas e necessidades nacionais (Ball, 2001).

Sobre isso, Ball (2001) nos alerta que há uma relação cíclica e permanente entre os diferentes contextos das políticas públicas e, conseqüentemente, entre as “vozes” que as produzem, sendo:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas (p. 26).

Assim, Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem privilegiar um ou outro, e a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educativas, apresentando a abordagem do ciclo contínuo de políticas, detalhada mais adiante.

Segundo o autor, a articulação dessas duas dimensões, global e local, é um processo inevitável, pois as políticas públicas nacionais se constituem “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade e hibridização” (2001 p. 102), isto é, a combinação de lógicas globais e locais.

Nessa perspectiva, a lógica global-local apresentada por Ball é assimilada em outros contextos e a amplitude de ambos os conceitos é definida de acordo com o objeto de estudo em questão. De

qualquer forma, o espírito da globalização está preservado em todos os casos, dado que ele corresponde ao start ou movimento inicial das transformações mundiais.

Tura (2012), com base em Lingard, demonstra a tensão, normalmente comum, entre as esferas do macrocontexto e do microcontexto:

Lingard (2004) aponta para a interconexão, em termos globais, das políticas educativas, mas observa que elas são “mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educativas nacionais e locais”. Trata-se de processos de hibridização que acompanham os fluxos multidirecionais da globalização (p. 59).

Ou seja, os processos de hibridização ocorrem devido às especificidades de cada contexto e aos conflitos que normalmente surgem entre o macrocontexto e o microcontexto. Assim, Ball (2006) sugere que as políticas públicas educativas sejam compreendidas como textos e discursos.

Referindo-se aos estudos de Ball sobre textos e discursos, Lopes (2006) afirma que:

os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (p. 38).

Portanto, analisar as políticas públicas a partir de uma perspectiva global e local requer o distanciamento da concepção de que as leis educativas são criadas e lançadas nas escolas pelas instâncias governamentais de cima para baixo, cabendo a cada instituição recepcionar tais políticas acatando ou resistindo a ela.

Segundo Lopes (2006), a proposta de Ball é exatamente a de romper com o par dicotômico acatar/resistir, lançando um olhar para outros sentidos que se vão constituindo ao longo do percurso pelo qual as políticas públicas transitam.

Voltando ao ciclo de políticas, Ball adota, também, os termos “rede” e “arena”, que para ele representam um movimento permanente nos contextos das políticas públicas, o que o leva a incluir o termo “contínuo” em sua abordagem.

De ciclo de políticas públicas, sua abordagem passa então a ser denominada ciclo contínuo de políticas públicas. Deste ponto de vista, as políticas públicas são constantemente ressignificadas, de acordo com quem as lê, interpreta-as e as executa.

Segundo Dias (2009):

A ideia de políticas como ciclo pressupõe vê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcadas pela heterogeneidade, resultado das mesclas dos diferentes textos curriculares produzidos e identificados com marcas e perspectivas das mais diversas, produzindo um híbrido (p. 59).

Partindo-se de todo o pressuposto descrito acima, Ball (1994) propõem um ciclo contínuo constituído por cinco contextos:

- 1) o contexto de influência,
- 2) o contexto da definição de texto político,
- 3) o contexto da prática,
- 4) o contexto dos resultados e efeitos
- 5) o contexto da estratégia política.

Ball, em sua proposta, indica que o foco da análise de políticas deveria incidir principalmente sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

O contexto de influência está relacionado aos textos e discursos e é por meio dele que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Ele pode ser composto por representantes governamentais ou não governamentais. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado.

Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Participam desse contexto as redes sociais e política, comissões, grupos representativos e órgãos internacionais como: Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e OCDE (Mainardes, 2006).

Para analisar o contexto de influências, é preciso conhecer como os grupos assumem um papel de destaque na elaboração do texto, em níveis locais e globais. Dentre esses grupos possíveis, o que tem tido maior destaque é a comunidade epistêmica.

Segundo Antoniades (2007), a comunidade epistêmica constitui-se como grupo de especialistas que compartilham concepções, valores e visões de mundo entre si e que atuam nas políticas pela posição que assumem frente ao conhecimento, visto possuírem reconhecimento social enquanto autoridade em conhecimento.

Além disso, numa relação de saber-poder, vão tentando traduzir suas crenças em discursos e práticas sociais dominantes. Desta forma, apropriam-se de parte importante da formulação, difusão e reinterpretção das políticas globais em níveis locais.

Outro ponto importante, que deve ser levado em conta, é a constante mudança de governos. Essas mudanças podem acarretar rupturas drásticas nos contextos de influência, ou seja, se determinado partido político estiver governando, sua influência nas decisões e rumos das políticas públicas pode deixar de existir, caso ele seja substituído por outro partido de ideologia diferente, demonstrando claramente que o contexto de influência é muito incerto.

O contexto da definição de texto político é a esfera na qual os documentos oficiais são produzidos. Os textos políticos representam a política e normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. O contexto da definição de texto de uma instância pública pode, muitas vezes, constituir-se como contexto de influência de outra instância pública (ou mesmo privada).

Estes textos podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (Mainardes, 2006).

No caso dos textos escritos, Ball (1994), os denomina contexto de produção de texto político. Estes são documentos oficiais e textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. No caso desta pesquisa, os textos são os documentos legais destinados à Educação das crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

Geralmente os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política Ball (1994). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (Mainardes, 2006).

O contexto da prática se refere às ações concretas dos atores do cenário educativo. De acordo com Ball (1994), o contexto da prática é aquele no qual a política está sujeita à interpretação e recriação e que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Podemos associar o contexto da prática diretamente à creche, pois é nela que os textos oficiais, orientações à Educação de Infância/Educação Infantil, são recepcionados e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto).

Logo, quando falamos em creches, falamos do contexto da prática, pois é lá que as políticas públicas se materializam. Para Ball (1994), as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e assim podem ser recriadas.

Ou seja, ao chegar à creche, a política pode ser recontextualizada pelo professor mediante o trabalho que ele realiza, pois o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. A política pública será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências e valores de cada ator ali estão presentes e são diversos.

Segundo Dias (2009), Ball atribui significativa importância ao contexto da prática, pois, como já mencionado, é nele que aparecem as transformações decorrentes dos efeitos da política original. O autor reconhece que as políticas públicas não são simplesmente implementadas de forma transversal, pelo contrário, são reinterpretadas e ressignificadas pelos atores que compõem o contexto da prática.

Assim, a prática não é resultado direto do que foi planejado nas instâncias superiores e deve submeter-se a uma análise relacionada aos demais contextos para ser implementada. De acordo com Bowe et al. (apud Mainardes, 2006):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (p. 53).

Dessa forma, as várias interpretações provenientes das diferentes vozes do texto oficial, que incluem até mesmo as não-leituras e não-interpretações, compõem o processo de assimilação das políticas públicas por parte dos professores e outros profissionais que atuam no contexto da prática.

O contexto dos resultados ou efeitos, preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual e emerge da avaliação das políticas públicas, depois de implementadas. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

Outro ponto importante deste contexto é que ele apresenta dois níveis, podendo indicar mudanças ou permanências em práticas locais ou sistemas específicos, o que é verificado por meio da simples observação do processo de ensino e aprendizagem ou da aplicação de provas e testes nos alunos.

Esses efeitos são, muitas vezes, diretamente visíveis ou, pelo menos, diagnosticados por meio de avaliações, sejam elas internas ou externas. E, em um sentido mais amplo, o contexto dos resultados e efeitos refere-se “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006, p. 55), o que apenas se verifica em longo prazo.

Finalmente, o último contexto listado por Ball (1994) é o da estratégia política, diretamente relacionado ao contexto anterior. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A partir dos resultados e efeitos das políticas implementadas, são pensadas novas estratégias e, assim, o ciclo das políticas públicas recomeça, com a mesma temática ou, dependendo dos resultados e efeitos, com outros interesses.

Segundo Ball (1994), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault (apud Ball, 1994) chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Assim, segundo Ball (2006), é indissociável pensar o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas sem pensar nos problemas sociais e políticos. Portanto, imaginar que os estudos educativos permanecem fora de competições locais ou acima da agenda política de gerenciamento da população, fora de seus contextos relacionais ou constrangimentos pelas exigências de um currículo nacional, ou tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso.

No que se refere aos dois últimos contextos, o autor demonstra preocupação com os impactos das políticas públicas e com as medidas adotadas para solucionar os problemas de ordem social, sobretudo as desigualdades diagnosticadas no contexto anterior.

Apesar da mais que comprovada interdependência dos contextos, nesta pesquisa problematizaremos e discutiremos, com mais detalhes, pela natureza do que se deseja investigar, o contexto da influência, o contexto do texto e o contexto da prática, o que segundo Dias (2009):

[...] não acarreta prejuízo à análise do ciclo contínuo de políticas, desde que se garanta nas análises as relações existentes entre os variados contextos na produção das políticas, aspecto de fundamental importância no desenvolvimento da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball (p.60).

Assim, pretendemos analisar as diferentes “vozes” de atores sociais nos contextos da definição de texto e da prática institucional. E, nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho pode ser compreendido à luz da afirmação de Ball (2006) de que “uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre

coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (p. 27).

Dois outros conceitos utilizados por Ball (1994) e comentados por Lopes (2005) e Dias (2009) são os conceitos de recontextualização e de hibridismo ou hibridização, que correspondem aos processos por meio dos quais os diferentes textos que circulam pelo meio educativo são produzidos e disseminados.

Na recontextualização, um mesmo texto sofre diferentes interpretações, de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005) apresenta exemplos de recontextualização:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (p. 53).

De acordo com o autor, o conceito de recontextualização foi inicialmente formulado por Bernstein, que afirma que tal processo origina regras, as regras da recontextualização, e que estas, por sua vez, influenciam os discursos pedagógicos de cada contexto.

No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto (Lopes, 2005). Esse processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofrem.

Por exemplo, a elaboração do texto que constrói as leis destinadas à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade conta com a participação de vários atores sociais. Como cada um tem sua história de vida profissional e pessoal e vivência de uma experiência particular na produção do documento, são vários os pontos de vista que devem ser levados em conta para compreender a concepção de infância e o tipo de educação que deve ser direcionado às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal.

Assim, no contexto da produção de texto, o documento já apresenta várias “vozes”, que resultam na expressão de um único texto, o texto escrito e oficial, neste caso, a lei que é direcionada à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. No entanto, na mão dos atores sociais que interpretam a lei, o documento já é outro (s) e quando ele chega às creches e, mais propriamente, às salas de aula, é mais uma vez transformado, isto é, recontextualizado.

Dessa forma, a realização da entrevista, feita com atores sociais posicionados antagonicamente em cada momento da Educação Infantil/Educação de Infância, tem por objetivo ilustrar, na análise documental, momentos do texto sem a pretensão de estabelecer uma relação direta e exclusiva entre suas respostas e a versão final do documento, pois este, além de constituir um conjunto de “vozes”, e não somente a da entrevistada (o), sofre uma recontextualização ao sair do papel para compor o conteúdo da entrevista.

De qualquer maneira, mesmo representando um caso particular de participação na elaboração do documento, a (o) entrevistada (o) carrega, em seu discurso, elementos do contexto de influência por ela recontextualizados, sua experiência pregressa como professora e sua história de formação e atuação profissionais. E, da mesma forma, todos os demais colaboradores da construção do texto também fizeram suas recontextualizações ao analisarem o documento que produziram, após sua publicação.

Sendo assim, eleger representantes de diferentes contextos, ligados à educação das crianças pequenas, para serem entrevistados é importante no sentido de ilustrar o que ocorre em cada contexto. No entanto, isso não significa afirmar que cada um deles é marcado por características rígidas e imutáveis.

Para Lopes (2005), a recontextualização é um processo permanentemente presente no ciclo contínuo de políticas e isso estimula a "investigar políticas educativas considerando as articulações e reinterpretções em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos" (p. 56).

Para finalizar a síntese sobre a abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball (1994), retomaremos algumas ideias, já discutidas durante o texto, sobre a supervalorização de políticas voltadas para a avaliação do desempenho dos alunos e, paralelamente, destaco mais um conceito do ciclo contínuo de políticas públicas, o de cultura de performatividade.

A importância deste trazermos esses aspectos da teoria de Ball se dá pelo fato, como veremos adiante, de haver um movimento em direção a escolarização no contexto da educação infantil, influenciada principalmente pelas orientações da OCDE (2017) que vê na transição da educação infantil à escola primária é um grande passo para todas as crianças, ou seja, a educação infantil/infância é vista como um estágio preparatória para a escolarização.

A partir dos anos 1990, devido ao processo de globalização e da conseqüente necessidade de adequação das políticas públicas educativas a um modelo universal e ideal de formação dos indivíduos, a educação sofre transformações que a afastam de sua natureza e que a levam a adotar a perspectiva do desenvolvimento de competências.

Ball (2004) utiliza o conceito de cultura da performatividade para expressar os efeitos da globalização no meio educativo, que, na Inglaterra, geram mudanças estruturais na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no currículo já a partir da década de 1980.

A performance dos alunos é medida pela aquisição de competências e habilidades e uma boa performance é o que os capacitará para o futuro mundo do trabalho e para o convívio em sociedade. No contexto da cultura da performatividade, o conhecimento só é valorizado à medida em que é aplicado, e para isso faz-se necessária a apropriação de ferramentas sociais do mundo globalizado.

O conhecimento, peça-chave das políticas educativas, vincula-se ao caráter instrumental que tenta responder à questão da utilidade de sua aplicação. Emprega-se e difunde-se uma cultura da performatividade, que segundo Dias (2009):

pode ser vista nos discursos educativos dirigidos ao desempenho de habilidades e competências, na busca de eficácia organizada em um sistema de recompensas e sanções baseado na competição [...]. A performatividade pode ser sintetizada como um princípio de eficácia que atua como uma forma de controle indireto ou à distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas, pela comparação e pelo desempenho – da reciclagem permanente (p. 31-32).

No modelo performático, que prioriza a performance do professor e do aluno em responder aos desafios que a sociedade passa a impor, surgem práticas que organizam sistemas de regulação de ações e condutas. No Brasil e em Portugal, as avaliações externas, inicialmente realizadas somente em âmbito nacional, representam esse papel controlador.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o controle centralizador do Estado, que existia antes do movimento da globalização, passa a vigorar mascarado em provas e testes que ditam as regras do que é o mínimo necessário e o melhor para a aprendizagem de todas as crianças e jovens do país, independentemente de onde e de como vivem.

Na cultura da performatividade, os professores são avaliados pelos resultados de seus alunos e, por essa razão, são impelidos a se atualizarem de acordo com as novas direções do ensino. Os cursos de formação continuada despontam de maneira acelerada nos anos 1990, com o objetivo central de oferecer ao professor aquilo que não lhe foi proporcionado em sua formação inicial, bem como as competências necessárias para o enfrentamento das novas demandas curriculares:

[...] para a cultura da performatividade cabe aos professores preparar seus alunos à competição e à adaptação ao instável mundo do trabalho. Aumenta desse modo, a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. O discurso do “aprender a aprender” está presente nas discussões sobre a formação de professores, promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação (Dias, 2009, p. 32-33).

No mundo globalizado, as agências multilaterais, como a OCDE e a UNESCO, assumem papel fundamental na instauração da cultura da performatividade, e uma de suas ações corresponde à definição das competências necessárias ao educador do século XXI (Perrenoud, 2000). Os organismos internacionais financiadores, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passam a investir em programas educativos de pequeno, médio e grande alcance, com o objetivo de requalificar a escola, o que inclui diretamente uma reestruturação da prática docente.

Segundo Warde (1992):

Na década de [19]80, em alguns países da América Latina, já era visível a intervenção do Banco Mundial nos sistemas de ensino nacionais, não só através do financiamento de projetos localizados, mas, principalmente, na proposição e financiamento de amplos programas de reestruturação desses sistemas (p. 12).

Nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, em que se apresentam diagnósticos e proposições para educação, os parâmetros utilizados e as justificativas permanecem praticamente inalterados ao longo da década de [19]80 e início dos anos [19]90. Os documentos emitidos diretamente por esse organismo preservam a economia como base e alvo das proposições; neles, a ênfase recai sobre a escola básica e sua requalificação (p. 13).

A formação continuada dos professores é, com isso, delineada a partir da ideia de eficácia. Ser um professor competente e ofertar um ensino eficaz é dever de todo educador, que, se assim o fizer, colherá os frutos de formar alunos aptos a viverem bem na sociedade globalizada.

De outra forma, práticas ineficazes geram resultados ineficazes. Para Ball (2005), "a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência" (p. 548). Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de novas formas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência.

De acordo com Ball (2011):

[...] os estudos sobre eficácia e sobre as diferenças escolares recolocam a escola como fator causal em explicações sobre o desempenho dos estudantes e variações nos níveis de aproveitamento, substituindo ou emudecendo outras explicações relacionadas à inserção da educação nos contextos social e econômico. Assim como a observação da "eficácia" oferece uma base científica para a possibilidade de "culpar" a escola, ela ajusta-se perfeitamente (em termos de unidade teórica) aos discursos escarnecedores que taxavam as escolas como "causas" de problemas sociais e econômicos existentes na sociedade como um todo (p. 85-86).

Em nossa pesquisa, por conta do seu objetivo, já explicitado durante o texto, apesar de reconhecermos a importância de todos os contextos, focalizaremos nossa análise no contexto da influência, verificando as recomendações dos organismos internacionais, sobretudo os da OCDE (2001, 2006, 2012, 2015, 2017), destinados a Educação Infantil/Infância, no contexto do texto verificaremos

a legislação destinadas a educação Infantil e no contexto da prática verificaremos os discursos e praticas pedagógicas dos professores e diretores entrevistados nos dois países.

CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL E EM PORTUGAL: CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO, LEGAL E POLÍTICO

Tanto o Brasil quanto Portugal, nas últimas décadas, vêm assistindo transformações de natureza social e econômica que trouxeram reflexos importantes para a educação e cuidado das crianças pequenas, em especial as de 0 a 3 anos de idade. Tais transformações mudaram a relação entre família e trabalho e obrigou o Estado a criar um sistema legal de apoio às famílias, visando apoiar o trabalho feminino e a conciliação entre família e trabalho (Wall et al., 2010).

Essas mudanças se devem, fundamentalmente, às mudanças decorridas da estrutura familiar (Cunha, 2005), mediante "o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, a erosão do modelo familiar de homem 'ganha-pão' e mulher 'cuidadora-doméstica'" (Correia, 2013, p. 3). Assim, articular a vida familiar com a vida profissional deixa de ser um problema exclusivo das mulheres e passa a ser, também, uma preocupação dos homens e do Estado que precisa prover uma série de serviços que facilitem a conciliação entre trabalho e vida familiar (Correia, 2013).

Para Wall et al. (2010), contudo, importa sublinhar que durante muito tempo o lugar do homem nesta família, entendida como uma instituição, baseia-se em três funções principais que definem o "bom pai" e o "bom marido":

- a de provedor da família, função associada à norma de "ser trabalhador", impondo a si mesmo longas horas de trabalho ou mesmo sacrifícios se necessário, e de "ser poupado" nos gastos gerais e individuais (a que o marido tem direito, na qualidade de homem chefe de família, enquanto os gastos da mulher são "domésticos");
- a de chefe de família, representante da autoridade e guardião da moral no seio da família. É uma função associada à norma do homem que deve "mandar mais", exigindo o respeito inquestionável e a obediência imediata dos outros, que tem o poder de decisão sobre os destinos da família e de cada um dos seus membros, assim como o poder de sancionar comportamentos desviantes, castigando e punindo. É inaceitável que não seja o homem "a mandar" e espera-se, na qualidade de "bom pai", que seja severo e disciplinador, mas sem infligir maus-tratos excessivos e indiscriminados. No entanto, cabe ao pai disciplinador ensinar obediência e transmitir as normas sociais vigentes sem transigir e sem generosidades afetivas que possam pôr em causa a disciplina e o modelo ideal de família;
- a de protector da família e dos membros da família que tem a seu cargo (o agregado doméstico do chefe de família inclui a mulher e os filhos mas pode acolher netos ou ascendentes). É uma função associada à obrigação de prestar assistência às pessoas próximas que estão na sua dependência econômica e social. Significa proteger do abandono material e dos perigos externos e velar, também, pelo "bom nome" e a honra da família, optando pelo ostracismo ou mesmo pela expulsão dos membros da família que os põem em causa. Recorde-se o caso do lavrador do Baixo Minho que deserdou o filho e nunca mais lhe dirigiu palavra, mesmo quando este adoeceu com tuberculose, porque contra a vontade do pai e pondo em causa o casamento religioso e monogâmico, se quis "juntar" com uma jornaleira pobre, lançando "a vergonha" sobre a sua família e a casa a que pertencia (p. 69-70).

No entanto, essa realidade se transformou de acordo com o relatório "Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres 2018". A taxa global de participação das mulheres na força de trabalho ficou em 48,5% em 2018. Essa tendência que vem se acentuando cada vez mais,

implicou na necessidade de reconfigurar as ações e exigências de cuidado e educação das crianças pequenas, em especial as de 0 a 3 anos de idade.

Segundo o INE, em Portugal, a taxa de atividade feminina teve uma evolução positiva em todas as regiões do país entre 2000 e 2010, significando um aumento de 3 pontos percentuais: de 52,9% para 55,9%. Embora, desde 2010, a taxa de atividade feminina em Portugal tenha diminuído 2,4% (de 55,9% para 53,5%, em 2016), o país ainda está acima da média Europeia que é 51,3%.

De acordo com os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1950, apenas 13,6% das mulheres estavam empregadas contra 80,8% de homens economicamente ativos. Após sessenta anos, os dados de 2010 evidenciam o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, que aumentou para 49,9%. O número de famílias brasileiras chefiadas por mulheres também cresceu, passando de 9,5 milhões em 1995 para um total de 28,9 milhões em 2015.

Considerando que em ambos os países, Brasil e Portugal, a oferta dos serviços educativos dedicados à primeira infância, em especial as crianças de 0 a 3 anos de idade, tem aumentado sem grandes preocupações, dado que a oferta atende menos de 50% desta população, emerge a necessidade de entendermos o porquê desta realidade.

Assim, partiremos da análise das concepções de infância presentes nos documentos legais que orientam as políticas públicas educativas para as crianças de 0 a 3 anos de idade e dos discursos dos atores sociais, que os interpretam no contexto da creche no Brasil e em Portugal, para problematizar e trazer luz a este problema.

Em Portugal, a oferta educativa para crianças entre os 0 e os 3 anos de idade não faz parte do sistema educativo, ou seja, não é responsabilidade do Ministério da Educação (ME) e sim do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Os contextos de atendimentos destinados à esta faixa etária são: AMA, Creche e Creche Familiar.

A rede de atendimento em creche é ofertada em quase sua totalidade por entidades privadas não lucrativas (Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS), com acordos de cooperação com o MTSSS, e por entidades privadas lucrativas com licença de funcionamento aprovada pelo MTSSS (Carta Social, 2017).

O número de vagas na rede de atendimento é insuficiente para a demanda existente, em 2017 a taxa de cobertura não abarcou 50% desta população (Carta Social, 2017). A falta da tutela do ME faz com que ele assuma um caráter assistencialista e seja focado no desenvolvimento social de apoio às famílias e não na criança.

No Brasil, legalmente, o direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade já está totalmente assegurado desde 1988, quando o Estado brasileiro, por meio de sua Constituição Federal

(CF), assumiu seu dever com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. No art. 208 deste documento é descrito que:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (artigo 208).

Porém, apesar de legalmente assegurado, há um grande descaso com esta etapa da educação. A taxa de cobertura é menor que 40%, aliada à insuficiência de recursos disponibilizados para a Educação Infantil, vem discriminando as crianças de 0 a 3 anos de idade, configurando assim uma discriminação etária e um abandono da criança e de seus familiares no seu momento de maior fragilidade (Reis, 2015).

Assim, como verificaremos adiante, tanto no Brasil quanto em Portugal, apesar de reconhecerem que "a educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade" (CNE, 2009, p. XX) e que "a frequência a creches e pré-escolas (com padrões adequados de qualidade) parece trazer mais benefícios exatamente às crianças mais pobres, enriquecendo seu mundo social e oferecendo oportunidade de um atendimento educativo profissional" (MEC, 1998, p. 26), ambos os países vêm negligenciando suas responsabilidades junto a essa faixa etária.

A seguir, no Brasil e em Portugal, a partir de suas constituições federais (1988 e 1976, respectivamente), com o intuito de analisar a situação da Educação Infantil/Infância nos dois países, verificaremos o percurso histórico da construção da rede de atendimento e os principais marcos legais da educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, falaremos brevemente sobre a história da creche, as políticas educativas destinadas às crianças desta faixa etária e os seus principais indicadores de acesso à creche.

1 CRECHE NO BRASIL

Neste capítulo, com a finalidade de analisar a situação da Educação Infantil no Brasil e compreender quais são as concepções de atendimento educativo destinado às crianças de 0 a 3 anos

de idade, falaremos brevemente sobre a história da creche e das principais políticas educativas destinadas a esta faixa etária.

Não nos aprofundaremos na história do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, pois nas últimas décadas vários estudos foram realizados sobre o assunto (Campos, 1984, 1985; Kramer, 1982, 1985; Vieira, 1988; Kramer e Souza, 1987; Rosemberg, 1989; Oliveira e Ferreira, 1993; Oliveira Et Al., 1992; Rosemberg e Campos, 1994; Kuhlmann Jr., 1991, 1998).

Destacaremos os principais marcos legais e indicadores que expressam as condições das creches no Brasil, ou seja, no estudo que faremos sobre a Educação Infantil brasileira, analisaremos as formas como o atendimento se construiu após a Constituição Federal (Brasil, 1988), juntamente com suas conjunturas, contradições, impasses e concepções de infância.

Um dos aspectos marcantes do processo de expansão da Educação Infantil no Brasil, iniciado no final da década de 1970, foi a forte presença da sociedade civil, por meio de diversos atores sociais, na luta pela oferta de creches e pré-escolas públicas. Esse movimento, já nos anos 1980, coincidiu com o processo de democratização da sociedade brasileira e com a eclosão da luta por creches nas periferias dos grandes centros urbanos (Rosemberg et al., 1991).

Como efeito da forte pressão exercida, também, pelos grupos de pesquisadoras feministas e de mulheres de movimentos populares, a Constituição Federal (CF) de 1988 reconheceu a educação de 0 a 6 anos de idade como um dever do Estado e um direito da criança (Rosemberg et al, 1991).

Portanto, no Brasil, foi a partir da CF (Brasil, 1988), em seu art. 208, inciso IV, que, pela primeira vez, se estabelece como dever do Estado Brasileiro a Educação para as crianças de até 5 anos de idade. Até então, essa etapa da educação, destinada às crianças de zero a cinco anos de idade, não estava assegurada.

Outro fator importante em relação à Educação Infantil, encontrado na CF (Brasil, 1988), é que a constituição também instituiu as principais fontes de recursos que asseguram o financiamento da educação e a manutenção e desenvolvimento do ensino público. Durante a Assembleia Constituinte, que iniciou seus trabalhos em 1987, decidiu-se elevar o percentual vinculatário mínimo de 13 para 18% à União, e 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios.

O texto final da CF (1988), promulgado em 5 de outubro de 1988, previu, em seus arts. 212 e 213, a vinculação de recursos à educação com a seguinte redação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Após a promulgação da CF (Brasil, 1988), reafirmando seu compromisso com a infância brasileira, em 1990, o Governo brasileiro, através do decreto nº 99.710, ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Contida neste tratado está a ideia de que as crianças e adolescentes não são apenas objetos que pertencem a seus pais, "pelo contrário, eles são seres humanos e indivíduos com seus próprios direitos" (UNICEF, 2019, p. 1).

Ainda no ano de 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, de 13/07/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A partir do ECA (Brasil, 1990):

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

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

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 1995, pela primeira vez, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu as crianças de 0 a 6 anos na coleta de informações. A partir desta coleta de dados, derivando das políticas

já existentes e das demandas de estados e municípios, o Ministério da Educação definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos e apontou quatro linhas de ação:

incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (MEC, 2001, p. 10)

Nesse mesmo ano, 1995, também foi editado o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, com a finalidade de definir padrões de atendimento de qualidade na Educação Infantil. Esse documento é dividido em duas partes e "contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches" e "explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais" (MEC, 2009). Porém, como as próprias autoras explicitam:

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade (p. 7).

Na esteira das conquistas e avanços legais que a infância teve após a CF (Brasil, 1988), em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e orienta os princípios da educação nacional. A LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 4º, reafirma "o dever do Estado com educação escolar pública" e define que a educação Brasileira será efetivada mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
III – atendimento educativo especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (p. 14)

Ao tratar das determinações da infância e dos seus limites etários, no Brasil, percebemos que a LDBEN delimita a infância através da obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, ou seja, a LDBEN, para além das questões educativas, permeia a infância em outros aspectos da vida social.

No que tange às especificidades da população brasileira, a LDBEN estabelece em seu Artigo nº 28 que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (p. 22).

Em seu art. 8º, parágrafo IV, a LDBEN define que o Estado brasileiro compromete-se a:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (p. 8)

Portanto, no Brasil, segundo a LDBEN (1996) é de responsabilidade dos municípios oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas em seus sistemas de ensino, que compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação (p. 8).

Na rede municipal de São Paulo, por exemplo, são denominados Centros de Educação Infantil (CEIs), as instituições que atendem às crianças de 0 a 3 anos, e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), as escolas que atendem às crianças de 4 e 5 anos.

As especificidades da Educação Infantil são tratadas na seção dois da LDBEN, nos artigos nº 29º, 30º e 31º, que estabelecem:

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

A educação infantil será oferecida em:

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

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

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educativo;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (p. 41).

Sobre essas conquistas, Rosemberg (2010) afirma que houve um consenso, “legitimado por textos legais (Constituição, ECA, LDB, LOAS), mas que ainda apresenta certas fragilidades em sua concretização exatamente por se tratar de algo novo” (p.171) e mexer com valores e concepções fortemente enraizadas na sociedade brasileira sobre o cuidado e educação da criança pequena. Quanto ao papel da mulher na sociedade, às concepções de maternidade, paternidade, infância e educação infantil:

[...] até os anos de 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era tarefa de toda a sociedade. “Quem pariu Mateus que o embale”, era o ditado da época. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram essa que é a mais recente revolução da família e do sistema educativo brasileiros (Rosemberg, 2010 p. 171-172).

Rosemberg (2000, 2012), vinha mostrando que desde o período de aprovação e implantação da LDBEN, a regulamentação da rede de instituições existentes, sob a nova responsabilidade do setor da educação, estava cheia de tensões e ameaças pela possível volta de modelos assistencialistas e familiaristas para crianças pequenas.

A autora assevera que algumas iniciativas no país mantiveram a tendência de excluir ou inferiorizar a creche, procurando relegá-la a uma posição subalterna àquela atribuída à pré-escola nas políticas educativas, fato confirmado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), como veremos a seguir.

Assim, reconhecemos que nas últimas décadas, legalmente, foram dados passos importantes para o enfrentamento desse desafio, no entanto, como veremos a frente, a despeito de todos os indicadores revelarem o aumento das matrículas na creche em todo o Brasil, grande parte das crianças de 0 a 3 anos ainda permanece fora da escola.

Dentre os avanços legais direcionados à EI, devido a sua importância, destacamos:

- o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024 (Brasil, 2001 e 2014), que definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos;
- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Brasil, 2007), no âmbito do financiamento, é um fundo especial correspondente a 10% da contribuição total dos estados, Distrito Federal e municípios para educação Básica, a Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos;
- a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A seguir, detalharemos um pouco mais destes marcos legais e sua importância para as crianças pequenas brasileiras.

1.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2014

No Brasil, o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2001, 2014) é um plano decenal que define as diretrizes, metas e estratégias que regem as iniciativas na área da educação para que o Estado brasileiro forneça uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educativa no período de dez anos e, para sua elaboração, o Ministério da Educação se mobiliza de forma articulada com os demais entes federados, a fim de elaborar o seu Planejamento Estratégico Institucional, de modo a atingir suas metas (Brasil, 2001, 2014).

No Brasil, após a escrita da Constituição Federal, foram elaborados dois Planos Nacionais de Educação, o primeiro abrangeu os anos de 2001 a 2010 e o segundo os anos de 2014 a 2024.

O PNE 2001-2010 destina em seu texto um capítulo para a educação infantil e estabelece diretrizes político-pedagógicas comuns à creche e à pré-escola, no entanto já anuncia, também, que "é preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados

diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuam nesse campo, sejam públicas ou privadas" (p. 22).

Segundo Rosemberg (2010, 2012), o PNE 2001-2010 anuncia a cisão entre creche e pré-escola. Uma das constatações mais evidentes refere-se à meta de atender, até o final da década, 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e 80% das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Assim, podemos observar que no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Brasil, 2001) há uma priorização para a faixa etária de 4 e 5 anos. Com efeito, mesmo com a previsão de metas de expansão da oferta das creches inferior àquelas da pré-escola, o que se objetivava, como veremos adiante, não foi alcançado.

Das vinte e seis metas do PNE 2001-2010 destinadas à Educação Infantil, por sua importância, destacamos as:

Meta 1 - ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos;

Meta 2 - Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas;

Meta 5 - Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas;

Meta 9 - Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos;

Meta 14 - Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educativas, no prazo de três anos;

Meta 18 - Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos;

Meta 19 - Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade

Ou seja, na Educação Infantil, as metas do PNE 2001-2010 previam distinções entre o atendimento das crianças de até 3 anos de idade e as crianças de 4 a 6 anos de idade. Conseqüentemente, previam, também, distinções aos serviços que viriam atrelados a ele, afetando diretamente as crianças em seu momento mais vulnerável.

Segundo Aguiar (2010), os dados de matrículas de 2007 mostram que houve uma ampliação do percentual (77,6%) de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil; no entanto, ainda persistem vários gargalos: atendimento limitado na faixa de 0 a 3 anos (17,1%), com insuficiente oferta de atendimento em tempo integral, inclusive na área rural.

Sobre as dificuldades em sua execução das metas do PNE 2001-2010, Aguiar verificou que problemas como a qualificação de profissionais, adequação do espaço físico, funcionamento autônomo dos conselhos, limitação de financiamento e a frágil articulação entre os entes federados emergem nas avaliações como fatores cruciais que precisam ser considerados no esforço para ampliar o quadro do atendimento escolar no país.

Ainda sobre o PNE 2001-2010, o estudo de Ganzeli (2012), que contempla as metas vinculadas à sua oferta e gestão, destaca, entre outros aspectos, preocupações com a expansão e melhoria no padrão de atendimento, cujos problemas se fazem notar, por exemplo, na redução do atendimento de crianças em tempo integral nas creches (de 61,9% em 2000 para 60,3% em 2007) e na não elevação da taxa de escolarização bruta municipal em creche (em 2007, apenas 2,6% dos municípios apresentavam taxa superior a 50%) e em pré-escola (em 2007, apenas 16,4% dos municípios apresentavam taxa superior a 80%) para os 100% previstos no plano.

Para Viera (2010), que, além de ter tomado por base as metas relativas ao acesso à educação infantil, também considerou aquelas relativas à formação e valorização dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica e aos convênios com creches e pré-escolas, avalia que o crescimento do atendimento de crianças em creches no período 2001-2008, da ordem de 8,6%, não foi suficiente para alcançar os 50% de matrículas de crianças de 0 a 3 anos, previstos pelo PNE para 2010. As matrículas alcançaram apenas 18,1%, havendo ainda graves desigualdades de acesso associadas à renda, cor e ao meio rural.

O autor, constata a predominância de professoras com formação insuficiente atuando na Educação Infantil e uma expressiva participação do setor privado em suas matrículas, as quais, em 2009, situavam-se em 52,1% nas creches conveniadas e em 28% na pré-escola, também conveniada.

Sobre a aprovação do PNE 2001, Dourado (2011) observa que ele resultou de uma manobra governamental que fez prevalecer um projeto que se sobrepôs à proposta da sociedade civil. Em 2001, os dois projetos de PNE traziam concepções, perspectivas e objetivos diferentes, principalmente acerca

do raio de ação das políticas para as formas de financiamento, de gestão, de avaliação, de prioridades, de diretrizes e metas a serem alcançadas.

Avançando para 2014, o novo PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), estabelece metas de universalização do atendimento na pré-escola da população de 4 a 5 anos de idade, até 2016, e ampliação, até 2024, da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender a 50% da população de até 3 anos de idade. Ou seja, conserva para os próximos 10 anos metas diferenciadas e insuficientes para a creche em relação à pré-escola e outras etapas da educação escolar.

De modo geral, o percentual de atendimento de 50% já constava do PNE 2001-2010 e, portanto, em 2014 a meta do PNE 2014-2024 para a creche é apenas rerepresentada. Como resultado do descaso com as crianças de 0 a 3 anos de idade, o Censo da Educação Básica mostrou que em 2015 apenas 30,4% de crianças de 0 a 3 anos de idade e 75,1% das crianças menores de dois anos não frequentavam a creche (INEP, 2015).

Desse modo, os desafios para cumprir a meta 1 do PNE 2014-2024 destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos de idade ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a CF (Brasil, 1988).

Vale ressaltar, que, além de insuficiente, a oferta da educação infantil para crianças de 0 a 5 anos vem se fazendo, primordialmente, em tempo parcial. Desse modo, é preciso considerar, apoiar e acompanhar a estratégia 1.17 do PNE 2014-2024, que prevê o estímulo do acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

1.2 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

Com vigência estabelecida para o período 2007 a 2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009 (cujos percentuais de receitas que o compõem alcançaram o patamar de 20% de contribuição nesse ano).

A partir do Fundeb (Brasil, 2007), estabelecem-se, pela primeira vez no Brasil, as fontes de financiamento de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino e os parâmetros legais para o repasse

de recursos públicos da área educativa, definindo as obrigações das instituições conveniadas em relação ao serviço a ser prestado à população.

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil, de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos) e tem como agente financeiro o Banco do Brasil (ou Caixa Econômica Federal).

O Fundeb é formado, na sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. nº 212 da Constituição Federal (CF).

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

O Fundeb tem como característica a distribuição de recursos de forma automática (sem necessidade de autorização orçamentária ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual, distrital e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar.

Os recursos que compõem o Fundeb advêm dos Estados, DF e Municípios e correspondem a 20% sobre: FPE (Fundo de Participação dos Estados), FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), Plexp (Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações), LC 87/96 (Desoneração de Exportações), ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações), IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), ITRm (Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios), receitas da dívida ativa de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas e Complementação da União (10% do total de recursos do Fundeb, para os Estados e Municípios).

A distribuição dos recursos se dá com base no número de alunos matriculados da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar. A utilização dos recursos do Fundeb destina-se ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária.

Os Municípios devem utilizar recursos do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio seguindo a seguinte regra: mínimo de 60% na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública; restante para a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

Segundo o Fundeb, as instituições que recebem seus recursos deverão obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;

II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1o , 3o e 4o deste artigo;

III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1o , 3o e 4o deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento.

Rosemberg (2010), ressalta que no processo de elaboração e tramitação do Fundeb, um novo cenário se configurou e ele afirma que a expansão da Educação Infantil é uma “revolução cultural e social na sociedade e no sistema educativo brasileiro” (p. 173), e acrescenta que:

... tensões e dissensos começaram a aparecer no encaminhamento da LDB, na elaboração das diretrizes curriculares nacionais, na integração das creches e pré-escolas nos sistemas educativos, nas propostas dos Planos Nacionais de Educação, na elaboração, discussão e formatação da nova lei do Fundeb, bem como na prática cotidiana de implantação de creches e pré-escolas pelo país afora. Tais perplexidades, a meu ver, refletem embates sociais que se situam tanto no plano dos valores, quanto no plano da alocação de recursos econômicos e sociais (p. 173).

Rosemberg (2010) destaca ainda a forte resistência de certos setores da sociedade em aceitar as crianças menores de três anos como destinatárias das políticas públicas educativas, em pé de igualdade com as crianças maiores, a despeito do determinado na Constituição Federal e na própria LDBEN, que estabelecem o direito da criança à educação a partir de seu nascimento.

Tal resistência, afirma a autora, tem por fundamento considerar o espaço privado o mais adequado para o cuidado e educação das crianças pequenas.

Outra questão diz respeito à disputa de recursos públicos, pela primeira vez a Educação Infantil disputou publicamente recursos públicos destinados à Educação, que até então eram exclusivos aos demais níveis de ensino, espaços consagrados e legitimados como escola (Rosemberg, 2010).

Algo que gerou polêmica no Fundeb foi o compartilhamento de recursos entre instituições públicas e privadas. Segundo Rosemberg, esse fato poderia instaurar uma nova esfera de possibilidades no sistema de ensino público, o antigo embate entre ensino público e privado, ou melhor, a utilização de verbas públicas pela iniciativa privada.

Para Campos, R. (2012):

vale lembrar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) induziu fortemente a ampliação de convênios entre a esfera pública e a privada, ao não prever medidas de transição nem “travas” institucionais ou temporais para os convênios em creches. (p. 101).

Previsto para finalizar em dezembro de 2020, atualmente está em debate o futuro do Fundeb. Algumas propostas acenam para a possibilidade de perenizar e até ampliar os recursos do fundo, além de percentual a ser definido em lei para os recursos provenientes da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural.

Assim, de modo geral, como podemos verificar, o Fundeb foi para a Educação Infantil uma mais-valia, pois, através deste fundo, ainda que não resolva de forma definitiva os problemas da creche, garante as fontes de recurso que asseguram minimamente o direito da criança à educação infantil a partir do nascimento, em coerência com o esforço histórico de integrar o cuidar e educar num único processo educativo.

1.3 A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59

Aprovada em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009) estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. A partir da EC nº 59, no § 4º do art. 211 da Constituição Federal (1988) passa a vigorar a seguinte redação: “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Também, a partir da EC nº 59, no § 3º do art. 212 da Constituição Federal (1988), passa a vigorar a seguinte redação: “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”.

Ao analisarmos as duas modificações na Constituição Federal (1988) trazidas a partir da EC nº 59 (2009) podemos, sem precisarmos de uma análise muito profunda sobre o tema, entender que a prioridade da Educação Brasileira não está na creche, tanto naquilo que se refere à sua universalização quanto naquilo que se refere aos recursos que serão destinados para aumentar a sua qualidade.

Rosemberg (2009) nos alerta que tal Lei, aparentemente progressista, traz sérios riscos nos planos simbólico e material: integração da pré-escola na Educação Básica simultaneamente ao afastamento da Creche e canalização dos recursos para as idades obrigatórias em detrimento das

crianças pequenas de 0 a 3 anos. A autora chama atenção, ainda, para a possibilidade dos pais serem penalizados pelo Ministério Público, caso não cumpram essa determinação.

Segundo Flores e Soares (2016), a EC nº 59, em termos de determinação legal, avançou em relação à meta prevista no Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/01 (PNE), pois ampliou a faixa etária de matrícula escolar e criou a obrigatoriedade tanto da oferta de vagas a 100% das crianças de quatro e cinco anos quanto da efetivação da matrícula pelas famílias.

Considerando que o direito à Educação Infantil se encontra presente no ordenamento legal brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal, Campos (2010), Malta Campos (2010) e Vieira (2011) dão destaque aos riscos desta obrigatoriedade, enfatizando dois aspectos principais:

1. estagnação das matrículas destinadas ao grupo etário da creche, uma vez que esse atendimento é um direito, mas não se constitui como etapa de matrícula obrigatória;
2. aproximação das práticas da pré-escola àquelas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, com inspiração em modelos clássicos de escolarização.

Em relação à aprovação da EC 59/09, Campos (2010) verificou que:

Os dados que apresentamos mostram que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola exigirá, dos gestores públicos, forte empenho e responsabilidade, evitando-se que a expansão da oferta educativa em pré-escola penalize o acesso das crianças de zero-três anos à educação, conforme é seu direito também. Os atuais percentuais de atendimento educativo desta faixa etária indicam quão grande será a tarefa: em 2009, apenas 18,4% deste grupo frequentavam algum tipo de instituição educativa. O acesso à creche continua sendo muito restrito, não se cumprindo minimamente a meta estipulada no PNE, que previa o atendimento de 30% de crianças, até 2006, e 50%, até 2010 (p. 304).

Situação também discutida por Campos R. (2012), que, ao analisar a Educação Infantil na América Latina, afirma que a cisão entre creche e a pré-escola “reforça a dualidade estrutural que historicamente constitui a Educação Infantil, duas redes distintas abrigando instituições e formas de atendimento que não são apenas diferenciadas, mas também diferenciadoras” (p. 27).

A autora afirma, ainda, que o quadro atual da Educação Infantil revela retrocessos que dificultam a “consolidação de uma política articulada para a área e enfraquecem a luta pela definição de uma política estatal de qualidade para a primeira etapa da educação básica” (p. 27).

Segundo Haddad (2006), a cisão, ou fragmentação, tem sua justificativa na associação da educação com a escolarização, carregada fortemente pela lógica da cultura escolar, que se concretiza por meio de um atendimento em período parcial, e por regras: mínimo de dias letivos, mínimo de frequência, currículo único, avaliação, conforme já mencionado.

Campos R. (2012) corrobora na construção dessa análise, ao afirmar que:

a agenda latino-americana para a educação infantil constitui-se atualmente a partir da intersecção de duas lógicas discursivas: uma, referenciada nos direitos sociais das crianças, consubstanciados em legislações nacionais específicas; outra, na lógica economicista, que atribui a educação infantil o papel de promover a formação do “cidadão do futuro”, além de ser instrumento para mitigação da pobreza, posto que as crianças são no mundo atual, numericamente, os sujeitos mais atingidos pelas formas de violência e pobreza (p. 12).

Na análise de Rosemberg e Artes (2012), além dos recursos disponibilizados para a Educação Infantil, falta à sociedade brasileira ter mais clareza sobre o estatuto da pequena infância ao considerá-la apenas como uma etapa preparatória para a vida, que se inicia com o Ensino Fundamental. Por esta falta de clareza, pode-se cair na armadilha da escolarização precoce.

Segundo Rosemberg e Artes (2012), a escolarização precoce consolida-se na concepção da Educação Infantil como espaço de preparação para a escola de ensino fundamental. Função clássica e bastante conhecida, que tem caracterizado a relação entre a Educação Infantil e a escola obrigatória, abordada por Moss (2011), como já mencionado. Esta concepção impulsionou a redução da idade de ingresso no Ensino Fundamental, propiciada pela ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, incorporando a pré-escola e o Ensino Médio.

Outro ponto importante levantado pelas autoras é que para atender a legislação e efetivar a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos de idade, uma forte tendência pode se consolidar: implementação de salas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, bem como a matrícula de crianças menores de 6 anos no Ensino Fundamental.

Rosemberg (2010) ao discorrer sobre a complexidade dessa situação, informa que:

[...] transformar a creche no pré-Vestibulinho do ensino fundamental, [é] esquecer-se da dupla dimensão do cuidado: de um lado, para a criança; de outro, para os pais, especialmente para as mães. A armadilha, nesse caso, é ampliar as vagas em creche via tempo parcial; é subsumir o cuidado na educação; é escolarizar precocemente os bebês, os engatinhos; é restringir a vida à pedagogia escolar (p. 181).

Contrariando todas as aflições, Flores e Soares (2016), em pesquisa realizada sobre o impacto da Emenda Constitucional nº 59 para o panorama do atendimento às crianças de até cinco anos no Rio Grande do Sul, verificou que:

Tanto no caso do Brasil quanto no do Rio Grande do Sul, considerando-se a expectativa de impacto da EC 59/09 em relação à oferta de Educação Infantil, observou-se que a partir de 2009, ao contrário do que previa a literatura, a expansão das matrículas na creche foi proporcionalmente superior, mesmo

com a pressão causada pela obrigatoriedade de universalizar a matrícula na Pré-escola até o ano de 2016 (p. 14).

Ou seja, a "fratura" que a Emenda Constitucional nº 59 provocou na Educação Infantil, separando os últimos dois anos para o segmento obrigatório da educação básica, não demonstrou, conforme foi anunciado por muitos autores (Rosemberg, 2012; Campos, 2010), efeitos nocivos sobre o atendimento na faixa etária anterior. Vale salientar que a pesquisa realizada por Flores e Soares (2016) representa uma das muitas realidades Brasileiras, isso significa que precisamos de mais pesquisas para chegarmos a resultados mais conclusivos a respeito do impacto da Emenda Constitucional nº 59 para a educação Infantil Brasileira.

1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)

A Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009). As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

São oito diretrizes, cuja primeira traz os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, firmados em três princípios: ético (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); político (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática); estético (sensibilidade, criatividade, ludicidade, e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Segundo as DCNEI (Brasil, 2009), as práticas de educação e cuidado devem focar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança de forma integrada.

[...] ser, sentir, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebê vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com pessoas, coisas e o ambiente em geral (CNE/CEB, 1999, p. 11).

Ao discutir a importância da oferta de Educação Infantil, as DCNEI concordam com a relevância dos argumentos sociológicos (quanto às transformações e necessidades das famílias, em particular das mães que trabalham) e econômicos (custos e benefícios do sistema educativo).

Entretanto, alertam para a necessidade de pensarmos na própria natureza dos afetos, sentimentos e capacidades cognitivo-linguísticas, sócio-emocionais e psicomotoras das crianças, que exigem políticas públicas para si e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade.

Pensando em investimento, transformações e lutas pela educação infantil, nesse primeiro momento as DCNEI foram fundamentais para:

[...] explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (Brasil, 2009, p. 2).

Fundamental para a Educação Infantil, em 2009, o Conselho Nacional da Educação-CNE se reúne novamente para reformular e atualizar as DCNEI, pautando principalmente a questão curricular e definindo como devem ser organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (Brasil, 2009, p. 2).

As novas DCNEI (Brasil, 2009), foram elaboradas, posteriormente a várias discussões e debates com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários que expuseram suas preocupações e anseios, considerando que esses possuem um grande conhecimento em relação ao trabalho com a educação infantil (CEB, 2009).

Tais diretrizes definem as crianças como: 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 (Brasil, 2009, p. 12).

Essa criança, sujeito de direitos e produtora de cultura, tem o direito a uma educação infantil de qualidade, que propicie situações de aprendizagem nas quais ela possa desenvolver todas as suas habilidades e potencialidades (Brasil, 2009).

Oliveira (2010) fala da importância das DCNEI como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil:

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (p. 1).

Segundo o Ministério da Educação, as DCNEI (Brasil, 2009) devem dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de forma que, articuladas, reúnam os princípios, procedimentos e fundamentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (Brasil, 2009, art. 2º).

As DCNEI têm por objetivo nortear o trabalho pedagógico curricular assim como a elaboração de políticas públicas educativas destinadas à Educação Infantil. Os seus artigos oferecem uma conceituação de alguns termos amplamente discutidos como: criança, educação infantil, currículo e proposta pedagógica.

De acordo com as DCNEI, o currículo possui, sobretudo, a função de garantir o desenvolvimento integral da criança, ou seja, em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Como reforça Freire (2002), "[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo" (p. 72).

Para as DCNEI o currículo é um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009, art. 3º)".

A partir das DCNEI, podemos inferir que o currículo é como um "elo" que liga os saberes e experiências que as crianças trazem consigo de casa com os saberes formais e sistematizados oferecidos pela escola. Estes se encontram e dialogam, produzindo um novo conhecimento com o objetivo de potencializar a criança.

Alinhadas com os pressupostos dos novos Estudos Sociais da Infância, as DCNEI compreendem a criança como o ponto de partida para a elaboração curricular, isto é, a construção do conjunto de práticas deve garantir a ela o seu desenvolvimento integral, considerando-a como sujeito histórico com direitos a serem assegurados. Assim, as propostas pedagógicas deverão ter em conta 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 (Brasil, 2009, art. 4º).

Em outras palavras, no processo de ensino/aprendizagem, a criança interage com o mundo ao seu redor e possui o potencial de transformá-lo.

Portanto, as DCNEI indicam em seu texto especificamente o que se deve esperar da proposta pedagógica. Em conformidade com o art. 8º, a proposta pedagógica da Educação Infantil tem o seguinte objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2009, Art. 8º)

Ou seja, as DCNEI garantem que a proposta pedagógica deve promover o trabalho coletivo e enfatiza que devem ser assegurados os princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, art. 6º).

Assim, as DCNEI orientam a ação pedagógica e às políticas públicas, cabe então observar e questionar de que forma elas têm impactado o processo educativo, quais limites podem ser superados a partir delas e que perspectiva elas nos trazem enquanto educadores.

De maneira geral, apesar de continuarmos a observar contradições no que diz respeito ao acesso/oferta da creche, as DCNEI, ao determinarem que a Educação Infantil garanta plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições para que as crianças pequenas usufruam de seus direitos, promovem igualdade de oportunidades educativas e demonstram comprometimento do Estado Brasileiro, ainda que insuficiente, com o rompimento das relações de dominação etária, de gênero e étnico-racial.

1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular-BNCC é:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017 p. 7).

Além de cumprir um papel formador, a BNCC norteará a: elaboração e a articulação de currículos e propostas pedagógicas em níveis estadual e municipal; reorientação das políticas de formação de professores em todo país; elaboração e/ou a adequação de material didático; reorganização de matrizes referência de avaliações internas e externas. Assim, a partir da homologação da BNCC:

as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p. 20).

Segundo a BNCC, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global.

A BNCC elaborou em sua estrutura dez competências e aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 22).

Na Educação Infantil, a BNCC assegura o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. De acordo com seu texto:

a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 38).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017 p. 42).

Quanto à transição entre essas duas etapas da Educação Básica, educação infantil e fundamental, a BNCC alerta para o respeito às singularidades e processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, na qual é indispensável:

um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2017 p. 51)

Reis (2018) ao refletir sobre a BNCC alerta que ela não leva em consideração que mais de 90% dos municípios brasileiros são bem pequenos e não possuem recursos suficientes para elaborar os tais instrumentos de gestão por ela proposto, e que a inclusão dos “Campos de Experiência” na BNCC pode significar a padronização dos conteúdos que serão introduzidos a milhares de pequenos municípios brasileiros.

Outro ponto levantado por Reis é que a BNCC ajudará as organizações multilaterais na venda de sistemas de ensino privados, uma vez que facilitará a penetração de seus produtos a mais de cinco mil municípios, sendo os mais afetados os que dispõem de menos recursos, pois:

a padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado (Adrião et al. 2009, p. 812).

Se levarmos em conta que no Brasil mais de 90% dos municípios são de pequeno porte, e conseqüentemente, em sua maioria incapacitados tecnicamente e politicamente para elaborarem suas gestões de políticas educativas, a inserção de um documento pautado na performatividade potencializará a abertura do mercado para as instituições multilaterais.

Ou seja, os princípios adotados pela BNCC estão diretamente ligados aos princípios neoliberais que Ball (2006) denomina de “a transformação dos valores e culturas do setor público” e ao que isso significa para a formação de novas subjetividades, uma vez que essas transformações estão intrinsecamente ligadas aos discursos ideológicos predominantes no setor privado, que cultiva valores de performatividade como a valorização de excelência, efetividade, qualidade e produtividade.

Segundo o autor, a crítica ao planejamento e à provisão estatal travestida de reforma do setor público, sustenta-se diretamente na filosofia e na economia do neoliberalismo, assim interesses pessoais e desejos individuais sobressaem-se, obscurecem e depreciam valores coletivos a favor de valores individuais, aumentando assim a impessoalidade.

Deste modo, para evidenciar e traduzir na prática a transformação percebida por Ball, encontramos na BNCC o seguinte texto:

As instituições de Educação Infantil são responsáveis por criar procedimentos para o acompanhamento dos percursos das crianças e para a avaliação do trabalho pedagógico. A avaliação, feita pelo professor/pela professora, torna-se um modo de acompanhar as crianças em uma perspectiva processual. A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica (Brasil, 2015, p. 60).

Essa parte do texto acaba por ignorar a dinâmica social da EI brasileira, deixando de lado todo o processo que a engendram, como falta de recursos, falta de formação, falta de estrutura, diferença entre rural e urbano, fenômenos sociais como pobreza, fome, desnutrição, analfabetismos, entre outros, fato esse que fará deslizar a responsabilidade do Estado para os atores sociais, muitas vezes desprovidos de condições básicas para exercer sua função.

Assim, a BNCC deslocará o problema para a qualidade, para a escola, para o professor, para a criança, mas nunca para as políticas, fortalecendo o descompasso entre política e prática que desemboca na culpabilização da implementação da política pelos professores ou pelas escolas (Ball, 2006).

Outro ponto fundamental que não devemos ignorar é que a BNCC (Brasil, 2017), conforme nos alerta Peroni e Caetano (2015):

tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais (p. 341).

Assim, concordando com os autores supracitados, vemos claramente no texto direcionado à Educação Infantil da BNCC uma intencionalidade dos sujeitos individuais envolvidos na disputa dessa mercantilização da EI e as benesses que isso irá lhes trazer. Pois, não podemos esquecer que no atual debate:

[...] é mais necessária e urgente uma reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo para a formação docente (e de outros educadores) em serviço (Soares, 2010) do que um “novo currículo comum”. Esse modelo envolve o deslocamento de um número reduzido de professores – às vezes apenas um por escola! – para ambientes artificiais (ex.: sala de aula em uma universidade ou um auditório em um requintado hotel). Nesse espaço, longe da sala de aula real, algum “especialista ou acadêmico” convidado, com um programa pronto, “ensina” o que se acredita que os professores precisam aprender para melhorar a qualidade da educação. Com a autoridade do conhecimento reconhecido como valioso, esse profissional que faz a formação “fala, fala e fala sobre teorias”, não ouve os docentes e suas demandas porque tem um programa a cumprir que passa ao largo do dia a dia da sala de aula real (Ferreira, 2015, p. 314).

Não podemos esquecer, também, que as organizações multilaterais que influenciaram/influenciam/apoiam a BNCC visam “fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educativas do Estado” (Peroni& Caetano, 2015 p. 346), ou seja, não podemos ser inocentes, acreditando que no texto do BNCC direcionado à EI não existem interesses diversos.

Assim, acreditarmos que o BNCC:

busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (Brasil, 2017, p. 53).

Sabendo de todos os grupos interessados envolvidos neste contexto e que a parceria público-privada na EI “não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do estado para as instâncias privadas” (Borghini; Bertagna; Adrião, 2013 p. 6), nos preocupa a aprovação da BNCC no

atual formato e, sobretudo, porque não gera nenhum benefício aos professores, famílias e crianças em um documento tão importante

1.6 INDICADORES SOBRE AS CRECHES NO BRASIL

Considerando que todos têm o direito à educação assegurado pela Constituição Federal e que as políticas públicas são ferramentas do Estado para reduzir as desigualdades sociais, faz-se necessário verificar se as políticas públicas destinadas à educação da pequena infância cumpriram seu papel de minimizar o número de crianças fora da escola.

Conforme Quadro 5, verificamos que, no Brasil, nos últimos 15 anos, o número de crianças frequentando a Educação Infantil, incentivado pelos novos marcos legais e pela pressão dos movimentos sociais, aumentou consideravelmente, embora ainda insuficiente.

Nesse período, o percentual de crianças frequentando a creche foi maior que o dobro, saltando de 13,8% para 30,4%. Em relação à velocidade desse crescimento, verificamos que, no caso da creche, ele foi bastante lento, aumentando percentualmente pouco mais de 1% ao ano.

Se focarmos nos anos em que tivemos as implementações de políticas públicas educativas como o PNE 2001-2010, o Fundeb e o PNE 2014-2024, esse crescimento permanece inalterado, demonstrando que embora essas políticas públicas sejam direcionadas para esse fim, o resultado de sua implementação não acontece de forma automática.

Quanto às metas do PNE 2001-2010, que estabeleceram chegar até 2010 com de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos na escola, ela se concretizou parcialmente. Longe desta meta, em 2015 apenas 30,4% das crianças em idade de creche estavam na escola. Quanto às crianças com idade compatível com pré-escolar, a meta se concretizou em 2010, quando 80,1% das crianças estavam matriculadas.

Quando focalizamos o PNE 2014-2024, que estabelecia a meta de universalizar o acesso à pré-escola até 2016, e ampliação para 50% até 2024, da oferta de Educação Infantil em creches, verificamos que a meta não se realizou. Em 2015, 90,5% das crianças entre 4 e 5 anos estavam frequentando a pré-escola e somente 30,4% das crianças frequentavam a creche. Considerando as taxas de crescimento anuais dos últimos 15 anos, não atingiremos a meta novamente.

Quadro 5 - Porcentagem de crianças de 0 a 5 anos na escola

Ano	Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na escola (Brasil)	Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola (Brasil)
-----	--	--

	Total		Total	
2001	66,4%	4.346.240	13,8%	1.944.405
2002	67,6%	4.426.355	14,9%	2.016.304
2003	69,7%	4.534.054	15,5%	2.038.602
2004	71,8%	4.843.707	17,3%	2.287.181
2005	72,5%	4.847.368	16,7%	2.179.988
2006	76,7%	4.762.641	19,6%	2.482.008
2007	78,9%	4.656.246	21,4%	2.649.962
2008	81,1%	4.659.978	23%	2.820.043
2009	83%	4.718.112	23,2%	2.772.658
2011	85,6%	4.964.203	25,4%	3.006.450
2010	80,1%	4.647.011	23,5%	2.575.954
2012	85,9%	4.792.140	25,7%	3.053.258
2013	87,9%	5.004.383	27,9%	3.271.726
2014	89,1%	4.951.152	29,6%	3.513.211
2015	90,5%	4.860.330	30,4%	3.510.818

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

No Quadro 6, observamos que entre 2001 e 2015 a população brasileira de crianças entre 4 e 5 anos de idade caiu quase 18%, saindo de 6.541.572 para 5.373.270. O que impressiona é que, nesse mesmo período, o número de crianças nessa faixa etária que estava fora da escola caiu de 2.195.332 para 512.94, ou seja, mais de 4 vezes o que demonstra um resultado muito relevante das políticas públicas destinadas para essa população nesse período.

À época, a população de 0 a 3 anos de idade também caiu quase 18%, no entanto o número de crianças nessa faixa etária fora da escola caiu apenas 30%. Ou seja, para alcançarmos a meta estipulada pelo PNE 2014-2024 teremos muitas dificuldades, além disso precisamos direcionar mais esforços para garantir o acesso à creche para essas crianças.

Quadro 6 - População de 0 a 5 anos total e por acesso à escola

Ano	População de 4 e 5 anos por acesso à escola Total			População de 0 e 3 anos por acesso à escola Total		
	População	Frequenta escola	Não frequenta escola	População	Frequenta escola	Não frequenta escola
2001	6.541.572	4.346.240	2.195.332	14.089.423	1.944.405	12.145.018
2002	6.549.305	4.426.355	2.122.950	13.491.797	2.016.304	11.475.493
2003	6.500.908	4.534.054	1.966.854	13.160.942	2.038.602	11.122.340

2004	6.742.807	4.843.707	1.899.100	13.247.219	2.287.181	10.960.038
2005	6.687.652	4.847.368	1.840.284	13.056.978	2.179.988	10.876.990
2006	6.207.083	4.762.641	1.444.442	12.676.845	2.482.008	10.194.837
2007	5.904.134	4.656.246	1.247.888	12.355.252	2.649.962	9.705.290
2008	5.747.248	4.659.978	1.087.270	12.235.952	2.820.043	9.415.909
2009	5.687.654	4.718.112	969.542	11.975.308	2.772.658	9.202.650
2011	5.798.583	4.964.203	834.38	11.859.698	3.006.450	8.853.248
2012	5.581.791	4.792.140	789.651	11.873.152	3.053.258	8.819.894
2013	5.690.769	5.004.383	686.386	11.726.092	3.271.726	8.454.366
2014	5.555.621	4.951.152	604.469	11.863.208	3.513.211	8.349.997
2015	5.373.270	4.860.330	512.940	11.551.738	3.510.818	8.040.920

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: Autor

Outro problema severo é a disparidade no acesso à creche por faixa de renda familiar. Conforme o Quadro 7, em 2015 os 20% mais pobres ocupavam 21,2% das vagas; os 20% mais ricos detinham 51,6%. Já os quintis de renda intermediários atingiram respectivamente 39,7% e 44,8% de percentual de crianças na escola, ou seja, quanto maior o nível econômico, maior a taxa de atendimento à Educação Infantil. Assim, aprendemos que no Brasil precisamos de mais programas direcionados à promoção da equidade, reduzindo essa diferença social.

Quadro 7 - Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola por quintis de renda familiar

Ano	20% mais pobres		20% a 40%		40% a 60%		60% a 80%		20% mais ricos	
2001	10,2%	561.629	2,3%	392.801	5,7%	61.607	20,1%	283.736	34,7%	338.145
2002	10,1%	556.998	13,7%	397.903	16,8%	281.996	24,2%	330.813	38,6%	354.367
2003	11,4%	631.404	14,4%	395.404	17,4%	278.037	25,1%	321.126	32,7%	298.544
2004	12,5%	689.382	15,9%	460.722	21,8%	351.185	26,2%	329.526	38,7%	351.018
2005	12,2%	682.993	16%	435.191	20,4%	332.048	23,8%	294.334	36,5%	333.852
2006	14,2%	804.04	19,6%	519.561	25,9%	382.2	29%	316.898	40,7%	361.109
2007	15%	800.484	20,9%	535.115	27,6%	413.755	32,6%	384.678	43,4%	397.508
2008	16,4%	877.264	23,4%	639.135	30,5%	436.019	33,6%	363.779	44,8%	418.85
2009	17,3%	912.832	22,6%	587.711	28,8%	401.294	33,4%	352.736	43,6%	395.216
2011	8%	919.006	26,4%	692.695	31,6%	413.994	36,6%	417.822	45,1%	421.461
2012	8,1%	948.167	5,1%	58.609	3,2%	443.529	39,5%	450.553	47,2%	438.86
2013	9,6%	991.644	8,8%	47.905	7,2%	90.619	1,6%	65.826	8,6%	34.117
2014	1,5%	1.110.071	0,2%	37.896	7,8%	98.999	0,5%	51.316	3,5%	06.137
2015	1,2%	1.120.255	2,5%	03.278	39,7%	16.46	4,8%	05.009	1,6%	67.805

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

Quanto à demanda por vaga na creche, no Quadro 8 verificamos que o número de famílias e crianças necessitando deste serviço ainda é muito alto. No Brasil, a falta de creches deu origem a um processo de judicialização para que as crianças e suas famílias tenham acesso a esses serviços. Em São Paulo, no ano de 2013, 12 mil crianças obtiveram vagas em razão de decisão judicial.

Verificamos também que, quando o governo não prioriza a creche, como foi verificado nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil Brasileira, ele abandona as crianças e suas famílias em seu momento de maior fragilidade, deixando mais de 50% dessa população desassistida.

Quadro 8 - Crianças de 0 a 3 anos que estão fora da escola, cujos responsáveis têm interesse em matriculá-las

Ano	Total	0 anos	1 ano	2 anos	3 anos
2015	62,1%	51,1%	66,4%	75,1%	80%

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

A partir dos dados apresentados no Quadro 9, pode-se verificar que entre 2007 e 2015 o número de escolas públicas de educação infantil diminuiu e o número de escolas particulares aumentou. De forma geral, se olharmos o número bruto, a diferença parece ser pequena, inclusive no caso da creche ele chega a ser decrescente. No entanto, devido a sua dimensão e diferenças geográficas esse número pode nos induzir ao erro.

De acordo com a análise da Ação Educativa (2013), em São Paulo, de 2007 a 2011, as matrículas ofertadas em entidades privadas conveniadas cresceram 181,7%, enquanto as matrículas na rede pública cresceram 64,5%. Na rede privada não conveniada esse crescimento foi de 51,4%. Ou seja, como a Educação Infantil está sob a tutela municipal, os dados podem ser alterados de município para município, e, às vezes, a média pode esconder as dicotomias.

Quadro 9 - Distribuição das escolas de Educação Infantil por dependência administrativa

Ano	Educação Infantil				Creche				Pré-escola			
	Pública		Privada		Privada		Pública		Pública		Privada	
2007	76,5%	86.325	23,5%	26.546	44,0%	17.616	56,0%	22.465	76,7%	81.515	23,3%	24.832
2008	75%	86.846	25%	28.947	45,0%	19.089	55,0%	23.342	75,1%	81.519	24,9%	26.984
2009	74,8%	86.699	25,2%	29.232	43,6%	19.182	56,4%	24.851	75,0%	81.134	25%	27.045
2010	74,3%	86.088	25,7%	29.816	42,6%	19.96	57,4%	26.948	74,5%	80.411	25,5%	27.544

2011	74,1%	86.463	25,9%	30.251	42,2%	20.915	57,8%	28.667	74,8%	80.509	25,2%	27.105
2012	73,6%	86.752	26,4%	31.197	42,4%	22.684	57,6%	30.865	74,2%	80.895	25,8%	28.109
2013	73,1%	86.041	26,9%	31.685	42,3%	24.05	57,7%	32.82	73,7%	79.949	26,3%	28.521
2014	72,9%	85.517	27,1%	31.734	41,7%	24.754	58,3%	34.654	73,5%	79.06	26,5%	28.473
2015	72,9%	84.602	27,1%	31.401	41,3%	26.086	58,7%	37.135	73,6%	77.991	26,4%	27.994
2016	72,5%	84.975	27,5%	32.216	41,5%	27.087	58,5%	38.162	73,2%	77.712	26,8%	28.492

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

Quanto à formação dos docentes, no Quadro 10, verificamos que a qualidade das funções docentes atuando em Educação Infantil, apesar de ainda não ser satisfatório, está melhorando nos últimos anos. Em 2015, 60% cargos dos professores da Educação Infantil eram exercidos por professores com curso superior, 39,6% por pessoas formadas no magistério e ensino médio e apenas, 0,7% por pessoas com ensino fundamental.

Vale ressaltar que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu art. 62, admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal para professores que atuam na Educação Infantil.

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Ou seja, a formação de professores para a educação infantil ainda não foi entendida pelo Estado brasileiro como algo importante, estando essa, ainda, imbricada a uma concepção de caráter histórico e cultural na qual as crianças não precisavam de educação, somente de cuidado.

No entanto, segundo Kramer (2002), além do Estado, “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (p. 129).

Quadro 10 - Docentes da Educação Infantil, por formação

Educação Infantil / Todas as redes									
Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal / Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior		
2007	1,9%	6.02	42,9%	138.946	7,2%	23.397	48,1%	155.885	
2008	1,5%	5.398	43,5%	153.808	8,5%	29.972	46,4%	164.015	
2009	1,3%	4.968	41,3%	152.567	9,3%	34.435	48,1%	177.728	
2010	1,3%	5.041	38,8%	147.833	9,9%	37.888	0.5	190.709	

2011	1,2%	4.88	33,4%	136.612	12,6%	51.537	52,8%	215.71
2012	0,9%	3.832	28,4%	125.86	13,9%	61.78	56,8%	251.933
2013	0,7%	3.144	24,9%	117.965	14,5%	68.588	60%	284.894

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

O Quadro 11 abaixo, mostra o número de matriculados na Educação Infantil integral em relação ao total de matriculados nessa etapa de ensino. Como podemos perceber, a porcentagem de escolas de tempo integral vem aumentando, porém, esse número ainda é bem reduzido.

Entre 2011 e 2014 o número de vagas em período integral aumentou pouco mais de 2%, saindo de 26,7% em 2011 para 28,8% em 2014. Agravando esse baixo crescimento, as DCNEI, em seus artigos, permitem que a Educação Infantil seja ofertada em jornada integral ou parcial. Assim, podemos aferir que a falta de recursos na maior parte dos municípios aliada à Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), que define a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, tendem a precarizar o atendimento à creche, favorecendo a oferta em jornada parcial.

Quadro 11 - Porcentagem de matrículas em tempo integral na Educação Infantil

Ano	Educação Infantil / Todas as redes		Pré-escola / Todas as redes		Creche / Todas as redes	
	Total		Total		Total	
2011	26,7%	1.860.690	0,1%	469.166	60,5%	1.391.524
2012	27,7%	2.018.641	10,5%	499.198	59,8%	1.519.443
2013	28,4%	2.158.605	11,1%	541.371	59,2%	1.617.234
2014	28,8%	2.262.954	11,3%	561.996	58,8%	1.700.958

Fonte: IBGE/Pnad / Preparação: autor

Percebemos que no Brasil, para além dos marcos legais e das lutas dos movimentos sociais por uma creche de qualidade, as desigualdades têm se mantido. Como efeito, é possível constatar que os instrumentos normativos que estabelecem deveres, objetivos e medidas governamentais, no tocante à creche, não têm conseguido suprir o acesso da população de 0 a 3 à educação. Pelo contrário, continuam a hierarquizar o mundo adulto em detrimento do mundo das crianças, e por consequência a educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

A respeito desse tema, é importante entender que:

à complexidade da compreensão dos percursos simbólicos que levam a esta hierarquia na construção dos significados da creche como etapa educativo legítima, um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos. Para tanto, necessitamos de pesquisas aprofundadas como vêm sendo feitas em outros contextos. É difícil saber, apenas à luz desses dados, se a persistência do significado creche ainda está associada à clientela tradicional da assistência ou se em estabelecimentos de educação infantil, denominados e registrados como creches, matrículas de crianças maiores retiram, de fato, vagas efetivas de crianças de 0 a 3 anos (Rosemberg & Artes, 2012, p. 38-39).

Portanto, faz-se necessário entender quem é a criança que a legislação entende como portadora de direitos a partir da promulgação da Constituição Federal, pois os marcos legais que definiram os seus direitos não conseguiram assegurá-los às crianças menores. Rosemberg (2009; 2012), ao apontar esse panorama representado por frágil integração das creches ao sistema educativo, assinala que a tarefa é complexa, pois, além de se projetar para o futuro, tem-se a incumbência de acertar decisões do passado.

2 CRECHE EM PORTUGAL

Neste capítulo, falaremos sobre a história das Políticas Educativas Portuguesas destinada às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, pois, como já anunciamos anteriormente, em Portugal as crianças de 0 a 3 anos de idade ainda não foram abarcadas pelo sistema educativo.

Assim como fizemos no caso brasileiro, não nos aprofundaremos na história do atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, pois nas últimas décadas vários autores já se dedicaram a esse tema com mais profundidade (Gomes, 1977; Cardona, 2006, 2008; Vasconcelos, 1997, 2000, 2009, 2011, 2012; Formosinho, 1996, 2009; Formosinho, Machado E Oliveira-Formosinho, 2010; Vasconcelos; T. & Assis; A., 2008; Bairrão, 1986, 1990, 1994, 1997, 2006; Vilarinho, 1998, 2000, 2011).

Destacaremos os principais marcos legais e indicadores que expressam as condições das creches em Portugal, demonstrando as formas de como a educação e o cuidado para as crianças de 0 a 3 anos de idade evoluíram após 25 de Abril de 1974, juntamente com suas conjunturas, contradições, impasses e concepções de Educação destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade.

2.1 EXPLICITANDO OS CONCEITOS

Antes de iniciarmos nosso texto sobre a creche em Portugal, vale a pena problematizar a utilização de duas expressões usadas no contexto Português para definir a educação e o cuidado destinado às crianças de 0 a 6 anos: Educação Pré-escolar e Educação de Infância.

Cardona (2011) nos alerta que "apesar de muitas vezes as expressões educação de infância ou educação pré-escolar serem utilizadas indiferenciadamente, estas não têm o mesmo significado e é importante analisar as suas diferenças" (p. 144).

Em primeiro lugar, devemos nos lembrar que a não distinção entre categorias políticas, analíticas, empírico/descriptivas e nativas, no âmbito da descrição e análise, enfrentam algumas dificuldades. Minayo (2004) distingue categorias analíticas, as que integram as relações sociais fundamentais (por exemplo, classe, gênero, raça, geração), das categorias empíricas, construídas a partir das especificidades do trabalho de campo (por exemplo, cor como operacionalização de raça).

Em segundo lugar, podemos entender que a expressão Educação de Infância, num sentido mais lato, pode englobar outras modalidades educativas, incluindo a educação familiar e a educação ao longo da vida. Num sentido mais stricto, quando falamos de Educação de Infância, estamos nos referindo "aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados" (Silva, 1990, p. 2).

Assim, se dermos foco ao sentido mais stricto da expressão Educação de Infância, veremos que o Ministério da Educação Português (1997), ao definir a educação pré-escolar como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (p.19), sem abarcar as crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto de educação pré-escolar, restringiu com a possibilidade de usarmos essa expressão para os dois contextos, creche e pré-escolar.

Ou seja, se usarmos a expressão Educação de Infância para abarcar as duas modalidades de educação e cuidado, creche e pré-escolar, poderemos reforçar a falsa sensação de que todas as crianças de 0 a 6 anos de idade usufruem dos mesmos direitos, o que não é verdade, como veremos adiante.

A diferenciação entre a utilização das expressões Educação de Infância e educação pré-escolar é importante pois nos dá a devida noção da forma como são concebidas as funções das instituições que recebem as crianças, antes da entrada, na idade escolar obrigatória, e na forma como é concebida a sua especificidade relativa aos outros níveis de ensino.

Se, por um lado, podemos aceitar a separação tutelar entre as crianças de 0 a 3 e as de 4 a 6 anos de idade sem nenhuma justificativa plausível para esse fato, face à história cultural das nossas sociedades, por outro convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Portanto, parece-nos legítimo interrogarmo-nos sobre utilização de uma mesma terminologia para os dois contextos educativos diferentes, sob tutela administrativa de ministérios diferentes.

Esta reflexão serve de ponto de partida para entendermos as bases do desenvolvimento da educação pré-escolar e da creche em Portugal, e todos os aspectos ideológicos que sustentam esse fato. Ou seja, se não estamos equivocados, a expressão Educação de Infância procura marcar sentido político-pedagógico, tentando colar de forma artificial dois sistemas apartados legalmente.

Neste sentido, não podemos falar de educação pré-escolar num sentido abrangente, pois não ultrapassa o que diz a lei e não integra também as crianças com menos de 3 anos de idade, que também pertenceriam ao grupo etário pré-escolar. Assim, mesmo reconhecendo-se o sentido político-pedagógico da categoria “Educação de Infância” optamos, para essa pesquisa, por adotar a categoria empírica “Creche” quando estivermos nos referindo à educação e cuidado destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade.

2.2 O ENQUADRAMENTO LEGAL DA CRECHE E OUTRAS OPÇÕES FORMAIS PARA A EDUCAÇÃO E CUIDADOS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Em primeiro lugar, visando conduzir o leitor que não está familiarizado com alguns termos, faz-se necessário explicitar o que são as tais "Respostas Sociais". Assim, de forma bem resumida, conforme explicitado pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), Respostas Sociais:

podem ser entendidas como um conjunto de atividades e/ou serviços desenvolvidas em equipamentos sociais, ou a partir destes, vocacionadas ao apoio a pessoas e famílias. As respostas sociais enquadradas na RSES dirigem-se a toda a população numa perspectiva de adequação às diferentes necessidades sociais. Todavia, existem serviços e equipamentos específicos dirigidos a grupos alvo enquadrados em quatro grandes áreas: (1) Crianças e Jovens; (2) Crianças, Jovens e Adultos com Deficiência ou Incapacidade; (3) Pessoas Idosas e (4) Pessoas com outras problemáticas, no âmbito da Família e Comunidade (Carta Social, 2017 p. 18).

As respostas sociais dirigidas às crianças e jovens englobam a AMA, Creche Familiar e Creche, que visam o apoio à primeira infância (crianças de até aos 3 anos de idade), a Educação Pré-Escolar, o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), o Centro de Acolhimento Temporário (CAT), o Lar de Infância e Juventude (LIJ) e o Centro de Apoio Familiar e Acolhimento Parental (CAFAP), entre outras com menor expressão (Carta Social, 2017).

Conforme o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), atualmente, legalmente em Portugal, as três opções formais para educação e cuidados de crianças com idades entre 0 e 3 anos de idade define:

AMA Resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2.º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais.

CRECHE FAMILIAR Resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), que residam na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Distritais de Segurança Social, Santa Casa da

Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social com atividades no âmbito das 1.ª e 2.ª infâncias.

CRECHE Resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família (Carta Social, 2017, p. 3).

Estas Respostas Sociais têm por objetivos:

Apoiar as famílias mediante o acolhimento de crianças, providenciando a continuidade dos cuidados a prestar;

Manter as crianças em condições de segurança; Proporcionar, num ambiente familiar, as condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças;

Proporcionar o bem estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;

Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado;

Prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar (Carta Social, 2017, p. 4).

As Disposições Legais e Técnicas que enquadram a resposta social AMA são o Decreto-Lei nº 158/84, de 17 de Maio, que estabelece e define o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas AMAs, e as condições do seu enquadramento em creches familiares e o Despacho Normativo nº 5/85, de 18 de Janeiro que estabelece normas de regulamentação técnica e os procedimentos que permitam o exercício da resposta social das AMAs.

Relativo à creche, as principais Disposições Legais e Técnicas que a enquadram são: a Portaria nº 262/2011, de 31/08/2011, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche; o Guião Técnico nº 4, que regulamenta as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das creches; e a Orientação Técnica Circular nº 11, que define os termos condições, apoio técnico e financeiro para as instituições que desenvolvem as atividades na creche.

De acordo com a Portaria nº 262/2011, a Creche é definida como: “Equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria nº 262/2011, artº 3º).

Segundo o mesmo documento, os objetivos da creche são:

(a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;

(b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;

-
- (c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
 - (d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
 - (e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetivas;
 - (f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (Portaria n.º 262/2011, Art. 4.º).

E as suas atividades e serviços são:

- (a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- (b) nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- (c) cuidados de higiene pessoal;
- (d) atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- (e) atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- (f) disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança” (Portaria n.º 262/2011, Art. 5.º).

De acordo com a legislação Portuguesa, Portaria n.º 262/2011 e Portaria n.º 411/2012, cada creche deve elaborar e executar um projeto pedagógico que se constitua como um instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela resposta social, de acordo com as características das crianças, e devem seguir as seguintes regras:

- incluir o plano de atividades sociopedagógicas, que contemple as ações educativas que promovam o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social, e o plano de informação que integra um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade.
- ser dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipe técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário.

As portarias acima citadas asseguram que as atividades da creche incluem a prestação de cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança, à nutrição e alimentação, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica, cuidados de higiene pessoal, atendimento individualizado de acordo com as capacidades e competências das crianças, atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças.

Quanto às rotinas da creche, as atividades consistem em brincar, descansar, tomar as refeições e cuidar da saúde e higiene das crianças. Adicionalmente podem estar previstas atividades fora da sala e atividades com o envolvimento das famílias.

2.3 BREVE HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA DESTINADA ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE EM PORTUGAL

A evolução da educação de infância em Portugal data desde a década de 1960 até a atualidade. No entanto, foi na década de 1970, principalmente após 1974, que ocorreu um aumento significativo do número de jardins de infância, creches, escolas de formação de educadores de infância e do número de centros de educação especial. Porém, até 1980, os governos não tinham reconhecido a sua importância para o desenvolvimento das crianças (Vasconcelos, 2000).

O formato educativo destinado às crianças pequenas, estabelecido na década de 1970, mas que perdura até a atualidade, é aquele cujos serviços de educação infantil passaram a estar sob a tutela de dois ministérios, o Ministério de Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS).

Assim, sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) ficaram todas as opções de educação e cuidado destinados às crianças de até 3 anos e com Ministério da Educação (ME) ficaram as opções de educação e cuidado destinados às crianças de 4 a 6 anos de idade.

A diferença entre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade e das de 3 aos 6 anos idade, embora não tenha nenhuma base científica para existir, se manteve da década de 1980 até os dias atuais com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Por consequência, isto originou várias situações de desigualdade que, para além de afetarem a vida das famílias e as suas possibilidades de escolha, afetaram também as condições de trabalho do (as) profissionais que trabalham no contexto da creche.

Uma das consequências dessa cisão, segundo Folque et. al (2015), é a não obrigatoriedade da presença de um educador de infância nas salas de berçário. Acentuando esse problema, para as creches que não se encontram integradas em instituições com jardins de infância, o tempo de serviço dos educadores de infância que trabalham com crianças dos 0 aos 3 não é reconhecido para a carreira docente.

Com isso, a perspectiva de proteção e assistencialismo, causada pelo não abarcar das crianças de 0 a 3 anos no sistema educativo, pode ser identificada em vários autores. Para Fortuna (2014), a

creche foi considerada durante muito tempo como “um mero local de guarda” onde basicamente se desenvolvia um trabalho de “cunho essencialmente assistencial” (p. xi). Para Granger (1976), a “creche é um estabelecimento que, em regime de semi-internato se destina a receber e prestar assistência a crianças” (p. 23).

Participando deste debate, Silvestre (2005) apresenta-nos uma concepção tradicionalmente assistencialista de creche, definindo-a como um local de substituição dos cuidados maternos, na qual não era visível a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as crianças que lá estavam.

Apesar do problema causado pela dupla tutela, na década de 1980 inicia-se uma série de medidas que, apesar do viés neoliberal, foi bastante positiva para as crianças de 0 a 3 anos de idade naquilo que tange à legislação que rege sua educação e cuidado.

Em 1983 foi aprovado o Decreto-lei nº 119/83 que aprova os Estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Levando em consideração que as IPSS assumiram um papel relevante na implementação da rede de creches e de jardins de infância, o Decreto-lei nº 119/83 constituiu-se como um instrumento fundamental para a explicitação da relação entre o Estado e as instituições privadas no que concerne à sua intervenção nas áreas da proteção social.

No ano seguinte, em 1984, o Despacho Normativo nº 131/84, aprovou as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos infantários e jardins-de-infância com fins lucrativos. O Despacho Normativo nº 131/84 definiu o objetivo específico para a creche: “proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (p. 2274).

Ainda em 1984, o Decreto nº 158/84 estabeleceu o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas AMAs e as condições do seu enquadramento em creches familiares.

A partir do Decreto nº 158/84 os centros distritais de segurança social passam a regular técnica e financeiramente a atividade das AMAs, até então clandestina. Assim, os serviços das AMAs e das creches familiares passam a ser orientadas para o cuidar das crianças pequenas.

Desta maneira, o início da década de 1980, apesar da educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade assumir aspectos assistencialistas, neste período se operou a expansão quantitativa da Educação Pré-Escolar pública, assumindo o Estado um papel de Promotor direto. Referente ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, o Estado assume predominantemente o papel de mobilizador e de regulador de iniciativas privadas.

Em 14 de outubro de 1986, foi publicada em Diário da República a Lei nº 46/86, intitulada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que, apesar de várias recomendações, ratificou a exclusão das crianças de 0 a 3 anos de idade do sistema educativo formal.

Segundo a LBSE (1986), a educação pré-escolar "no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação" (art. 4º) e é descrita no art. 5º do mesmo documento com os seguintes objetivos:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 - A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4 - Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 - A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 - O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar (art. 4).

Coelho (2004), ao analisar a exclusão das crianças de 0 a 3 anos de idade da LBSE (1986), revela que, definir a Lei às crianças entre os 3 e os 5 anos de idade como destinatários da "Educação Pré-Escolar", teve consequências relevantes, quer sob o ângulo organizacional e curricular, quer sob o ponto de vista social e cultural, no caso das crianças de 0 a 3, se acentuaram as funções "assistenciais" em oposição a uma concepção "educativa".

Vilarinho (2011), sobre a mesma lei, constatou que o Estado ao não reconhecer os 0 a 3 no sistema educativo, apesar das varias criticas recebidas por vários setores da sociedade, abriu o caminho

para que as instituições privadas se apropriassem de “um vasto campo de intervenção ao nível da “idade-bébé”, mantendo também a possibilidade de intervir junto das crianças em idade pré-escolar” (p.107).

O fato claro é que a LBSE impulsionou a educação pré-escolar e fragilizou a oferta da educação para as crianças entre 0 e 3 anos de idade. No entanto, apesar disso, no final da década de 1980 as taxas de cobertura da educação pré-escolar rondavam os 36%, ou seja, muito baixas comparativamente às taxas de países do Norte da Europa, que abrangiam entre 60 e 80% das crianças (Vasconcelos, 2000).

Portugal, impulsionado pela resolução do Conselho Europeu dos Ministros da Educação relativa à dimensão europeia na educação, de 24 de maio de 1988, reforçou a área de educação pré-escolar através da criação de uma série de medidas.

Em 1989 foi aprovado O Decreto-Lei nº 30/89, que obrigou o licenciamento prévio da instalação e do funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social no âmbito da ação social exercida pela Segurança Social, prevendo no seu art. 43º que as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento constem de diploma autónomo.

Com base no decreto de lei acima, em seguida foram aprovadas, mediante o Despacho Normativo nº 99/89 as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, que foram publicadas em anexo ao despacho normativo acima citado.

No início da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação decidiu aumentar a visibilidade política da temática educação pré-escolar e clarificar o seu papel no sistema educativo. Assim, produziu um relatório acerca da condição da Educação Pré-escolar em Portugal, que deu origem ao Parecer nº 1/94, em que foram formuladas diversas recomendações. Na sequência deste Parecer, o Governo propôs uma lei e um plano de desenvolvimento específico para a Educação Pré-escolar.

A publicação do Parecer nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, cujo relator foi João Formosinho, assumiu um papel relevante na tomada de consciência do estado da arte deste nível de educação. Este Parecer, ao fazer um diagnóstico crítico da situação portuguesa comparando-a com os outros países da Comunidade Europeia, reclamou do Estado medidas urgentes na resolução dos seus principais problemas, entre eles, as assimetrias regionais de cobertura da rede, o maior peso da rede particular e cooperativa (Vilarinho, 2011).

O Parecer nº 1/94 deu origem, também, ao Decreto-Lei nº 173/95, de 20 de julho, que "define o regime de atribuição pelo Ministério da Educação de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar", incentivando a criação e manutenção de jardins de infância através de contratos programa com diversas entidades educativas: autarquias, instituições de solidariedade social, fundações, cooperativas e instituições privadas (Vilarinho, 2011).

Criticado por seu cunho neoliberal, pois distanciava-se dos ideais democráticos da construção de uma rede pública, universal, gratuita e laica, logo após o Decreto-Lei nº 173/95, é promulgada a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), que tinha como princípio geral:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) define ainda que:

- 1 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 2 – A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei.
- 3 – Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família.
- 4 – O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade.

No tocante aos objetivos, a nova lei preconizava objetivos não apenas ligados ao desenvolvimento sócio emocional mas também intelectual, são eles:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Ainda sobre a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, vários autores (Vilarinho, 2011, 2012, 2014; Tadeu, 2014) verificaram que em seu princípio geral a educação pré-escolar, primeira etapa da educação básica, está o processo de educação ao longo da vida. Todavia, tal como a lei indica, ela abrange apenas o grupo etário dos três aos seis anos e, desta forma, e de acordo com a leitura que

fazemos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, podemos considerar que, em Portugal, a educação para a pequena infância e a educação pré-escolar são distintas, quando, a nosso ver, não o deveriam ser, uma vez que o desenvolvimento da criança é holístico, contínuo e progressivo, tendo início antes do seu nascimento. Vilarinho (2011), sobre a mesma lei, verificou que:

são visíveis as crescentes influências dos processos de globalização e transnacionalização, com repercussões nas políticas educativas, e onde as reformas e orientações de índole neoliberal e de cariz próximo da terceira via revalorizam, em sentidos vários, os apelos e as medidas direcionadas para uma maior participação do mercado, da sociedade civil e do terceiro setor nas políticas públicas (p. 1).

Vasconcelos (2011), ao se referir à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, verificou que "perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos" (p. 4).

Na sequência destas iniciativas, o Governo criou uma rede nacional de Educação Pré-escolar, integrando os centros educativos da rede estatal, da rede solidária e da rede privada; determinando, igualmente, as condições de organização dos centros de Educação Pré-escolar, bem como as condições para o apoio financeiro aos centros e às famílias.

A fim de coordenar todas as iniciativas visando o desenvolvimento da educação pré-escolar, foi criado um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (despacho 186 ME/MSSS/MEPAT/96), o qual envolveu a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade.

Em 2001, o Despacho Normativo nº 38/2001 estabelece a progressiva extinção da área de educação pré-escolar em creche, restringindo o acolhimento prestado a crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos. Com esta medida, pretende-se melhorar o apoio direto às famílias com crianças na referida faixa etária.

As iniciativas destinadas à creche têm novo desenvolvimento no princípio dos anos 2000, quando Portugal, impulsionado pela cimeira de Barcelona, realizada em 2002, se comprometeu a criar estruturas de acolhimento para pelo menos 33% das crianças com menos de 3 anos até 2010.

Assim, Portugal, através da Portaria nº 426/2006, pública o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), principal responsável por Portugal atingir uma taxa de 34,9% de cobertura de creche, ultrapassando assim a média europeia. Já em 2007, com base no PARES, o governo aprova o Decreto-Lei nº 256-A/2007, que tem como objetivo o alargamento da rede de equipamentos sociais.

Em 2008, através da Portaria nº 1487/2008, o governo Português, definiu as condições e formas de apoio a serem prestados pelos Serviços Sociais da Administração Pública (SSAP) aos seus beneficiários no âmbito das despesas por estes suportadas, com o acompanhamento e a educação de crianças desde os três meses de idade até ao ingresso no ensino básico.

Essa portaria teve por objetivo beneficiar o subsídio de frequência de creche ou o subsídio de frequência de educação pré-escolar dos descendentes ou equiparados de beneficiários titulares dos SSAP, apoiando assim crianças entre os três meses e os três anos de idade ou entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Mais recentemente, a Portaria nº 262/2011, modificada em alguns aspectos pela Portaria nº 411/2012, introduz novos padrões de funcionamento e de instalações e reconhece as creches como um equipamento de natureza socioeducativa (Folque, et. Al., 2015). Porém, em seus objetivos ela não coloca a criança como ator principal da creche, ao invés disto em seus objetivos está:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

A preocupação com a educação destinada aos 0 a 3 anos de idade ganhou nova força em 2011, com a Recomendação nº 3 publicada pelo Conselho Nacional de Educação. Destacamos na primeira recomendação o fato de conceber a educação de 0 a 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social, pois se tornou evidente o valor intrínseco da resposta creche na estrutura da educação e cuidado das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do fato das famílias trabalharem ou não, e a experiência de vida em grupo como fundamental para as crianças de um ano e meio a 3 anos.

Destacamos também a recomendação número três, que, com referência no Estado português, verifica a necessidade de:

-
1. Integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Reconhece-se que é prioritária uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (com carácter pontual, isto é, “cirúrgico”), estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma responsabilização pela tutela da educação da faixa etária dos 0-3. Este processo deve ser faseado, dada a complexidade das presentes estruturas que acolhem as crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto, o Governo deverá agir em conformidade com este objetivo a longo prazo e garantir que as estruturas do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social trabalhem de modo articulado no âmbito das respectivas fronteiras, encontrando estratégias comuns de acção e concertação.
 2. Articulação das tutelas. Enquanto não houver uma decisão sobre se a tutela dos serviços para os 0-3 anos deve passar para o Ministério da Educação, consideramos que os dois ministérios devem trabalhar em estreita coordenação no acompanhamento da expansão da rede de creches e amas configurando a melhor estratégia, numa tutela conjunta. As autarquias têm, aqui, um papel definitivo, dado serem as estruturas que, a nível local, podem planificar concertadamente a rede de educação e cuidados às crianças destas idades. Assim, considera-se uma estratégia essencial a concertação entre o governo central e o governo local. Admite-se, por exemplo, a possibilidade de criar um gabinete conjunto, à semelhança do que se fez com a 26 expansão do pré-escolar (Despacho nº 186 ME/MSSS/MEPAT/96, de 9 de Setembro) que coordene esforços, garanta articulação e monitorize o trabalho conjunto das estruturas locais (direções regionais de Educação, estruturas regionais da Segurança Social, autarquias, etc), calendarizando uma efectiva e urgente articulação de tutelas. Considera-se que a tutela inspectiva das creches deve passar desde já para o Ministério da Educação que assumirá a monitorização, no terreno, da qualidade das diferentes instituições, uma vez que já tem a tutela da inspecção da educação pré-escolar quer na rede pública, quer nas redes privada e solidária.
 3. Revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (passando a chamar-se Lei-Quadro para a Educação dos 0 aos 6 anos) de modo a abranger a educação dos 0 aos 3 anos, garantindo princípios de equidade social, acessibilidade, oferta universal (progressiva) e, sem dúvida, a necessidade da intervenção precoce. Esta lei consagraria uma tutela comum ME/MTSS sobre os serviços destinados aos 0-3 anos e redefiniria políticas integradas, inclusivas e estruturantes, de modo a ultrapassar as práticas assistencialistas, não deixando de sublinhar a importância de um trabalho articulado e convergente entre MTSS e ME, enquanto a tutela não passar definitivamente para o ME que garantiria, no entanto, desde já, a tutela pedagógica.

4. Monitorização por parte do Estado das estruturas financiadas e co-financiadas por dinheiros públicos. Este papel deve tornar-se claro e deve ser sentido pelas instituições beneficiárias. Insiste-se numa análise custo-benefício que ultrapasse a racionalidade numérica e estatística, mas rentabilize e não desperdice recursos humanos, sociais e materiais, no sentido de uma maior efetividade das políticas sociais e de educação, sobretudo para os grupos sociais mais desfavorecidos.

5. Transposição da questão da parentalidade para a contratação colectiva de trabalho, garantindo os direitos das famílias trabalhadoras e o direito de os pais (homens) acompanharem de modo mais sistemático a educação dos seus filhos, num quadro de educação/formação ao longo da vida, articulando educação, saúde e segurança social, trabalho e formação, qualidade de vida, cultura e lazer.

Como podemos verificar, somente nas últimas décadas foi socialmente reconhecido o impacto duradouro das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância. Apesar disto, as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos foram deixadas de lado nas décadas de 1980 e 1990, assim, neste período, adquiriram pouca visibilidade em Portugal (Coelho, 2004).

Verificamos, também, que foi durante a primeira década de 2000, impulsionado pelo PARES, que inúmeros esforços foram realizados para aumentar a oferta de creche em Portugal. Devido a sua importância, a seguir faremos uma breve análise do contexto em que ele foi elaborado e os fatores que influenciaram para que ele existisse.

2.4 O PROGRAMA PARES

O Programa de Alargamento das Respostas Sociais (PARES) tem como origem o Conselho Europeu, que se reuniu em Barcelona em 2002 a fim de discutir sobre questões económicas, sociais, ambientais e reforçar as políticas com objetivo do pleno emprego e do desenvolvimento de uma economia competitiva baseada no conhecimento.

Como resultado desta reunião, o Conselho Europeu designou um Plano de Ação para eliminar, até 2010, os obstáculos existentes nos mercados de trabalho europeus, assim recomendou que:

os Estados-Membros deverão eliminar os desincentivos à participação das mulheres no mercado de trabalho, procurando garantir, em consonância com os padrões nacionais de disponibilização, a disponibilidade de estruturas de acolhimento, até 2010, para pelo menos 90% das crianças com idades

compreendidas entre os 3 anos e a idade da escolaridade obrigatória e pelo menos 33% das crianças com menos de 3 anos (p. 9)

O Conselho Europeu de Barcelona (2002), criou, também, uma estratégia para o aumento da taxa de emprego, a qual:

através da promoção da empregabilidade e da supressão dos obstáculos e desincentivos que dissuadem as pessoas de aceitar emprego e de se manterem empregadas, salvaguardando embora os elevados níveis de proteção próprios do modelo social europeu. Tal como indicado no relatório sobre a participação dos trabalhadores, é necessária uma estreita interação entre os parceiros sociais e as autoridades públicas, e em particular uma tónica prioritária na aprendizagem ao longo da vida, na qualidade do trabalho e na igualdade entre os sexos (p. 8).

Tal estratégia, assentada na produtividade e competitividade, recomendou aos Estados-Membros que dessem prioridade, entre outras tantas recomendações, a melhorar o emprego, os níveis de qualificações em todas as zonas geográficas e as condições do mercado de trabalho, permitindo assim uma progressão salarial de acordo com a evolução da produtividade e as diferenças de qualificações (Conselho Europeu de Barcelona, 2002).

Ancorado nesses objetivos, o Estado português, no seu Programa de Governo, através da Portaria n.º 426/2006 criou o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), que teve por objetivo aumentar "a rede de equipamentos sociais, traduzindo-se na criação de novos lugares em respostas sociais essenciais para a promoção do bem-estar e para a melhoria das condições de vida das pessoas e famílias" (Decreto-Lei n.º 256-A, 2007) e que é:

exclusivamente financiado com verbas provenientes dos resultados líquidos da exploração dos jogos sociais atribuídos ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, conforme o disposto na alínea a) do n.º 5 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 56/2006, de 15 de Março, e no despacho conjunto n.º 1057/2005, de 10 de Novembro (Portaria n.º 426, 2006) .

O Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais assenta em dois grandes pilares:

o planeamento territorial, priorizando de forma rigorosa e transparente os equipamentos sociais que se situem em territórios com uma baixa cobertura, de forma a corrigir as assimetrias existentes ao nível da distribuição da capacidade instalada no território

o estímulo ao investimento privado, privilegiando os projetos que recorram a um maior financiamento próprio, concretizado, nomeadamente, através de parcerias entre as instituições e os seus parceiros locais (Portaria n.º 426, 2006)

Já o processo de seleção das candidaturas resulta da relação entre os seus benefícios estratégicos e o respectivo montante de financiamento privado para sua realização. O detalhamento do financiamento está descrito no artigo 5º da Portaria nº 426 (2006) da seguinte forma:

7 – Investimento total do projeto:

7.1 – O investimento total do projecto é constituído pelo financiamento privado e pelo financiamento público.

7.2 – O financiamento privado, a que se refere o número anterior, corresponde à soma do investimento não elegível e do investimento elegível não participado.

7.3 – O financiamento privado é suportado pela entidade promotora, designadamente através de recursos financeiros próprios, de doações de particulares, de recurso ao crédito, de financiamento decorrente de parcerias realizadas entre a entidade promotora e entidades diversas, nomeadamente autarquias locais e empresas privadas, ou de qualquer outro apoio público que não corresponda a financiamento, no âmbito do PARES.

7.4 – O financiamento público corresponde ao investimento elegível participado, no âmbito do PARES.

8 – Financiamento público:

8.1 – O montante de financiamento público é solicitado pela entidade promotora em sede de candidatura.

8.2 – O financiamento público não pode exceder 75% do investimento total elegível de referência.

8.3 – Podem, em aviso de abertura de candidaturas, ser fixados limites de financiamento público inferior a 75% do investimento total elegível de referência.

8.4 – O investimento total elegível de referência corresponde ao somatório das componentes de investimento elegível constantes nos n.os 8.4.1, 8.4.5, 8.4.10 e 8.4.11:

8.4.1 – O investimento elegível de referência relativo às infraestruturas resulta do produto do custo padrão de construção por utente de cada resposta social elegível pelo respectivo número de utentes.

8.4.2 – Sempre que o valor da adjudicação e ou da aquisição de edifício ou fracção seja inferior ao investimento elegível de referência relativo às infraestruturas considera-se aquele valor.

8.4.3 – O custo padrão de construção por utente de cada resposta social elegível consta no aviso de abertura de candidaturas.

8.4.4 – Nas situações em que o projeto inclua mais de uma resposta social, elegível ou não elegível, é aplicado um coeficiente de simultaneidade ao custo padrão de construção por utente, determinando a sua redução, divulgado no aviso de abertura de candidaturas.

8.4.5 – O investimento elegível de referência relativo à aquisição de equipamento móvel corresponde ao menor dos montantes entre o resultante da aplicação de uma percentagem ao investimento total elegível de referência relativo às infraestruturas, previsto no n.o 8.4.1, e o de adjudicação.

8.4.6 – A percentagem a que se refere o número anterior consta no aviso de abertura de candidaturas, sendo variável em função de cada resposta social elegível.

8.4.7 – São disponibilizadas, pelo ISS, I. P., através do seu site oficial, listagens de equipamento móvel elegível, no âmbito do PARES, sendo que a entidade promotora no início do procedimento adjudicatório para aquisição do respectivo equipamento móvel, conforme o n.o 6, deve considerar, para o efeito, as listagens em vigor nessa data.

8.4.8 – A entidade promotora pode, em fase prévia à preparação do procedimento adjudicatório para aquisição do equipamento móvel, conforme o n.o 6, e em situações excepcionais e devidamente fundamentadas, solicitar ao ISS, I. P., autorização para adquirir, no âmbito do PARES, equipamento que não conste nas listagens referidas no número anterior, apresentando para o efeito uma listagem na qual conste o equipamento em causa e respectiva fundamentação.

8.4.9 – Em fase prévia à preparação do procedimento adjudicatório para aquisição do equipamento móvel, a entidade promotora deve enviar ao ISS, I. P., informação detalhada relativa ao equipamento que pretende adquirir, para que este proceda a uma avaliação em termos de elegibilidade e de cumprimento das condições técnicas exigíveis.

8.4.10 – O investimento elegível de referência relativo à aquisição de serviços para elaboração dos projetos técnicos de arquitetura e engenharia corresponde ao menor dos montantes entre o resultante da aplicação de uma percentagem ao investimento total elegível de referência relativo às infraestruturas, previsto no n.o 8.4.1, e o de adjudicação.

8.4.11 – O investimento elegível de referência relativo à aquisição de serviços de fiscalização da obra corresponde ao menor dos montantes entre o resultante da aplicação de uma percentagem ao investimento total elegível de referência relativo às infraestruturas, previsto no n.o 8.4.1, e o de adjudicação.

8.4.12 – As percentagens a que se referem os n.os 8.4.10 e 8.4.11 constam do aviso de abertura de candidaturas.

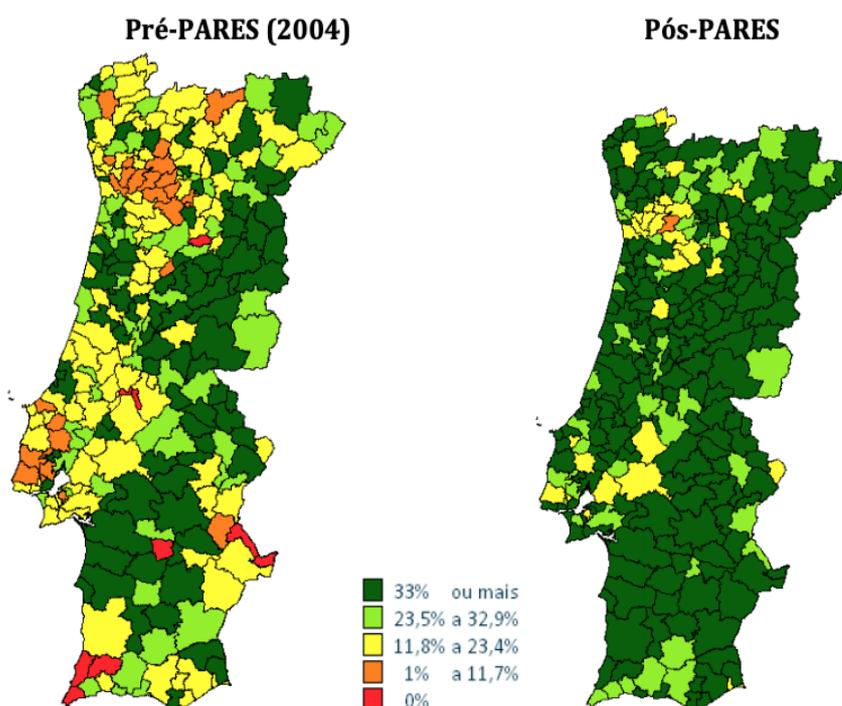
O resultado do PARES foi muito positivo, evidenciado pelo número de lugares em creches e a respectiva taxa de cobertura que aumentaram muito entre 2006 e 2011. Nesse período, Portugal registrou uma taxa de cobertura de creches de 37,2%, superior ao compromisso de Barcelona, e acima da média europeia que foi de 30% (UNICEF, 2013).

Porém, apesar dos resultados positivos que o Programa PARES produziu, este foi extinto em 2011 no âmbito da política de austeridade e não foi substituído por nenhum outro plano de investimento no alargamento da rede de creches.

Assim, a fim de aumentar as vagas em creche, foi alterada a respectiva legislação de modo a permitir o aumento do número de crianças por sala, "10 em vez de 8 crianças no berçário; 14 em vez de 10 entre a aquisição de marcha e os 24 meses; 18 em vez de 15 entre os 24 e os 36 meses" (UNICEF, 2013 p.33).

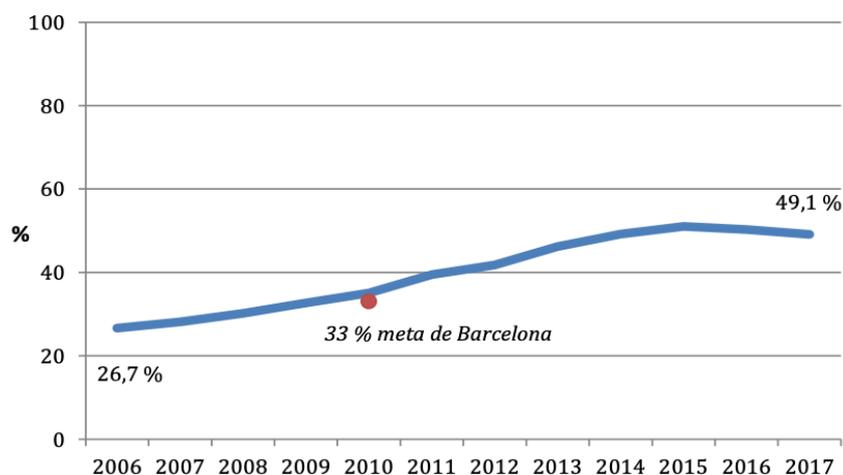
As Figuras 1 e 2 fazem um comparativo das taxas de cobertura da resposta social creche, antes do PARES e depois do PARES. De forma clara, podemos perceber o aumento da taxa de cobertura que as respostas sociais creche registrou entre 2006 e 2017, um crescimento exponencial de 84%, acompanhado do aumento do número de vagas em creche.

Figura 1 - Resposta Social Creche



Fonte: Carta Social.

Figura 2 - Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais no período de implantação do PARES



Fonte: Carta Social.

Assim, considerando todos os benefícios que foram trazidos pelo PARES, que no âmbito da Proteção Social, assumiu um importante papel para o bem-estar e para as condições de vida dos cidadãos e das famílias portuguesas, não podemos perder de vista que seu principal objetivo não foi a criança, mas sim facilitar "a conciliação da vida familiar com a vida profissional" (Portaria nº 426, 2006).

Esse fato nos remete às reflexões feitas por Vilarinho (2000) sobre esse tema, segundo ela:

a sociologia das políticas de educação e de proteção das crianças tem chamado a atenção para a existências de duas perspectivas que têm impedido a emergência de medidas concebidas a partir da "audição" das crianças sobre as suas necessidade e problemas. A primeira perspectiva inscreve os problemas das crianças no campo dos problemas da família decorrendo desta, a ideia de que as medidas de proteção da família resolvem os problemas das crianças. A segunda, assente nas imagens de criança como membro da sociedade de bem-estar - welfarechild - de criança como membro da família - Family child - e da imagem psico-jurídica da criança - childpsychological-jurisdiction - (cf. Hendrick, 1990), autonomiza as políticas para infância e orienta-se por uma perspectiva protecionista da criança que se materializou no aparecimento de serviços de atendimento especializados em diferentes áreas (saúde, educação, prevenção social, justiça) (p. 95)

Acompanhando essa mesma lógica de pensamento, Portugal (1988) salienta que:

As creches surgem como um meio do cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças. Surge, então, uma fase de expansão dos serviços públicos para as crianças e famílias constatando-se a existência e necessidade de centros de acolhimento e educação de crianças muito pequenas como um fenómeno irreversível: cada vez mais os pais colocam as duas crianças nestes estabelecimentos, sendo a educação de um número cada vez maior de crianças realizada fora da família (p. 123).

Apesar de sua extinção em 2011, pelos bons resultados alcançados por ele, o PARES deixou um legado para os programas que o sucederam. Legado esse assentado nas mesmas estratégias que o forjaram, centrar-se no aumento da taxa de emprego. Assim, como veremos a seguir, nenhum de seus predecessores tiveram as crianças de 0 a 3 anos como objetivo fim.

O Quadro 12 nos ajuda a pensar como que em Portugal, nos últimos anos, nos diversos programas promovidos pelo Governo, a creche se tornou um guarda-chuva para resolver problemas sociais. Assim, vários destes programas instrumentalizam a creche, e conseqüentemente as crianças de 0 a 3 anos de idade, para resolver seus problemas.

Para todos os programas, a creche surge como parte de uma estratégia, seja para garantir igualdade, combater a discriminação ou até mesmo para combater a pobreza das crianças e jovens.

Quadro 12 - Programas predecessores do PARES

Programa	Objetivo Geral	Objetivo Especifico	Estratégia
Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - 2018/2030	Garantir as condições para uma participação plena e igualitária de mulheres e homens no mercado de trabalho	Garantir a proteção na parentalidade e promover a conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar	Aumento do nº de creches nos centros urbanos, a desenvolver por IPSS ou equiparadas e em observação do princípio da diferenciação positiva; Taxa de cobertura da EPE na faixa etária 3-5 anos
Programa para a Conciliação da Vida Profissional, Pessoal e Familiar 2018-2019	O Programa 3 em Linha tem como objetivo promover um maior equilíbrio entre a vida profissional, pessoal e familiar, como condição para uma efetiva igualdade entre homens e mulheres e para uma cidadania plena, que permita a realização de escolhas livres em todas as esferas da vida. A importância desse equilíbrio é reconhecida no Pilar Europeu dos Direitos Sociais como uma das condições justas de trabalho.	Apoiar o investimento em equipamentos sociais tendo em vista: Reforçar a cobertura das respostas para crianças até aos 3 anos nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, tendo em conta designadamente os movimentos pendulares de/para o local de trabalho.	Promover o sistema de certificação e formação de amas; Reduzir a comparticipação familiar em creches para os/as segundos/as filhos/as e seguintes; Protocolos com diferentes organizações para que os/as trabalhadores/as beneficiem de condições mais favoráveis (e.g. creches e ATL, escolas, farmácias, clínicas e serviços médicos, ginásios, lavandarias, espetáculos)
Programa de Celebração ou Alargamento de Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento de Respostas Sociais (PROCOOP)	É um programa que regula as regras para o alargamento da cooperação estabelecida entre o Instituto da Segurança Social, I.P. e as instituições particulares de solidariedade social ou legalmente equiparadas, através da celebração de novos acordos de cooperação ou do alargamento dos acordos vigentes, conforme estabelecido na Portaria nº 196-A/2015 de 1 de julho, na redação vigente.	O PROCOOP tem como objetivos a introdução efetiva de mecanismos que garantam uma maior previsibilidade e transparência, na seleção das entidades e das respostas sociais a incluir em Orçamento Programa de 2017 e anos seguintes, permitindo assim a celebração ou revisão dos respetivos acordos de cooperação, mediante a definição clara de prioridades, critérios e regras de priorização de respostas sociais, a concretizar através de candidaturas, as quais serão aprovadas até ao limite da dotação orçamental neles divulgados	As candidaturas destinam-se única e exclusivamente às seguintes respostas sociais típicas: Creche; Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI); Centro de Dia; Centro de Atividades Ocupacionais (CAO); Lar Residencial.

PROGRAMA DE NACIONAL DE REFORMAS 2018-2022	Apresentar a estratégia de médio prazo do XXI Governo Constitucional para o desenvolvimento do país, em respeito pelas responsabilidades constitucionais e as autonomias regionais, beneficiando de um alargado debate económico, social e político e em estreita articulação entre o Governo da República, os Governos Regionais e as Autarquias, num esforço de coordenação e coesão territorial. Identificou medidas específicas de promoção das reformas necessárias para superar os bloqueios estruturais que caracterizam a economia nacional e definiu o caminho a percorrer no horizonte de uma década.	Implementar-se medidas de conciliação entre vida profissional e familiar e aquelas dirigidas ao aumento do rendimento das famílias e à promoção do acesso a bens e serviços de primeira necessidade (ver capítulo 'Reforço da Coesão e Igualdade Social'),	apoio ao investimento em equipamentos sociais, destacando-se o alargamento da rede de creches, em particular nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto e a abertura de mais 150 salas de pré-escolar da rede pública, entre outras.
	Combater a pobreza nas crianças e jovens	Redução da população em risco de pobreza ou exclusão social: - 200.000	aumentados acima da atualização anual os montantes atribuídos a crianças com idade entre os 12 e os 36 meses e também reposto o 4.º escalão de rendimentos, até aos 36 meses. Em 2018 nova atualização, incluindo a revisão dos montantes para crianças entre os 12 e os 36 meses de idade. O aumento gradual para este escalão etário ficará concluído apenas em 2019
	Promover o sucesso escolar e reforço de apoios a estudantes carenciados	Qualificação dos portugueses	Aprovar e publicar as orientações pedagógicas para a creche (0-3 anos);

Fonte: Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - 2018/2030

O que nos chama a atenção, como podemos verificar na Figura 3, é que na publicação do diário da república da "Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030, Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens 2018-2021 (PAIMH)" as metas destinadas à creche, salvo engano na digitação, estavam em branco, fato que pode denunciar a falta de comprometimento com prazos para realizá-las.

Figura 3 - Publicação de Estratégia no Diário Oficial

Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030													
Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens 2018-2021 (PAIMH)													
ODS	EBO	Objetivos estratégicos	Objetivos específicos	Medidas	Indicadores de produto	Entidades		Metas					
						Responsáveis	Envolvidas	2018	2019	2020	2021		
1	E2	2. Garantir as condições para uma participação plena e igualitária de mulheres e homens no mercado de trabalho e na atividade profissional	2.3. Garantir a proteção na parentalidade e promover a conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar	2.3.1. Mapeamento online da informação, a nível municipal, sobre os equipamentos locais facilitadores da conciliação	Plataforma online lançada	MPMA/CIG	MPMA/AMA	31/dez					
3	O2.1			2.3.2. Estudo sobre a possibilidade de alargamento dos critérios de atribuição de horário de trabalho flexível a trabalhadores/as com dependentes a cargo que não sejam crianças	Articula com 1.1.2. PAIMH	Estudo publicado	MPMA MTSS MEDGAEP	Municipios	10	10	10	10	
5	O2.2			2.3.3. Promoção da perspetiva da IMH e do objetivo da conciliação nas políticas setoriais locais e regionais	Articula com 1.4.4. PAIMH	Concurso para projetos que apliquem instrumentos de integração da perspetiva da IMH a nível local e regional lançado e encontro nacional para apresentação e discussão de práticas realizado	MPMA/CIG	MAI ANMP		Integrado no 1.4.4. PAIMH			
8	O2.3			2.3.4. Criação e divulgação de instrumentos práticos para as empresas de promoção do objetivo da conciliação	Articula com 1.1.2. PAIMH	Al.º de instrumentos para profissionais de recursos humanos medirem os níveis e consequências da desigualdade entre mulheres e homens, designadamente ao nível da conciliação, criados	MPMA/CIG	IES/Civ ONG					
10	O2.4			2.3.5. Desenvolvimento de ações e campanhas nacionais sobre as licenças parentais, o papel dos homens nos cuidados e na parentalidade, e para promover a literacia de direitos e a informação sobre serviços na área da conciliação (p.ex., Sistema de Mediação Laboral)		Campanha nacional lançada para valorizar o papel de cuidador junto dos homens e estimular a partilha do trabalho não pago e relativo ao cuidado entre mulheres e homens	MPMA/CIG	ONG	31/dez				
16	O2.5			2.3.6. Promoção do diagnóstico e avaliação da necessidade de criação de respostas ajustáveis e flexíveis de cuidado e de educação na infância mais adequadas às necessidades das crianças e famílias (p.ex., Grupos ABC, Programa Escuelas)		Campanha dirigida às entidades empregadoras para o incentivo à partilha das licenças de parentalidade lançada	MPMA/CIG MS MFC	IES/Civ	31/dez	31/dez			
17				2.3.7. Avaliação das respostas sociais, serviços e apoios para crianças com deficiência e suas famílias, nomeadamente da resposta social Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)		Discussão pública sobre a partilha de licenças parentais lançada	MEu MTSS	MPMA/ACM Entidades representativas do setor social e solidário	31/dez	31/dez			
				2.3.8. Apresentação de proposta de revisão do módulo ad hoc do Inquérito ao Emprego sobre conciliação da vida profissional com a vida familiar		Resultados do diagnóstico e da avaliação, e propostas de modelo de intervenção apresentadas	MTSS	MTSS/ISS /DGSS/INU/CNPO/CI		31/dez			
				2.3.9. Reforço da cobertura das respostas para crianças 0-3 anos e da educação pré-escolar a partir dos 3 anos		Proposta apresentada	MPMA/INE/CIG MTSS MEDGAEP MFC	MTSS		31/dez			
				2.3.10. Promoção de compromissos com os parceiros sociais		Al.º de creches nos centros urbanos, a desenvolver por IPSE ou equiparadas e em observação do princípio da diferenciação positiva	MTSS MPI						
				2.3.11. Manutenção das condições especiais de acesso e majoração nos apoios a entidades que integram pessoas de famílias monoparentais (Medida Contrato Emprego, Estágios Profissionais, Contrato-Emprego Inserção)		Taxa de cobertura da EPE na faixa etária 3-5 anos	MEu MTSS				100%		
				2.4. Promover a representação equilibrada na tomada de decisão		Discussão promovida em sede de Concertação Social sobre a aplicação de apoios de adaptabilidade de horários de trabalho e bancos de horas, sejam individuais sejam coletivos, para trabalhadores/as com filhos/as menores de 12 anos ou maiores com deficiência, exírcem a sua participação expressa	MTSS MPMA			30/jun			
						Discussão com os parceiros sociais no sentido de introduzir nos instrumentos de contratação coletiva disposições relativas à conciliação entre trabalho e vida familiar promovida				30/jun			
						Discussão com os parceiros sociais sobre eventual necessidade de clarificação legal dos direitos parentais promovida				30/jun			
						Al.º de pessoas de famílias monoparentais que beneficiam destas medidas	MTSS/IEFP		6000	6000	6000	6000	
						Alargamento do regime da representação equilibrada na AP	Proposta de lei apresentada	MPMA	Todos os departamentos governamentais	31/dez			
						Produção de um estudo de avaliação da Lei n.º 3/2006, de 21 de agosto, relativa à "paridade" na decisão política	Estudo produzido	MPMA/CIG				31/dez	
				Reforço de redes de mulheres, designadamente empresárias, de coaching e mentoria	Projeto lançado	MTSS/CITE MPMA/CIG		31/dez					

Fonte: Diário oficial 21 de maio de 2018

Em nossa opinião, a atitude do Estado português de continuar a alimentar a ideia, a nosso ver equivocada, de que a creche cuida e a pré-escola educa, aliada à desvalorização social dos profissionais que nela atuam, fortalece o caráter assistencial em detrimento do reconhecimento do caráter educativo da creche, fazendo com que ela seja ainda associada apenas ao cuidado.

Considerando os programas acima citados, criados pelo Estado português após a extinção do PARES, verificamos que de forma geral, eles instrumentalizaram a creche de forma a torná-la uma "peça-chave" para reduzir todas as mazelas sociais portuguesas, o que, do ponto de vista dos programas, não denota problemas.

No entanto, quando ao mesmo tempo não se compromete com as metas para garantir sua implementação, essa atitude nos remete a um discurso esvaziado no qual a preocupação não está em assegurar às crianças de 0 a 3 anos educação e cuidado de qualidade, mas sim em cumprir compromissos assumidos com a União Europeia.

2.5 A CRECHE EM NÚMEROS

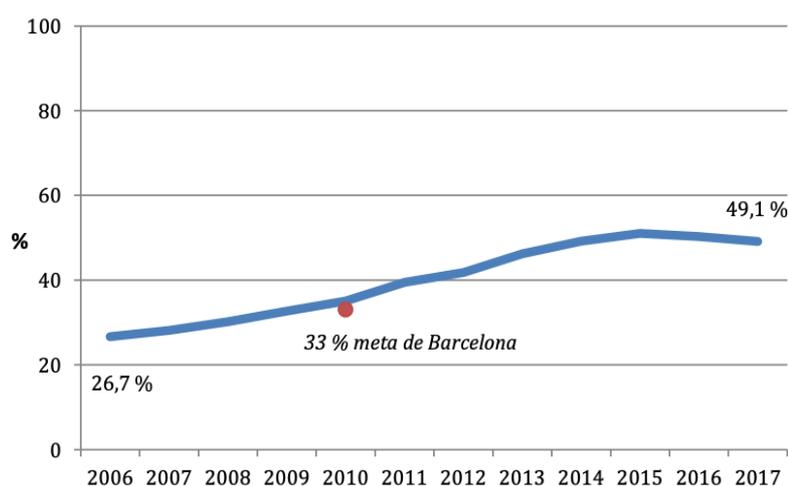
Os esforços realizados nas últimas décadas em Portugal deram resultado, como podemos verificar nas Figuras 4 e 5. Em 2017, a oferta de vagas em creche quase dobrou em relação a 2006, fixando-se em 118.500 vagas e uma cobertura média no Continente de 49,1%, número bem significativo levando em conta que a creche não se encontra no sistema educativo (Carta social, 2017).

Podemos atribuir parte deste crescimento ao PARES, que conforme falamos anteriormente, impulsionou os investimentos da criação de equipamentos sociais para atender a população de crianças 0 a 3 anos de idade (Carta social, 2017).

Apesar do crescimento significativo, não podemos perder de vista que mais de metade das crianças portuguesas ainda não foram abarcadas nesta resposta social e que as assimetrias entre a população residente na faixa litorânea e o interior do país alteram nossa percepção da realidade.

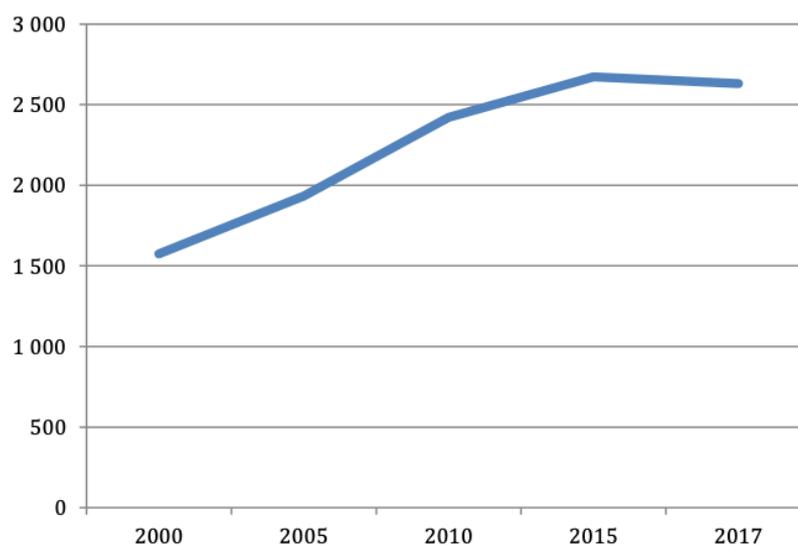
Além disso, é preciso romper com o assistencialismo e compreender a educação e cuidado destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade como uma prioridade em si mesmo e não como um discurso artificial utilizado por diversos atores sociais para diminuir outras mazelas, como verificamos nos programas que sucederam o PARES e foram lançados nos últimos anos.

Figura 4 - Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2006-2017



Fonte: Carta Social, 2017

Figura 5 - Evolução do número de respostas de Creche, Continente – 2000-2017

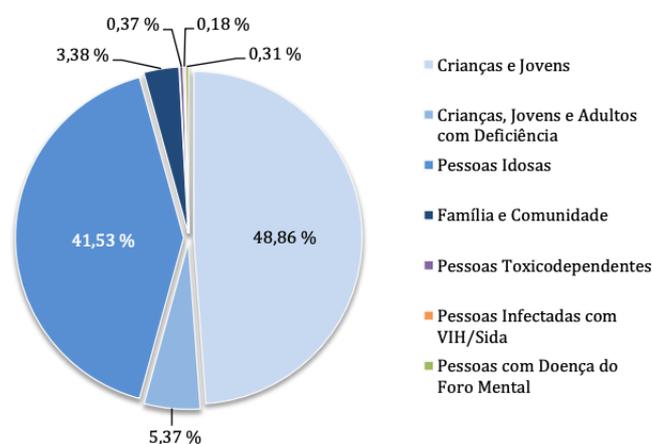


Fonte: Carta Social (2017)

Como podemos verificar nas Figuras 5 e 6, em 2017 as respostas sociais destinadas às crianças e jovens eram as mais numerosas e representavam 48,8% do universo de respostas sociais. Além disso, na Figura 7, verificamos que do total das novas respostas sociais que entraram em funcionamento, 20% eram destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade, contabilizando no final de 2017, 2.631 Creches (Carta social, 2017).

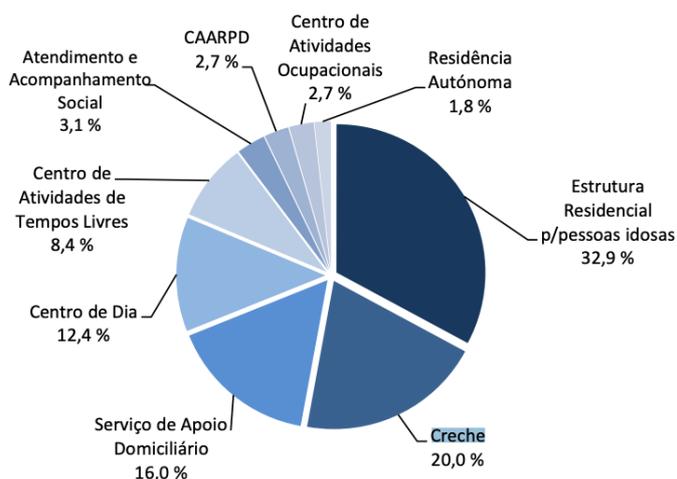
Esses números podem ser entendidos como reflexo do PARES e dos compromissos assumidos por Portugal na cimeira de Barcelona realizado em 2002.

Figura 6 - Distribuição percentual das respostas sociais por população-alvo, Continente – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

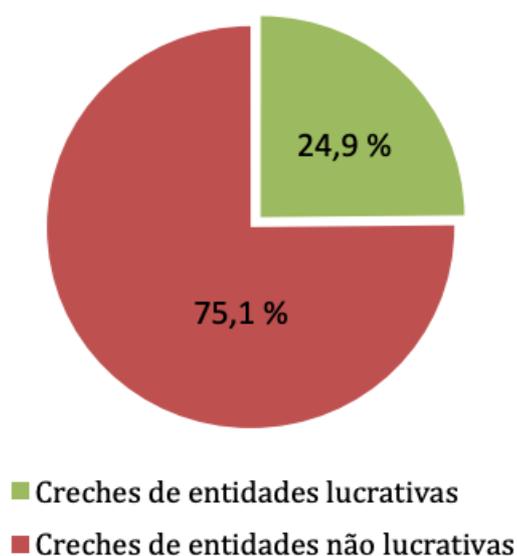
Figura 7- - Número de novas respostas sociais criadas, Continente – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

Da implementação das respostas sociais creche, chama a atenção o modelo de implementação dessas respostas em Portugal, das 2.631 creches em funcionamento no Continente em 2017, em quase toda sua totalidade, elas eram feitas por meio de parcerias com o 3º setor, em que 75,1% era referente às propriedades de entidades não lucrativas e 25% das creches pertencia à rede privada lucrativa (Carta social, 2017).

Figura 8 - Distribuição percentual do número de respostas de Creche segundo a natureza jurídica da entidade proprietária, Continente – 2017



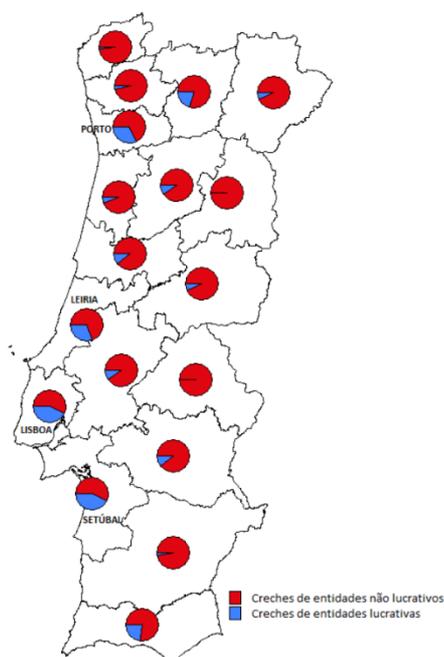
Fonte: Carta Social (2017)

Portanto, neste modelo de gestão, fica sob responsabilidade do Estado português apenas a função de inspeção, auditoria e fiscalização sobre as empresas parceiras. Ou seja, o Estado não é o principal promotor do provimento da educação pública, ao contrário, ele relega para segundo plano o papel que lhe é conferido pela Constituição da República Portuguesa e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Vilarinho, 2011).

O que chama a atenção em relação às creches em Portugal é a assimetria entre o número de crianças residentes, com menos de 3 anos de idade, e a distribuição das vagas em creche distribuídas por todo o país.

Os territórios localizados junto à faixa litoral apresentavam as maiores percentagens de crianças com idade inferior a 3 anos, porém o número de vagas em creche é abaixo da média nacional de 49,1%. Em Lisboa era 44 %, em Setúbal 43 % e em Porto 34 %, agravando essa situação, do total das vagas disponibilizadas, 1/3 delas em creches de entidades privadas lucrativas (Carta social, 2017).

Figura 9 - Distribuição territorial da resposta social Creche, por natureza jurídica da entidade proprietária e distrito – 2017

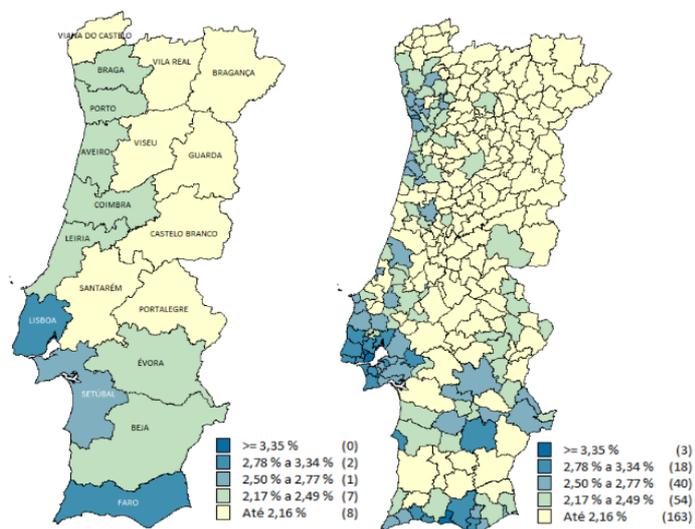


Fonte: Carta Social (2017)

Já os territórios do interior, onde a densidade de crianças nesta faixa etária é percentualmente menor, esse quadro se inverte. Demonstrando uma disparidade entre as necessidades das crianças e os investimentos realizados pelo governo português para resolver essa disparidade.

No entanto, vale salientar que, em termos territoriais, 87% dos concelhos do Continente, 243 de 278, apresentavam em 2017 uma taxa de cobertura acima de 33% e 61% dos concelhos 170 de 278 registravam uma taxa de cobertura acima da média 49,1 % (Carta social, 2017).

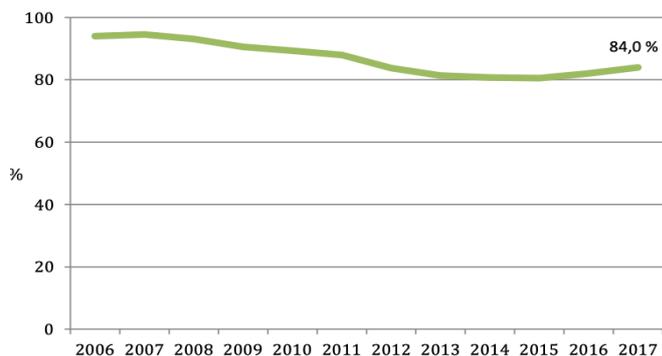
Figura 10 - Relação entre a população dos 0 aos 3 anos e a população total, distrito e concelho – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

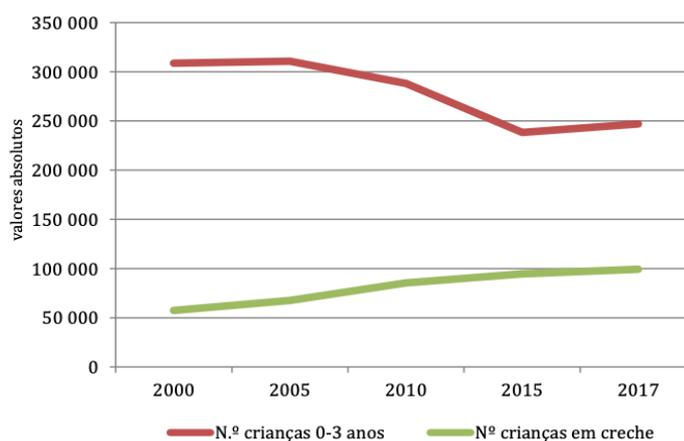
A respeito da evolução da taxa de utilização da creche, verificou-se que em 2017, apesar da diminuição da natalidade, o crescimento da utilização da creche atingiu os 84%, refletindo o aumento da procura desta resposta e, de algum modo, o próprio aumento do número de crianças desta faixa etária. Porém, destacamos que as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto apresentam as taxas de utilização mais elevadas e são regiões nas quais a presença de creches para atender essa população é percentualmente menor (Carta social, 2017).

Figura 11 - Evolução da taxa de utilização das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2000-2017



Fonte: Carta Social (2017)

Figura 12 - Evolução do nº de crianças dos 0-3 anos e do nº de utentes em Creche, Continente – 2000-2017

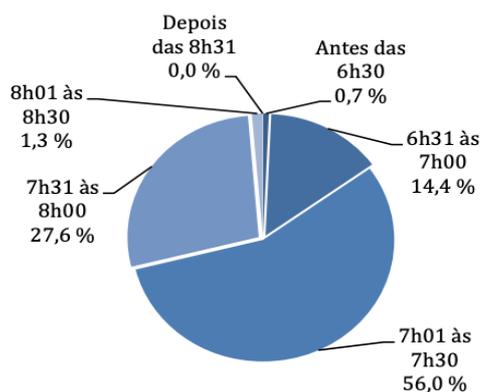


Fonte: Carta Social (2017)

As creches pertencentes a entidades não lucrativas apresentavam, em 2017, uma taxa de utilização média de 86,9 %. Registrando uma dicotomia referente à oferta, em 2017, os locais com as taxas de cobertura mais elevadas, Guarda, Castelo Branco e Portalegre eram também aqueles que apresentavam as taxas de utilização mais baixas (Carta social, 2017).

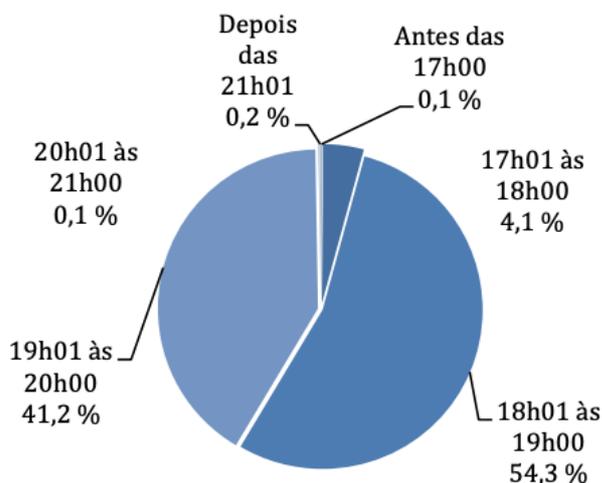
Em relação ao funcionamento, em 2016, 83,7 % das creches abria entre as 7:01hrs e as 8:00hrs e encerravam suas atividades entre as 18:01hrs e as 19:00hrs ou entre as 19:01hrs e as 20:00hrs. Porém, mais de 60% das creches ainda apresentava período(s) de encerramento para férias, contrastando assim com a melhoria da conciliação dos tempos de trabalho e das responsabilidades familiares (Carta social, 2017).

Figura 13 - Distribuição percentual das Creches por horário de abertura, Continente – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

Figura 14 - Distribuição percentual das Creches por horário de encerramento, Continente – 2017

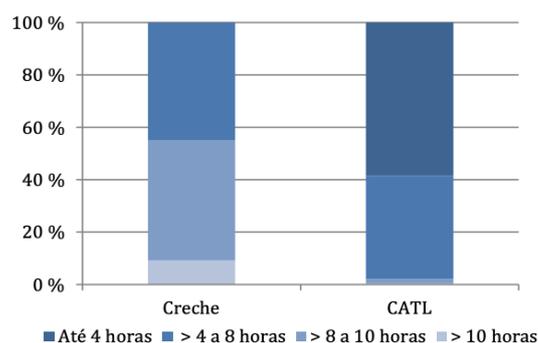


Fonte: Carta Social (2017)

É de se destacar, no entanto, que em mais de 90% das creches frequência média diária situava-se entre 4 e 10 horas, e cerca de 86% delas mantinha-se em funcionamento até 12 horas por dia, número superior à carga horária de um trabalhador, que em geral é de 8 horas (Carta social, 2017).

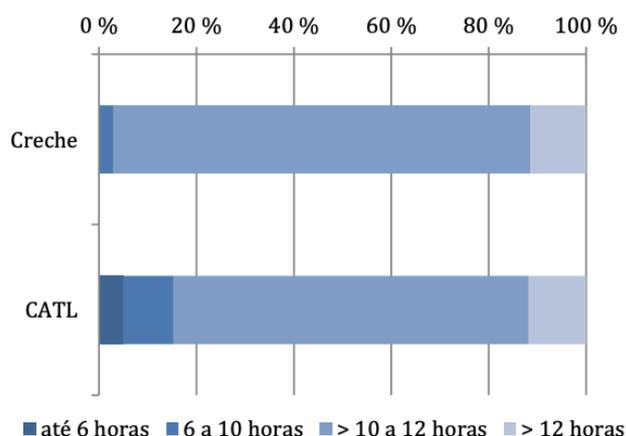
Agravando essa situação, verificou-se que, em 2017, mais de 50% das crianças que frequentavam a resposta social creche não tinham completado dois anos de idade e que o escalão dos dois anos era o mais representativo no universo de crianças em creche. Ou seja, quando falamos em creche devemos levar em conta que estamos falando do universo de crianças em maior momento de fragilidade (Carta social, 2017).

Figura 15 - Distribuição percentual das respostas sociais para as Crianças e Jovens por tempo médio de frequência diária das crianças, Continente – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

Figura 16 - Distribuição percentual das respostas sociais para as Crianças e Jovens por número de horas em funcionamento, Continente – 2017



Fonte: Carta Social (2017)

De modo geral verificamos que em Portugal, apesar de reconhecermos todos os avanços naquilo que tange às creches, não podemos deixar de apontar que esses esforços abarcaram menos da metade das crianças portuguesas.

Além disso, destacamos que, apesar das diversas recomendações, as crianças de 0 a 3 anos de idade não asseguraram seu direito à educação. Isso sem levar em consideração que Portugal é o país europeu com o maior número de mulheres em idade fértil trabalhando em período integral (CNE, 2011).

Verificamos, também, que a cobertura de creches é insuficiente para a demanda das famílias portuguesas, principalmente nas cidades mais populosas, contrariando a deliberação do Conselho Nacional de Educação, que:

considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar (CNE, 2011 p. 18027)

Ou seja, quando Portugal, mediante suas políticas públicas de cunho neoliberal, negligencia o direito ao atendimento em creche, Portugal está negligenciando a educação e o cuidado ao ser humano no seu momento de maior fragilidade.

3 DE LÁ PARA CÁ - SEMELHANÇAS DA CRECHE ALÉM MAR

Como anunciado na introdução, um dos objetivos desta pesquisa é fazermos algumas reflexões sobre o sistema de creches portuguesas e brasileiras, não buscaremos, como é óbvio, fazer qualquer tipo de comparação entre os dois sistemas, pois são enormes as diferenças sócio demográficas, geográficas, contextos histórico, político e econômico entre os dois países. No entanto, buscar as principais semelhanças ou diferenças pode, de algum modo, balizar ações para a melhoria em ambos os sistemas.

Nesse sentido, mantendo foco nos objetivos desta pesquisa, exploraremos os temas-chave, que, ao nosso ver, são importantes na formulação de políticas públicas e processos estruturados para ampliar a quantidade de crianças abarcadas pelas creches nos dois países. Antes de explorarmos esses temas-chave, fazem-se necessárias algumas breves considerações a respeito da elaboração das políticas públicas.

Segundo Rodrigues (2010), há ciclos ou processos de gestão na elaboração das políticas públicas. Assim, elas são concebidas como um “processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade”. A autora descreve os ciclos principais na elaboração das políticas públicas:

- a) Preparação da decisão política – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira?
- b) Agenda setting – A formação da agenda. Nesse momento, o problema tornar-se uma questão política, isto é, adquire status de problema público e as decisões sobre esse problema resultarão, efetivamente no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados.

-
- c) Formulação – na formulação das políticas públicas, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de cursos de ações aceitáveis e pertinentes para lidar com um determinado problema público. A construção da solução para um determinado problema implica, em primeiro lugar, a realização de um diagnóstico. Para que o programa/político saia do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação.
- d) Implementação - Em resumo, significa a aplicação da política pela máquina burocrática do Governo. Trata-se do momento de preparação para colocar as ações de Governo em prática.
- e) Monitoramento – Como as agências administrativas afetam e conferem conteúdo às políticas adotadas, há necessidade de se realizar uma avaliação pontual das ações de Governo referentes ao impacto da implementação.
- f) Avaliação – Por fim, a atividade de avaliação de resultados da política/programa concentra-se nos efeitos gerados (p. 47-48).

Resumindo todo este trajeto, esclarece a citada autora que:

Políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos. Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (Rodrigues, 2010, p. 52-53).

Balizados nas orientações de Rodrigues, iremos focar nas políticas que têm por objetivo delimitar: organização e gestão; modelo de financiamento; orientações curriculares; expansão da cobertura das creches.

Ao lidar com diferentes contextos, Brasil e Portugal coincidem na necessidade de implementar processos de gestão eficazes e colocar em prática políticas de Primeira Infância capazes de superar dicotomias e otimizar recursos, a fim de que, no futuro, as crianças sejam bem atendidas e possam desenvolver-se integralmente nos contextos das creches.

Iniciaremos nossa análise comentando uma distinção entre o sistema educativo destinado às crianças de 0 a 3 anos nos dois países. Ao nosso olhar essa análise é bastante significativa. Em Portugal, ao contrário do Brasil, as creches não fazem parte do sistema educativo, que, por sua vez, tem o seu início na Educação Pré-escolar, com um ciclo opcional dos 3 aos 6 anos de idade.

No caso português, o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social-MTSSS encarrega-se das crianças de 0 a 3 anos e o Ministério da Educação e Ciência (MEC) das faixas etárias posteriores, ou seja, as creches não fazem parte do sistema educativo. Com isso, por mais que no nível das políticas de atendimento das crianças dos 0 e os 3 anos se observa uma orientação semelhante de promoção da qualidade dos serviços estabelecidos pelo Guião Técnico nº 4, creche, o atendimento em creche acaba por ser caracterizado pelo assistencialismo.

Diferente de Portugal, no Brasil, a partir do zero ano de idade, todas as crianças são abarcadas pelo sistema educativo e a educação é obrigatória a partir da pré-escola (4 anos) até o Ensino Médio (17 anos). As creches e as pré-escolas fazem parte da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que está sob a tutela do Ministério da Educação-MEC.

Àquilo que tange os aspectos legais, não levando em conta os aspectos estruturais, percebemos que a legislação brasileira destinada à creche se mostra mais avançada que a portuguesa. No entanto, enfrenta outros problemas que destacaremos adiante.

Diferente do que pensa um de nossos entrevistados, que não defende que "o Estado deva ter uma rede própria, como tem na educação pré-escolar, na educação de infância, mas deve garantir que há formas de oferta o mais universal possível dos 0 a 3 anos" (Apt), achamos que o fato da creche em Portugal não ser abarcada pelo sistema educativo e estar sob a tutela do MTSSS gera vários problemas, já identificados por vários outros autores (CNE, 2010; Vasconcelos, 2011; Vilarinho, 2011), tanto em nível pedagógico como institucional.

Esses problemas geram efeitos colaterais que afetam diretamente a qualidade dos serviços prestados na valência da creche. Abaixo elencamos alguns problemas que foram levantados durante as entrevistas que fizemos para a realização desta pesquisa:

- A creche não tem educador na sala berçário;
- O trabalho em creche não considera o tempo de serviço dos educadores para progressão de carreira;
- Os educadores de creche são considerados educadores inferiores ao da pré-escolar;
- Educadores de Infância não querem trabalhar em creche;
- Faltam orientações curriculares específicas para as creches;
- Falta formação contínua para creche;
- Falta formação específica para o trabalho em creche;
- Não há vagas suficiente em creche para todas as crianças;
- A carga de trabalho nas creches é maior do que no pré-escolar.

Uma semelhança entre os dois países está naquilo que é investido na educação e cuidado destinados às crianças de 0 a 5 anos de idade. No caso do sistema Brasileiro, apesar do ponto de vista legal estar bem definido, há muitas assimetrias a serem corrigidas e a maioria delas passa pelos aspectos financeiros, sobretudo pela falta dele.

O primeiro ponto a ser levado em conta é que no Brasil, dos seus 5570 municípios, poucos têm recursos suficientes para implementar sistemas educativos de qualidade. Assim, é necessário encontrar fontes de financiamento que possibilitem que as secretarias municipais de educação possam oferecer contextos de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Porém, infelizmente, a educação infantil não vem sendo tratada como uma prioridade.

Em 2019, no Brasil, o repasse médio anual por aluno em creche urbana definido pelo Ministério da Educação foi de R\$ 3.956,37. No entanto, segundo os critérios estabelecidos pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ), que tem como seus aspectos centrais "a garantia de condições de ensino e aprendizagem; a gestão democrática e a autonomia relativa das escolas; a valorização dos trabalhadores da educação; e, principalmente, a desnaturalização da escola pública como uma escola pobre para pobres" (Cara, 2018, p. 49), o custo deveria ser de R\$ 23.579,62/ano/aluno, conforme Figura 17.

Figura 17 - Detalhamento de Investimentos necessários para Educação Infantil/Infância de qualidade no Brasil

	Jornada semanal dos alunos (em horas)	Alunos/turma (a)	CAQi (R\$) - anual	CAQi MDE (R\$) - anual	Fundeb 2018	CAQi Campanha-CNE 2018 (b)
Creche TP (urbana)	25	11,2	R\$12.307,11	R\$10.957,36	R\$3.016,67	R\$9.122,10
Creche TI (urbana)	50	11,2	R\$23.579,62	R\$21.280,12	R\$3.921,67	R\$11.858,73
Pré-escola TP (urbana)	25	20	R\$9.607,02	R\$8.875,16	R\$3.016,67	R\$4.591,46
Pré-escola TI (urbana)	35	20	R\$14.457,21	R\$13.193,50	R\$3.921,67	R\$5.968,89
Ensino fundamental - anos iniciais TP (urbano)	25	25	R\$7.545,06	R\$7.004,67	R\$3.016,67	R\$4.378,61
Ensino fundamental - anos iniciais TI (urbano)	35	25	R\$10.932,65	R\$10.051,87	R\$3.921,67	R\$5.692,19
Ensino fundamental - anos finais TP (urbano)	25	30	R\$6.604,99	R\$6.139,06	R\$3.318,34	R\$4.287,39
Ensino fundamental - anos finais TI (urbano)	35	30	R\$10.609,11	R\$9.877,25	R\$3.921,67	R\$5.692,19
Ensino médio TP (urbano)	25	35	R\$5.454,74	R\$5.001,48	R\$3.770,84	R\$4.409,02
Ensino médio TI (urbano)	35	35	R\$8.293,19	R\$7.586,66	R\$3.921,67	R\$5.692,19
Ensino técnico profissional de nível médio	40	25	R\$12.342,52	R\$11.433,37	R\$3.921,67	R\$5.692,19
Ensino fundamental - anos iniciais (campo)	25	16	R\$15.089,80	R\$14.157,94	R\$3.469,17	R\$7.236,87
Ensino fundamental - anos finais (campo)	25	20	R\$10.879,12	R\$10.147,26	R\$3.620,01	R\$5.534,07
Ensino médio (campo)	25	24	R\$9.100,35	R\$8.703,37	R\$3.921,67	R\$5.534,07
Creche + pré-escola (campo)	50/25	10/15	R\$24.112,34	R\$22.294,05		
Educação de jovens e adultos, ensino fundamental (urbano)	25	22	R\$9.049,68	R\$8.366,17	R\$2.413,34	R\$4.378,61
Educação especial inclusiva	25	N/A	R\$19.167,47	R\$19.167,47	R\$7.240,02	R\$9.632,94

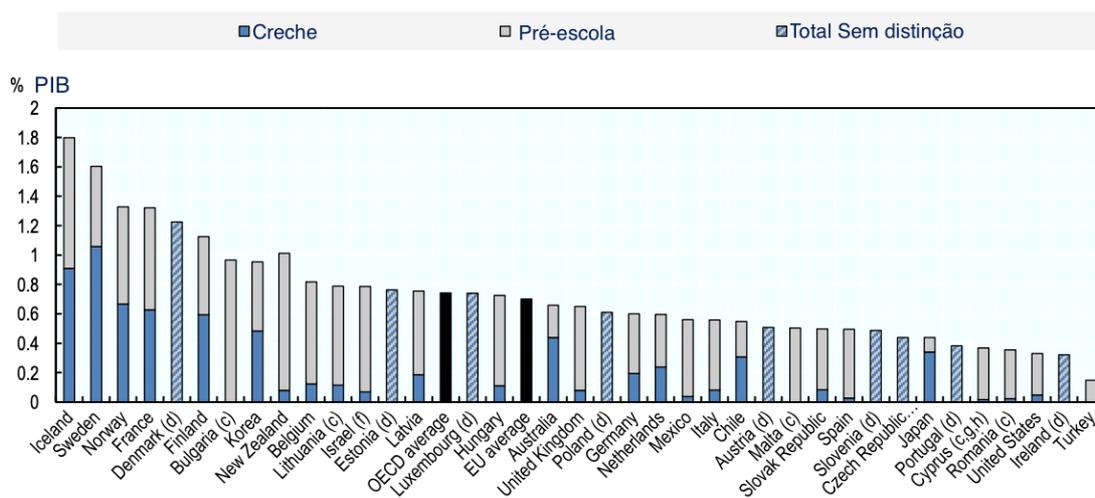
Fonte: Cara (2018)

No caso português, levando em conta sua filiação à OCDE (2018), como podemos observar na Figura 18, os países membros gastam em média pouco mais de 0,7% do PIB em educação e cuidados na primeira infância. Embora a despesa pública em educação e cuidados infantis seja superior a 1,8% do PIB nos países nórdicos, em Portugal ele é inferior a 0,5% do PIB (OCDE, 2019).

Além disso, como podemos observar na Figura 19, os países membros da OCDE gastam, em média, US\$ 4.600,00/ano por criança de 0 a 5 anos, no entanto esse gasto pode variar. Países como Dinamarca, Islândia, Luxemburgo, Noruega e Suécia gastam mais de US\$ 9.000,00 por criança de 0 a 5 anos. Em Portugal, o gasto por criança de 0 a 5 anos é de pouco mais de US\$ 2.000,00, estando à frente apenas de Chile, México e Turquia e abaixo da média europeia e da OCDE em mais de 50% (OCDE, 2019).

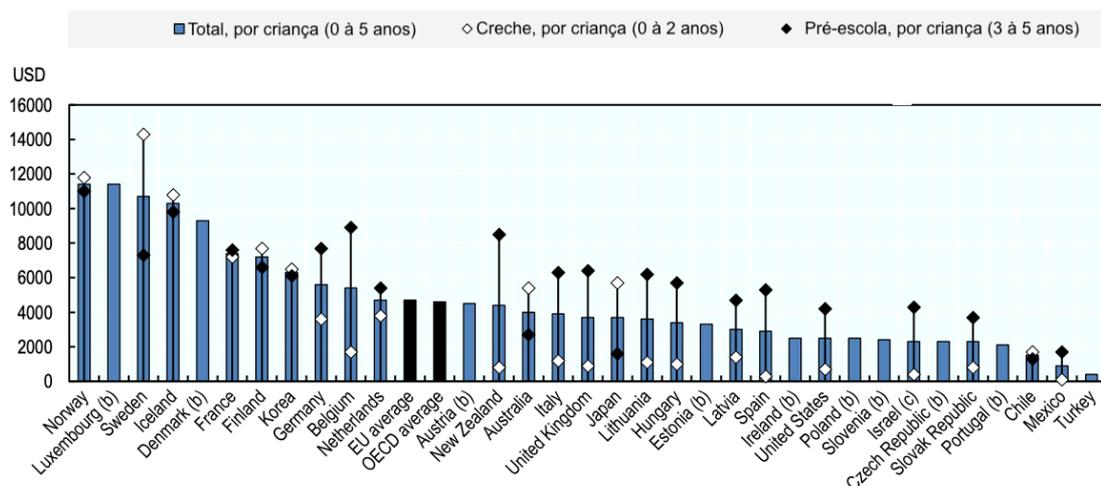
Ou seja, quando falamos em investimentos em educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade, Portugal se posiciona entre os países membros da União Europeia e da OCDE que menos investem nesta etapa da educação.

Figura 18 - Percentual do PIB Investido em Educação Infantil/Infância nos países membros da OCDE



Fonte - OCDE, 2019

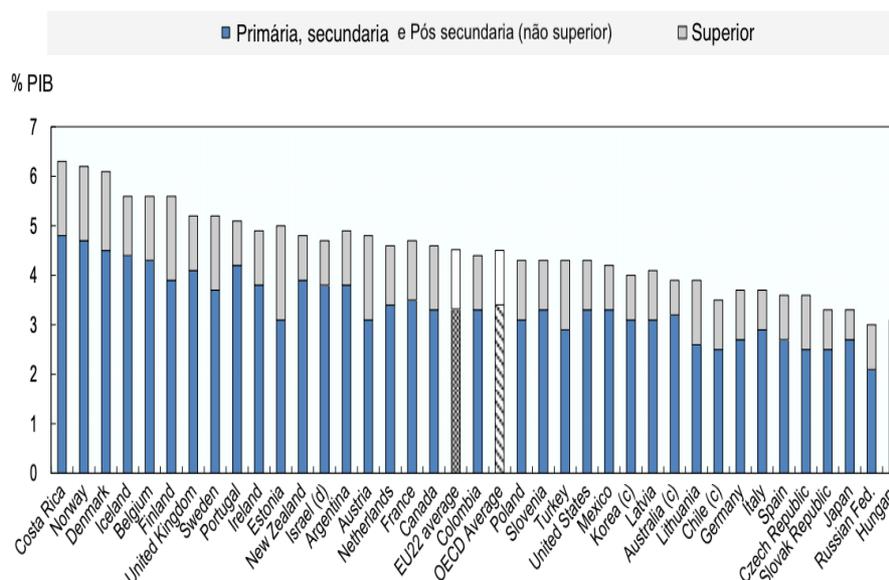
Figura 19 - em Educação Infantil/Infância nos países membros da OCDE



Fonte: OCDE, 2019

No entanto, quando observamos a Figura 20 e verificamos os investimentos que Portugal faz na educação primária e secundária, a situação muda drasticamente. Em relação aos países membros da OCDE, diferente do que acontece quando os investimentos são na educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, nos quais Portugal não chega a investir nem 0,5% do seu PIB, o país ocupa posição de destaque, acima da média europeia e da OCDE, com mais de 4% do PIB destinado para esse fim.

Figura 20 - Percentual do PIB Investido em educação

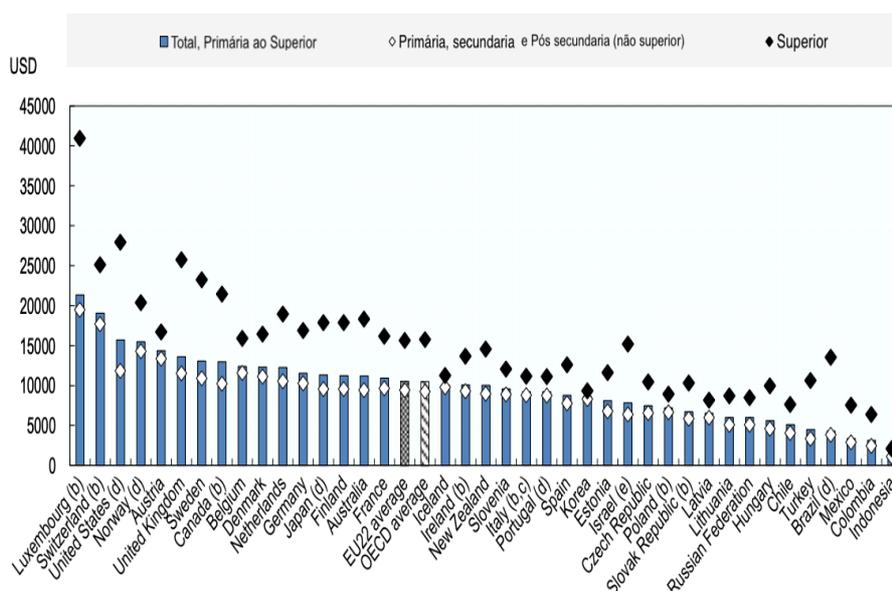


Fonte: OCDE, 2019

De volta à realidade brasileira, quando observamos a Figura 20, por meio da qual podemos comparar os investimento que o Brasil faz em educação com os países que integram a OCDE e a União Europeia, percebemos que, assim como em Portugal, no Brasil a prioridade não tem sido a educação e o cuidado destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Os investimentos foram massivamente para a educação primária e secundária, no caso português, e para a educação superior no caso brasileiro. Ou seja, nenhum dos dois países priorizou a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas, principalmente as de 0 a 3 anos de idade. Não queremos com isso dizer que não são importantes os investimentos nas outras etapas da educação, mas, sim, deixar claro que em ambos os países a prioridade não são as crianças de 0 a 3 anos de idade, sua educação e cuidado.

Figura 21 - Investimentos em educação



Fonte: OCDE, 2019

Um outro ponto de destaque, que era distinto, mas que nos últimos anos vem convergindo nos sistemas educativos destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal, é o processo de expansão das creches assentado nas parcerias público-privadas.

Como vimos anteriormente, em Portugal, a oferta de vagas em creches teve aumento significativo entre os anos 2000 e 2017. A cobertura para as crianças de 0 a 3 anos saltou de 13%, em 1999, para quase 50% em 2017, superando em muito a meta europeia de 33% de crianças incluídas em estruturas de acolhimento até 2010. No entanto, a expansão de cobertura de creches observada em Portugal ocorreu através do investimento majoritariamente estatal, em instituições privadas, que chegavam a 75% do investimento total elegível do projeto, principalmente durante a implementação do

PARES, que "foi desenvolvido com um objetivo adicional de planejamento territorial, e não apenas com a preocupação de aumento da taxa de cobertura em "creche"" (Joaquim, 2015, p. 19).

Além disso, após a implementação do projeto, o Estado português, por intermédio do Compromisso de Cooperação para o Sector Social e Solidário, repassa, mediante a Comparticipação Financeira da Segurança Social-MTSSS (2019), valores mensais relativos às respostas sociais conforme quadro abaixo:

Quadro 13 - Comparticipação da Segurança Social

Resposta Social		Valor €
Creche		273,87
Creche Familiar	1ª e 2ª criança em ama	236,28
	3ª e 4ª criança em ama	264,64
	Apenas 1 criança em ama e esta for deficiente	472,56
	Mais de 1 criança em ama sendo uma delas com deficiência	529,27

Fonte: Protocolo de Cooperação 2019-2020.

O que chama a atenção no processo de expansão das creches em Portugal é algo que está presente nos discursos dos entrevistados portugueses e que Souza (2003) define como a "naturalização da desigualdade". Para ele esse processo:

não chega à consciência de suas vítimas, precisamente porque é construída segundo as formas impessoais e peculiarmente opacas e transparentes devido à ação, também no âmbito do capitalismo periférico, de uma ideologia espontânea do capitalismo' que traveste de universal e neutro o que é contingente e particular (p. 179).

A totalidade dos entrevistados portugueses não achou que havia algum problema na expansão da rede de creches realizada em parcerias com instituições particulares, mas financiada pelo Estado, apesar de reconhecer a precarização da sua profissão conforme o relato da entrevistada sobre o tempo do trabalho em creche:

não conta por exemplo para tempo de serviço para concorrer ao ensino do segundo grupo, nesse caso aos concursos públicos. Não sei porquê, deve abatermos às vezes um bocadinho, mas vamos lá, são regras do governo, não é, tem a ver com a própria legislação portuguesa e do ministério da educação que é assim e é por isso que não existem creches públicas, não é, só existem as creches privadas ou nesse momento as de instituições de solidariedade social, como é essa (dr2pt).

Ou mesmo quando relatam que o Estado não conseguiria expandir a rede de creche sem a parceria com as iniciativas privadas, apesar do Estado tê-la financiado e posteriormente a mantido:

Eu acho que a grande questão é que se não fosse através de parceria tínhamos conseguido que a rede de ofertas de creche tivesse o crescimento que teve, porque a nível privado eu acho que seria difícil esse crescimento, o próprio governo não tinha a capacidade para dar resposta então"

"[...] a parceria público-privada, quase, foi a dada altura o único caminho possível para que houvesse essa expansão na oferta de creches a comunidade e a sociedade[...]"

"[...]podem haver essas parcerias quando o Estado não tem a capacidade de dar resposta o Estado tem que encontrar meios de dar essa resposta, não podemos é deixar as famílias e as crianças, sem uma resposta adequada, o que me parece é que tem que haver maior supervisão de como é que as coisas estão a ser feitas no terreno, para que depois não hajam mals investimentos [...] (Dr01pt).

No Brasil, assim como em Portugal, também foram feitos muitos esforços no sentido de garantir o acesso das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil. Esses esforços foram norteados, principalmente, pela consciência de que ainda somos um dos países mais desiguais do mundo e de que uma das formas de superar essa desigualdade é investir na educação básica a partir da primeira infância.

No entanto, no Brasil, assim como ocorre em Portugal, tomando o exemplo de São Paulo, podemos concluir que nos últimos anos a principal política de expansão da rede municipal de educação infantil nas creches se deu, e continua assim se efetivando, através da celebração de convênios com instituições de caráter privado sem fins lucrativos e econômicos.

Desse modo, a política permanece como Arelaro (2008) indicava: "[...] a tendência é que elas permaneçam enquanto não se substituírem as prioridades para atuação do Estado estabelecidas nos últimos 15 anos no país, enquanto o estado mínimo for considerado tradução de competência política e gerencial" (p. 64).

Esse tipo de política de expansão se dá por vários motivos, principalmente por discursos relacionados à redução de custos. Em São Paulo, por exemplo, os docentes integrantes da rede municipal de ensino direta, em outubro de 2014, possuíam um piso salarial de R\$ 3.000,00 para trabalharem 30 horas semanais, enquanto os docentes que trabalhavam nas creches conveniadas à rede municipal tinham como piso salarial o valor de R\$1.846,07 para trabalharem 40 horas semanais.

Vale lembrar que os docentes na rede municipal de São Paulo trabalham 6 horas diárias, o que equivale a R\$ 25,00 a hora de trabalho, e os docentes da rede conveniada trabalham 8 horas diárias – R\$ 11,54 a hora de trabalho –, o que aumenta mais a diferença salarial entre esses trabalhadores.

Ressaltamos ainda que, quando falamos de valorização profissional, os docentes da rede direta trabalham 25 horas semanais com crianças e 5 horas em formação, possuem ainda quatro dias no ano destinados a reuniões pedagógicas de 6 horas cada e um Estatuto do Magistério que permite, entre outras garantias, progressão na carreira.

Já os docentes da rede conveniada trabalham 40 horas semanais com as crianças, tendo somente um dia por mês para tratar de sua formação e organização da escola, sem garantias dadas em um plano de carreira (Pereira, 2014).

Esses dados nos fazem refletir sobre alguns questionamentos levantados por Arelaro (2008) e aqui reproduzidos, no intuito de repensar as políticas no município de São Paulo para a expansão do atendimento com qualidade à demanda reprimida por vagas em creches no município:

Não seriam as creches conveniadas opção permanente de política para a educação infantil? [...]. Não se constituiriam as creches diretas, sob responsabilidade do Poder Público, uma excrescência a ser gradativamente extirpada, pelo seu alto custo e mal exemplo, pois geram permanentes mobilizações sócias? (p. 65).

Cabe ainda destacar que se faz necessário um debate sobre em quais condições se dá o atendimento dessas crianças nas instituições conveniadas à Prefeitura, sendo que aqui a discussão desenvolvida se limitou a explicitar se essa é uma política que se encerra a médio e longo prazo ou se faz permanente no município.

Algumas entrevistadas de nossa pesquisa já estão sendo afetadas pelo novo modelo de expansão da creche e informam que a Prefeitura tem a intenção de acabar com o Centro de Educação Infantil da rede direta e denunciam que "todos os CEI que a Prefeitura tem inaugurado são indiretos, são da rede conveniada. Então aqui na DRE Pirituba, a gente tem vinte e três CEIs diretas, contra cento e tantos conveniada" (drbr01).

Ela denuncia também que dentro da rede indireta se percebe uma defasagem na educação e que os profissionais da rede direta estão trabalhando "com a realidade do Centro de Educação Infantil da rede direta vai acabar" (drbr01). Ela relata que:

Quando a Prefeitura de São Paulo começou a conveniar, a desculpa era que São Paulo não tinha mais terrenos para construir nada. Porque São Paulo tem essa questão imobiliária, mas quantas unidades de educação infantil já foram construídas pela prefeitura e entregue para poder privado? Perto de onde eu moro, acabaram de fazer um CEI a coisa mais linda e foi entregue para rede direta, entregue para alguém lucrar em cima daquilo. Existe uma máfia por trás disso, tem gente grande, passou até uma reportagem na Record mostrando essas creches conveniadas. Tem gente que tem 10, 15 unidades conveniadas e isso deveria ser uma coisa social ou ONG, alguém que realmente está preocupado (Drbr01).

Ao ser questionada sobre o que ela acha dos convênios entre a Prefeitura e a iniciativa privada, uma das nossas entrevistadas relatou que

Então, os convênios eles vem para sanar uma questão que, a meu ver, não tá dando conta e aí fez esses convênios, mas não tá dando conta porque não há investimento para fazer mais escolar, porque

não tem sido feito, e aí abriu esse monte de convênio, eu acho que sanou um problema e criou outro problema, porque não há mais, não se vê mais escolas como essa, creio que nós estamos acabando e isso me preocupa, porque nós somos um número cada vez menor, aqui em São Paulo mesmo, nós somos a minoria, CEI como o nosso da rede direta, você pode até ver o número, nós somos minoria, estamos deixando de existir, isso me preocupa, porque eu não conheço como é a qualidade desse profissional, eu já ouvi muitas coisas dos pais aqui, da qualidade, que aqui, aqui é cada um, não é o ideal mas caminha-se para uma qualidade boa, eu já ouvi dizer que há convênios que as salas são divididas com divisórias, então a gente cai nisso, aqui os professores são todos efetivos, que garante a continuidade desse professor aqui, a gente já houve dizer dos pais que o pai queixa do professor, o professor é mandado embora, mas até que ponto esse pai tem razão? (Drbr02).

De forma geral, percebemos que no Brasil existe uma resistência por partes dos atores sociais quanto ao modelo de expansão da rede de creches através de parcerias pública-privadas, inclusive com recomendação do CAQi/CAQ para que "o número de matrículas em creches conveniadas seja congelado e essa modalidade de parceria seja extinta, sendo obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública" (Cara, 2018, p. 74).

De modo geral, percebemos que ambos os países carecem entender a Educação Infantil/de Infância como uma prioridade e que é fundamental que se faça nessa etapa da educação todos os investimentos necessários para torná-la uma educação de excelência. Além disso, precisam entender a educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade como um direito que deve ser respeitado, contemplando essa idade de grande fragilidade, em que se necessita de muito suporte.

CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando os objetivos desta pesquisa, sob a luz dos pressupostos da Sociologia da Infância, neste capítulo apresentamos os resultados das análises das transcrições em texto dos discursos proferidos pelos atores sociais que foram escolhidos para fazer parte dessa pesquisa: quatro professores de creche, quatro diretores de creche, dois formadores e dois membros de associações ligados à Educação de Infância/Infantil.

Neste capítulo, apresentaremos, também, os procedimentos que nortearam a composição do corpus desta pesquisa e suas respectivas análises. Assim, nos tópicos a seguir, explicitam-se os procedimentos utilizados para a constituição e análise do corpus desta pesquisa: escolha das entrevistadas, elaboração do roteiro da entrevista, cuidados éticos, transcrição das entrevistas e grade de análise. O capítulo é composto por dois tópicos: descrição dos procedimentos para constituir e analisar o corpus discursivo e a apresentação dos resultados.

1 DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A realização das entrevistas envolveu quatro etapas: a elaboração do Guião de Entrevistas, a escolha da (os) entrevistadas (os), o agendamento da entrevista e a entrevista. Para facilitar a leitura, a seguir detalharemos cada uma dessas etapas.

1.1 A ELABORAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTAS

A elaboração do guião de entrevista teve como base o guião utilizado para realizar as entrevistas de minha dissertação de mestrado, que por sua vez teve base nos guiões que eram utilizados no NEGRI. Em conjunto com minha orientadora, o guião foi reformulado de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Por se tratarem de atores sociais diferentes, o guião principal deu origem a três guiões, um utilizado para as entrevistas com os professores e diretores, um que utilizei com os formadores e, por último, um que usei com os atores sociais que fazem parte de alguma instituição ligados diretamente à Educação Infantil/de Infância.

Essa diferenciação nos guiões de entrevista se faz necessárias porque algumas perguntas não faziam sentido de serem utilizadas com um diretor de creche e com uma formadora ou com atores sociais que fazem parte de alguma instituição ligada diretamente à Educação Infantil/de Infância, por exemplo perguntas realizadas sobre as rotinas da creche. De qualquer forma, o núcleo das perguntas pertinentes a esta pesquisa foi mantido e elas estarão disponíveis como apêndice (6 ao15) desta tese.

1.2 A ESCOLHA DA (OS) ENTREVISTADAS (OS)

Em convergência com os pressupostos teóricos e epistemológicos que balizam a construção desta pesquisa, para a realização das entrevistas foram selecionados doze atores sociais relevantes no contexto da Educação Infantil/de Infância, seis no Brasil e seis em Portugal.

A escolha dos entrevistadas se deu levando em consideração que os profissionais que atuam diretamente na creche, professor e diretor, são funcionários efetivos da creche, que os formadores atuam diretamente com os alunos (as) de pedagogia no Brasil e com Educação de Infância em Portugal e que os atores sociais fazem parte de alguma instituição ligada diretamente à Educação Infantil/de Infância.

Alinhado ao objetivo da pesquisa, a escolha dos atores sociais entrevistados foi definida seguindo os critérios abaixo.

Atores sociais fazem parte de alguma instituição ligada diretamente à Educação Infantil/de

Infância: há diversos direitos fundamentais que cabem ao poder público decidir de que forma irá efetivá-los e quais são as políticas públicas que irá adotar. Essa escolha é em geral resultado de um processo político em que diferentes segmentos sociais buscam a realização dos seus anseios.

Por exigirem recursos estatais, geralmente limitados, há grande disputa para implantação de uma política em detrimento de outras. E para que uma demanda tenha sucesso é necessária muita pressão. Essa pressão pode advir de diversos atores sociais com desejos e ideologias diferentes. Assim, para que se materialize, é necessária a existência de uma pressão política e social, como a realizada pelos movimentos sociais:

[...] torna-se impossível pensar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra, como querem os funcionalistas. Se assim fosse, as políticas públicas seriam definidas tendo como parâmetro unicamente o bem comum e este seria entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Esse entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou classes (Boneti, 2007, p. 56).

Assim, consideramos para essa pesquisa fundamental analisar o discurso de um ator (a) social presente em uma instituição social que lute pela educação Infantil/de Infância. Podemos considerar, também, que os discursos dos atores sociais ligados a esse tipo de instituição fazem parte do contexto da influência (Ball, 1994).

Diretores e professores de creche: usando como base o Município de São Paulo, uma vez que no Brasil temos mais de cinco mil Municípios. No Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educativas da rede municipal de ensino, a função do diretor é descrita no art. 4º da seguinte forma:

A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educativo da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (art. 4).

Ainda no mesmo decreto, ao atribuir os deveres da equipe docente, explicitando a função docente no art. 14º, relacionando-a aos professores, determina em seu artigo 13º que:

A ação docente deve ser entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a realidade do educando e o saber sistematizado, visando a apropriação e construção de conhecimentos e aquisição de habilidades pelos alunos, observadas as diretrizes da política educativo da Secretaria Municipal de Educação e demais dispositivos legais (art. 13).

Assim, verificamos que, no caso de nossa pesquisa, que tem como um dos objetivos a análise de políticas educativas destinadas à creche nos “contexto da influência”, no “contexto da prática” e no “contexto de estratégia política”, é imprescindível analisar os discursos dos diretores e professores da creche. Podemos considerar os discursos dos professores e diretores, segundo Ball (1994), como o contexto de prática.

Formadores em curso de Pedagogia/Educação de Infância: tanto no Brasil quanto em Portugal, como vimos anteriormente, a Legislação obriga a formação superior para atuar na educação Infantil/de Infância. Assim, no Brasil a formação em Pedagogia e em Portugal em Educador de Infância fazem dos formadores que atuam nessa área as pessoas responsáveis por transmitir aos futuros profissionais o conhecimento para que eles se tornem capacitados a exercerem suas funções.

Partindo do pressuposto que a formação inicial emerge da "necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental" (Kishimoto, 1999, p. 72), analisar o discurso dos formadores do curso de Pedagogia no Brasil e do curso de Educador de Infância em Portugal é fundamental para que consigamos entender as suas concepções de Educação destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Diante daquilo que foi exposto acima e dos objetivos desta tese acreditamos os critérios adotados para a escolha de nossos entrevistados satisfaz as necessidades desta pesquisa. A seguir, atendendo aos aspectos ligados a confidencialidade, nomearemos descreveremos como serão nomeadas as vozes dos atores sociais durante a tese:

Diretora 01 Brasil (DBR01);

Diretora 02 Brasil (DBR02);

Professora 01 Brasil (P01BR)

Professora 02 Brasil (P02BR)

Formadora Brasil (FBR);

Ator social ligada diretamente à Educação Infantil Brasil (ABR)

Diretora 01 Portugal (DRPT01);

Diretora 02 Portugal (DRPT02);

Professora 01 Portugal (P01PT)

Professora 02 Portugal (P02PT)

Formadora Portugal (FPT)

Ator social ligada diretamente à Educação de Infância Portugal (APT)

1.3 AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS

Após a elaboração do guião e a definição dos entrevistados, foi o momento de selecionar e agendar as entrevistas com os atores sociais que fariam parte de nossa pesquisa. Em Portugal, os atores sociais que escolhemos foram pessoas que faziam parte do círculo pessoal de minha orientadora, no Brasil os atores sociais entrevistados foram pessoas indicadas por amigos.

Os agendamentos foram realizados por telefone, em Portugal diretamente por minha orientadora, e no Brasil diretamente por mim. Os horários das entrevistas foram definidos de acordo com a disponibilidade de nossos entrevistados, respeitando a conveniência da localização que lhes fosse mais apropriada. Assim, as entrevistas ocorreram em datas, hora e local definidos pelas (os) nossa (os) entrevistadas (os).

1.4 DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Todas as entrevistas foram realizadas por mim, no período que abrangeu o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. A seguir farei uma breve descrição de como, do meu ponto de vista, transcorreu cada entrevista.

Conforme os princípios éticos, no início de cada entrevista, os atores sociais fizeram a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com o pesquisador e receberam, novamente, explicações sobre os objetivos da investigação e sobre os cuidados éticos que orientam esta pesquisa.

Os atores sociais entrevistados assinaram duas vias do TCLE (conferir apêndice nº 01), sendo uma para cada ator social e outra para o arquivo do pesquisador. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista individual e semiestruturada, em lugar e horário definidos por cada ator social.

As entrevistas foram gravadas com consentimento de cada ator social e os nomes dos entrevistados bem como os nomes de pessoas por eles citados foram alterados, objetivando a garantia do anonimato.

A versão em áudio das doze entrevistas foi escutada e transcrita em forma de textos. Estes foram revistos para a correção ortográfica e para alterações dos nomes e dados que expusessem a identidade das entrevistadas. As transcrições das entrevistas estão anexadas ao final da tese para que os leitores possam ter acesso às respostas na íntegra e acompanhar o trabalho do pesquisador.

1.5 TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Partindo das referências teóricas e do guião de entrevistas, procurei construir quadros que permitissem a codificação das respostas. Os quadros (apêndice 6) contêm sínteses ou citações de cada entrevistado organizadas em torno de categorias e serão apresentados ao longo do texto para permitir ao leitor uma melhor visualização dos dados. Estes quadros foram submetidos à análise de conteúdo.

No contexto discursivo, assim como ocorreu em nossa dissertação, realizei entrevistas individuais e semiestruturadas, buscando sempre manter o foco nas questões fundamentais com o intuito de evitar desvios. Antes de realizar as entrevistas, juntamente com minha orientadora, preparamos cuidadosamente o roteiro de entrevista, mirando em objetivos específicos desta pesquisa.

Essas entrevistas foram gravadas e constituíram o corpus desta pesquisa. Para a análise dos dados, adotamos os procedimentos de análise de conteúdo (AC) propostos por Bardin (1977) e Rosemberg (1981). A metodologia que utilizamos nesta pesquisa está ancorada no tipo de pesquisa que realizamos, na qual não existe uma preocupação com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da análise das concepções de infância presentes nos discursos dos atores sociais entrevistados.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências

Entretanto, Minayo (2001) afirma que o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com

relação aos seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada ou com os sujeitos pesquisados.

A escolha da análise de conteúdo (AC) na interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa fundamenta-se no fato da AC ser um conjunto de técnicas de análise de comunicação capaz de interpretar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Através da AC o pesquisador é capaz de utilizar vários procedimentos e identificar o mais apropriado para o material que deseja analisar, podendo assim obter informações sobre o comportamento humano, verificar hipóteses e/ou questões e descobrir o que está por detrás dos conteúdos manifestos.

A AC pode ser utilizada tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas. Segundo Bardin (1977), o processo de análise de dados envolve três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais.

Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 1977).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 1977).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, segundo o autor. Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin,

destacam-se, como o próprio autor o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 1977, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na: classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Cabe salientar que tais etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados. Baseado nessas informações, compreendo que minhas escolhas metodológicas facilitarão a análise dos dados colhidos, tanto os discursivos, quanto o documental.

1.6 DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS E EXPLICAÇÃO DO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

Para a realização da análise formal é necessário atuar em dois níveis: constituição do corpus e análise dos discursos. O corpus desta pesquisa, que serviu de base para a análise de conteúdo, são as falas dos atores sociais ligados à creche, as quais foram transcritas em forma de texto. A constituição do corpus seguiu os seguintes passos: realização das entrevistas, transcrição das entrevistas e, por fim, constituição e análise do corpus.

Cabe a cada pesquisador adotar, na fase de análise das formas simbólicas, os procedimentos que julgue serem mais apropriados para o objetivo da pesquisa. Empregamos, assim como em outras pesquisas realizadas no âmbito do NEGRI, um conjunto de técnicas de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977) e Rosemberg (1981), para descrever os discursos dos atores sociais entrevistados ligados à creche.

A análise do conteúdo das entrevistas mostrou-se necessária já que as formas simbólicas precisam ser analisadas não somente em relação ao contexto sócio-histórico de produção, recepção e divulgação, mas também em relação a si mesmas.

Nesta pesquisa, as transcrições das entrevistas constituíram o corpus, ou seja, o “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96).

A reprodução das transcrições integrais das entrevistas nos Anexos tem como finalidade não somente disponibilizar aos leitores o acesso aos discursos das entrevistadas e possibilitar o acompanhamento do processo realizado por este pesquisador de transformação das informações em dados úteis para análise, mas também proporcionar, eventualmente, que outras reinterpretações, também plausíveis e justificadas, venham a ser elaboradas por mais pesquisadores com base em diferentes enfoques teóricos.

Finalizada a etapa de transcrição das entrevistas, empreendemos sucessivas leituras de cada uma, visando estruturar meu plano de análise com foco nos aspectos comuns dos discursos da maioria dos entrevistados, e não na fala individual, e identificar, em um primeiro momento, os temas de maior aparição ou destaque.

O tema, portanto, foi a unidade de significação e de registro que utilizei. Segundo Bardin:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...] O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (1977, p. 105-106).

Partindo das referências teóricas e no guião de entrevistas, procuramos construir quadros que permitissem a codificação das respostas. Os quadros contem sínteses ou citações de cada entrevistada organizadas em torno de categorias e serão apresentados ao longo do texto para permitir ao leitor uma melhor visualização dos dados.

A análise das entrevistas foi efetuada em dois planos:

- a) levantamento de termos selecionados localizados em cada entrevista;
- b) análise das entrevistas a partir de cinco eixos temáticos como assinalados abaixo:

Eixo 1 - Concepções de Infância
Eixo 2 - Concepções de Ser Bebê
Eixo 3 - Concepções e Funções da Educação de Infância/Creche
Eixo 4 - Concepções de Direito a educação
Eixo 5 - Concepções profissionais

Quadro 14 - de Categorização de Análise das Entrevistas

Categoria A: Concepções de Infância

Subcategorias
A. 1. Tempo de descobertas/Naturalmente desenvolvida
A. 2. Romântica/Inocente
A. 3. Infância Negada
A. 4. Infância socialmente construída/tribal
A. 5. Início

Categoria B: Concepções de Ser Bebê

Subcategorias
B. 1. Fase da vida
B. 2. Ser dependente/Imanente
B. 3. Ser competente
B. 4. Transição para Criança Pequena (dependência vs. Autonomia)
B. 6. Sujeito em devir

Categoria C: Concepções e Funções de Educação de Infância e Creche

Subcategorias
C.1. Aspectos positivos
C.2. Aspectos negativos
C.3. Competência dos educadores
C.4. Aspectos de qualidade
C.5. Idade de ingresso
C.6. Participação das crianças
C.7. Participação das famílias

Categoria D: Concepções de Direito à educação

Subcategorias
D.1. Condições de acesso
D.2. Orientações das políticas
D.3. Conciliação da vida familiar

Categoria E: Concepções profissionais

Subcategorias
E.1. Valorização profissional
E.2. Formação docente
E.3. Estatuto Profissional

CAPÍTULO IV - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (0-3): VOZES DE ATORES SOCIAIS

Este tópico é destinado à descrição da análise do corpus. Para sistematizar os resultados, os dados coletados foram organizados em quadros, com dados retirados dos quadros de análise (Verificar apêndice), complementados por exemplos de textos retirados das unidades de análise, tal como propôs Bardin (1977).

Os resultados foram organizados em cinco eixos e seguem seguinte sequência: no primeiro eixo, concepções de infância, apresentaremos as principais concepções de infância de nossos entrevistados buscando articula-las aos aspectos teóricos sobre esse tema; no segundo eixo, concepções de ser bebê, buscaremos entender se na concepção de nossos entrevistados o bebê é permeado pelos pressupostos da Sociologia da Infância e é entendido como ser social ativo e cidadão de direitos; no terceiro eixo, concepções e funções da educação de infância/creche, procuramos entender se na concepções de nossos entrevistados a creche ela descrita como um contexto educativo apropriado, ou não, para as crianças de 0 a 3 anos de idade; no quarto eixo, concepções de direito a educação, procuramos entender como nossos entrevistados percebem a legislação educativa destinada as crianças de 0 a 3 anos de idade e os seus resultados cotidianos para profissionais, responsáveis e crianças; no quinto eixo, concepções profissionais, buscamos entender como os pressupostos da Sociologia da Infância e a condução das políticas educativas atravessam as praticas dos profissionais que atuam no contexto da creche e seus desdobramentos.

Em síntese dos resultados, podemos dizer que os atores sociais escolhido para compor esta tese atuam direta ou indiretamente no contexto da creche nos dois países, tem consciência da creche como um direito das crianças de 0 a 3 anos de idade e estão extremamente preocupados com os rumos das políticas educativas destinadas as crianças de 0 a 3 anos de idade e suas consequências para os profissionais que trabalham neste contexto educativo, para as famílias e para as crianças que necessitam deste serviço. A seguir apresentaremos os resultados das análises do corpus gerados a partir das entrevistas realizadas.

1 CONCEPÇÕES DE INFANCIA

Neste eixo, apresentaremos as análises sobre a imagem de infância e de criança de nossos entrevistados. A imagem, ou concepção, de criança é um conceito que tem por objetivo analisar qual a

representação de criança está presente no imaginário social, que, segundo Sarmento (2005), foi marcado por:

(...) uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.) (p. 368).

Diante deste fato, buscou-se identificar nesse eixo, principalmente, aquilo que diz respeito às imagens de infância com intuito de identificar como as crianças de 0 a 3 anos são retratadas e como participam deste grupo infância.

Dentre as diversas imagens de criança e infância que permeiam os estudos da infância, conforme podemos verificar no Quadro 12, os nossos entrevistados trazem em seu discurso imagens de criança pré-sociológicas.

Embora também corroborem com os pressupostos da Sociologia da Infância, eles baseiam suas concepções de infância conforme suas vivências e as vivências das crianças que são atendidas na creche em que trabalham, geralmente este sendo um período muito positivo na vida de um ser humano e a descrevem como: "(...) a infância é um espaço de tempo magnífico" (Apt); "(...) infância é sempre vida, ou prazer liberdade (...)" (Apt); "Infância é poder experimentar (...)" (D01br); "A infância é descoberta (...)" (D01br).

Suas concepções de infância vão de encontro as de Pinto e Sarmento (1997, p. 67) quando nos alertam que a infância "está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio".

No entanto, nossos entrevistados também nos alertam que a infância, atrelada muitas vezes a períodos positivos da vida, dependendo de como ela é vivenciada, a criança pode também ter "(...) sua infância e sua adolescência negada" (D02br), ou conforme relata uma de nossas entrevistadas: "(...) a infância é algo que sente e que se vive e que precisamos que seja vivida e sentida cada vez mais, porque roubam-se muitas infâncias as crianças" (Dr01pt).

Concepções estas vão de encontro as de Kuhlmann (1998) que considera a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também como algo que deixa marcas para a vida da pessoa.

Também captamos nos discursos de nossos entrevistados alguns discursos funcionalistas, em que alguns descrevem a infância como um “um momento que você pode e deve aproveitar essa criança que está aí latente, curiosa querendo aprender, querendo ouvir, criar, gastar energia” (P01br); ou um “momento mais importante para a gente desenvolver na criança, ou favorecer que ela desenvolva suas habilidade, o potencial que ela tem ali (...)” (P01br).

Discurso este que vai ao encontro ao de Davis (1940, apud Qvortrup, 2010) que declarou que:

As funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno, não quando é imaturo. Por essa razão, o comportamento da sociedade para com a criança é sobretudo preparatório, e a sua avaliação é essencialmente antecipatória (como uma poupança bancária). Qualquer doutrina que compreenda as necessidades da criança como sendo de suma importância e as da sociedade organizada como de importância secundária é “anomalia sociológica” (p. 217).

Quadro 15 - Imagens da infância

Tempo de descobertas/Naturalmente desenvolvida	Romântica/Inocente	Infância socialmente construída/tribal
"Infância é poder experimentar (...)" (D01br).	"(...) a infância para mim é um momento mágico (...)" (D02br).	"Infelizmente, dentro do nosso país, da dimensão que o Brasil tem, temos muito jeito de viver a infância" (D01br).
"(...) crianças que tem essa oportunidade de viver a infância, brincar, ser criança e poder ter alguém para cuidar (...)" (P02br).	"(...) a infância, é quase que eu podia dizer que é a nossa vida que nós podemos ser tudo que quisermos, sem as amarras dos adultos (...)" (Dr01pt).	"(...) de acordo com a cultura essa infância vai ser uma ou outra, vai ser mais respeitada, mais feliz ou não e aí tudo vai ter uma consequência para melhor ou para a pior" (D02br).
" (...) infância é um momento que você pode e deve aproveitar essa criança que está aí latente, curiosa querendo aprender, querendo ouvir, criar, gastar energia (P01br).	" (...) a infância é algo que sente e que se vive e que precisamos que seja vivida e sentida cada vez mais (...)" (Dr01pt).	"Então, eu acho que existe esses diferentes modos de infância, a criança que propiciou a ela o direito de ser criança, de viver a infância e a criança que vive a infância, porque criança brinca o tempo todo, independente do que tenha" (P02br).
"(...) é a fase que começam a ter contato com o mundo, com a linguagem por exemplo, vamos supor e depois começam, como eu costumo dizer, é uma esponja em que eles vão absorvendo as coisas, a esponja quando está num prato com água absorve, absorve e quando fica cheia é que conseguimos espremer e a dos 0 aos 3 é isso. Ele vai descobrindo, vai experimentando e depois vai dando a perceber essas	(...) É uma fase da vida cheia de possibilidades (...)" (Dr02pt)	"(...) nós vamos ter muitas infâncias na perspectiva de uma infância vivida, cada um vive a sua infância, e mesmo dentro de uma mesma escola que até a pedagogia pode ser a mesma, vamos pensar num educador que tem 10 bebês, e que segue uma filosofia educativa, mas cada bebê vai viver ao seu jeito vai fazer as suas interpretações, por

descobertas, por isso que eu acho que é uma idade riquíssima" (P02pt).		isso sim, eu acredito que há várias infâncias" (Dr01pt).
"(...) a infância é o momento mais importante para a gente desenvolver na criança, ou favorecer que ela desenvolva suas habilidade, o potencial que ela tem ali (...)" (P01br).	"(...) a infância é um espaço de tempo magnífico" (Apt).	"(...) a infância está sempre, a infância de cada criança está sempre condicionada e é muito condicionada pela perspectiva que os pais tem do que é infância do que é ser criança, pela perspectiva dos que os profissionais têm (...)" (Dr01pt).
"Infância, pra mim é aquele momento rico de uma criança em que através do brincar, do jogar aprende e aprende se descobre o mundo (...)" (P02pt)	"(...) infância é sempre vida, ou prazer liberdade (...)" (Apt).	"(...) se nós pensamos nesta hora, neste dia do ano de 2019, em crianças que estejam numa sala e que nesta rua e crianças que estejam com a mesma idade, no mesmo dia na mesma hora num campo de migrantes ou que estejam no mar no mediterrâneo ou que estejam, são infâncias muito diferentes" (Fpt).
"(...) a infância é mesmo um momento muito importante (...)" (Dr01pt).		"A infância inicia-se quando nasce o bebê, eventualmente antes de nascer, não é, e mesmo a própria preparação que os pais fazem do espaço em que a criança vai viver, já estão de certa forma a definir o espaço para essa infância, a forma como as crianças pequenas vivenciam o seu tempo, nas suas relações e com os outros e nas suas interações nos seus diferentes espaços de vida" (Fpt).
"Para mim a infância seria um tempo de descobertas (...)" (P02br).		
"A infância é descoberta (...)" (D01br).		
" (...) A infância é esse momento de descoberta, esse momento de crescimento, curiosidades, dúvidas, medo, anseios (...)" (P01br).		
"Acho que quando a gente nasce. Você descobre a sua mão, depois descobre que a chupeta não faz parte do seu corpo, descobre que tem pai, mãe, descobre que tem um mundo inteiro pela frente" (D01br).		

Fonte. Quadro elaborado pelo autor

É importante salientar que, conforme nos alerta Sarmiento (2005), a infância é historicamente construída, a partir de um processo que para além de tenso é internamente contraditório e pode ser compreendido de formas diferentes por cada pessoa, isso baseado em suas vivências e experiências.

Assim, confirmando esse argumento, podemos observar que, para alguns dos nossos entrevistados a infância inicia-se mesmo antes do bebê nascer, para eles:

A infância inicia-se quando nasce o bebê, eventualmente antes de nascer, não é, e mesmo a própria preparação que os pais fazem do espaço em que a criança vai viver, já estão de certa forma a definir o espaço para essa infância, a forma como as crianças pequenas vivenciam o seu tempo, nas suas relações e com os outros e nas suas interações nos seus diferentes espaços de vida. (Fpt).

(...) a vivência da mãe grávida já vai deixar algumas marcas naquele bebê que está sendo gerado, então eu acredito que tudo começa naquele bebê que começa a ser sonhado por um casal, por uma família, por alguém (Dr01pt).

Para outros, diferente do que foi exposto acima, a infância se inicia somente depois do nascimento, para eles a partir do momento que "você descobre a sua mão, depois descobre que a chupeta não faz parte do seu corpo, descobre que tem pai, mãe, descobre que tem um mundo inteiro pela frente" (D01br), ou seja "(...) a infância se inicia quando o bebê nasce, aí o bebê nasceu se inicia a infância (D02br).

"Acho que quando a gente nasce. Você descobre a sua mão, depois descobre que a chupeta não faz parte do seu corpo, descobre que tem pai, mãe, descobre que tem um mundo inteiro pela frente". (d01br).

"Acho que desde de quando o neném nasce, ele já está inserido nessa infância" (p02br).

"Desde o início, desde o primeiro momento e vai até, sei lá, 16, 17 anos (...)" (p01pt)

"Saiu da barriga já começou a infância" (p01br).

Apesar de discordarem em alguns pontos, em outros todos eles concordam. Existem muitas formas de viver a infância e que "(...) de acordo com a cultura essa infância vai ser uma ou outra, vai ser mais respeitada, mais feliz ou não e aí tudo vai ter uma consequência para melhor ou para a pior" (D02br). Ou seja, o contexto no qual se desenvolver essa infância vai poder influenciar o modo como ela será vivida.

As concepções de nossos entrevistados vão de encontro àquilo que Sarmiento (2005) descreve como diversidade de relações intra e intergeracionais historicizadas, para ele:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (p. 370)

Uma das nossas entrevistadas relata que:

(...) nós vamos ter muitas infâncias na perspectiva de uma infância vivida, cada um vive a sua infância, e mesmo dentro de uma mesma escola que até a pedagogia pode ser a mesma, vamos pensar num educador que tem 10 bebês, e que segue uma filosofia educativa, mas cada bebê vai viver ao seu jeito vai fazer as suas interpretações, por isso sim, eu acredito que há várias infância (Dr01pt).

Ainda sobre as formas de viver a infância, uma de nossas entrevistadas trouxe em seu discurso a imagem da infância negada, em um contexto muito similar ao que Gurski (2012), atrelou à “criança que não encontra condições sociais que lhe possibilitem viver com dignidade a experiência da infância, ou as crianças aprisionadas por ideais do mundo adulto, cujo lugar simbólico fica tragado pela demanda de realizar a completude daqueles que a cercam (p. 74-75):

(...) infância negada, porque se eu tenho 10 anos e sou responsável pelo meu irmão de 5 e pelo meu irmão de 4 eu já sou mãe aos 10 anos, porque a minha mãe me cobra atitudes de um adulto" (D02br); "(...) então ela já está tendo sua infância e sua adolescência negada (D02br).

Como podemos observar nas entrevistas realizadas para a construção desta tese, nossos entrevistados trazem em seus discursos concepções heterogêneas de infância, passando pela visão pré-sociológica de infância, sociológica e até mesmo uma visão influenciados pelas teorias de Talcott Parsons sobre a socialização nas décadas de 1950 e 1960, denominada como “funcionalista”. Ou seja, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos para romper com a visão estigmatizante da Infância, ainda encontramos vestígios deles nos discursos de atores sociais ligados à creche.

2 CONCEPÇÕES SOBRE BEBÊ, CRIANÇA PEQUENA

Neste eixo descreveremos e apresentaremos os dados sobre as concepções de bebê e criança pequena captadas na transcrição das falas dos atores sociais entrevistados. De modo geral as concepções apresentadas por eles sobre o bebê foram semelhantes a de outros atores sociais pesquisados no NEGRI (Borges, 2015; Reis, 2015; Silva, 2014; Torres, 2013; Laviola, 2010; Galvão, 2008) e pelo estudo realizado por Coutinho (2010) no qual, segundo ela, apesar da “percepção dos adultos em torno das competências sociobiopsicológicas das crianças tenha avançado ao longo dos tempos e do desenvolvimento de teorias científicas que dão a saber essas competências, a imagem dos bebês como aquele que ainda não conseguem locomover-se, comunicar-se de modo hábil e controlar seus impulsos ainda é marcante” (p. 176).

Assim, foi evidenciado, como descrito no Quadro 16, que os entrevistados apresentaram concepções de bebê como um ser em formação, dependente dos adultos, que precisa de cuidados básicos como alimentação e higiene; todavia, acrescentaram que o bebê necessita também de estímulos, de interação e educação para desenvolver plenamente suas potencialidades desde cedo.

Segundo alguns de nossos entrevistados "(...) quando o bebê é muito pequenino ainda está muito dependente de nós, do nosso colo, dos nossos cuidados, quando está muito dependente do adulto eu acho que nós conceitualizamos bebê" (Dr01pt).

Para eles, "(...) uma criança até os 3 anos é uma criança com um conjunto de competências, capacidade, está numa fase que ainda precisa de muitos apoios, para se alimentar, para tratar de si a nível higiene, para se deslocar, é um ser humano que está ainda com um conjunto, que precisa de efetivamente de muitos apoios (...)" (Fpt).

Por outro lado, reconhecendo características positivas do bebê, alguns de nossos entrevistados os descrevem como "(...) seres humanos numa fase determinada de vida que fazem parte da nossa sociedade com quem nós aprendemos e ensinamos (...)" (Fpt), "(...) é a fase que começam a ter contato com o mundo, com a linguagem (...). Ele, o bebê, vai descobrindo, vai experimentando e depois vai dando a perceber essas descobertas, por isso que eu acho que é uma idade riquíssima" (P02pt).

Foi identificado na fala dos nossos entrevistados e entrevistadas, assim como nas pesquisas de Laviola (2010), Torres (2013), Silva (2014), Reis (2015) e Borges (2015), o uso de adjetivos no diminutivo quando se referiam aos bebês, fato esse que pode sugerir uma suposta condição de "fragilidade" ao tamanho físico quando comparado a outras etapas da vida. Para eles "(...) quando você pensa em bebê, pensa em seres fofos" (D01br) e:

(...) as pessoas acabam por chamar o bebê, mas no sentido que cá as vezes eu brinco um bocadinho e digo mais que é o bibelô da casa, porque o menino quase nem se pode mexer na casa, porque já se pode desfazer. Por isso é que eu não uso muito o termo de bebê, mas sim criança, porque eu acho que é assim que nós devemos ver esse ser (P02pt).

Quadro 16 - Concepções sobre bebê

Ser dependente/Imanente	Ser competente - Sujeito de direitos
"É uma criança pequena, uma criança que está em desenvolvimento diário e que todo dia está aprendendo uma coisa nova. Isso para mim é um bebê" (P02br).	"(...) bebê pra mim é uma criança eu vejo sempre o bebê como uma criança, não como bebê, bebê, eu acho que criança é desde que nasce, não ha essa distinção, tanto porque o bebê quando nasce já é um ser e já começa a interagir com o próprio corpo dele né, só que se faz aquela distinção dos 0 aos 12 meses, ali, mas como um bebê". (P02pt).
"(...) há colegas aqui que dizem: o que fazem os bebês? Eles comem e dormem" (Fpt).	"(...) pra mim o bebê é um ser que comunica conosco e que traz uma competência muito própria"(Dr01pt).
"(...) um bebê, é um ser humano, mas os bebês que ainda tem tão pouco conhecimento da vida tem primeiro que ter satisfação das suas necessidade básicas a nível de higiene, alimentação e depois sim, muito toque, toque, mão, muitos sorrisos, muita para que ele se sintam em segurança, para que eles se sintam com vontade de explorar" (P01pt).	"(...) dos 0 aos 3 são crianças, são competentes, é uma questão também de respeito pela própria criança" (Dr02pt).

"Crianças em creche são menos autônomas a nível de, por exemplo, no comer ainda necessitam de ajuda, claro que gradualmente, conforme vão crescendo e vão desenvolvendo vão sendo mais autônomas, mas é nesse sentido, menos autonomia, necessitam mais do apoio do adulto" (P01pt).	"(...) acima de tudo é uma criança, é um ser tal como eu sou, apesar de ser adulto" (Dr02pt).
"(...) no caso das crianças que estão, e quanto mais baixa for a idade das crianças mais dependente elas estão do adulto, portanto, terá que ser o adulto a conseguir encontrar essas respostas que tem que ser múltiplas" (Apt)	"Um bebê é um ser complexo, integral, lindo, múltiplo que tem muito a nos ensinar a ofertar ao mundo" (D02br).
"(...) é uma criança com muitas poucas competências, com muitas dependências do adulto e é isso" (P01pt).	"Uma criança curiosa, uma criança criativa, ela cheia de imaginação, de ideia, pensamentos, que surpreende, cada dia que passa a gente que lida com os bebês" (P01br).
"O bebê é um ser humano um ser humano um pouco pequenino, é alguém com necessidades, é alguém capaz, e é um bocadinho por aí, Apesar de ser um bebê é um humano, é um ser capaz, é alguém que suscita sempre a melhor de nós e é um bocadinho por aí" (Dr02pt).	"(...) ela é como uma esponja, tudo que você põe para ela, disponibiliza para ela, ela vai absorver" (P01br).
"(...) são autônomas ainda, não é?" (Dr02pt).	"(...) não é aquele ser que as pessoas creem que está ali parado e que vai ficar ali só chorando e pronto as receber" (D02br).
"Precisam de mais um bocadinho de acompanhamento seja a nível de higiene seja a nível de alimentação, sono. Não são autônomos como são por exemplo as crianças do pré-escolar é preciso da mais um bocado" (Dr02pt).	
"Eu penso que aquilo que faz com que nós diferenciamos o bebê da criança agora me ocorre a questão da autonomia, e da dependência (...)"(Dr01pt).	
"(...) o bebê tem muito, muito sim a aprender, mas a complexidade que ele tem, o seu desenvolvimento é esplêndido" (D02br).	
"(...) essa criança é um ser que merece muita atenção" (P01br).	
"(...) eles pouco falam" (P02br).	

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Quanto à idade do bebê, concordamos com Coutinho (2010), que nos alerta que a idade é um importante marcador social nas sociedades modernas ocidentais e que no âmbito da vida cotidiana ela é revestida por valores culturais, havendo determinadas idades para se vivenciar determinados ritos.

Nesse sentido, conforme observamos no Quadro 17, não houve consenso entre nossos entrevistados. Para a maioria deles, em convergência com as concepções do NEGRI, a idade do bebê vai de 0 a 3 anos de idade. No entanto um de nossos entrevistados considera que "(...) o bebê é quando começa desde o feto até se desenvolver na barriguinha da mãe e depois aquele primeiro ano e a partir de um ano ele é um bebê (...)" (P02pt).

Assim, apreendemos na transcrição das falas de nossos entrevistados que a idade do bebê pode variar desde a concepção aos 3 anos de idade. Essa conceituação da idade do bebê também foi identificada em pesquisas do NEGRI, (Reis, 2015; Silva, 2014; Torres, 2013; Secanechia, 2011; Laviola,

2010; Galvão, 2008) e problematizada por Rosemberg (2003) e Mollo-Bouvier (2005), ao apontar que a delimitação das idades não parece ser consensual para a maioria dos autores que tratam sobre o tema e da sociedade em geral e também que a segmentação social das idades e as incertezas quanto ao período da infância que marcam a sociedade contemporânea.

Quadro 17 - Idade do bebê

Idade do Bebê
"(...) falamos em bebê falamos eventualmente dos 0 ao 1 ano, 0 a dois anos (...)" (Fpt).
"(...) se considera que os bebês vão até os 3 anos, digamos assim" (Apt).
" É assim, o bebê é quando começa desde o feto até se desenvolver na barriguinha da mãe e depois aquele primeiro ano e a partir de um ano ele é um bebê (...)" (P02pt).
"(...) a maior parte dos pais até chamam de bebê até os 3 anos" (P02pt).
"(...) eu considero, lá está, na concepção de recém-nascido, pra mim de 0 a 3 meses é um recém-nascido. A partir de 3 meses até cerca dos 2 anos é um bebê, é um bebê até chegar ali aos 2 anos é considerado um bebê" (Dr02pt).
"(...) quando eu me graduei eu aprendi que se era bebê até os dois anos" (Dr01pt).
"Eu acho que até uns dois aninhos, bem bebê, depois disso, já começa ficar mais criança. Nunca parei para pensar, mas se é para colocar uma idade, seria até dois anos" (D01br).
"Eu vejo o bebê dos 0 a 1 ano" (D02br).
"(...) eu acredito que até os três anos, dos zero aos três eu considero ele como bebê" (P01br).
"(...) as crianças têm entre um aninho e meio a dois aninhos, mais ou menos (...)" (P01br).
"Eu acho que o bebê vai de 0 a 2 anos" (P02br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Nossos entrevistados, conforme Quadro 18, assim como os entrevistados ouvidos por Galvão (2008), Laviola (2010), Torres (2014), Silva (2014), Reis (2015) e Borges (2015) também diferenciam com precisão um bebê de uma criança pequena. Segundo eles, a principal diferença entre o bebê e uma criança pequena é a autonomia. Na criança pequena, por exemplo, "(...) já está desenvolvida a fala, o andar, a agilidade, a autonomia. A criança pequena e o bebê se diferenciam pelo fato de a primeira ter um pouco mais de autonomia. O bebê ainda tem a questão da dependência maior do adulto, a criança pequena já começa a fazer por si" (D01br).

Quadro 18 - Concepções sobre criança pequena

Transição para Criança Pequena (dependência vs. autonomia)
"(...) uma criança que a partida começa a demonstrar algumas situações de autonomia já é capaz, nós chamamos de situação de causa e efeito em que eles já são capazes de desenvolver alguma brincadeira por conhecimentos que já estão previamente adquiridos" (P01pt).
"Desde o momento que a criança começa adquirir algumas competência, tipo a marcha, quando começa a comer de forma autônoma, há imensas características, outra é quando começa a controlar os esfínteres faz

parte também que já mostram algumas responsabilidades algum a nível cognitivo já algum conhecimento, pronto acho que são muitas características que definem” (P01pt).
"Acho que a criança pequena é aquela criança que ainda precisa, que não é autônoma em relação ao bebê mas é aquela criança que já está na fase de deixar a fralda de deixar e perde as feições mais rechonchudas que já começam a articular algum discurso, algumas já começam a usar frases enquanto que o bebê, não. Usam uma ou outra palavra, usam fralda, ainda muito ligados às papas, aquelas comidas, mas enquanto a criança pequena já é aquela transição” (Dr02pt).
"(...) em pré-escolar a criança já é capaz, por norma, de verbalizar o que sente, o que não sente, seu desejos, seus anseios, suas dificuldades, há essa capacidade comunicativa, num bebê eu tenho que ter a capacidade de interpretar, dar sentido, e de dar significados às ações do bebê e é preciso um educador com outra sensibilidade e por isso para mim é diferente” (Dr01pt).
"Ela já está desenvolvida a fala, o andar, agilidade, autonomia. A criança pequena e o bebê diferenciam, o fato dela ter um pouco mais autonomia. O bebê ainda tem a questão da dependência maior do adulto, a criança pequena já começa a fazer por si” (D01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Naquilo que tange os direitos das crianças, conforme Quadro 19, todos os nossos entrevistados reconhecem a criança com sujeito de direitos. Embora reconheçam que esses direitos são mais reconhecidos dentre os estudiosos da infância, eles acreditam que essa concepção de direito já está se tornando perceptível no imaginário social. "(...) Há um pensamento crescente que as crianças têm direito próprio desde o momento que nascem (...)” (Apt).

Outra coisa que percebemos é que os discursos de nossos entrevistados são permeados pelos princípios dos novos estudos sociais da infância, demonstrando que esses pressupostos não estão presentes apenas na ideologia de poucos intelectuais. Para eles o:

Bebê é um cidadão que tem os seus direitos, que os direitos que são específicos da sua idade, tudo aquilo que esteja ligado ao seu desenvolvimento, que é o cuidar, é a dimensão cuidar e educar que são vertentes indissociáveis, que se prolongam ao longo da vida e que tem formas diferentes de ser manifestadas e de ser respondidas, mas é um cidadão de total direitos (Apt).

Quadro 19 - Crianças como sujeito de direito

Criança como sujeito de direitos
"(...) dentro dos profissionais da educação eu acho que isso parece me mais ou menos generalizado, socialmente há também cada vez um sentimento de que são cidadãos de direito e que o direito da criança é um direito do cidadão, e penso que voltamos a mesma coisa, eu penso que é, digamos, também generalizado as situação, embora não sei se é massificada, mas pronto mas há um sentimento crescente da importância e do direito da criança”(Apt).
"(...) visão da criança como um ser de direitos, um ser que está, que vive numa sociedade diferenciada, em diferentes sociedades, conforme as crianças, que têm direitos, que tem deveres também” (Fpt).
"Porque todas são iguais, em primeiro lugar, todas têm direito ao descanso, alimentação, higiene, pronto, tudo em função deles primeiro, e todos os lugares por onde passei, que são as realidades que conheço, todas respeitavam isso” (P01pt).
"(...) direito de serem crianças e não a serem adultos em miniaturas, e depois a partir daí temos que desconstruir o que é ser criança, o direito do ao brincar o direito a uma família o direito ao cuidado, cuidado a todos os níveis, cuidado alimentação, higiene, bem estar emocional, psicológico” (Dr01pt).

"(...) agora é moda oferecer muitas propostas para os bebês, o bebê tem um valor comercial muito grande, e o meu receio é que eu acho que nos últimos cinco anos a um maior interesse pelo bebê e pela criança mas eu tenho duvida se é um interesse genuíno pelo bem estar do bebê ou se é um interesse comercial, o bebê como mercadoria e tenho muitas duvidas sobre isso porque até como mãe agora eu percebi que há muita oferta, cursos para preparar o parto, curso de pós parto curso para o bebê de Yoga, curso para o bebê de natação, os melhores brinquedos para o bebê, curso para pais escolherem brinquedos para o bebê, curso para os pais serem pais, cursos para tudo" (Dr01pt).
"(...) a criança tem o direito de se desenvolver com atividades diferenciadas. As vezes gente até brinca, que as mães não dão um pote de gelatina para criança passar no corpo, no cabelo, as mães não montam uma piscina de farinha para as crianças aprenderem. Poucas são as que tem essa coragem e aí quando ele vem para escola, tem essas possibilidades de exploração" (P02br).
"É um direito que ainda está em construção, porque não são todos que tem esse acesso, e como acesso é uma coisa que quando se tem precisa se vê também a permanência" (D02br).
É da criança, porém às vezes se inverte para o direito da família (D02br).
"Um Estado que respeito sua sociedade vai ter que da um amparo em todas as áreas, porque se nós pensarmos que um bebê é um cidadão de direitos ele precisa de saúde, ele precisa de educação, ele precisa de lazer, ele precisa de tudo, toda uma estrutura de uma rede para que ele tenha condições de crescer e ser um bom cidadão" (D02br)
"Acho que em todas. A criança merece ser cuidada e protegida sempre. Ela tem os direitos dela e a gente tem que respeitar" (P02br).
"(...) eles tem direito a escuta, eles têm direito ao acolhimento, ele tem direito a receber os recursos pedagógicos, a criança tem direito a moradia, ela tem direito a ser acolhida, ela tem direito a saúde, a educação, alimentação de qualidade, a proteção, todos esses direitos que a gente sabe que estão ai na lei mas que muitas vezes ela não tem" (P01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Por outro lado, uma dúvida levantada pelo discurso de uma de nossas entrevistadas nos leva a refletir sobre um fenômeno que podemos chamar de "instrumentalização da infância". Segundo ela:

(...) agora é moda oferecer muitas propostas para os bebês, o bebê tem um valor comercial muito grande, e o meu receio é que eu acho que nos últimos cinco anos a um maior interesse pelo bebê e pela criança mas eu tenho duvida se é um interesse genuíno pelo bem estar do bebê ou se é um interesse comercial, o bebê como mercadoria e tenho muitas duvidas sobre isso porque até como mãe agora eu percebi que há muita oferta, cursos para preparar o parto, curso de pós parto curso para o bebê de Yoga, curso para o bebê de natação, os melhores brinquedos para o bebê, curso para pais escolherem brinquedos para o bebê, curso para os pais serem pais, cursos para tudo (Dr01pt).

Assim como verificamos no caso do Estado português, que está instrumentalizando a creche em suas políticas públicas, ou em Qvortrup (2010), que verificou que "a política e as políticas, em alguma medida, estejam deliberadamente focalizando as crianças e a infância, talvez a influência mais marcante na vida das crianças venha das ações não focalizadas e instrumentalizadas direcionadas às crianças e à infância" (p. 7910), devemos ficar atentos para que esses direitos não venham travestidos de ideias neoliberais que nada tem haver com beneficiar as crianças.

Algo importante denunciado no discurso de um de nossos entrevistados foi que a performatividade educacional (Ball, 2010) está chegando à creche, fato esse que fortalece a ideia das crianças como devires. Segundo nossa entrevistada, "é cada vez mais com essas novas políticas e por

essas novas ideias que as famílias têm, isso porque é o ranking, tá tudo a pensar no ranking e no futuro porque é que os filhos tem que estar naqueles níveis, acham eles que quanto mais cedo escolarizarem melhor” (P02pt).

Além disso, como podemos verificar no Quadro 20, a ideia de criança como devir está presente em vários outros discursos, novos e antigos, como o de um dos entrevistados que explica que "os bebês são o futuro do nosso país e de qualquer sociedade, portanto, nós adultos devemos o cuidado ou deveríamos ter o cuidado de cuidar deles para que eles sejam adultos capazes” (P01pt).

Quadro 20 - Concepções de criança como devir

Sujeito em devir
"Os bebês são o futuro do nosso país e de qualquer sociedade, portanto, nós adultos devemos o cuidado ou deveríamos ter o cuidado de cuidar deles para que eles sejam adultos capazes” (P01pt).
"(...) eu não falo dos meus meninos e dos meus bebês como alunos, e isso foi uma reflexão que eu fiz, porque eles não são alunos eles são crianças em processo de desenvolvimento” (Dr01pt).
"(...) eu acredito que a criança ela já nasce com o potencial ali para aflorar” (P01br).
"(...) a gente consegue ver essa criança como um ser pensante, um ser em desenvolvimento” (P01br).
"(...) a gente acaba ampliando o vocabulário dessa criança, a gente acaba ampliando o repertório cultural dessa criança, desenvolvendo sobretudo o comportamento leitor dessa criança” (P01br).
"É um ser que está ali, vamos dizer assim, entre aspas, incubadinho para se desenvolver, para deslanchar (...)" (P01br).
"(...) uma criança até os 3 anos é uma criança com um conjunto de competências, capacidade, está numa fase que ainda precisa de muitos apoios, para se alimentar, para tratar de si a nível higiene, para se deslocar, é um ser humano que está ainda com um conjunto, que precisa de efetivamente de muitos apoios que está a fazer muita aprendizagens na sociedade em que vive e na sua inserção que essas aprendizagens obriga a que tenha espaço, um determinado espaço para que possa se movimentar sem correr riscos de estar a tropeçar noutros ou em materiais, ou não sei o que, precisa de todo um conjunto de condições para se poder desenvolver sem grandes riscos” (Fpt).
"(...) há colegas aqui que dizem: o que fazem os bebês? Eles comem e dormem” (Fpt). Ser dependente
"(...) as pessoas acabam por chamar o bebê, mas no sentido que cá as vezes eu brinco um bocadinho e digo mais que é o bibelô da casa, porque o menino quase nem se pode mexer na casa, porque já se pode desfazer. Por isso é que eu não uso muito o termo de bebê, mas sim criança, porque eu acho que é assim que nós devemos ver esse ser” (P02pt).
" Crianças em creche são menos autônomas a nível de, por exemplo, no comer ainda necessitam de ajuda, claro que gradualmente, conforme vão crescendo e vão desenvolvendo vão sendo mais autônomas, mas é nesse sentido, menos autonomia, necessitam mais do apoio do adulto” (P01pt).
"É uma criança pequena, uma criança que está em desenvolvimento diário e que todo dia está aprendendo uma coisa nova. Isso para mim é um bebê” (P02br).
"(...) o bebê tem muito, muito sim a aprender, mas a complexidade que ele tem, o seu desenvolvimento é esplêndido” (D02br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA/CRECHE

Neste eixo, iremos expor as concepções de nossos entrevistados sobre a educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade e sobre a creche como espaço educativo destinado às crianças nesta faixa etária. Tendo em vista que “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (Sarmiento, 2005, p. 367), onde a criação da creche teve um papel determinante neste contexto, faz-se necessário entender a concepção de nossos entrevistados sobre ela.

De modo geral, os discursos dos atores sociais entrevistados, em sua maioria, demonstraram valorização da creche, como local de educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos de idade. Resultados similares foram encontrados nas pesquisas recentes de integrantes do NEGRI (Borges, 2015; Reis, 2015; Ishida, 2014; Silva, 2014), apontando para um novo momento histórico para a Educação de Infância, em que a creche pública passa ser reconhecida por diferentes atores sociais como espaço institucional coletivo de atendimento de qualidade, complementar à família, de direito dos bebês.

Os nossos entrevistados trouxeram os aspectos positivos da creche em duas dimensões: 1º) a da creche como espaço institucional adequado para a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade; 2º) a creche como espaço de desenvolvimentos de atividades de aprendizagem importantes para o desenvolvimento social e cognitivos para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Quadro 21 - Concepções positivas de creche

Aspectos Positivos da Creche	Aspectos Positivos do trabalho em Creche
"(...) eu defendo a creche como, pensando na creche de qualidade, defendo a creche como sendo um contexto adequado para educação dos bebês" (Dr01pt).	"(...) a creche tem uma grande responsabilidade no início da formação daquele bebê daquela criança e a creche tem uma grande responsabilidade no que toca ao contributo na formação pessoal e social de cada bebê e de cada criança que passa por aquele serviço" (Dr01pt).
"(...) se for uma creche de qualidade eu acho que tem um impacto positivo no desenvolvimento da criança" (Dr01pt).	"Essa parte social é muito importante e a própria aprendizagem que eles fazem uns com os outros. A forma como eles respondem aos desafios do dia a dia em grupo e muitas vezes que eles não respondem de imediato, mas observam um aos outros a responder" (P02pt)
"Aqui é um lugar que a criança adquire autonomia, faz atividades, que tem um trabalho pedagógico envolvido e que não é só um lugar para deixar o filho para ir trabalhar" (P02br)	"(...) eu acho que os meninos são felizes e nós vemos ao fim do dia são crianças alegres com muita energia, com muita, é sinal que estão bem" (P01pt).
Eu acho que tem um lugar privilegiado pois o trabalho que é realizado aqui, ele complementa o trabalho da família e em muitos casos, para muitas	"Eu acho que também é isso um bocadinho que me faz gostar muito da creche, porque creche trabalha muito a parte emocional e um bebê, para se sentir bem, em primeiro lugar" (P01pt).

crianças, ela está bem melhor cuidada aqui do que em casa, no sentido de cuidar mesmo (D01br).	
"(...) eu acredito que a creche tem esse papel de proporcionar esses momentos felizes para criança onde ela se sinta bem acolhida, ouvida, amparada (P01br).	"(...) as professoras falam que dá para perceber a diferença da criança que veio do CEI e a criança que veio direto de casa. A criança que veio do CEI, já consegue sentar para ler um livro, consegue brincar de massinha, têm uma concentração maior, ela sabe que tem um tempo para desenvolver uma atividade, ela é uma criança que explora mais os espaços. Enquanto a criança que veio direto de casa, muitas vezes você tem que ensinar até a segurar o talher, porque ela não consegue" (P02br).
"(...) nós temos muitas educadoras a trabalhar em creche e que desenvolvem um trabalho, que supera em muito esse caráter assistencialista" (Fpt).	"(...) valorizo o trabalho que é feito em creche" (Dr02pt)

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

No entanto, embora tenham assinalado que a creche é o melhor contexto para a educação e cuidado de bebês, as respostas dos entrevistados também revelaram pontos negativos da creche, demonstrando assim certa ambiguidade e confusão nas suas concepções reais sobre este espaço educativo, que, conforme assinalado por Rosemberg (2003), pode contribuir para a invisibilidade pública do bebê e da creche como seu direito.

A partir dos discursos de nossos entrevistados, foi possível captar dois aspectos das concepções negativas que eles trouxeram da creche: 1º) Aspectos associados ao contexto social, em geral as opiniões das famílias e da sociedade; 2º) Aspectos associados aos profissionais que trabalham no contexto da creche.

Os discursos negativos advindos do contexto social estavam relacionados, principalmente, à associação da creche a uma instituição de guarda com caráter assistencialista como:

(...) os pais veem do zero aos três, alguns, mas grande, como uma faixa em que o importante são os cuidados básicos, depois a partir dos três é que começa a se preocupar com escolarizar para preparar para o primeiro círculo(P02pt).

Os pais, a sociedade eles não olham para educação infantil com algo importante, eu já tive muitos pais enquanto eu dava aula que falava assim, a eu não vou levar porque ele só vem aqui para brincar, ele só vem aqui para brincar então eu não vou trazer, essa semana eu não trouxe porque ele só vem aqui para brincar, então ele brinca em casa e desvaloriza o que é feito aqui (D02br).

Eu acho que muita gente acha que na creche, a criança é só pra para cuidar. Não vê a creche como uma instituição de educação, não vê a creche como um lugar que propicia atividades e o desenvolvimento dessa criança (P02br).

Já os discursos negativos dos profissionais que trabalham no contexto da creche estavam associados, principalmente, à visão pejorativa que eles tinham do trabalho que é realizado no âmbito da

creche. Para eles a própria concepção que os educadores têm do que é o trabalho em creche é uma visão muito distorcida do que é realidade. Um de nossos entrevistados relata que:

"(...) eu lembro-me de ser estudante, a própria visão que as colegas tinham do estágio em creche era completamente diferente, enquanto que nós valorizamos teste para sabermos estávamos a trabalhar e que o que estávamos a desempenhar eram as nossas funções para as colegas do mesmo curso aquilo não era a trabalhar aquilo era fazer "hóhóhó" (Fez um gesto de limpar crianças) o dia todo" (Dr02pt).

Outro entrevistado completa dizendo que:

(...) infelizmente ainda temos educadores que acham que o educador não deve, por exemplo, trocar a fralda da criança, que isso é uma função da auxiliar, e quando educador diz isso é porque significa qual é o papel do educador em creche, e não compreender o valor dos cuidados em creche e o qual são importantes na relação com o bebê e com a criança e infelizmente ainda há muitos contextos onde isso se sente (Dr01pt).

Quadro 22 - Concepções negativas de creche

Imaginário social negativo	Imaginário dos educadores Negativo
"(...) porque a própria mentalidade social, porque criança vai para a creche, a creche é vínculo de doenças, porque a criança é muito pequenina, porque está melhor em casa, essas são as mentalidades e a própria política existente também não valoriza a educação dos 0 aos 3 e por isso depois essa própria mentalidade" (P02pt).	"A própria concepções que as próprias educadoras têm do que é o trabalho em creche, ou sabem porque estiveram lá e trabalham lá ou então é uma visão muito distorcida do que é realidade. Por parte dos próprios educadores de infância que só trabalham com pré-escolar ou jardim de infância" (Dr02pt).
"(...) a maior parte das pessoas tem em olhar para a creche, que os meninos não tem capacidade para aprender (...)" (P01pt).	"(...) ainda haver uma ou outra educadora que diz que não gosta tanto de trabalhar em creche por exemplo, é que os meninos ainda não falam e ainda não fazem trabalhos tão bonitos como o do pré-escolar (Dr01pt).
"(...) sentido de guarda, que é o sentido que é o mais antigo, mas que em muitas mentes ainda é o que prevalece, que a creche é o sítio onde os meninos ficam para os cuidados básicos" (P02pt)	"(...) quando você coloca uma questão de horário, tem regras pros pais, você é tido como exigente, é muita exigência e não precisa disso tudo porque aqui é pra cuidar então não tem porque ter horário, não precisa disso tudo" (D02br).
"Eu acho que está em processo de transformação, ainda é associado a quem não pode pagar para cuidar do filho, mas eu acho que aos poucos as famílias estão entendendo que também podem deixar seus filhos" (P02br).	"(...) ainda tem essa dificuldade de ouvir a criança. Nessa questão de quando você vai avaliar as práticas, as atividades, as vezes você acha que está arrasando, mas são poucas as escolas que tem essa prática de ouvir o retorno das crianças" (D01br).
"(...) não se ver a Educação Infantil como educação, (D02br).	"Não acho que a criança, igual ela fica aqui, 10 horas por dia seja totalmente ideal" (D02br).
"A gente cuidar ainda é muito forte" (D01br).	"(..) o lugar que eu vou deixar, porque meu filho vai ficar para aprender ainda não é" (D02br).

"(...) as creches geralmente elas são na periferia e se é na periferia são pessoas com condições de vida muito difíceis, que muitas vezes não tem o espaço para a criança brincar, para se desenvolver, não tem assim os recursos que a escola pode oferecer" (P01br).	"Eu achei que eu ia chegar aqui, iria ter bastante criancinhas para dar banho, comida e ficava muito em torno do cuidado" (D01br).
"É um lugar só para "deixar" a criança. Eu acho que essa visão que muita gente tem, que eles não fazem nada, só cuidam. É isso muitas vezes o que a gente escuta. " (P02br).	"Tem essa ideia de que eu vou vir aqui, eu vou limpar, vou dar banho, trocar, dar comida, mas não tem ideia da dimensão de todo o restante do trabalho que é organizado. A gente tem muita proposta aqui, é bacana, mas não é reconhecido" (D01br).
"Aqui a gente não só cuida, porque nas reuniões de pais a gente procura passar para eles tudo que é trabalhado, tudo que é realizado com as crianças, mas eu acho que ainda é uma parcela bem pequena que entende a importância da educação infantil" (P02br).	"(...) quando eu ingressei no CEI, em creche eu tomei um susto. (P01br).
"Só cuida! A creche não é conhecida como um espaço educativo, ali é só pra você deixar a criança, cuidar dela, dar comida, trocar. Acho que a visão aqui com a gente, alguns pais já estão tendo um outro conhecimento a respeito disso" (P02br).	

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Também, foi possível captar nas entrevistas que fizemos que esse tipo de desvalorização tende a ser superada em breve. Para um de nossos entrevistados a causa deste problema estava associada à falta de divulgação da informação, que, "(...) era uma coisa que se situava muito nos investigadores ligados à educação de infância, mas não era uma apreciação social e as alterações políticas, nomeadamente das leis de base muitas vezes tinha haver com apreciações que já são generalizadas da sociedade, e neste caso, não era. (...)” (Apt). Completando sua apreciação do problema, ele nos informa "(...) que há muito para melhorar na creche mesmo, há muito para melhorar, porque a creche teve um pouco abandonada (...)” (Apt).

Do ponto de vista das competências que um educador de infância/pedagogo deve ter para trabalhar em uma creche, chama a atenção que apenas dois dos doze entrevistados desta pesquisa citaram a formação universitária como uma competência importante para se atuar na creche, segundo eles:

É sim, enquanto educadora a formação de base é fundamental, não é, e também ter um bocadinho a noção do que é infância, é a criança enquanto ser, e também saber um bocadinho a evolução do próprio desenvolvimento, porque senão nós estávamos a trabalhar, mas estaríamos a trabalhar no sentido de estimular e de desafiar a criança, estaríamos mais no sentido de guarda (P02pt).

Eu acho que a formação universitária é essencial mas há outras situações que nós temos de ter adquirido porque uma pessoa, por exemplo, que seja extremamente nervosa não pode trabalhar com crianças tão pequenas, digo eu, porque nós sabemos que passamos para as crianças o nosso comportamento, muitas das nossas características e se há determinados tipos de comportamento que não podemos ter para não provocar isso também nas crianças (P01pt).

Para todos os outros entrevistados, conforme Quadro 23, as competências necessárias para trabalhar no âmbito da creche estão mais ligadas a aspectos como: promover atividades ao longo do ano letivo; conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças; promover cuidados que envolvam aspectos básicos de higiene, saúde e alimentação, ouvir a criança, interagir com os familiares e com a comunidades além de outros serviços de caráter mais administrativos que podem ser resumidos no discurso de três de nossos entrevistados, não que as atividades citadas acima não estejam ligadas à formação universitária, mas sim o fato desta condição tão importante para a função não ter sido lembrada:

Eu tenho que receber essas crianças, eu tenho que olhar agenda, eu preciso cuidar do diário, eu preciso cuidar do horário de alimentação delas, do horário de higiene, nós fazemos troca de fralda, nós participamos juntamente com a família do desfralde, aquela criança que usa fralda que a gente começa a tentar tirar isso da criança aqui na creche em parceria com a família, nós temos que garantir que essa criança esteja se sentindo bem, se não estiver passando bem a gente tem que ligar para família, observar se ela tem febre, muitas vezes nós medimos a febre da criança (P01br).

Ter um olhar atento, um olhar cuidadoso para essa criança, vê qual é o interesse dele, para além dos cuidados que a gente tem que ter pela faixa de idade, pela de troca de alimentação. Mas ter esse outro cuidado de escutar o que essa criança está falando, as vezes a criança não está bem, não está com febre nada, mas você vê que a criança não está ali como ela é sempre. Não está alegre, não está participando da atividade, então tem esse olhar cuidadoso prevendo se vai ficar “doentinha” ou aconteceu alguma coisa, ter esse olhar atento aos sinais e propor atividades sempre que estimulem essa criança a se desenvolver, observar se não está andando ainda. Então vamos dar atividades que ele possa desenvolver seu caminhar, se ela não consegue pegar ou manipular um objeto, sentar junto. Eu acho que estar junto com a criança, estar sentada junto com ela, na altura dela ajuda e facilita muito o trabalho ajuda no processo (P02br).

Na minha, na creche onde eu estou sim, nós para além das atividades que promovemos ao longo do ano letivo, onde convidamos as famílias a participarem, para nós as famílias são essenciais, não é, o nosso trabalho é um trabalho feito em parceria com a família, se assim não fosse os meninos nunca iriam ser felizes, ou tão felizes como aquilo que a partida são. Acho que é essencialmente isso (P01pt).

Quadro 23 - Concepções de competência dos educadores – aspectos práticos

Competência dos Educadores
"(...) se a gente está cuidando dessa criança e a criança não está bem a gente tem que comunicar a família, se essa família ela traz, muitas vezes, um medicamento a escola, ela tem que dar esse equipamento, a gente acaba fazendo multifunções, né, aqui, que muitas vezes a gente fala que não é papel da escola, porém tudo está interligado, né, porque a criança é um ser único, você tem que dar o remédio, tem que ter o cuidado” (P01br).
"(...) o conhecer realmente como é que se processa todos o desenvolvimentos da criança, saber que pode falar, que pode agir, mas saber até onde vai a compreensão da criança e aqui eu acho que a psicologia do desenvolvimento é bastante importante conhecer realmente quais são os limites quais são as capacidades de cada um, perceber que eles são todos diferentes. que extremamente importante que cada um deles tem seu próprio ritmo, respeitá-la, dar tempo ao tempo não querer fazer aquilo que eu chamo de "CHOFA" "(Dr02pt).

<p>"(...) saber marcar as diferenciações e para alguém que por exemplo que chega acabado de sair da universidade que não sabe essas partes mais técnicas do trabalho de creche, da higiene, da fralda, este tipo de questões que muitas vezes acham que tem que ser imputadas apenas as auxiliares da ação educativa e não, pelo menos na minha opinião não, faz parte toda rotina de sala, seja higiene, seja alimentação, são momentos que podem ser usados pela educadora para estabelecer vínculos com cada criança" (Dr02pt).</p>
<p>"(...) estar com uma criança sentar com a criança é todo um processo que pressupõe alguns conhecimentos do que é realmente a criança de 0 a 3 e também muitas vezes conhecer um bocadinho da parte da higiene da saúde, que é muito importante ao nível de creche" (Dr02pt).</p>
<p>"(...) uma educadora em creche tem que ser muito mais cuidadosa e muito mais, tem que ser muito mais atenta, por exemplo a questão dos cuidados com o bebê, a questão da alimentação os cuidados de higiene, o toque num bebê, a forma com que se decifram os sinais" (Dr01pt).</p>
<p>"A gente procura entender o que as crianças trazem, leva para o PEA e discute. Já teve oficina com os pais, eles ajudaram a montar o parque sonoro, oficina de pipa para outros pais e depois foram juntos empinar a pipa no parque. Então a gente procura na medida do possível, ouvir essas famílias e ter uma devolutiva. Fazem quatro anos que eu estou aqui e esse é um ano que eu estou sentindo menos participação dos pais em reunião, então isso as vezes prejudica um pouco essa parceria, essa conversa" (P02br).</p>
<p>"A gente procura ouvir as crianças" (Dr01pt).</p>
<p>"A gente procura observar os interesses deles, as vezes propomos atividades e a gente percebe que aquela atividade não houve interesse, mas um outro momento ou outra atividade, percebe que eles tiveram muito interesse" (P02br).</p>
<p>"(...) o professor responsável pelo registro daquela criança, nas reuniões de pais o professor compartilha esse registro, esse registro, ele também não é só feito e fica solto, tem um prazo para ser entregue, passa para a coordenação" (D02br).</p>
<p>"(...) a pessoa tem que estar inserido mesmo, de entender de ter esse olhar, de gostar muito de ter essa visão de criança, de entender essa criança como um ser complexo, que vai te ensinar, que você vai aprender, que você vai ensinar, que você vai ter essa troca na hora do cuidado, senão não fica, o que vai entender essa complexidade que é essa educação infantil, porque se vir e olhar como um lugar que você vem, cuida e vai embora, vem, cuida e vai embora, vem, cuida e vai embora, a pessoa não fica" (D02br).</p>
<p>"(...) a gente faz de tudo um pouco, cuido da APM, cuido da vida funcional do professor, recebo o Pai, olho agenda, olho as crianças todos os dias, converso com o professor, ajudo em reunião pedagógica, enfim, faço tudo, trabalho direto com 3º setor e solicito obra, faço reforma junto com prestador, o que precisa ser feito, a gente destina as verbas, o que vai ser feito dentro da escola, o que é prioridade, compras, todas as compras, organizamos eventos, tudo, falar com os pais, solicitar poda de árvore, ir na CET solicita viatura, tudo que você possa imaginar" (D02br).</p>
<p>"A gente se compromete com a criança, como um todo. A gente se compromete com alimentação saudável, a gente compromete com o cuidado com a higiene, com o cuidado com o corpo, a gente se compromete com desenvolvimento. Então é integral, não falam que é o desenvolvimento integral da criança? A integralidade ela é complexa" (D01br).</p>
<p>"Quando precisa damos o banho, mas essa é uma obrigação da família. É um cuidado que a família tem que ter, dar banho antes de trazer e ao chegar em casa. Aqui quando a gente tira essa questão do "dar banho", nós ganhamos tempo para fazer 1 milhão de atividades, de colocar eles para correr no parque, fazer pintura, ficar buscando bichinho no jardim" (D01br).</p>
<p>"(...) a gente tem que trocar fralda sim, é uma parte que a gente gostaria de repente de pular, ter alguém que trocasse a fraldinha, desse a comidinha, seria o ideal, porque aí esse tempo que a gente gasta trocando a fralda, limpando a criança a gente poderia estar contribuindo com alguma coisa pedagógicas, atividades pedagógicas, mas enfim, faz parte e a gente está aí para isso" (P01br).</p>
<p>"(...) a criança pega aquele brinquedo e acha que é só dela, então ela não quer partilhar e aí entra o papel do professor que vai mediar" (P01br).</p>

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Outras competências trazidas pelos nossos entrevistados para desempenhar o trabalho em creche foi relacionado aos aspectos mais relacionais como:

(...) saber estar, precisa saber observar, acima de tudo ter a calma necessária para perceber o que o choro faz parte (Dr02pt);

nós temos a responsabilidade social de fazermos alguma coisa para melhorar o percurso educativo das crianças e temos responsabilidade para contribuir para que algo melhor possa ser feito (Dr01pt);

(...) temos que estar atentos a cada uma individualmente e no grupo, não é, e vamos desafiar e ao mesmo tempo temos que preocupar com as necessidades de cada uma delas e ao mesmo tempo também temos que saber ver as próprias realidades de onde elas veem não é, as famílias e muitas vezes nos aparecem problemáticas que nós vamos observando e que às vezes para chegar junto dessas famílias não é fácil e isso nos acarreta uma grande responsabilidade (P02pt).

De modo geral, percebemos que as competências para ser educador de infância/pedagogo em creche vem permeadas por valores da sociologia da infância, o que é bom, pois entende a criança como ator social e sujeito de direitos, por outro lado percebemos também, embora sejam indissociáveis, o componente cuidar muito presente nos discursos proferidos pelos nossos entrevistados, ao contrario da componente educativa, que ficou ausente neste quesito da pesquisa.

Quanto aos aspectos que vão garantir a **qualidade da creche**, nossos entrevistados foram unânimes em afirmar que a componente mais importante para garantir a qualidade da creche é a humana. Para eles "(...) as respostas educativas estão muito diretamente ligadas à qualificação dos professores, quanto mais alta é a qualificação, isso a princípio garante uma resposta educativa de maior qualidade" (Apt).

Um segundo componente que para eles garante a qualidade da creche é a componente infraestrutura. Segundo eles, para a creche ser de qualidade ela precisa "primeiro ter um espaço acolhedor, confortável, com pessoas suficientes para prestarem os serviços básicos às crianças com qualidade (...)" (P01pt).

Para além destes dois aspectos principais, eles também elegeram outras características que podem tornar a creche em um espaço de qualidade, são elas:

(...) a maior dimensão é a dimensão das relações, e é óbvio que eu tenho que ter um edifício, uma casa minimamente segura, ela não pode oferecer perigo pros meninos, óbvio que não pode oferecer perigo às crianças, mas o que mais determina a qualidade verdadeiramente é a relação humana, por isso é que quando nós batalhamos muito nesse diálogo e nesse discurso de não são as paredes que fazem uma boa creche, são as pessoas que nela habitam (Dr01pt).

Acho que além dos cuidados com a saúde, estar atento a alimentação, estar atento a criança, estar atento aos cuidados. Além disso, eu acho que para ela sentir qualidade é proporcionar atividades, pois tem muitas instituições que acham que criança pequena não necessita planejar atividades. Eu acho que uma escola de qualidade deve ter planejamento, que você proporcione atividade diferenciada para as crianças (P02br)

Pra ser um CEI de qualidade ele precisa ter um bom diálogo com os pais, acho importante sinceridade, porque vai ter falhas, porque é um trabalho humano, por mais que você tente fazer o melhor possível, as vezes acontece de ter falhas, acho que precisa ter respeito, fundamental respeito pela criança que está aqui, respeito por ela, pela história dela, pela vivência que ela trás, precisa ter carinho para cuidar dessa criança, cuidar dela, fazer dessas 10 hora que ela vai ficar aqui a melhor estadia possível para ela, então fazer da alimentação dela um momento prazeroso, da horinha do sono dela um lugar agradável, fazer do brincar para ela um momento que ela brinque tranquila, que ela troque com os coleguinhas, que ela fique tão bem como se ela estivesse com seus familiares, que ela se sinta tranquila, acolhida e em paz aqui, porque ela passa as vezes mais tempo conosco do que com seus familiares (D02br)

(...) então uma educação que permita essa criança brincar, se locomover, ter acesso a diferentes ambientes, espaços, proporcionar situações diversas a ela, momentos de música, momentos de histórias, momentos de brincadeiras corporais, momentos de roda, a exploração dos espaços como parques, uma brinquedoteca, então eu acredito que a educação infantil seria otimizar o tempo dessa criança aproveitando todos os espaços e todos os recursos (P01br).

(...) contextos que garantam oportunidades às crianças, oportunidades de relações afetivas significativas, oportunidade de absoluta segurança, de absoluto bem estar e oportunidades em que a criança possa brincar muito livremente, que se possa mexer, que possa rolar que possa ouvir sons agradáveis, músicas agradáveis, que seja espaço que respeite muito o desenvolvimento quase natural da criança, quando eu digo quase natural(Fpt).

Ou seja, para os nossos entrevistados o que garante a qualidade de uma creche são fatores multidimensionais, não estando apenas, apesar de serem determinantes, nos profissionais ou na infraestrutura. Diante disto, podemos aferir que os discursos de nossos entrevistados são bastante influenciados pelas recomendações da OCDE (2015) que, por sua vez influenciou os documentos de qualidade no Brasil e em Portugal.

Aspectos trazidos por nossos entrevistados assemelham-se ao da OCDE (2006; 2012), que enfatiza a profissionalização da força de trabalho na educação infantil/infância e os elementos estruturais (financiamento, normas, funcionários etc.) como propulsores para se alcançar objetivos amplos de educação e qualidade. Isso pode ser tomado como uma das dimensões que comprovam a influencia dos organismos internacionais.

Para serem de qualidade esses componente têm que trabalhar juntos, pois, conforme nos relatou uma entrevistada, "(...) podíamos ter uma escola de raiz, nós podíamos ter uma escola construída de raiz com arquitetos e tudo muito pensado, mas se as pessoas que nela trabalhassem não fossem pessoas bem qualificadas do ponto de vista pessoal e do ponto de vista acadêmico o potencial da creche seria muito menor" (Dr01pt).

Comparando a creche pública a outros contextos, formais e não formais, intra/extra familiar, com/sem fins lucrativos, de educação e cuidado destinados às crianças de 0 a 3 anos, nossos entrevistados trouxeram opiniões diversas a respeito de todos esses contextos, no entanto foram

unânicos ao afirmarem que "(...) a educação deveria ser pública, gratuita e de acesso livre para todas as crianças desde os 0 anos, acreditando que a educação começa aos 0" (Dr01pt).

Vale destacar que a discussão público e privado já foi referenciado por vários autores (Vilarinho, 2011; Peroni, 2010, 2015; Arelaro 2008; Adrião, 2013), e todos eles destacaram que há um avanço de políticas neoliberais sobre a Educação Infantil/Infância, políticas essas, marcadas pela precarização da escola pública.

Quanto às creches particulares, alguns de nossos entrevistados foram críticos a elas, revelando em seus discursos os aspectos negativos das creches particulares com fim lucrativo. Para eles:

(...) uma creche particular é uma empresa que serve cliente, cliente que são as famílias, logo são muito dependentes do que as famílias querem, porque a família só vai comprar aquele produto se gostar daquele produto, logo se a instituição creche privada quer sobreviver, tem que dar respostas aos interesses daquela família, e aí nós vemos que há muitas creches que funcionam muito nessa dependência, a fazer tudo de acordo com que os pais querem, muitas vezes contrariando até princípios educativos que estão consensualizados a nível internacional (Fpt).

A escola particular tem aquela concepção que realmente, tem que alfabetizar. A maior parte das escolas particulares tem apostila para bebê. A filha do meu primo, ela entrou no berçário. Uma escola particular caríssima e ela tinha apostila desde o berçário. Uma apostila de atividades para bebê. Então assim, é uma visão que foge dessa proposta de vivenciar e experimentar a infância, né. Você coloca lá dentro como foco, no que? É uma universidade, ele vai passar na USP. Porque desde o zero ano, ele está escrevendo? É uma escolarização. Aí entra uma grande contradição, porque muitos professores que estão aqui, tem seu filho dentro de uma escola particular. Então, você faz um trabalho, que você não acredita (D01br)

Sim, eu vejo que principalmente a rede privada ela tem um interesse muito grande nos número, então quando você matricula uma criança ali a gente vê que o interesse maior é na questão financeira, sendo assim a gente acaba vendo muitas escolas particulares que acabam contratando pessoas que não tem uma capacitação ideal para cuidar daquela criança, ela está ali para cumprir sua função, e a diferença é que ela trabalha mais que nós, por exemplo, ela fica o tempo todo ali num local fechado, ela não tem tempo de fazer cursos, essa formação que nós temo, o PEIA, que é dentro da escola que acontece, quem trabalha numa escola particular não tem, ela não tem essa liberdade de ampliar o currículo, porque ali tá posto uma cartilha que ela tem que seguir, é daquele jeito, então para criança eu vejo a creche municipal como um recurso bem melhor que uma escola particular (P01br).

Na creche privada muitas vezes o trabalho pedagógico da educadora está muito cerceado pelos interesses, pelos pensar dos pais, na solidária acaba por haver uma maior oportunidade de autonomia pedagógica" (Fpt).

Um de nossos entrevistados observa outro aspecto da creche privada com fins lucrativos que está mais ligado à falta de vagas em creches públicas. A falta de vagas em creche obriga que os pais paguem para que seus filhos tenham acesso a uma creche que, apesar de paga, presta serviços de qualidade duvidosa, a saber:

Eu acho que a creche privada tem dois lados: aquelas creche de vila, que as vezes é mensalidade mais barata e não consegue ter profissionais habilitados para trabalhar e acaba tendo só berçarista, não tem profissionais da educação mesmo e tem as creches que são de padrões mais elevados que conseguem ter um bom currículo, uma boa formação para essas crianças que a desenvolvem melhor. Essa consegue ter espaços mais adequados, profissionais mais capacitados em seu quadro. Eu acho que a creche particular fica nesse meio termo (P02br).

Discursos como o desta entrevistada, constataam que há uma falta de interesse por parte dos governos para resolver o problema da vaga em creche, demonstrando claramente que este problema definitivamente para eles não é uma prioridade. No entanto, no Brasil, uma vez que o direito a educação desde o zero ano está assegurado pela Constituição Federal (1988), muitos pais estão reivindicando judicialmente esse direito. No caso português, como esse direito não está assegurado, as crianças e suas famílias continuam a padecer apesar das varias recomendações já feitas ao diversos governos (CNE, 2011).

Naquilo que tange os aspectos de educação e cuidado intra ou extrafamiliar para educar as crianças de 0 a 3 anos de idade, embora um de nossos entrevistados tenha ponderado que se a criança "(...)passa o tempo inteiro só com a sua mãe, não está tendo contato com outras crianças (...)" (D02br), a maioria deles divergiram sobre este tema. Alguns foram mais ponderados em relação a escolha de melhor lugar e disseram que:

Eu acho que depende, depende das famílias, eu tenho crianças que cuidadas, extremamente bem cuidadas em casa no ambiente familiar e também tenho inverso, tenho crianças que chegam aqui ao berçário por exemplo e crianças por exemplo a nível de higiene, ainda bem que cá estão, se formos comparar com aquilo que é feito em casa, nós somos, pronto. um bocadinho nesse sentido. O que depende muito de família para família, num geral, sim as crianças são bastante valorizadas a nível de higiene e alimentação, embora negligenciadas a nível de tempo o que eu tenho visto nos últimos anos, eu estou a falar de crianças de creche, não é, que é o que estamos a falar, essas que ficam por cá muitas horas, muitas horas, muitas horas mesmo, por um lado, se calhar é porque são aqui bem tratadas, mas acho que isso é uma desresponsabilização também por parte dos pais, nota-se as vezes isso um bocadinho (Dr02pt).

Eu acredito que seja complementar, eu acho que a família tem um papel importantíssimo na vida da criança, insubstituível, mas a creche também tem a sua importância, talvez, eu não sei se essa carga horária para essa criança é o ideal hoje, que ela fica em torno de dez horas na escola, eu não sei se essa carga horária seria o ideal, mas eu acredito que frequentar a creche é importantíssimo (P01br).

Acho que vai da possibilidade da família. O ideal seria o regime parcial para a criança ter esse vínculo com a família e com os colegas. Ter o estímulo da família, também da instituição. Portanto, o parcial seria o ideal" (P02br).

(...) se ela passa o tempo inteiro só com a sua mãe, não está tendo contato com outras crianças, que também é importante, acredito que deveria, possa haver um sistema mais dosado, que ela tenha contato com outra pessoas, com outros tipos de cuidado (D02br).

Outros defenderam que nos primeiros anos de vida as crianças deveriam estar no seio familiar:

(...) já tinha informação suficiente sobre creche e mesmo assim optei por que elas ficassem em AMAs, em famílias, se fosse hoje eu tomaria a mesma decisão, dependeria de vários fatores, ou quando vejo, por exemplo eu alguns sobrinhos netos, tenho 7 sobrinhos netos, e quando vejo cada um deles eu digo, digo assim, essa criança ficava tão bem em casa, e outras digo essa criança tão bem numa creche (Fpt).

(...) quando os bebês são pequeninos, pequeninos acho que dentro do seio familiar até por causa das ligações afetivas que são muito importantes depois para o desenvolvimento deles, no seio familiar sim (P01pt).

(...) eu acho que as primeiras ligações afetivas devem ser com a família, com o pai, com a mãe e esses devem ser os laços mais fortes, mas nem sempre acontecem na realidade nem sempre acontece (P01pt).

Outro ponto de divergência entre as respostas de nossos entrevistados diz respeito à idade de ingresso das crianças na creche. As respostas do ingresso na creche variaram de 4 meses a 1 ano de idade. Essas respostas possivelmente podem ter sido influenciadas pela licença maternidade, que no caso brasileiro é de um período de 120 dias e no caso português de um período de 120 até 150 dias seguidos. Se os pais optarem por gozar 120 dias de licença, a licença é remunerada a 100%. Se optarem por gozar 150 dias de licença, a licença é remunerada a 80%.

"Eu compreendo que há muitas famílias que têm necessidades de pôr os bebês com 4 meses, que é o tempo mínimo de maternidade, mães têm direito em Portugal, depois podemos ter mais não sei quantos, mas quatro meses, meu deus do céu, um bebê de 4 mês já vai para um instituição, para mim isso dói-me, isso dói-me, agora depois com um ano, já são crianças que, pronto, que gostam de interagir com outras crianças, brincar, explorar, já estão em outra condição." (Fpt)

"Eu acho que quando possível, acho que as crianças que beneficiam de ficar mais resguardado ali até perto de um ano, eu acho que os 4 meses às vezes é uma violência quer para a família quer para criança. Quando não há opção, acho que sem dúvida que a creche é melhor opção." (Dr02pt).

"(...) posso estar enganada, mas eu acho que a criança que ainda a mãe amamenta até um aninho, mais ou menos, ela sofre um pouquinho mais, porque ela é muito vulnerável às doenças, muitas vezes a mãe rompe ali o aleitamento materno, então também acaba quebrando esse vínculo com a criança, então eu acredito que se essa criança puder ficar lá o primeiro, de repente um ano, um ano e meio eu acredito que seja melhor (P01br).

"(...) aquilo que eu defendo é que as crianças só deveriam ir para creche a partir dos 6 meses, não antes dos 6 meses. E acredito que até os 6 meses o bebê deveria estar em contexto familiar, pai, mãe e a melhor opção que a família encontrasse, mas a partir dos 6 meses eu pela experiência que tenho e pelo que vou conhecendo do desenvolvimento do bebê e da criança eu defendo que a partir dos 6 meses." (Dr01pt).

"(...) a partir dos seis meses para gente trabalhar com eles, é mais fácil, não quer dizer que ele entrando antes seria ruim para ele." (D01br).

"(...) as experiências de aprendizagem é que são fator determinante do ponto de vista do desenvolvimento, portanto a resposta: não há uma idade, o que interessa é que se garanta essas

respostas de qualidade, pode ser a partir dos 6 meses ou a partir da criança no fundo deixa de amamentar, portanto acabano o período de licença de maternidade." (Apt).

"(...) eu acho que um bebê de um ano, sinceramente, até um ano, sempre custa que o bebê vá para creche, é porque acho que tem que ser creche com altas condições humanas de relação de proximidades para que um bebê muito pequeno vá para creche." (Fpt).

"(...) o bebê deve iniciar um contato com a creche, o que não deveria ser o que acontece em Portugal, que é os bebês irem para creche logo 7, 8, 9, 10 hora por dia, ou seja o que eu defendo é um equilíbrio em que no primeiro ano de vida, por exemplo, o bebê passaria 3 horas de manhã na creche e o resto do tempo em contexto familiar, e ao longo da sua vida o tempo de permanência na creche vai aumentando, primeiro ano 3 a 4 horas, segundo ano fica mais um pouco até o início da tarde, ou seja ser uma transição gradual e eu acredito muito no impacto positivo que a creche pode ter se for uma creche de qualidade." (Dr01pt)

Chama a atenção nas respostas de nossos entrevistados a forma com que eles encaram com sofrimento essa atitude, aferindo a isso aspectos de sofrimento como: "(...) meu Deus do céu, um bebê de 4 mês já vai para uma instituição, para mim isso dói-me, isso dói-me (...)" (Fpt).

Outro aspecto negativo presente no discurso de um de nossos entrevistados está em atrelar o momento de entrada na creche a doenças. Ele relata que:

(...) também a nível de doenças, de porque o que é que quer se calhar, a creche por ter tantas criança juntas acaba oferecendo um grande "probalizador" de doenças de contágio de vírus e se calhar um ano, não havendo opção, acho que a creche é sem dúvidas a partir dos 5 meses, agora já não é tanto 4, a partir dos 5 meses é sem dúvidas a melhor opção para os pais (Dr02pt).

Ou seja, de modo geral, nossos entrevistados, embora discurssem a favor da creche, ainda não se sentem confortáveis com esse ambiente para acolher as crianças nos primeiros meses de vida, o que revela uma ambiguidade entre o discurso e a prática, revelando que, apesar dos avanços nas concepções sobre a creche, temos muito a fazer para que ela seja aceita realmente como o melhor ambiente de educação e cuidado para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Outro aspecto importante que faz parte dos pressupostos da Sociologia da Infância e está diretamente ligado à consideração das crianças como atores sociais e como sujeitos é a participação das crianças, embora, como nos alerta Fernandes (2005):

A visibilidade e as modalidades da participação das crianças não são consensuais e a grande questão é saber como é que poderemos, simultaneamente, reivindicar competência, espaço de acção e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da protecção adulta (p.117).

Ainda sobre a participação das crianças no contexto da creche, Coutinho (2010) "observou que a postura dos adultos interferia diretamente na ação social dos bebês. O modo como concebiam a sua

competência para estruturar situações, fazer escolhas, relacionar-se com o outro, dava condições – ou não – para a sua atuação” (p.216).

Guiados por este alerta, como pode ser verificado no Quadro 24, verificamos nos discursos de nossos entrevistados que existe por parte deles o desejo que haja a participação das crianças nas decisões que são tomadas no âmbito da creche.

Apesar de alguns entrevistados acharem que "eles são bem pequenos, então para ter essa mobilização de participação de uma gestão democrática, por parte das crianças fica mais difícil" (P02br), ou dizerem que (...) na creche a gente ainda não conseguiu fazer esse planejamento com a criança" (P01br), a maioria dos entrevistados, conforme quadro 24, já utilizam estratégias para fazer com que as crianças participem.

Quadro 24 - Participação das crianças nas atividades realizadas na creche

Participação das Crianças
"(...) através do choro mostram desagrado, por exemplo, ou o não querer fazer, já não concorda com o desafio, por exemplo, enquanto se ele concordarem com o próprio desafio vai estar mais envolvido e aí o tempo para ele passa e ele nem dá por ele e pra nós também, enquanto se ele não está a sentir prazer no que está a fazer rapidamente desiste daquilo isso é uma forma de se manifestar" (P02pt)
"(...) os professores fazerem seus projetos de sala, então os projetos de sala o professores fazem pautados no que eles observam nas crianças, e aí os professores fazem mais assim, principalmente com mini 2, em roda, aí os demais, como eles ainda estão construindo essa questão da oralidade, na verdade os professores observam mais os interesses, as demonstrações corporais, porque eles, às vezes, ainda não conseguem verbalizar tudo que pretendem" (D02br).
"Sim até determinado ponto sim, são crianças muito pequenas, essa questão é a nível de creche, sim dentro do possível, dentro de suas capacidades, acho que sim. Escutando os meninos, dando-lhe voz (...)". (P01pt).
"(...) eu acho que os bebês e as crianças pequenas podem influenciar se nós acreditamos de fato na agência da criança, se nós acreditarmos até nesta velha perspectiva de que as crianças são os futuros de amanhã, poderão influenciar na medida que alguns políticos poderão tentar oferecer melhores respostas às crianças, criar políticas que favoreçam a criança e as agência da criança e a infância" (Dr01pt).
"A gente procura vê o interesse da criança, mesmo os bebês muito pequeno, muitas vezes é levamos eles para escolherem atividades, procuramos saber qual é o interesse da turma. Isso é o que facilita o planejamento e avaliação das crianças" (P02br)
"Então você percebe que, eles têm vontade. Eles sabem dizer o que eles querem e se você faz da sua forma, tem uma rejeição. A gente faz do nosso jeito, depois a gente foi descobrir o que eles queriam" (D01br).
"Aqui a gente consegue fazer assim, a gente observa, por exemplo, o que eles gostam de comer, algumas atividades que eles têm predileção, que nem as amoreiras, eles gostam muito das amoras, então sempre fazem atividades na época que tem as amoras, colheitas de amora, a gente observa essas coisas e vai inserindo essas coisa que eles gostam. Aí faz culinária com amoras, atividades de culinária, essas coisas que eles demonstram interesses" (D02br).
"Deixar ele ter autonomia realmente! Se mover dentro do espaço. Aqui tem uma proposta bacana, o que a gente vem conversando que aqui ela pode circular nesse espaço. Não é porque ela é do mini grupo tal, que ela não pode entrar na sala do outro mini grupo" (D01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Outro aspecto que pode ser observado no Quadro 25, que também surge como uma influência da OCDE (2006,2012) nos entrevistados nos trazem em seus discursos é a participação da família nas decisões da creche. Alguns de nossos entrevistados informaram que a participação dos pais é sempre bem-vinda nas escolas e que eles são sempre convocados para as reuniões que acontecem na creche.

No entanto, um de nossos entrevistados relata a dificuldade para que os pais compareçam as reuniões que acontecem na creche, ele relata que

Então, falta visão da família. Eu já levantei muitas hipóteses com relação a essa questão da participação da família. Na outra unidade que eu trabalhei, foi até alvo do projeto da escola, no PEA. Esse estudo de como trazer a família para participar e tal. A gente chegou a um diagnóstico, de que a gente atendia famílias de bairros muito longe. Então, esse acesso era difícil. Aqui eu estou em uma realidade totalmente diferente, pois as crianças têm peruas e mesmo assim, os pais não veem. O método que tinha lá, caiu por terra aqui. Eu ofereço três horários diferentes, e se viessem um pai aqui agora, eu já ficaria feliz (D01br).

Por outro lado, um dos entrevistados, ao contrário do dito acima, relata que

(...) recentemente houve uns pais que construíram umas balizas porque os meninos tiveram um projeto com futebol e os pais se ofereceram para construir as balizas, temos uns canteiros na creche com ervas aromáticas e hortas e plantações que surgiram com os pais, foram as famílias que se envolveram, ou seja, as famílias podem sempre participar, sempre articulados com a educadora (...). (Dr01pt)

Assim, podemos verificar que a participação dos pais, pode variar de uma creche para outra, mostrando que nem sempre as recomendações da OCDE (2006, 2012, 2015) são respeitadas em sua totalidade, fato esse que está ligado ao contexto da prática, onde, para o bem e para o mal, as regras podem ser alteradas pelos atores sociais.

Quadro 25 - Participação das famílias nas atividades realizadas na creche

Participação Familiar
"(...) a gente faz reunião em grupinhos e as mães trocam informações, aí mas meu filho não come, que nem a gente estava com um problema de crianças que não se alimentam, reunimos as mães de todos que não comem, todos, aí começou aí eu faço isso, eu faço aquilo eu tento assim, acaba sendo rico"(D02br).
"Aqui nessa instituição as famílias são sempre bem-vindas. Estamos em contato com as famílias na entrada na saída, mas sempre que as famílias trazem um questionamento, é levado em consideração e ainda, nas reuniões de pais que seria um momento mais fechado para isso" (P02br).
"Na minha, na creche onde eu estou sim, nós para além das atividades que promovemos ao longo do ano letivo, onde convidamos as famílias a participarem, para nós as famílias são essenciais, não é, o nosso trabalho é um trabalho feito em parceria com a família, se assim não fosse os meninos nunca iriam ser felizes, ou tão felizes como aquilo que a partida são. Acho que é essencialmente isso" (P01pt).
"(...) tem um conselho de escola, no caso um conselho de CEI onde é aberto também para as famílias, então nós temos algumas mães que acabam representando aí a comunidade e também nas reuniões

de pais. Na reunião de pais a gente tem essa interação, elas opinam gente também não fala só da criança, mas ela também pode opinar” (P01br).

“Aqui podem participar sempre, sempre, os pais, há muitos encontros formais ao longo letivo, do ano escolar, nós temos vários encontros formais com as famílias, nós temos cinco encontros com a família formais, em setembro, que é quando começa o ano cá, depois em novembro, em setembro é um encontro mais para os pais conhecerem a creche, só para perceberem um bocadinho de como é que funciona cá, antes da criança vir para a creche a educadora se reúne sempre com a família, nenhuma criança entra na creche sem que não haja um encontro entre a educadora e a família (...). (drpt01)

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo auto

4 DIREITO A EDUCAÇÃO

Como verificamos durante o texto, um dos principais pressupostos da Sociologia da Infância é que se compreendam as crianças como sujeitos de direitos. Direito que está em construção em varias áreas, sobretudo o direito a educação para as crianças de 0 a 3. Deste modo neste eixo iremos analisar as concepções que nossos entrevistados têm sobre esse tema. Este eixo será dividido em três sub eixos, iniciaremos nossa análise pelo direito de acesso a creche, depois analisaremos as concepções sobre as orientações das políticas e por fim como isso se reflete na conciliação da vida familiar e do trabalho.

A partir dos resultados das entrevistas, conforme Quadro 26, foi possível verificar que de forma geral nossos entrevistados reconhecem que o acesso a creche é um direito que não está completamente assegurado, seja ele em Portugal como no Brasil.

Por se tratar de tratar de situações diferentes, onde, no Brasil a creche esta sob a tutela do Ministério da Educação e faz parte do sistema educativo e em Portugal a creche esta sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e não faz parte do sistema educativo, neste momento da análise iremos dividi-las entre os entrevistados brasileiros e portugueses, isto sem a intenção de comparação entre os dois sistemas como dito anteriormente.

Iniciaremos nossa análise pelos entrevistados brasileiros. Como dissemos anteriormente nossos entrevistados, como observado no Quadro 26, tem a perfeita consciência do problema para acessar a vaga em creches. Para uma de nossas entrevistadas a situação do acesso ao direito da creche "É triste, porque tem muita demanda, tem muita criança precisando desses espaços, é um direito dela estar aqui, brincar, interagir, aprender, se desenvolver, e assim é realmente cruel, eu acho muito cruel, o sistema é cruel" (P01br).

Uma de nossas entrevistadas denuncia a falta de vontade política para resolver esse assunto, além disso denúncia, também que o modelo que está sendo adotado para resolver esses problemas, muito similar ao que ocorreu em Portugal, é adoção de convênios com entidades particulares:

Eu acredito que já deveria ter sanado essa questão da fila, né, porém o que a gente observa é que eles não têm espaços, eles não tem prédio, aí a solução que o Estado vê é no convênio, não pensam em outra alternativa, em construção de prédio, aqui abrindo um parênteses eu acredito que logo mais não vão abrir rede direta, vai ser tudo conveniada, pro Estado é o melhor, para eles é o melhor, mas para a criança eu não sei se seria o melhor (P01br).

Porém, como já citado anteriormente, a lei brasileira tem em sua constituição e em outros diversos documentos legais à creche como um direito das crianças de 0 a 3 anos de idade, impondo assim a obrigação da oferta de vagas aos Município. Fato este que é de conhecimento de varias famílias que encontram amparo na lei para conseguir a tão esperada vaga em creche. Fato esse que é relato por nossas entrevistadas:

Infelizmente algumas famílias só conseguem uma vaga por meio de ordem judicial, mas ao mesmo tempo é difícil, porque tem famílias que têm essa informação e entram com uma ação e tem outras famílias que precisam muito e que não tem como fazer isso. Fica cada vez mais tempo na lista de espera, pois os outros vão passando na frente (P02br).

(...) os pais terem que entrar com medida cautelar, acabam sendo negados seus direitos, e aí, eles têm, todos temos direito, mas todos temos os nossos direitos negados todos os dias. E com eles não tem sido diferente (D02br).

No entanto, como é óbvio, o problema é que a judicialização realizada no âmbito do poder judiciário acarreta problemas que envolvem todos os servidores da creche, crianças, pais e responsáveis. Segundo estudo realizado por Oliveira et. Al (2018), em dezembro de 2015 a demanda por vagas na cidade de São Paulo no sistema público de creches contava com aproximadamente 75 mil crianças na chamada “fila” e o numero de matrículas realizadas via encaminhamento judicial no sistema público de creches foi de 13703. Ou seja, um grande problema que pode ser captado no relato de uma de nossas entrevistadas:

Eu entendo que a família não tenha opção, mas aí quando você vai lá na justiça e exigir a vaga, você entra na contradição: é da direita criança ou direito da família? Porque o juiz te dá a vaga, mediante de justificativa de que a mãe o pai trabalha, certo? Então, a justificativa é a vaga do pai e da mãe ou a vaga é da criança? O juiz, ele determina que seja atendido, porque o pai e a mãe precisam, entendeu? Mas dentro dessa fila do direito da criança, eu tenho mais 150 que precisam também, não tenho só aquela. Então, a judicialização do processo de vaga, ela traz essa contradição. É direito de quem? (D01br).

Para além dos problemas de conseguir o acesso a creche, outros problemas ligados a permanência das crianças, uma vez transposto a dificuldade do acesso, são denunciados por nossas entrevistadas

(...) não há peruas escolares para eles virem, ou eles pagam ou eles não vem, então não há acesso, não há permanência, então eu garanto a creche, mas não tem como chegar, então não há para muitos nenhum acesso, porque muitos passam meses, ou 8 meses na fila esperando, então não é algo ainda muito consolidado, isso aqui em São Paulo, no Brasil então, penso que deve ser situações mais periclitantes (D02br).

(...) o menino mora lá e você oferece uma vaga para ele a 5 quilômetros, a 8 quilômetros da casa dele e a vaga está lá, se você quiser a vaga está lá (D02br).

Quadro 26 - Condições de acesso à creche no Brasil

Condições Acesso - Brasil
"Infelizmente algumas famílias só conseguem uma vaga por meio de ordem judicial, mas ao mesmo tempo é difícil, porque tem famílias que têm essa informação e entram com uma ação e tem outras famílias que precisam muito e que não tem como fazer isso. Fica cada vez mais tempo na lista de espera, pois os outros vão passando na frente" (P02br).
"(...) precisa investir mais em creche de rede direta, e precisa, quem sabe fazer essa flexibilização de horário, porque não deixa essa 10 horas para a mãe que trabalha e faz meio período para as outras mães porque aí você aumenta a vaga, enfim pensar em outras alternativas melhor para garantir o direito da criança e todos estejam inserido" (D02br).
"(...) os pais terem que entrar com medida cautelar, acabam sendo negados seus direitos, e aí, eles têm, todos temos direito, mas todos temos os nossos direitos negados todos os dias. E com eles não tem sido diferente" (D02br).
"(...) demora um pouco aqui a fila do CEI para chamar, então acaba que as mães fazem o cadastro, nasceu já vem fazer, mas demora um pouquinho essa questão da logística de fila mesmo, para chamar". (D02br).
"Eu entendo que a família não tenha opção, mas aí quando você vai lá na justiça e exigir a vaga, você entra na contradição: é da direita criança ou direito da família? Porque o juiz te dá a vaga, mediante de justificativa de que a mãe o pai trabalha, certo? Então, a justificativa é a vaga do pai e da mãe ou a vaga é da criança? O juiz, ele determina que seja atendido, porque o pai e a mãe precisam, entendeu? Mas dentro dessa fila do direito da criança, eu tenho mais 150 que precisam também, não tenho só aquela. Então, a judicialização do processo de vaga, ela traz essa contradição. É direito de quem?" (D01br).
"Então, é deficiente. A fila de espera é gigante e mesmo a prefeitura, que vem com essa questão do convênio para tentar suprir essa fila de espera, a gente está atendendo em quantidade e perdendo em qualidade. Então, a gente não está conseguindo alinhar uma coisa com a outra" (D01br).
"(...) hoje eu acho que o acesso está bem melhor por conta mesmo dessas políticas públicas que colocam a criança em primeiro lugar, porque antigamente era o critério é a mãe ter que trabalhar, tinha que comprovar várias coisas, e eu acredito que está bem acessível, mas não é o ideal ainda, tem muita criança fora da escola" (P01br).
"Eu acredito que já deveria ter sanado essa questão da fila, né, porém o que a gente observa é que eles não têm espaços, eles não tem prédio, aí a solução que o Estado vê é no convênio, não pensam em outra alternativa, em construção de prédio, aqui abrindo um parênteses eu acredito que logo mais não vão abrir rede direta, vai ser tudo conveniada, pro Estado é o melhor, para eles é o melhor, mas para a criança eu não sei se seria o melhor" (P01br).
"É triste, porque tem muita demanda, tem muita criança precisando desses espaços, é um direito dela estar aqui, brincar, interagir, aprender, se desenvolver, e assim é realmente cruel, eu acho muito cruel, o sistema é cruel" (P01br).
"É um direito deles, mas você fala assim ele pula a vez de quem está ali esperando, é uma situação cruel, ao mesmo tempo que ele tem o direito ele tem o direito de buscar, ele precisa, mas tem o outro que também está ali esperando, é uma situação que eu não sei dizer, pra que lado que eu torço, o que é que eu acho, mas os dois lados tem o direito da vaga" (P01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

No contexto português, assim como no brasileiro, como dissemos anteriormente, e observamos no Quadro 27, nossos entrevistados, tem a perfeita consciência do problema para acessar a vaga em creches. De modo geral, eles sabem que "(...) a oferta é muito reduzida, é apenas metade das crianças, a outra metade está com pessoas não qualificadas (...) " (Apt) e entende esse como sendo um problema gravíssimo, porque ninguém controla esse trabalho, é mesmo marginal" (Apt).

Eles também mostraram consciência no número de crianças atendidas nestes contextos e das assimetrias existentes entre interior e litoral. Segundo eles:

(...) onde nós temos as grandes metrópoles é junto ao litoral, e, portanto, nas grandes metrópoles é que se sente mais essa falta respostas dos a 0 aos 3 ano" (Apt).

(...) nos meios urbanos, mais densamente povoados o problema é gravíssimo e o que é que costuma acontecer, são respostas não qualificadas que ficam com essas crianças, e muitas vezes respostas marginais, aquilo que nós chamamos "AMAs", que são pessoas sem qualificação, ficam com crianças e essas "AMAs" muitas vezes não estão legalizadas, ou seja são pessoas que decidem na sua casa acolher 6 ou 7 ou 8 crianças e portanto é uma situação totalmente marginal com grande prejuízo para essas crianças (Apt).

Se formos a pensar em grandes cidades onde não há essa oferta esse direito fica aquém, não está salvaguardado, não está garantido, por isso que não posso dar uma resposta igual, depende da região do país, depende da oferta das creches que existem, depende do próprio contexto e da própria rede de serviços. (Dr01pt).

Eles também demonstraram muita indignação com esta situação indicando que "(...) todas as crianças têm direitos, todas deveriam ter o direito de um sítio onde crescer não tendo a disponibilidade de estar aos cuidados da família deveriam ter um local para crescer em segurança" (P01pt). Um de nossos entrevistados, indignado, disse:

Não consigo perceber, não é por eles terem 5 meses que deixam de ser crianças, lá está, acho uma "marotisse", as crianças não nascem com 3 anos e nos desde crianças de do momento que a criança nasce que se dá aprendizagem por isso, se aprendizagem faz parte dos conceitos de educação porque é que as crianças de 0 a 3 anos não está no sistema educativo (Dr02pt)

Quadro 27 - Condições de acesso à creche em Portugal

Condições Acesso - Portugal
"(...) metade das crianças entre os 0 a 3 anos não tem uma resposta a nível de uma resposta educativa e pedagógica dos 0 a 3 anos, portanto ainda funciona, tem uma grande discrepância, nomeadamente, isto afeta fundamentalmente as crianças de extrato socialmente desfavorecidos, como é óbvio" (Apt).
"É um direito que tem sido ainda não completamente correspondido" (Fpt).
"Direito à creche não está consignado completamente porque nós temos realmente muito poucos, temos uma percentagem muito baixa de creches atendendo ao número de crianças, a relação creche disponível e o número de crianças é uma relação muito baixa" (Fpt).
"(...) se o Estado deixa de o fazer, e tem deixado de fazer, cria desigualdades na sua população" (Fpt).

"(...) não é fácil o acesso às creches para muitas crianças não é, não é o acesso das creches em si, mas em determinados locais" (P02pt).
"(...) a procura é muita e não tem a possibilidade de entrar todos" (P02pt).
"Deveria ser dos dois, acho que sim, um direito para a família primeiro ter esse apoio e da criança também, usufruir também" (P01pt).
"Acho que todas as crianças ou todas as famílias deveriam ter essa possibilidade de ter, é assim, não acho bom, não é positivo que isso obriga que as famílias se reorganizem de outra forma, que muitas vezes não dá resposta às necessidades" (P01pt).
"(...) eu acredito que todas as crianças têm direitos, todas deveriam ter o direito de um sítio onde crescer não tendo a disponibilidade de estar aos cuidados da família deveriam ter um local para crescer em segurança" (P01pt).
"Neste momento só um bocado complicado porque há muita procura e pouca oferta, ou seja, ficava por algumas crianças não ter direito a creche. E ainda não a pouco tava vendo uma notícia que no Porto e no Lisboa metade de crianças ficaram sem acesso a creche" (Dr02pt)
"Eu penso que deveria ter mais creche" (Dr02pt)
"Eu penso que deve haver de fato uma maior oferta deveriam haver mais creches, e deveria haver uma maior aposta na creche, porque lá está, porque eu acredito que a creche é a melhor oferta educativa dos 0 aos 3, comparativamente com "AMA" e com outras redes que existem" (Dr01pt).
"(...) se formos para uma cidade como Braga que não é ainda uma cidade como Lisboa, bem como o Porto, mas já é uma cidade grande, ainda não há creches suficientes para responder para todas as necessidades das crianças por isso há muito "AMA" ou outros serviços às vezes não de tanta qualidade ou legalmente não tão bem definidos e por isso por aqui ainda há um grande caminho a percorrer para a creche seja realmente um direito garantido" (Dr01pt).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

De modo geral, conforme Quadro 28, percebemos que os nossos entrevistados portugueses demonstram consciência do problema de acesso as creches e muita indignação com essa situação, no entanto, demonstram, também, certa impotência diante deste fato uma vez que eles não tem, como acontece no caso brasileiro, nenhum amparo na lei que possa ser utilizado para mudar essa situação.

Outro assunto que causa muita indignação por parte dos entrevistados portugueses são as orientações políticas para creche. Orientações estas, como vimos anteriormente, que nas ultimas décadas manteve os 0 a 3 fora do sistema educativo. Segundo relato de um de nossos entrevistados "(...) não há uma política de expansão da oferta, portanto de creches e de instituições de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos, não há, essa política não existe, e não temos orientações pedagógicas para creche, não temos o referencial pedagógico que orienta o trabalho dos 0 a 3 anos, portanto claramente não" (Apt). Além disso, completa ele:

(...) nós temos o 0 a 3 anos fora do sistema educativo, portanto a nossa lei de bases do sistema educativo é de 1986, mas sofreu duas ou três alterações ao longo desses anos, portanto já estamos a falar de 33 anos, portanto nesses 30 anos já sofreu algumas alterações, sobretudo aí foram duas alterações da lei de bases mas nunca se incluiu o 0 a 3 anos (Apt).

O fato da educação dos 0 a 3 anos de idade não estar no sistema educativo gera problemas de diversas naturezas tais como citados abaixo por alguns de nossos entrevistados

(...) não estão enquadradas pelo campo da educação falta toda essa componente, está muito, muito associado à questão dos cuidados, estritamente as questões do cuidado, os cuidados fazem parte também do trabalho com as crianças obviamente, mas não podemos ficar por aí e enquanto não houver também a nível de políticas públicas, um assumir de responsabilidades pelo ministério da educação, fica aí essa grande fragilidade (Fpt).

(...) o nosso governo, por exemplo, não considera o tempo de serviço dos educadores em creche (Dr01pt).

(...) não está consagrado na lei de bases, esse é um enorme entrave do ponto de vista daquilo que é uma, não só da apreciação, mas daquilo que é a aceitação social sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida, o que é que acontece, também por essa razão, a nossa cobertura, portanto a nossa oferta, às crianças de 0 a 3 anos ainda é muito reduzida (Apt).

(...) não há uma política explícita de promoção dos 0 a 3 anos, isso não há mesmo. (Apt).

Não, há um documento orientador, porque o 0 a 3 anos neste momento não estão no ministério da educação, estão numa outra instituição que é a ministério da segurança social, não sei agora a terminologia correta, ele foi mudando de nome ao longo dos anos, mas pronto é o ministério da segurança social, e a segurança social, a perspectiva da segurança social é uma perspectiva mais de natureza assistencialista, pronto, o que é que acontece, como não temos uma rede pública de creches só temos instituições privadas ou instituições da rede solidária, o que é que acontece, a perspectiva que ainda está muito presente é uma perspectiva muito assistencialista e também porque não temos as tais orientações pedagógicas, portanto eu penso que essa é claramente um entrave, a partir do momento em que nós tivermos orientações pedagógicas e que haja uma tutela pedagógica do ministério da educação sobre a creche eu penso que aí haverá aí um ponto de viragem, mas por enquanto não (Apt).

(...) em termos da oferta de serviços, de oferta de creches, é ainda é muito deficitária, por um lado é muito deficitária e depois também são políticas públicas muito frágeis porque não se enquadram no campo da educação, né, vão pela segurança social, pela segurança social e portanto precisava efetivamente de ter aqui um cunho muito mais forte pela parte da educação (Fpt).

Os problemas citados acima por nossos entrevistados afetam os pais e responsáveis, o conjunto de funcionários que trabalham da creche e principalmente as crianças, sendo a mais prejudicada delas os bebês, pois "Portugal define neste momento que para as salas do bebês, normalmente conhecida como sala de berçário ou sala 0, não é obrigado educadora de infância, ou seja não é necessário um profissional graduado naquela sala, ou seja em Portugal as salas dos bebês pode ser assegurada só com pessoal auxiliar" (Dr01pt).

Segundo um de nossos entrevistados, para "dar a volta" a essa orientação política na creche onde ela trabalha ela teve que ser criativa conforme ela mesmo descreve abaixo:

(...) eu tenho uma educadora no berçário, não está como educadora, está com animadora social, foi a volta que eu consegui dar a quem manda. Não, está como educadora, aceitou a proposta que fizemos, está com animadora, mas a formação dela base é educadora de infância e ela quem prepara o ambiente do berçário é ela quem responde às necessidades de cada um deles, eles são 10, é ela quem planifica o que vai fazer com eles ao longo da semana claro que não podemos falar em atividades, como falamos

na sala dos 3 anos, mas falamos em momentos de aprendizagem um momento de exploração que eles fazem e faz todo sentido ela estar lá não é, e pra mim também (Dr02pt).

Quadro 28 - Concepções dos políticos que orientação as políticas em Portugal

Orientação Políticas - Portugal
"(...) nós temos aqui uma situação em que, digamos socialmente, embora haja um crescente social de valorização dos 0 aos 3 anos na verdade ainda não está consagrado na lei de bases, esse é um enorme entrave do ponto de vista daquilo que é uma, não só da apreciação, mas daquilo que é a aceitação social sobre a importância da educação nos primeiros ano de vida, o que é que acontece, também por essa razão, a nossa cobertura, portanto a nossa oferta, às crianças de 0 a 3 anos ainda é muito reduzida" (Apt).
"(...) só decorre porque a lei de bases não tem os 0 aos 3 anos lá dentro, não é, porque a lei de bases só considera a educação a partir dos 3 anos, só decorre daí, temos um problema que é um problema legal, não é possível considerar esse tempo de serviço, os anos que os educadores de infância trabalham com os 0 aos 3 anos não é possível considerá-los como serviço docente exatamente porque a lei de bases não contempla os 0 aos 3 anos, portanto alterar a lei de bases imediatamente. Até é imoral porque a lei obriga as creches terem educadores de infância depois ainda descontam ao tempo" (Apt).
"(...) o que acontece é que muitas vezes se desenvolveram práticas que são desadequadas, mas que também nunca se houve forma digamos de intervir, de fazer intervenção, de fazer a melhoria desses profissionais de educação, que é esse trabalho que a Associação, por exemplo, que nós tentamos fazer, nós além desses encontros, estamos aqui hoje, que são muitos orientados aos 3 e 6 anos, temos outros encontros que chamamos encontros "ser bebê", que são exatamente orientados para os profissionais que trabalham em creche dos 0 aos 3 anos, tem haver com isso, para eles terem acesso ao que dizem investigações, as boas práticas educativas, no fundo para irem promovendo o desenvolvimento profissional dessas pessoas que trabalham" (Apt).
"(...) o Estado é extremamente fechado, e nos jardins de infância já estão educadoras, creche tem aberto mais nos últimos anos é onde elas arranjam mais fácil para colocação" (Fpt).
"(...) a nível da educação é que há essa fragilidade, nós continuamos a dizer que é uma fragilidade, estar fora do ministério da educação, alguma regulação a formação, o próprio ministério, porque os nosso próprio cursos são tutelados pelo ministério da educação, e os cursos e o decreto Lei 79/2014, que é o que está em vigor, diz que há um curso específico de formação para educadores desde os 0 aos 6 anos, portanto assume a formação também dos profissionais, depois há a falta a nível de tutela das instituições" (Fpt).
"(...) nós não vemos um governo, não vemos uma cidade, não vemos os políticos, eu digo a terem esse tipo de iniciativas, se não as tem significa que ainda não estão verdadeiramente empenhados nessa questão" (Dr01pt).
"(...) a nível político no berçário dos 0 aos 12 meses não é obrigatório educadora de infância. (P02pt). "No berçário não, lá só temos na sala de um ano, pra mim eu acho que é um problema, porque nós acabamos por perder muitas coisa no desenvolvimento da criança, sei que muitas vezes poderiam ser estimuladas mas cedo" (P02pt).
"(...) acho que a creche deveria estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação, porque nós também trabalhamos na parte da educação e somos educadoras de infância e educação é desde a hora que os meninos nascem porque vão criando hábitos vão criando conhecimento e portanto acho que é mais esse aspecto" (P01pt).
"Depois o que está definida de que a restante das salas de creche, ou seja a sala de um ano, a sala de dois anos e em Portugal, pode ainda haver em creche uma sala heterogênea, nesta restante salas já é obrigatório que haja, além das auxiliares um educador de Infância graduado com formação académica superior" (Dr01pt).
"(...) o que está definido normalmente é que depois um dia esses educadores da sala de um ano, por exemplo ou o diretor técnico, supervisiona a sala de berçário, faz uma espécie de tutoria da sala de berçário. Mas na sala dos bebês normalmente dos 4 meses ao 12 meses a lei não exige um educador de infância a tempo inteiro. (Dr01pt).

"(...) hoje em dia quando nós nos formamos nesta área nós podemos ser educadores de infância e professores do 1º ciclo e o fato de ter juntado um pouco essas duas áreas eu acho que roubou qualidade a formação específica dos formadores" (Dr01pt).
"(...) em Portugal há várias questões a este nível, nomeadamente a fato de a creche ser considerada um serviço social, e diferente do jardim de infância, diferente do pré-escolar" (Dr01pt).
"(...) as nossas salas de bebê em Portugal, a Lei atual diz que não deve ter mais de 10 bebê por sala, mas há instituições em Portugal, muito antigas que já tem autorização para funcionar mais antiga, mas há uma em Braga inclusive, há uma instituição em Braga que tem vinte cinco bebês por sala" (Dr01pt).
"Há uma questão em Portugal que tem sido muito discutida que é o fato da creche estar sob a tutela de um ministério, que é o Ministério da Solidariedade, e o jardim de infância e o pré-escolar estar sob a tutela do Ministério da Educação" (Dr01pt).
"(...) nós temos creches que são financiadas pelo Estado e que os pais pagam uma mensalidade mediante os próprios rendimentos e por isso, por exemplo, cá na Gerações, os pais, temos um pai que paga por exemplo 30 euros e tem pai que paga 200 euros porque eles pagam mediante o seu rendimento da família, e temos as creches totalmente privadas, em que todos os pais pagam por igual" (Dr01pt).
"(...) o Estado pode fazer parcerias com IPSS, mas tem que acautelar que esse IPSS garanta que os investimentos que surgem são de fatos para melhorar a qualidade das crianças, eu acho que pode haver essas parcerias mas tem que haver maior controle e fiscalização para onde é que vão os dinheiros, pra onde é que vão as verbas, como é que são investidos, são realmente investidos na melhoria do bem estar e da qualidade das crianças que os frequentam" (Dr01pt).
"(...) podem haver essas parcerias quando o Estado não tem a capacidade de dar resposta o Estado tem que encontrar meios de dar essa resposta, não podemos é deixar as famílias e as crianças, sem uma resposta adequada, o que me parece é que tem que haver maior supervisão de como é que as coisas estão a ser feitas no terreno, para que depois não hajam más investimentos" (Dr01pt).
"Em Portugal define neste momento que para as salas do bebês, normalmente conhecida como sala de berçário ou sala 0, não é obrigado educadora de infância, ou seja, não é necessário um profissional graduado naquela sala, ou seja em Portugal as salas dos bebês pode ser assegurada só com pessoal auxiliar" (Dr01pt).
"(...) seria mais correto que as creches tivessem tuteladas pelo ministério da educação articuladas com o ministério da solidariedade social, sim senhor, articuladas, mas tuteladas pelo ministério da educação e que isso exige, e para isso nós temos formação específica de educadoras para creche, né, e que os governos excessivamente têm negligenciado esse aspecto, nós temos isso, naturalmente" (Fpt).
"(...) estão sendo criadas pelo ministério da educação, só que ainda não se chegou a um consenso, já houve um documento que esteve em apreciação pública, que eu própria fui chamada também para pronunciar-me sobre ele, e esse documento não estava minimamente capaz para ser distribuído para os educadores ta essa preocupação de dar um conteúdo pedagógico ao funcionamento das creches, mas que seja pedagógico que não seja muito curricular, porque assim, para crianças tem é que seguir" (Fpt).
"(...) na nossa lei, a criança só nasce aos 3 anos, porque se houvesse essa preocupação a criança nascia logo, não é?" (P02pt).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Questionado sobre o motivo, apesar de tantos problemas causados por isso, da creche nestes mais de 30 anos de formulação da Lei de Bases do Sistema Educativo nunca ter sido integrada no sistema educativo e da expansão da creche em Portugal ter ocorrido através de parcerias com IPSSs, apesar de ser o Estado português a financiar a expansão da creche e fazer repasses mensalmente para manter as creches de solidariedade e as IPSS, nossos entrevistados

Muitos entrevistados alegaram razões financeiras para que isso ter ocorrido:

(...) não é possível de implementar por razões econômicas, nós não podemos criar instituições creches em todos os lados do país, porque em muitas zonas do país nós temos poucos bebês, poucas crianças até 3 anos, isso não é possível, não é mesmo possível, portanto temos que encontrar respostas (Apt).

(...) é óbvio em termos de preço é mais elevado e penso que será isso que sustenta a posição do ministério (Fpt).

(...) o fato de ter que pagar uma educadora, acabam por ter mais despesas que pagar uma auxiliar, uma outra adulta sem formação que nós temos, e então ao nível económico acaba por ser todo o cêntimo contabilizado. Por isso que digo enquanto menos a educação também como essa parte acaba por prejudicar todo contexto (P02pt).

(...) eu acho que a creche é um nível que exige, possivelmente, mais gastos a nível de recursos humanos, possivelmente, e o Estado acha que, pronto, que não deveria ter (P01pt).

Foi a alternativa possível, já que o Estado, isto é, o Estado não assumiu esse papel, houve quem assumisse. Foi a alternativa possível, e ainda bem que o fizeram, porque senão a situação seria mais grave (Fpt).

Eu acho que a grande questão é que se não fosse através de parceria tínhamos conseguidos que a rede de ofertas de creche tivesse o crescimento que teve, porque a nível privado eu acho que seria difícil esse crescimento, o próprio governo não tinha a capacidade para dar resposta então, o que me parece foi que essa parceria público privada (Dr01pt).

Ou seja, conforme pode observar no Quadro 29, houve uma naturalização deste problema por parte dos entrevistados portugueses que, apesar de terem consciência dos problemas por que passam as crianças de 0 a 3 e seus familiares, não conseguem ver de forma clara que o governo português transfere dinheiro público para empresas privadas e abre mão de sua obrigação com essas crianças e suas famílias no momento de maior fragilidade. Fato que pode ser entendido na fala de uma de nossas entrevistadas

Se calhar foi um bocadinho de tentativa do Estado de se proteger um bocado caso a coisa não desse certo estava salvaguardado. Se calhar, um bocadinho por aí, e também se calhar para para terem menos trabalho um bocadinho já que nas políticas da infância estamos pelas águas (Dr02pt).

Quadro 29 - Percepção do problema da ausência de tutela do Ministério da Educação

Percepção do Problema da creche fora da educação
"(...) a resposta que terá que ser garantido é através de iniciativa privada ou da rede solidária, porque a rede solidária tem uma coparticipação do Estado, portanto as respostas em Portugal na rede solidária, no pré-escolar, por exemplo, o salário dos educadores de infância, das 5 horas, porque nós temos 5 horas consideradas letivas, trabalho direto com crianças, essas 5 horas são pagas pelo estado, são instituições privadas, mas essas 5 horas são pagas pelo estado, o resto das horas é que são pagas pelas instituições, portanto eu poderia ser encontrar um modelo parecido" (Apt).
"(...) a única diferença que existe é só na área da educação, e portanto eu não sou defensor que o Estado deva ter uma rede própria como tem na educação pré-escolar, na educação de infância, mas deve garantir que há formas de oferta ser o mais universal possível dos 0 a 3 anos, o Estado tem que garantir isso, seja até só por vai a iniciativa privada (Apt).

"(...) a questão das creches não estarem tuteladas pelo ministério da educação, esta é muito ligado a essa questão da solidariedade social, que na minha perspectiva quando nós falamos em educação de infância, na medida em que há um ministério que é de educação deveria abranger também essa valência 0 a 3 anos" (Fpt).
"(...) na parte da solidariedade social, digamos que podem trabalhar, podem ter os equipamentos abertos, só com uma base de um regulamentação indireta e as instituições não são obrigadas a ter um número de profissionais habilitados a nível superior como seria obrigatório se o próprio ministério da educação assume isto, há o ministério da educação ao assumir a tutela das creches obrigatoriamente teria que assumir que todas as salas tenham educadoras, educadoras tem direitos, tem determinados direitos de estatuto que outros que não são profissionais da educação não tem, portanto aqui a todo um conjunto de fatores que leva que o ministério, que o Governo deixe essa questão mais pra solidariedade social" (Fpt).
"Eu penso que o Estado, por que todos somos cidadãos, embora para o Estado os meninos nasçam com 3 anos (...)" (P01pt).
"(...) nas reformas de educação, não tivemos sorte se calhar com os ministros que temos em nível da educação, que tenham sido eleitos estão mais preocupados com outros graus de ensino, se calhar, do que propriamente com a primeira infância" (Dr02pt).
"Essa expansão surgiu da necessidade de dar resposta a partir do momento que as mães deixam ficar em casa com os filhos, a partir do momento em que mulher ganha papel ativo enquanto trabalhadora, não é, coisa que não acontecia antigamente, surgiu a necessidade de se criarem as creches, e daí a expansão, e eu penso que todo o mérito, e com todo o mérito" (Dr02pt).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Diante do que já foi dito, uma vez que o acesso à creche e suas atuais orientações políticas foram consideradas inadequadas por nossos entrevistados, por não atender as necessidades das crianças e seus familiares, precisávamos entender, de modo geral, qual era a apreciação que nossos entrevistados tinham da classe política em relação à creche e as respostas também demonstraram um olhar crítico a respeito deste aspecto, como podemos observar abaixo

(...) eu acho que a nível político devia também de haver uma maior sensibilidade para essa parte, porque a política hoje em dia é vista como economia, economia, economia, números, dinheiro e esquecemos do resto, dos próprios direitos das próprias crianças. E depois muitas vezes vemos as notícias: criança, aconteceu isso e aconteceu aquilo. Porque? Porque não houve uma prevenção, não houve uma preocupação em ver em que seio aquela criança nasceu (P02pt).

(...) se o poder político está verdadeiramente interessado no que é a creche, no que é o bebê? Não sinto, não sinto que haja um verdadeiro interesse, não sinto porque não há novas medidas políticas, um governo que se interesse, um político que se interesse tomam ação, tomam iniciativas, fazem medidas, nós temos que ver quais foram as medidas legais que surgiram nos últimos anos. As vezes nem é tanto saírem medidas legais, novas leis, mas por exemplo apoiarem, por exemplo, investigações a nível da creche e dos cuidados com crianças pequenas, apoiarem por exemplo grupo de práticas, grupos de reflexão que depois até poderão dar origens a livros de boas práticas encontros de boas práticas" (Dr01pt).

"Não há grande preocupação nesse sentido a nível político, eu acho que se não há essa preocupação daí também não haver as respostas que seriam ideais (P02pt).

(...) os políticos são sempre, funcionam muito, infelizmente, muito pela pressão, portanto às vezes tem iniciativas interessantes, mas a pressão social, a pressão que é feita sobre eles é que é normalmente o motivo que eles podem mudar alguma coisa, porque senão aquilo gera alguma inércia, mas e essa

pressão social que tem havido por parte das famílias, portanto esse reconhecimento da importância da educação, por um lado, nos 0 a 3 e essa pressão social para uma resposta a essas crianças têm, eles se sentem muito pressionados e portanto eu acho que elas influenciam por via da família (Apt).

Ou seja, como podemos observar no Quadro 30, há um desencanto por parte de nossos entrevistados portugueses com a classe política em relação às políticas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade. Por outro lado, o que nos traz um acalanto é saber que um de nossos entrevistados, apesar de solitário, está percebendo mudanças e relata que "(...) cada vez há mais políticos que compreendem a importância da educação dos 0 a 3 anos, e outro. Penso é que, quando for proposto uma alteração da lei de bases, essa matéria, facilmente digo eu, pelo menos é a percepção que tenho, facilmente ela será aceita na Assembleia da República, exatamente porque os políticos têm essa apreciação (Apt).

Quadro 30 - Percepções sob a política destinada as crianças de 0 a 3 anos - Portugal

Percepções sob a Política e a Educação - Portugal
"(...) se o Estado não tem capacidade de dar respostas tem que se pensar noutras soluções e possibilidades e eu acho que passaria por aqui não abrir creches por abrir, mas ir ao encontro das boas práticas e fazermos aquilo que às vezes nós chamamos de disseminação de boas práticas" (Dr01pt).
"Sim, isso não há nenhuma dúvida, tem há uma apreciação crescente, socialmente, politicamente da importância dos 0 aos 3 anos, portanto, aliás, eu posso adiantar que vai recentemente, até ao final desse ano letivo deverá sair orientações pedagógicas para a creche, portanto há claramente uma apreciação política da importância da educação dos 0 aos 3, e portanto essa visão assistencialista perdeu força claramente até razões ligadas às investigações, porque a investigação foi evidenciando a importância dos 0 aos 3 anos, e a investigação começou passar para o domínio público, portanto essa mudança de visão assistencialista para a visão da importância da educação eu acho que sim. E o percurso será esse, eu não acho que isso tenha retrocesso" (Apt).
"(...) nós temos que ter respostas múltiplas porque as crianças têm necessidades múltiplas, porque elas são todas diferentes, não é, nós podemos identificar, obviamente, questões muito comum as crianças, mas todas elas são diferentes todas elas tem um contexto familiar que é único e que é irrepitível, portanto todas as crianças precisam de respostas diferenciadas e portanto é isso que o Estado e que todos nós profissionais de educação temos que encontrar" (Apt).
"(...) nas creches embora não esteja no sistema educativo, é obrigatório o educador de infância estar lá, portanto a creche não pode funcionar sem o educador de infância, a única idade em que não é obrigatório o educador de infância é até 1 ano de idade, a partir do 1 anos até os 3 anos é obrigatório ter um educador de infância na creche" (Apt).
"É assim, eu acho que o Estado não faz vigilância devidamente e o privado abusam um bocadinho da liberdade que tem" (P01pt).
"Eu acho que tanto o nosso trabalho quanto o mesmos os meninos deveríamos fazer parte porque tudo é educação, não consigo distinguir" (P01pt).
"Não sei porquê, deve abatermos às vezes um bocadinho, mas vamos lá, são regras do governo, não é, tem a ver com a própria legislação portuguesa e do ministério da educação que é assim e é por isso que não existem creches públicas, não é, só existem as creches privadas ou nesse momento as de instituições de solidariedade social, como é essa" (Dr02pt).
"Portugal precisa repensar a formação dos profissionais, a formação inicial e a formação contínua" (Dr01pt).

"(...) eu acho que deveria estar a creche fazer parte do ministério da educação como nós cá em Portugal dizemos mas se não for possível pelo menos que seja uma parceria entre a educação e a solidariedade, ou seja o que quero dizer com isso é que o ponto de partida deveria ter sido o Ministério da Educação, como não foi, pelo menos que Portugal caminhe para uma parceria entre a Educação e a Solidariedade, que é onde está agora, para que os dois ministérios as duas entidades pelo menos trabalhem cooperativamente para a melhoria da creche, para melhoria da oferta educativa da creche" (Dr01pt).

"(...) acho que esse nível o governo, eu acho que pioneiro, pioneiro era o Estado definir uma política mas consistente do que é a educação dos 0 aos 3 ouvindo diferentes intervenientes, criando quase como uma comitiva, criando quase que nem um instituto das crianças que no fundo ouvisse diferentes agentes, diferentes investigadores, diferentes profissionais que estão no terreno, ouvindo as famílias, eu acho que deveria ser feito um trabalho muito forte a esse nível" (Dr01pt).

"(...) tem-se feito pouco para contribuir verdadeiramente para a educação dos 0 aos 3" (Dr01pt).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Neste tópico, os depoimentos de nosso entrevistados reforçam a tendência para a mudança do papel do Estado de promotor direto para mobilizador da sociedade civil. Fatos esses que já foram denunciados por Peroni (2008, 2010, 2015) no Brasil e por Vilarinho (2011) em Portugal. Diante disto, há uma percepção por parte de nossos entrevistados de que querem acabar com a rede de creches públicas e, assim como já acontece em Portugal, transferi-la para rede conveniadas, o que para uma de nossas entrevistadas significa um grande problema como ela denuncia abaixo:

Quando a Prefeitura de São Paulo começou a conveniar, a desculpa era que São Paulo não tinha mais terrenos para construir nada. Porque São Paulo tem essa questão imobiliária, mas quantas unidades de educação infantil já foram construídas pela prefeitura e entregue para poder privado? Perto de onde eu moro, acabaram de fazer um CEI a coisa mais linda e foi entregue para rede direta, entregue para alguém lucrar em cima daquilo. Existe uma máfia por trás disso, tem gente grande, passou até uma reportagem na Record mostrando essas creches conveniadas. Tem gente que tem 10, 15 unidades conveniadas e isso deveria ser uma coisa social ou ONG, alguém que realmente está preocupado. Mas não é! (D01br).

Imensa. A demanda é gigante, entendeu? Dentro da prefeitura de São Paulo, tem essa política de zerar essa fila, né? Mas na verdade, a gente sabe que essa fila não para de crescer, mas ela gira. Tem muitas unidades conveniadas, eu não consigo te precisar agora, mas é como eu te falei, a proporção entre aqui nessa diretoria de ensino de Pirituba, a proporção em torno de 23 diretas para quase, mais de 150 conveniadas. Acho que aqui, a gente está fechando em quase 186 conveniadas (D01br).

(...) o Centro de Educação Infantil da rede direta, é assim, o que existia, existiu. Elas não estão nem mais sendo construídas, entendeu? Todos os CEI que a Prefeitura tem inaugurado são indiretos, são da rede conveniada. Então aqui na DRE Pirituba, a gente tem 23 CEI diretas, contra cento e tantos conveniada (D01br).

Sobre esse mesmo tema, outro entrevistado sugere que "teria que construir mais creches e ao contrário, eles estão fazendo é convênios cada vez mais convênios que é pra tentar zerar essa fila" (P02br).

Questionada sobre se, apesar desse abandono, o Estado ainda seria considerado o melhor gesto, um entrevistado respondeu: "(...) diante deste cenário todo, eu não sei se a iniciativa privada faria

uma boa administração, embora o Estado também tem muita falha, o Estado tem muita falha, neste momento eu diria para continuar com Estado" (P01br) e completou dizendo:

As políticas, a gente vê muita coisa bonita no papel, a gente vê muita coisa escrita que fala desses direitos, mas que na prática não contemplam de fato. Eu vejo uma discrepância muito grande, muito grande tanto nos direitos, na Constituição quando você vê o direito da criança, na documentação curricular, eles falam que tudo vão fazer pelas crianças, mas na prática não é assim que funciona (P01br).

Quanto aos projetos e políticas públicas educativas destinadas à creche para corrigir as assimetrias da rede pública de atendimento, um de nossos entrevistados denunciou que para acabar com a fila de espera por vaga na creche a prefeitura de São Paulo está acabando com a sala de leitura da creche e usando como sala de aula conforme descrito abaixo:

Então eu tiro a sala de leitura, coloco mais 30 crianças lá e as famílias ficam contente, mas não é assim que a gente pensa educação infantil. É mais importante tirar a sala de leitura e ter um monte de crianças presa numa sala! Essa gestão está deixando a educação infantil muito de lado (P02br).

Além de quererem acabar com a rede de creches públicas, para dois de nossos entrevistados o motivo para que isso ocorra é que o Brasil:

O foco na verdade, quando se fala educação, dentro do Estado, do próprio governo Federal, MEC e tudo. O quê? É o Ensino Fundamental, por causa da alfabetização, erradicar o analfabetismo no país e tudo isso. Então, o foco dos investimentos e tudo mais, é o Ensino Fundamental. Aqui ainda está nesse processo de conquista e retrocesso. É um passo à frente e dois para trás (P02br).

Olha, políticas públicas para creche, a gente não vê muitas políticas públicas para esse segmento, né, não é um segmento que é muito notório, é um segmento que você que ele dá voto, né, ele aparece muito em época de campanha, todo mundo usa esse segmento na época da campanha, todo mundo vai zerar a fila, todo mundo, mas depois da campanha você não vê prosseguimento, principalmente porque a proposta é zerar a fila, mas a questão não é só zerar a fila, zerar só a fila garante? Enfiar todo mundo dentro garante? Porque que ideia dá quando você fala vamos zerar a fila, que impressão que dá? É um depósito, vamos pegar todo mundo e por lá, aí deixa uma questão muito preocupante (D02br).

Quadro 31 - Concepções das políticas que orientação as políticas no Brasil

Orientação Políticas - Brasil
"Já tiveram boas propostas educacionais em outras gestões que era mais voltada para a educação infantil de qualidade, que visava criança e esse conhecimento da primeira infância. Nas últimas propostas que é o plano nacional, a BNCC. Ela desvaloriza totalmente a educação infantil, então não me agrada como está sendo vista a educação infantil pelo município de São Paulo. Já tivemos outras prefeituras que deram mais valor a isso" (P02br).
"Então, é justamente o que eu estou falando, que a creche não dá visibilidade para os políticos e por isso, acaba assim. É uma fase que passa muito rápido, são só quatro anos, então acho que por isso eles investem menos nessa fase. Mas agora, se você pegar o ensino fundamental, são nove anos, então a

criança passa boa parte da vida ali. Eles têm que ter mais visibilidade. Por isso, além do tempo ser menor, a quantidade atingida é maior do que na educação infantil" (P02br).
"(...) os convênios eles vêm para sanar uma questão que a meu ver não tá dando conta e aí fez esses convênios, mas não tá dando conta porque não há investimento para fazer mais escolar, porque não tem sido feito, e aí abriu esse monte de convênio" (D02br).
"(...) nós estamos acabando e isso me preocupa, porque nós somos um número cada vez menor, aqui em São Paulo mesmo, nós somos a minoria, CEI como o nosso da rede direta, você pode até ver o número, nós somos minoria, estamos deixando de existir" (D02br).
"(...) as propostas a gente acha que mantêm as mesmas no sentido do respeito a cultura da infância, a cultura das brincadeiras, mas a gente tem se preocupado mais com as políticas que a gente achou que tava mais concisas nas questões de gênero, como vai ficar agora, porque parece que deu uma quebrada nesse plano novo, o plano ainda não foi votado, né, está em consulta pública, então a gente tá esperando para ver como vai ficar no final desta consulta pública" (D02br).
"Eu acho que nós vivemos de metas, temos muitas metas, mas essa meta, como muitas outras metas, que nós temos e que não foram atingidas aí ela vai entrar em outro plano e nós teremos uma outra meta, acho metas importantes porque a gente precisa de metas para irmos atrás das metas, mas o que faremos para alcançar as metas" (D02br).
"Nós estamos trabalhando com a realidade do Centro de Educação Infantil da rede direta, vai acabar. Tem um projeto de lei, que é do vereador Claudio Fonseca, presidente do sindicato dos professores, que está querendo. Na verdade, não é acabar com o cargo de professor, ele disse que na verdade, vai possibilitar as meninas uma mobilidade maior dentro da rede" (D01br).
"Aos poucos estão eliminando, a nossa auxiliar de enfermagem ainda está aqui, porque ela não quis se aposentar, né?" (D01br).
"Não acredito no que a Prefeitura vem fazendo nesse espaço, com essa forma terceirizada, industrializada que está cada vez mais precarizando o atendimento" (D01br).
"Prefeitura conseguir acabar com o Centro de Educação Infantil, porque essa é a intenção, tem uma ideia forte de terceirização e ela vem caminhando em passos largos" (D01br).
"(...) tem muita coisa que é bacana, tem muita proposta boa, porém que não acontece na prática, mesmo as que estão aí postas, muitas delas a gente vê que não acontece, por várias coisas, por vários motivos, as vezes não tem profissional, às vezes a escola está só com um professor e aquele professor tem que pegar aquela sala e dividir, como eu já vi, fica dois alunos em cada sala e por diversos motivos essa políticas acabam não acontecendo de fato" (P01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Baseado na percepção dos entrevistados sobre a orientações das políticas públicas educativas destinadas a creche buscamos compreender, assim como fizemos com os entrevistados portugueses, a razão para a creche ser tratada desta forma pelos nossos políticos e obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que os políticos de geral, não tem muito interesse nessa faixa etária, porque acho que é uma faixa de idade que não dá muita visibilidade para eles. Como a criança não tem prova, não tem nota IDEB, então eu acho que isso não angaria prestígio para os políticos. Então acho que eles acabam deixando para segundo plano, agora o ensino fundamental e ensino médio que tem a prova, cria visibilidade no mundo inteiro, tem como parâmetro e daí eles dão uma atenção maior (P02br).

Acho que o dever já está bem claro na Constituição, no ECA, LDB. É dever da família e do Estado, cuidar, educar, dar prioridade no atendimento. Eu acho que é obrigação do Estado é com esse desenvolvimento integral que a gente veio falando nesse período. O Estado não cumpre seu dever, mas deveria (D01br).

(...) devia haver é uma política melhor de família mesmo, né, de saúde, de planejamento familiar, para essas famílias se estruturarem melhor, uma coisa séria mesmo, organizadinha, bem feitinha, pensar bem para ter esses bebezinhos, para ser uma coisa consciente, ter um bebê é uma coisa muito séria, um bebê precisa de muita coisa, precisa de muitos cuidados, o Estado precisa garantir e a família também (D02br).

Apesar disso, como vimos no caso português, nossos entrevistados percebem que estão havendo mudanças de percepção. Segundo um de nossos entrevistados "Acho que aos poucos, conforme a gente vai conversando com as famílias, elas vão compreendendo isso, mas é uma parcela bem pequena que a gente consegue atingir (P02br).

Quadro 32 - Percepções sobre a Política destinada as crianças de 0 a 3 anos - Brasil

Percepções sobre a Política e a Educação - Brasil
"É o Estado. Eu não acredito nesse negócio de Estado mínimo não. Eu gosto do bem-estar social. Eu acho que o Estado tem que se responsabilizar pelos seus cidadãos sim. A gente paga imposto para "chuchu" e é para isso mesmo, para ter educação de qualidade, hospital de qualidade, segurança de qualidade" (D01br).
"Eu vejo poucas propostas para educação infantil, não vejo muita coisa que eles propõem. O que atualmente eles estão propondo é o que quem acredita na escola pública não quer, seriam eles: a transformação de cargos professores e a terceirização da escola pública. Então não vejo muito interesse na educação infantil" (P02br).
"Acho que aos poucos, conforme a gente vai conversando com as famílias, elas vão compreendendo isso, mas é uma parcela bem pequena que a gente consegue atingir. Até a última gestão, eu me refiro ao Dória, ele tirou as brinquedotecas, os espaços de leitura das escolas das EMElis para colocar criança, para "zerar" a fila da demanda, como se não fosse importante esses espaços para brincar, para o desenvolvimento da criança" (P02br).
(...) devia haver é uma política melhor de família mesmo, né, de saúde, de planejamento familiar, para essas famílias se estruturarem melhor, uma coisa séria mesmo, organizadinha, bem feitinha, pensar bem para ter esses bebezinhos, para ser uma coisa consciente, ter um bebê é uma coisa muito séria, um bebê precisa de muita coisa, precisa de muitos cuidados, o Estado precisa garantir e a família também" (D02br).
"Nacionalmente é diferente. Eu acho que a rede municipal de São Paulo tem propostas maravilhosas. A gente tem documentos sobre as infâncias que são fantásticos, que falam dessa infância, dessa descoberta, dessa coisa de experiência de autonomia, disputa dos bebês, que estão lá nos Indicadores de qualidade, enfim. Mas eu acho que nacional, não abrange. Muitos Municípios onde eu já trabalhei, no qual eu tenho amigos trabalhando, ainda trabalho com essa questão da escolarização. Então não é uma coisa geral, a nível nacional, precisa melhorar muito. Mas eu gosto muito da proposta que a gente tem na rede municipal de São Paulo" (D01br).
"Não, eu acho que não, eu acho que eles não estão interessados nenhum pouco na Educação Infantil". (P01br).
"Eu acredito que deveria ser direto, tudo direto" (P01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Diante do cenário exposto acima procurou-se, também, compreender nas entrevistas realizadas como fica direita a conciliação da vida profissional, familiar e pessoal, pois como foi citado durante o texto, Portugal é o país europeu com mais mulheres em idade fértil trabalhando, e no Brasil as mulheres são arrimos familiares de mais de 50% dos lares.

Quando falamos aqui em direitos referimo-nos não apenas à legislação que consagra e garante direitos a licenças de parentalidade, subsídios, proteção especial, acesso a serviços de apoio à família, mas também a políticas promovidas, quer pelos governos quer pelas organizações, no sentido de facilitar o acesso aos direitos consignados na legislação, como o direito a uma parentalidade protegida e socialmente valorizada, e o direito à conciliação da vida profissional, familiar e pessoal (Monteiro & Domingos, 2013 p. 1)

Diante disto, conforme Quadro 33, alguns entrevistados disseram que os problemas de acesso à creche afetam, entre outras coisas, o planeamento familiar, pois "(...) as pessoas e suas decisões são no sentido de não ter filhos porque depois não tenho os acompanhamentos garantidos, há conhecimento disso a nível governativo, a conciliação do mundo do trabalho com a vida familiar tem que acontecer para que a sociedade avance" (Fpt). O mesmo entrevistado alerta para outro problema, agora a nível social, o qual segundo ele em Portugal:

(...) temos o problema a nível demográfica, temos uma baixa de natalidade e essa baixa de natalidade entre outros variados fatores, tem a ver, também, com a falta de suporte para as famílias poderem ter os seus bebês, as famílias, os jovens casais querem ter filhos mas depois pensam, como é que eu vou ter um filho e depois não tenho quem me apoie durante o dia com meu filho para eu poder trabalhar (Fpt).

Ainda sobre os problemas familiares, a falta de creches afeta outros membros das famílias, principalmente das mais carentes, pois além de não terem o serviço oferecido pelo estado não têm como pagar uma creche particular. Assim, acabam recorrendo a outros membros da família para que fiquem com seus filhos enquanto vão trabalhar como descrito abaixo:

Fica com avô, quando tem avô, ficam com vizinhos. São situações bem precárias mesmo. Tem crianças que ficam com cuidadores, são senhoras que ficam com 7, 8 crianças dentro de casa, que cada mãe dá um pouquinho do valor que elas recebem, entendeu? Ela não recebe nem um valor adequado para cuidar de uma criança e também ela faz o que dá. Então são cuidadores, as vezes são parentes, são ambientes que realmente não são adequados. Tem muitas questões que envolvem o acesso (D01br).

É assim, nesse caso alguns ficam aos cuidados de vizinhos, ficam de AMAs particulares de pessoas que estando em casa se disponibilizam para ficar com essas crianças. Há famílias, há pais que deixam, um deles deixam de trabalhar para cuidar dos seus filhos, e acho que é isso (P01pt).

(...) acabam por ficar na retaguarda familiar, avós, apesar que hoje em dia os avós como trabalham até mais tarde essa retaguarda acaba por diminuir um bocadinho, muitas recorrem a vizinho que tem em casa que, outros recolhem as "amas" da segurança social, também existem, não é e pronto, e vai por aí, eu acho que não ficam sozinhos em casa, quero eu crer (P02pt).

Eu penso que muitas famílias acabam deixando com familiares, avós ou muitas vezes acabam um dos responsáveis pela criança não podemos trabalhar. A gente tem bastante histórico de famílias que o pai trabalha e a mãe só vai procurar emprego depois consegue a vaga na escola (P02br).

Toda, essa discussão sobre a creche, baseada no entendimento dela como componente importante para a conciliação familiar gera outra discussão, agora a nível dos direitos: a creche é um direito das famílias ou das crianças? Apesar de vários marcos legais assegurarem a creche como um direito da criança e a maioria de nossos concordarem, alguns deles também disseram que a creche é um direito da família.

(...) acho que é um direito da criança, até porque a criança tem direito a uma resposta educativa desde de que nasce, porque nós aprendemos desde que nascemos, educação ao longo da vida, portanto a criança tem essa necessidade porque é um direito dela, e obviamente que a família tem o direito por razões ligadas a estrutura do emprego, não é possível nós considerarmos até por razões de natureza ética e ontológica, porque aqui não há divisão do papel do homem e da mulher, portanto os dois estão no trabalho e os dois tem direito a trabalhar e na sua profissão se realizar profissionalmente e tem que haver uma resposta para as crianças que são dependentes, enquanto são dependentes, portanto neste caso há uma resposta a partir dos 3 anos, mas tem que se busca dar resposta dos 0 aos 3, portanto é direito das famílias também(Apt).

É da criança e da família, eu acho que é de ambos (Fpt).

Se destina a toda e qualquer criança. Embora tenham muitas pessoas que acham que a Creche tem que ser só para as mulheres que trabalham, só para as famílias que trabalham. Eu penso que não, a creche é um direito da criança, desde que a mãe ache que é bom para criança (P02br).

(...) a creche enquanto espaço, é um edifício, não é, um espaço em que as crianças estão lá para os pais, é uma instituição para os pais poderem ir trabalhar (P02pt).

(...) é um direito da família quando tem que trabalhar e não tem onde deixar e da crianças quando os pais vão trabalhar e precisam de um contexto de qualidade que consiga substituir nesse caso os familiares para se cuidado da melhor forma possível (Dr02pt).

É o que eu falei, da criança, mas a gente ainda esbarra na questão do pai e da mãe que precisam trabalhar. Falam muito da mãe, que é um erro, pois você tira do pai essa responsabilidade, mas na verdade é para família que o pai e a mãe trabalhem, esse espaço aqui ainda é muito importante. Porque não têm com quem deixar a criança realmente, mas é um direito de toda e qualquer criança. Já é lei, está na lei. A gente só precisa colocar em prática, porque a fila de espera é gigante. Eu tenho para berçário 150 crianças esperando e quando ela for conseguir, já não é mais berçário (D01br).

Apesar de tudo, diante de todos os problemas que a falta de creche causa para as famílias, a percepção política da importância das creches tem sido alterada, conforme descrito abaixo por um de nossos entrevistados:

(...) há uma pressão crescente sobre os políticos desse ponto de vista também da associação e também socialmente, porque os pais nesse momento, como a estrutura familiar se alterou muito, os pais começam a trabalhar, portanto, ambos, o homem e a mulher a trabalharem e como a estrutura familiar se alterou muito, é muito mais nuclear eles têm muita dificuldade de achar alternativas com quem deixar os filhos, portanto a uma pressão também crescente do ponto de vista das famílias numa necessidade de uma resposta às crianças de a 0 a 3 anos (Apt).

Quadro 33 - Percepção da conciliação do trabalho com a vida familiar

Conciliação da Vida Familiar
"Os problemas demográficos nunca tem uma apenas uma razão só, geralmente estão associadas a várias, penso que contribui" (Apt).
"Há muito gente que tem definir os seus projetos de vida em termos familiares, por exemplo, em termos de ter filhos ou ter mais filhos, em função de ter disponível uma creche, se o Estado não criar essas creches e muitas famílias não vão ter possibilidades de recorrer aos privados, portanto o Estado tem que garantir que tenha essa oferta, não tirando oportunidade dos privados também terem seu papel" (Fpt).
"(...) ao longo da história da minha vida acho que cada vez mais os pais atualmente para além de terem pouco tempo para dedicarem aos filhos são pessoas com mais ignorante, não, não tiveram na sua vida tantas possibilidades de lidar com bebês e muitas vezes tem muita dificuldades em distinguir, em saber quando tem que impor limites, uma série de coisas que eu acho que são muito importantes para o desenvolvimento das crianças" (P01pt).
"Certamente péssimo, mas a vida profissional também obriga aos pais muitas vezes a terem esse tipo de, de não terem opção" (P01pt).
"Não, pra saber basta ver as políticas de natalidade não, não temos. é um país, se calhar, se estivessem interessados nestas crianças, se calhar é como diz, não precisávamos a falar, em vez de só existirem instituições de solidariedade social ou privadas já existiam algumas do estado. não é. as próprias políticas de natalidade são quase nulas de incentivo para que haja crianças, as próprias discussões em assembleias da república em questões de leis poucas vezes contemplam essas crianças ou essas faixas etária" (Dr02pt).
"Eu comecei por aprender cuidando de bebês de amigos, eu nunca pensei ser educadora, mas desde pequena que eu era aquela menina que cuidava dos filhos dos vizinhos, e dos filhos dos amigos, eu lembro-me que a primeira criança que eu cuidei a sério, o primeiro bebê que eu cuidei a sério eu cuidei desse bebê nas minhas férias de verão, um mês e meio, dois meses. Esse bebê tem agora, faz para semana 21 anos, e eu tinha 14, ou seja, aos meu 14 anos houve alguém que confiou em mim, por que não tinha mais ninguém para cuidar do seu bebê e aquela mãe precisava de trabalhar e aquela pessoa confiou em mim e entregou-me o seu bebê para eu cuidar de manhã enquanto a senhora ia trabalhar" (Dr01pt).
"(...) o que diz respeito ao tempo de permanência das crianças na creche, não pode um bebê, não pode estar 10 horas numa creche, não é bom para o seu desenvolvimento emocional, por melhor que seja a educadora, por melhor que seja a auxiliar, não é essa a melhor escolha para o bebê, 10 horas numa instituição, isso é quase um internato" (Dr01pt).
"(...) cada vez mais as creches terem melhor qualidade e responderem melhor às necessidades do bebê, mas não chega só a creche, ter esse cuidado, toda a sociedade tem que se repensada para que as mães, os pais, quem são as figuras paternas destes bebês tenham mais tempo para estar com eles, para que as crianças não tenham que ficar tantas horas nas instituições, não parte só da creche parte de forma com toda uma sociedade pode olhar a creche" (Dr01pt).
"A mãe trabalhadora neste país ela é muito desrespeitada, porque há uma lei trabalhista que ela contempla essa mãe, mas até a "página 2", porque as pessoas não empregam mães grávidas, porque ela sabe que ela vai ter, se você estiver grávida você já não consegue um emprego, porque você vai tirar uma licença a maternidade, e depois tem esse período de amamentação que não é muito respeitado" (D02br).
"(...) para crianças seria o ideal se respeitasse esse desmame para que ele, então eu penso que pelo menos os seis meses que é recomendado para que a criança mame e seja feito em casa com a sua mãe e tudo certinho, e a introdução dos alimentos, fazer uma ruptura não brusca" (D02br).
"(...) temos mães que são arrimo de família que precisam da escola porque não tem com que contar e precisa que os seus fiquem aqui o dia todo, mas também tem outras modalidades, né, temos mães que não tem essa necessidade que a criança vem pra ter mesmo esse contato com os amiguinhos, então poderia haver uma flexibilização para que atendesse todas as realidades de forma mais ampla" (D02br).

"(...) os pais, eu não sei se os pais, eles podem ser tão penalizados assim, porque os pais às vezes não tem até a instrução para ter essa consciência e tudo mais, acaba tendo um filho, depois outro filho, enfim, não sei até que ponto cabe julgá-los nessas condições, mas as políticas, mas as questões públicas, as políticas públicas deveriam, são sim grandes responsáveis pela situação neste caso, porque é quem detém as condições de fazer alguma coisa para auxiliar quem está na ponta, porque vai cobrar deste pai como, se este pai trabalha, esta mãe trabalha e já tem algumas crianças, não adianta você responsabilizar quem já está nesta situação, culpá-lo mas vai ajudar em que? Não, não vejo muito interesse, senão as coisas estavam um pouco melhores" (D02br).

"Dentro da realidade que a gente trabalha, não é possível né. Aí vem o ranço da assistência social, né. Então, fica aquela coisa, realmente a mãe tem que trabalhar, o pai trabalha, não tem ninguém que possa ficar com essa criança, vai ficar o dia inteiro na escola. Esse dia inteiro na escola é bom para ela? Talvez não seja ruim, excelente eu não acredito que seja. Eu acho que a gente tem famílias mal estruturadas, são tantas coisas. Para algumas crianças eu falaria para você deixar aqui 20 horas, que eu sei que seria melhor para ela. Porém, terá outras crianças já seria tão bacana se ela pudesse ficar em casa, se tivesse um tempo maior com a família" (D01br).

"(...) fazer o que, complementar essa educação da família ou até fazer além, porque tem muita criança que a gente vê passam por situações muito difíceis, são de famílias as vezes que só tem a mãe criando, a mãe trabalha o dia todo às vezes tem alguém que não cuida direito" (P01br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

5 CONCEPÇÕES PROFISSIONAIS

Ao longo do texto, foram apresentadas várias fragilidades a que todos os profissionais de educação que trabalham no contexto da creche são expostos em seu cotidiano. Também foi exposta a importância destes mesmos profissionais para que tenhamos uma creche de qualidade. Diante disto, é necessário verificar como estes atores sociais concebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas com as crianças dos 0 aos 3 anos.

Assim, neste eixo iremos apresentar o resultado de nossas entrevistas sobre as percepções do ser profissional de educação de infância. Iniciaremos apresentando os dados sobre a valorização e o estatuto profissional dos educadores da creche; em seguida vamos apresentar as concepções dos nossos entrevistados sobre o processo de formação universitária; por último abordaremos suas concepções sobre as práticas pedagógicas da creche.

De modo geral há uma semelhança nos sentimentos das entrevistadas brasileiras e portuguesas sobre a desvalorização do profissional que trabalha em creche e a dificuldade em mostrar para a sociedade que a creche é um contexto educativo:

(...) não há esse reconhecimento, eu acho que é muito mal, para todos nós, porque não há igualdade, para todas né, não há igualdade para quem trabalha lá, não é, depois tudo é uma bola de neve (P02pt).

(...) as nossas políticas também veem a educação muitas vezes como algo pobre, o parente pobre, porque de fato, muitas vezes estarmos inseridos em salas em que temos 30 alunos, como é que conseguimos, né, porque um ser humano não consegue responder a trinta de uma vez, e muitas vezes temos ali crianças com graus de desenvolvimentos diferentes e por muito que nós sejamos sensíveis não conseguimos dar resposta, porque somos seres humanos, não conseguimos responder (P02pt).

(...) a gente tem muita dificuldade em se mostrar a educação, a gente é tratado muito enquanto tia (D02br).

(...) desgasta a gente muito esse embate diário, porque você tem que se mostrar a educação todos os dias" (D02br).

(...) tem que ficar na porta, não é tia, não é tia, aqui é escola também, aqui se ensina também (D02br).

(...) então eu me sinto, às vezes as pessoas olham pros professores de CEI com um pouco de preconceito, nós sofremos um pouco de preconceito, porque parece que nós estamos aqui só cuidando, só trocando fralda, só limpando, mas o trabalho das professoras de CEI (P01br).

Diante do exposto, essa situação pode ser resumida na frase de uma de nossas entrevistadas:

"(...) é importante mudarmos essa mentalidade, começarmos a ver a educação como importante a partir dos zero ano" (P02pt) e justificada por um de nossos entrevistados da seguinte forma:

(...) essa visão muito assistencialista do que é uma criança, bebê, o que é um bebê, ajuda a compreender que, ajuda a justificar essa desvalorização das educadoras, portanto tem que haver uma alteração muito grande dessa perspectiva, dessa noção do que é criança para também de infância, para haver uma valorização dos profissionais que trabalham com essa criança (Fpt).

No entanto, embora haja consenso de todas as professoras e diretoras no sentido da sociedade entender a importância da educação dos 0 aos 3, no caso dos profissionais portugueses, por conta da legislação, um problema ficou mais latente: "(...) as educadoras de creche não tem contagem em tempo de serviço e o seu vencimento é inferior às educadoras que estão na valência do jardim de infância" (Fpt). Desta forma, esse problema emanou em todos os discursos das professoras e diretoras entrevistadas

(...) as creches estão sob a tutela da Segurança Social, são obrigadas a terem educadoras de infância, nós somos profissionais iguais, com a mesma formação e é revoltante porque o nosso tempo de serviço não conta para o Estado e eu por opção pessoal fui trabalhar para a creche neste momento, desde a minha formação inicial, para o Estado eu só trabalhei um ano, que foi meu primeiro ano, e desde aí todo trabalho de 14 anos ficou ou fica, completamente anulado (P01pt).

(...) os educadores de creche são considerados muitas vezes ou algumas vezes educadores inferiores ao pré-escolar" (Dr01pt).

(...) os educadores de creche são considerados muitas vezes ou algumas vezes educadores inferiores ao pré-escolar (Dr01pt).

(...) acredito que é diferente, e acredito, tanto que acredito que acho que há profissionais mais qualificados para creche que há profissionais qualificados para pré-escolar (Dr01pt).

(...) nós temos por vezes colegas que não querem trabalhar em creche. (Dr01pt).

Sim, o estatuto, porque a primeira coisa que alguém que não nos conhece de lado nenhum, ao educador de infância que fala estou trabalhando com crianças. Ai eu não faço mais nada então do que limpar

rabinho a meninos é um bocado por aí. Enquanto que no pré-escolar já não tanta essa questão. E assim se calhar também é um pouquinho por aí (Dr02pt).

(...) os educadores muitas vezes não querem passar por lá por causa disso, porque depois muitas vezes eles não querem passar por lá por causa disso, pela creche, e quando vão para lá é por ultima opção e não é por vocação muitas vezes (P02pt).

(...) no mesmo sítio, estão lá meninos com graus de desenvolvimento diferentes em que nós para os desafiarmos muitas vezes temos que ir por várias áreas, desde a parte afetiva, para trabalhar a segurança, para trabalhar a auto estima para conseguirmos os resultados que queremos e muitas vezes o tempo e as condições que nos dão a nível de público não dá para fazer essas respostas, enquanto que os privados aqueles alunos acabam por ter outros apoios. Por isso é que eu digo, devíamos ser todos iguais e ter todos esses mesmos direitos, mas infelizmente não tem (P02pt).

Uma das entrevistadas brasileiras também apontou insatisfação que por muitas vezes vem dos próprios profissionais, que veem no trabalho executado em creche algo menor:

(...) talvez por isso tenha um preconceito em relação ao professor de creche, aí eu estudei pedagogia para trocar fralda, eu estudei pedagogia para servir a comida, eu estudei pedagogia para ser garçomete, eu já ouvi eu sou garçomete eu estou servindo aqui (P01br).

(...) vim trabalhar no CEI, algumas práticas me incomodavam porque eu penso se eu sou professora, formada em pedagogia, eu to aqui não é só pra dar para a criança a comida limpar, higiene, mas eu to aqui para proporcionar para elas experiências diferentes que elas tem na casa delas, se eu sou uma pedagoga eu tenho que promover isso (P01br).

Diante desta situação, como visto anteriormente que a qualidade da creche está ligada diretamente aos profissionais que nela atuam, causa-nos preocupação que a "(...) insatisfação muito grande das educadoras que estão na creche, dos 0 aos 3 anos, e esse mal-estar pode se repercutir na sua ação." (Fpt).

Ainda sobre as particularidades portuguesas, outro problema causado por conta desta situação é que, pelos depoimentos de nossos entrevistados, há uma desvalorização social externa (dos agentes políticos, da comunidade, famílias...) e interna (dentro do grupo profissional) com efeitos na hierarquização do estatuto profissional dos educadores. Fato esse que gera discriminação por parte dos educadores de infância que trabalham na educação pré-escolar em relação aqueles que trabalham em creche, apesar de terem a mesma formação exigida por lei:

(...) dentro do nosso grupo, somos o parente pobre que trabalha em creche, porque nós não somos reconhecidas politicamente (P02pt).

(...), no entanto entre pares, entre educadores de infância que trabalham em jardim, muitas vezes sinto-me, diminuída com as atitudes que tem, porque como somos educadoras de creche, somos pessoas menos capazes (P01pt).

(...) entre pares, que é mais chocante para mim que é ignorância possivelmente leva a esse ponto, ou então é o fato para mim, enquanto educadora de creche o tempo de serviço não contar e sentem-se

talvez superiores pelo fato de terem o tempo de serviço delas contado, eu não sou menos feliz por causa disso, como profissional (P01pt).

Também foi verificado nos discursos dos portugueses algo muito similar ao que foi encontrado na pesquisa realizada por Rosa Monteiro e Liliana Domingos (2013) sobre a problemática da conciliação da vida profissional, familiar e pessoal, bem como a percepção dos apoios existentes, elas verificaram que a maioria de seus entrevistados “responsabiliza apenas os próprios indivíduos pela criação de soluções de conciliação, numa concepção claramente individualizante e privatizadora dos problemas” (p. 62).

Em nossa pesquisa, assim como na de Rosa Monteiro e Liliana Domingos (2013), foi verificada uma culpabilização por parte da maioria dos professores e diretores portugueses quanto à responsabilidade por mudar a percepção social sobre a creche.

(...) é um problema que tem que ser resolvido mas não parte só de uma medida do governo, também tem que partir de nós profissionais levamos os nosso meninos pras ruas par cidade tornar a educação de infância pública para que ela seja reconhecida por que se nós não mostramos o que fazemos nas nossas escolas, nas nossas instituições, como é que a sociedade vai reconhecer o nosso valor (Dr01pt).

(...) se esse mesmo educador tiver a capacidade de documentar o seu processo e mostrar para a família, mostrar para a comunidade mostrar como é que o bebê e a criança de fato aprendem as pessoas vão compreendendo e porque (Dr01pt).

E o próprio educador valorizar a creche para termos. Da minha experiência não há muitos educadores a valorizar o trabalho em creche. Preferem muitas vezes trabalhar com crianças mais crescidas (Dr02pt).

É aquela questão que falamos a bocado, ou se valoriza o trabalho que é feito e se gosta, ou então, lá está, depende muito de quem está com aquele grupo de crianças. É um bocado por aí, depende da pessoa das pessoas neste caso que estão com aquele grupo de crianças. Eu acredito piamente nisso. Porque uma pessoa que acha que só está ali basicamente para ajudar ou para fazer uns trabalhos bonitos e por causa do dinheiro, isso é o que há mais, mas lá está (Dr02pt).

(...) se nós não sensibilizarmos os próprios pais e as famílias que vão passando por aí não vamos conseguir com que as políticas mudem muito, não é, porque se por exemplo as crianças com necessidades educativas se nós que somos educadores estamos atentos a essas necessidades logo no começo do 0 aos 3 e não trabalhamos em conjunto com as famílias para dar respostas às necessidades elas muitas vezes só são descobertas em graus de ensino muito tardio (P02pt).

(...) nós temos a reunião de pais, não é, se nós vamos lá e só damos recados, os pais vêem aquilo como algo "secas", rotineiro e desmotivante, mas se nós criamos dinâmicas nestas reuniões, e lhe apresentamos algo diferente a cada uma delas e lhe mostramos um bocadinho do que vamos fazendo, estamos a nos valorizar enquanto profissionais no sentido do reconhecimento do fato de os filhos serem privilegiados de estarem ali num grupo, estarem em creche e não estarem em casa (P02pt).

(...) nós quanto profissionais também não nos valorizamos nesse sentido, porque assim, ao não haver um reconhecimento muitas vezes, não é, a nível profissional, as pessoas acabam por cair naquela armadilha do deixa andar, e porque se nós não valorizamos não vamos ter esse reconhecimento (P02pt).

Algo que já havia sido alertado pela OCDE (2000)¹ e foi ponto de convergência entre os participantes brasileiros e portugueses foi quanto ao processo de formação universitária a que são submetidos, no Brasil os pedagogos e em Portugal os educadores de infância. Para eles, de forma unânime, tanto professores quanto diretores, informaram que a formação a que são submetidos os profissionais da área que pretendem trabalhar no contexto da creche é insatisfatória e o conteúdo é mais direcionado para as crianças a partir da pré-escolar, apesar de considerarem que a formação é essencial para o trabalho que se exerce em creche.

Quadro 34 - Percepção dos professores e diretores - Brasil e Portugal - Sobre a formação acadêmica

Percepção dos professores e diretores - Brasil e Portugal - Sobre a formação acadêmica
"(...) há algumas lacunas na formação inicial dos professores eu sentia um bocadinho isso um bocadinho na pele e posso lhe dar um exemplo que nós éramos 40 alunas na altura e só duas é que estagiaram em creche" (Dr02pt).
"(...) na graduação passam muito pouco, o que é uma pena. as que não chegam até o mestrado acabam por perder um bocadinho, pois quando elas vão muitas vezes do mestrado sentem-se perdidas, porque vão com aquela teoria, né, teoria, depois chegam lá e encontram meninos tão pequeninos que não falam e começam a se sentir perdidas porque como é que nós vamos perceber o que é que eles querem e por isso é que eu acho que é muito importante a passagem delas também por lá (creche). Porque é um crescimento também, e é um ponto de partido para a própria mudança da mentalidade" (P02pt).
"(...) no que diz respeito aos mais pequeninos, de 0 aos 3, nós sempre sentimos que houve uma lacuna, porque sempre foi privilegiado, em termos de formação, a formação a partir dos 3 anos" (Dr01pt).
"Por conta até da faculdade de pedagogia te dar o diploma para educação infantil, mas depois ele não tem um conteúdo prático. Porque você só consegue a prática da faculdade, através de estágio. Então se você for fazer estágio em uma instituição legal, em uma instituição onde tenham profissionais que tem essas habilidades, eu acho que você consegue ter uma boa prática. Mas se você for fazer estágio numa instituição onde não tem essa valorização da criança, você acaba não tendo a prática e aí a prática você só vai adquirir trabalhando mesmo. Eu acho que isso é um grande problema para obter essa qualidade" (P02br)
"(...) deficiência na formação inicial" (D02br).
"(...) não tem esse olhar apurado, ainda, para a educação infantil" (D02br).
"(...) vem já defasado" (D02br).
"Eu percebo um sucateamento do curso de pedagogia, acho muito legal a questão do PROUNI, o acesso as universidades e tudo mais, mas as grandes faculdades, essas empresas que nem a Anhanguera, a UNINOVE, enfim. Eles pegaram o que? Vamos vender curso. Então o povo faz um curso de pedagogia, com duas, três vezes na semana e o resto é a distância. É um curso sucateado! A pessoa não sai preparada para efetivamente exercer a função. Salva uma outra pessoa que realmente vai buscar por fora, vai estudar por conta, vai lê" (D01br).
"Eu acho que a formação deveria ser mais prática, do que propriamente teórica, a prática faz diferença" (D01br).

¹Segundo a OCDE (2000), o estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados" (p. 212).

<p>"Eu não achei relevante. Na verdade, achei bem defasado e pelo que eu tenho visto, do pessoal que vem fazer estágio aqui na escola até mesmo no contato que a gente tem de quem está começando a fazer o curso de pedagogia, né? Que sai do ensino médio, vai lá tentar e tudo, o pessoal tem uma ideia que basicamente você vai vir cuidar. Quando a gente começa a mostrar todas as propostas que têm, as pessoas até dizem: Nossa, mas vocês fazem isso tudo aí?" (D01br).</p>
<p>"Você tem as disciplinas, eu só acho que ela não te dá dimensão da realidade, do que é isso aqui, entendeu?" (D01br).</p>
<p>"A formação do curso de pedagogia, eu fiz magistério antes de fazer pedagogia. Então eu estudei no antigo CEFAM e contribuí muito mais no meu trabalho como educadora, assim, numa proporção que não dá para explicar com relação a graduação. Os cursos de graduação pelo menos a grande maioria são extremamente defasados, o meu não foi diferente. Na verdade, quando eu entrei na graduação, eu já era professora há muito tempo e só estava dando aula por conta do magistério. Tinha muita coisa já sabia, já conhecia, já vivia e aquilo tudo agregava. Era fácil compreender o que estava na faculdade, mas pela vivência" (D01br).</p>
<p>"(...) precisa ter essa formação inicial sim, só que essa formação inicial do curso de pedagogia, por exemplo, deixa muito a desejar, eu acredito que se houvesse uma especialização na área da Educação Infantil para esse professor conhecer as especificidades da faixa etária e a importância, não só assim, aí a criança precisa disso, de da comida do cuidado físico, não só isso, eu acredito que precisa entender que essa criança, ela precisa ser estimulada o tempo todo enquanto ela está dentro da escola" (P01br).</p>
<p>"(...) há algumas lacunas na formação inicial dos professores eu sentia um bocadinho isso um bocadinho na pele e posso lhe dar um exemplo que nós éramos 40 alunas na altura e só duas é que estagiaram em creche" (Dr02pt).</p>

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Um dos aspectos muito citado por alguns de nossos entrevistados foi em relação ao estágio na formação universitária, inclusive uma das entrevistadas portuguesas denunciou que a "(...) Universidade do Minho ainda não faz colocação dos seus estagiários na sala do berçário" (Dr01pt), que ao nosso ver, é um contrassenso, afinal, uma universidade nunca deveria compactuar ou até reforçar uma lei que fere os direitos das crianças em estágio tão vulnerável.

O estágio, lá esta, como eu disse, foram 6 meses e ajudou bastante, ou seja, aí aprendi mesmo muita foram 6 meses muito intensos e aprendi bastante (...) (Dr02pt).

Eu acho que o estágio. Acho que experimentar, vir, entrar e olhar. Porque você pode ler os melhores textos do mundo sobre educação infantil, as melhores teses, nada vai mudar a vivência" (D01br).

"(...) porque muitas vezes quando elas vão para lá também ficam perdidas completamente, apesar de que agora há uma maior sensibilidade também na própria formação de base delas, delas irem ao estágio no último ano também metade, metade, isso eu acho isso muito bom e ao mesmo tempo já é um ponto de mudança (P02pt).

(...) o feedback que nós recebemos dos estagiários que nós recebemos e quando chegam a creche, eles usam muito a expressão eu estou perdido, eu não sei, eles têm muitas dificuldades em se colocarem ao nível dos bebês e das crianças pequenas (Dr01pt).

Quanto às práticas pedagógicas, de modo geral, percebemos que os pressupostos da Sociologia da Infância já permeiam a fala de todos os nossos entrevistados, sejam eles brasileiros ou portugueses, o que nos parece positivo para a educação das crianças de tão pouca idade. Observamos

nas falas de nossos entrevistados que, conforme Quadro 35, eles acreditam em uma educação centrada na criança, na qual ela é agente principal de sua aprendizagem.

Observamos também que há uma atenção na escuta das crianças, e o brincar também foi descrito como central nas práticas dos educadores, deixando claro que na creche o cuidar e educar, são indissociáveis.

Quadro 35 - Concepção das praticas pedagógicas

Práticas Pedagógicas
"(...) eu gosto particularmente de usar uma expressão que é competência e agência do bebê, mas pra isso nós temos que saber olhar e interpretar os sinais desse bebê" (Dr01pt).
"(...) traz uma forma de comunicar com o mundo muito própria, e que nós profissionais temos que ser capaz de interpretar os sinais desse bebê" (Dr01pt).
"(...) volta às questões dos sinais, por isso é que nós temos que ser capazes de olhar e de interpretar esses sinais que o bebê nos vai dando" (Dr01pt).
"(...) a gente trabalhar com elas e prepara-las e ta junto com elas aprendendo com elas, porque como dizia Paulo Freire, a gente aprende e ensina também, é nisso que eu acredito (...)" (D02br).
"Uma educação centrada na própria criança onde a criança é o agente principal de sua aprendizagem, em que a criança, basicamente em contato as pessoas com o meio com os materiais, que se desenvolva ela própria, sempre com o apoio do adulto claro, mas eu não acredito numa escolarização, de todo, não acredito que essa seja a função da creche do jardim de infância para mim é deixá-la ser criança e seguir os interesses que ela própria demonstra e deixá-la ela própria fazer o seu caminho ela própria mexer com que quer e tirar dali o que quer, o que bem entende sem ser forçada. Eu não preciso de dar um morango, a figura do morango para a criança colorir de vermelho para saber o que é o vermelho para saber o que é a cor vermelha eu não acredito nisso, acredito sim que a criança pode pegar nos morango e espiar neles e mexer neles por exemplo" (Dr02pt).
"(...) na nossa rede é forte cuidar e educar, cuidar e educar, são indissociáveis, e têm que ser mesmo, eu sei que não existe só o educar, tem que cuidar porque são crianças pequenas, mas na prática você ainda vê que se foge o educar" (D02br).
"Eu acredito muito nos estímulos. Então é propiciar a criança que ela brinque com farinha, que ela faça "melecas", que ela brinque com gelatina, tinta caseira e que ela explore o corpo dela e dos colegas. Então esse, na minha visão é o ideal, estimular para ela subir, ouvir sons, trabalhar através da musicalização. No meu ponto de vista, essa é uma educação que ajuda muito a criança se desenvolver" (P02br).
"(...) esse brincar ele é muito importante para o desenvolvimento humano, para o que ele vai fazer lá na frente" (D02br)
"(...) o brincar mesmo em si que é muito forte dentro do CEI" (P01br).
"A pré-escola tem que ser para mim nesse molde, não voltada para fazer com que essa criança esteja preparado, no sentido de você fazer uma prévia do fundamental um, ha eu vou ensinar essa criança um pouco de número, um pouco de letras para ela chegar lá no fundamental já sabendo isso, mas dando continuidade a educação da creche mesmo, voltada para o brincar, voltada para essa questão da criança explorar o ambiente, conhecer o seu corpo, conhecer a si mesma, conhecer o outro, saber quem é o outro, então no mesmo molde da creche mesmo" (P01br).
"(...), mas pra ela seria muitíssimo importante brincar para descobrir as coisas, para descobrir o mundo e socializar com os colegas" (P02br).
"Brincar é fundamental". (P02br).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Outro aspecto que foi revelado no discurso de nossos entrevistado, conforme descrito no Quadro 36, brasileiros e portugueses foi uma preocupação com o processo de escolarização na creche, algo que poderia evidenciar um caráter preparatório esse sobrepôr à importância de as crianças se envolverem e de evidenciarem sinais de bem-estar emocional bem como de aprenderem e se desenvolvem através das relações com outras crianças.

De acordo com Coutinho (2010), “há uma tendência a “adaptação” das orientações voltadas à pré-escola para a creche”. Fato esse, que segundo a autora, fortalece a “tendência a uma “escolarização” das crianças, que pode ser balizada para as crianças bem pequenas” (p.24).

A preocupação de nossos entrevistados se revela importante e justificável uma vez que segundo o último relatório da OCDE (2017) verificou que entre os seus parceiros:

A pedagogia está cada vez mais alinhada entre os níveis pré-primário e primário. Os currículos da ECEC e da escola primária estão alinhados ou totalmente integrado em três quartos das jurisdições participantes, garantindo que as instruções técnicas e estratégias não variam muito entre transições. O alinhamento também é reforçado pela inclusão de novas disciplinas nos currículos pré-primários de algumas jurisdições. No entanto, ainda há desalinhamento em algumas características estruturais. Na maioria das jurisdições, as crianças têm menos relação pessoal / criança favorável no primeiro ano da escola primária do que no último ano do ensino fundamental ECEC, causando problemas para a continuidade da aprendizagem e do bem-estar. Outros desafios restantes incluem: diferenças e inconsistências nos currículos; falta de entendimento pedagógico compartilhado entre os dois sistemas; e entrega inconsistente de pedagogia durante as transições. (p.19).

Quadro 36 - Concepções sobre a escolarização no contexto da creche

Escolarização na Creche
"(...) as pessoas veem que a leitura e a escrita é só naquele processo escolarizado e eu acho que essa parte limita todo o processo de aprendizagem da criança, porque estamos a limitar a própria imaginação da criança porque ela passa imenso tempo a pintar porque não pode sair do círculo, porque tem que fazer o "ó" daquela forma redondinha estamos a escolarizar nesse sentido, que é o que eles acham que é o mais importante" (P02pt).
"(...) escolarização em jardim eu sou um bocadinho contra, por causa disso também porque depois eles tem os graus de ensino em que já são tão massacrados e que só estamos a limitar esse crescimento infantil da criança, não sei, se calhar é a minha maneira de ser" (P02pt).
"(...) eu não vejo com bons olhos uma criança sair do jardim de infância a ler ou a escrever. Por isso acredito que no prazo da creche a criança aprender com corpo com ela própria no seu ambiente e acredito que isso depois se propaga depois para o jardim de infância" (Dr02pt).
"(...) nessa etapa da educação infantil a criança tem que ser criança, eu acho que é possível você fazer um bom trabalho de educação sem você fazer um massacre, sem escolarizar mesmo, da para você oferecer recurso para a criança deixando ela livre para brincar, desenvolver, crescer, mas sem forçar, sem rotular, sem comparar, sem cobrar" (P02br).
"(...) não temos necessidade ainda de ir atrás de índice, de ir atrás de metas de alfabetizar na educação infantil, que é uma coisa que os pais cobram muito, principalmente quando já vai para a pré-escola" (D02br).
"Não, lá está, as avaliações são descritivas, mas é o educador que faz, se me perguntasse no caso do jardim de infância, a resposta já era sim, mas no caso da creche não. É tudo na base da observação" (Dr02pt).

"(...) eu acho que a alfabetização a partir da creche é cortar a criatividade é limitar a exploração livre, há muita competências que são necessária adquirir antes de aprender a ler e aprender a escrever e acho que os bebês e até aos 3 anos, as crianças até aos 3 anos e mesmo depois disso deve ter a liberdade de conhecer as coisa do meio ambiente o meio ambiente onde está de forma livre, nós, os profissionais estamos ali para orientar apenas, para estimular, para os motivar sem estarmos a limitar essa exploração nos mais pequeninos "(P01pt).

"(...) não tem que ser naquele sentido de sentar, fazer as fichas porque a letra já tem que ir, e eu sou contra isso, porque a criança perde toda a liberdade dela enquanto ser, porque tá ali, tem que ser aquilo, tem que ser aquela hora , tem que ser daquela forma, porque se tem que ter aqueles resultados, estamos a limitar o crescimento da criança, porque estamos a limitar a própria imaginação da criança" (P02pt).

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

Algo que destoava daquilo que vinha sendo dito por nossos entrevistados e que coloca um contraponto em seus discursos são suas manifestações acerca da rotina praticada na creche. Segundo eles, a creche por ter "(...) uma rotina bem fechada, tem o horário das alimentações, do sono, da higiene (...)" (P01br) acaba por não respeitar as individualidades e necessidades específicas de cada crianças, contrapondo os discursos dos entrevistados que diziam "dar voz as crianças", apesar de terem consciência desta situação.

Diante disto, vemos que, apesar dos discursos serem permeados pelos pressupostos da Sociologia da Infância, entraves estruturais acabam se sobrepondo a eles como explicitado por nossos entrevistados no Quadro 37.

Quadro 37 - Rotinas das creches

Rotina da creche
"(...) eu não sei se corresponderia às necessidade dos bebês, porque muitas vezes as crianças não está com fome, às vezes o horário do almoço, por exemplo a nossa turma almoça 10:30, essa criança às vezes não tá com fome, então ela não come, aí ela vai dormir 11:00 horas, dorme com fome, porque é muito cedo para ela, as vezes o horário do sono também ela não quer dormir naquele horário, ela quer brincar naquele horário, então às vezes acaba sendo um pouco cruel essa rotina" (P01br).
"Eu acho que a creche não pode ter uma rotina muito fechada, porque as crianças têm diferentes tempo para dormir, comer. Aqui a gente não trabalha com linha do tempo e isso eu gosto bastante. Aquela linha que aborda hora de comer, hora de acordar e a gente tem sim uma rotina, por exemplo, há 1h30 da tarde vai vir uma mamadeira, mas se o bebê estiver dormindo, a gente não vai acordar ele para oferecer a mamadeira. A gente vai esperar ele acordar para oferecer, nós vamos esperar ele acordar e isso me agrada bastante aqui, não ter essa linha do tempo. (P02br).
"(...) uma rotina estabelecida por causa do horário de almoço, a cozinha precisa ter um horário para funcionar, tem o horário do sono, essa rotina as vezes é bem corrida a gente acaba não tendo muito tempo de fazer tudo que a gente quer, porque você começa às vezes fazer uma atividade já deu o horário de ir pro solarium, porque se você não usa naquele momento tem um colega que vai usar também, então tem que ser dividido os espaços, mas assim, é uma rotina que dá para gente se organizar" (P01br).
"(...) nós temos uma rotina fechada, e eu não acho isso, porque nossa estrutura não permite termos uma rotina diferente do que nós temos no momento" (D02br).

<p>"(...) ideal que não fosse uma rotina tão definida por horários, se nós tivéssemos condições, por exemplo, de termos uma sala do sono, seria ideal, onde cada um, está com sono agora vai dormir agora, ta com sono depois, dorme depois, seria perfeito, mas nós não temos essa logística, não conseguimos fazer essa logística" (D02br).</p>
<p>"(...) não consigo saber precisar se é o ideal para eles essa rotina tão marcada por horário, eu acho um pouco massacrante, mas a gente não consegue atender de outra forma" (D02br).</p>
<p>"(...) a gente precisa saber o que que acontece com quem, porque a gente dá conta, quem ta com quem, quem tá olhando quem, porque depois a gente pergunta, os pais perguntam o que aconteceu, como foi a rotina, então a gente precisa saber, então a gente não consegue ainda sair dessa rotina de sala" (D02br).</p>
<p>"Eu acho que é importante a rotina na creche, primeiro porque é a rotina que lhes dá segurança, é que as crianças crescem a nível de vínculo afetivo, não é, o fato de ficarem cá e os pais irem trabalhar isso cria sempre alguma insegurança, é o tipo de percepção que eles têm sobre isso não é igual, eles chegam por aqui e dizem, minha mãe vem logo, não, por isso a rotina tem aqui um papel fundamental, porque esta rotina para eles ele saberem o que é que vai acontecer a cada tempo, a cada hora, ou então pelo menos saber qual é a sequência de acontecimentos é o que lhes dá segurança para estarem bem emocionalmente na creche" (Dr02pt).</p>
<p>"(...) a rotina é importante porque a partir da rotina é que a criança também vai muitas vezes aprendendo e aprendendo, mas também deve haver cortes nessa mesma rotina não tem que ser uma coisa estanque, porque senão acabamos por cair naquela rotina é sempre aquilo, não, mas a rotina da estabilidade emocional também a própria criança, agora a forma de nos termos a rotina estruturada, mas o que a nós apresentamos em cada um desses momento que deve ser sempre versátil para desafiar a criança" (P02pt).</p>

Fonte: Entrevistas, quadro elaborado pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste percurso de investigação, partindo-se dos pressupostos da Sociologia da Infância, que entende as crianças como atores sociais e sujeitos de direito, buscou-se, através da análise das concepções de infância e educação presentes nos discursos de atores sociais ligados a creches e nos principais documentos legais que orientam as políticas públicas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil e em Portugal, problematizar as condições de acesso das criança de 0 a 3 anos de idade à educação pública de qualidade nos dois países.

A pesquisa não buscou fazer qualquer tipo de comparação entre os dois sistemas, pois são enormes as diferenças sócio demográficas, geográficas, contextos histórico, político e econômico entre os dois países. No entanto, buscamos encontrar as principais semelhanças e diferenças que podem, de algum modo, balizar ações para a melhoria em ambos os sistemas educativos destinados as crianças de 0 a 3 anos de idade.

De modo geral foi possível verificar de forma incontestável que no Brasil e em Portugal, as crianças de 0 a 3 anos de idade são privadas do seu direito à educação pública, gratuita e de qualidade. E que, apesar deste processo ser distinto nos dois países, pois no Brasil esse direito é legalmente reconhecido e em Portugal não, verificamos que em ambos os países, apesar dos esforços dos últimos anos, o acesso das crianças a creche ainda se encontra distante de ser alcançado.

Na busca por explicações para causa desse problema, embora não achemos que um problema desta envergadura tenha apenas uma causa, constatamos que tanto o Brasil quanto Portugal, naquilo que diz respeito às políticas públicas e ao papel do Estado no contexto educativo destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade, ambos os países não assumiram suas responsabilidades educativas com essa faixa etária e isso acarretou problemas diversos que afetaram as crianças e familiares além dos profissionais que trabalham no contexto da creche.

No caso brasileiro, sem descartar outras causas, um dos problemas mais graves que encontramos na legislação destinada as crianças de 0 a 3 anos de idade, por seu impacto direto, destacamos que em duas políticas públicas demonstram que a Educação Infantil não é uma prioridade para Estado brasileiro, são elas o Plano Nacional (PNE) de Educação e a Emenda constitucional 59.

No caso do PNE, o 2001-2010 e o 2014-2024, a meta estabelecida nos dois foram as mesmas, 50%. Ou seja, em 20 anos a meta não buscou melhorar as condições de acesso à educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Como resultado do descaso com essa faixa etária, o Censo da Educação Básica mostrou que em 2015 apenas 30,4% de crianças de 0 a 3 anos de idade e 75,1% das crianças menores de dois anos não frequentavam a creche (INEP, 2015).

Desse modo, uma vez que a Educação Infantil não é uma prioridade, a meta 1 do PNE 2014-2024 de abarcar 50% do atendimento destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade apenas materializa este descaso e certifica que no próximos anos muitas crianças de até três anos de idade ainda serão privadas do direito à educação, não respeitando a Constituição Federal Brasileira.

Em relação a Emenda Constitucional nº 59, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ela direcionou a distribuição dos recursos públicos para o atendimento do ensino obrigatório deixando a creche, nesta disputa por recursos em desvantagem em relação as outras etapas. Assim, sem precisarmos de uma análise muito profunda sobre o tema, entendemos que a prioridade da Educação Brasileira não está na creche, tanto naquilo que se refere à sua universalização quanto naquilo que se refere aos recursos que serão destinados para aumentar a sua qualidade.

Como efeito desta falta de comprometimento com as crianças pequenas e sua educação, uma vez que esse direito é garantido constitucionalmente, no Brasil, a falta de vagas em creches deu origem a um processo de judicialização para que as crianças e suas famílias conseguissem ter acesso a esse serviço. Para se ter uma ideia do tamanho do problema, em São Paulo, no ano de 2013, 12 mil crianças obtiveram vagas em creche via de decisão judicial.

No entanto, o problema é que a judicialização por vagas realizada no âmbito do poder judiciário acarreta problemas que envolvem todos os servidores da creche, crianças, pais e responsáveis. Segundo estudo realizado por Oliveira et. Al (2018), em dezembro de 2015 a demanda por vagas na cidade de São Paulo no sistema público de creches contava com aproximadamente 75 mil crianças na chamada "fila" e o numero de matrículas realizadas via encaminhamento judicial no sistema público de creches foi de 13703. Ou seja, um grande problema que foi captado no relato de uma de nossas entrevistadas

"Eu entendo que a família não tenha opção, mas aí quando você vai lá na justiça exigir a vaga, você entra na contradição: a vaga é direito da criança ou direito da família? Porque o juiz te dá a vaga, mediante a justificativa de que a mãe o pai trabalha, certo? Então, a justificativa é a vaga do pai e da mãe ou a vaga é da criança? O juiz, ele determina que seja atendido, porque o pai e a mãe precisam, entendeu? Mas dentro dessa fila do direito da criança, eu tenho mais 150 que precisam também, não tenho só aquela. Então, a judicialização do processo de vaga, ela traz essa contradição. É direito de quem? (Do1br)"

No caso das políticas públicas educativas portuguesas, chama a atenção por sua perversidade, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 14 de outubro de 1986, e suas subsequentes alterações que, embora não tenha nenhuma base científica, ratificaram a exclusão das crianças de 0 a 3 anos de idade do sistema educativo formal.

O efeito da LBSE para a educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade são grandes e originou várias situações de desigualdade que, para além de afetarem a vida das famílias e as suas possibilidades de escolha, afetaram também as condições de trabalho do (as) profissionais que

trabalham no contexto da creche e conseqüentemente as das crianças que utilizam esse contexto educativo.

Em primeiro lugar a LBSE fragilizou a oferta da educação para as crianças entre 0 e 3 anos de idade. Com isso, a perspectiva de proteção e assistencialismo foi marcante neste contexto educativo pois, apesar das várias recomendações ainda não existem Orientações sócio pedagógicas e nas salas de berçário (até a aquisição da marcha), não é obrigado ter educadora (o) de infância, ou seja não era necessário ter um profissional graduado naquela sala.

Em segundo lugar precarizou o estatuto dos profissionais que trabalham no contexto da creche, principalmente os professores que não tem se quer o seu tempo de serviço dos contabilizado para a progressão de carreira e muitas vezes são considerados por seus próprios pares como educadores de “segunda classe”. Há uma desvalorização social externa (dos agentes políticos, da comunidade, famílias...) e interna (dentro do grupo profissional) com efeitos na hierarquização do estatuto profissional dos educadores. Fato esse que gera discriminação por parte dos educadores de infância que trabalham na educação pré-escolar em relação aqueles que trabalham em creche, apesar de terem a mesma formação exigida por lei.

Em terceiro lugar, naquilo que afeta principalmente os pais responsáveis e principalmente as crianças é a falta de uma política de expansão deste serviço. De modo geral, a oferta é muito reduzida, apenas 49% de cobertura, o que relega uma grande parte das crianças a serem atendidas por AMAs ou pessoas não qualificadas, que é um problema gravíssimo, porque existe uma frágil regulação e fiscalização deste trabalho, como foi lembrado por um de nossos entrevistados.

O que chama atenção no contexto português é que os entrevistados, têm a perfeita consciência dos problemas relacionados ao contexto da creche, No entanto, não conseguem ver de forma clara que o governo português ao transferir exclusivamente dinheiro publico para organizações privadas, por via de convênios, abre mão de sua obrigação com essas crianças e suas famílias de ser o promotor direto de uma oferta pública.

Por outro lado, o que chama a atenção no caso dos entrevistados brasileiros é a consciência que eles têm sobre as orientações políticas para a creche e, por conseqüência, a falta de perspectiva sobre o futuro da rede pública de creches. Há uma clara percepção por parte deles de que querem acabar com a rede de creches públicas e, transferi-la para rede conveniadas.

Mas nem tudo são problemas, através da realização desta tese foi possível perceber que a creche já é entendida como um contexto educativo e de cuidados extrafamiliar indicado para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Além disso, foi verificado também que os pressupostos da Sociologia da Infância já permeiam os documentos legais que orientam as políticas públicas educativas destinadas as crianças de 0 a 3 anos de idade, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Assim, como já foi observado por Coutinho (2010), verificamos que os pressupostos da Sociologia da Infância já influenciam os discursos e as práticas dos profissionais que atuam no contexto da creche, fator que favorece a participação das crianças nas decisões que são tomadas a seu respeito nos dois países.

Relativamente às concepções de infância, os entrevistados desta tese, assim como os diversos atores sociais que foram entrevistados nas pesquisas realizadas no NEGRI, caracterizam o bebê por sua fragilidade e falta de autonomia. Já as crianças pequenas são caracterizadas por sua autonomia em relação ao bebê.

No entanto, algo que avança em relação a algumas pesquisas realizadas no NEGRI sobre o mesmo tema, é que no discurso de nossos entrevistados pode ser constatado que eles descrevem a criança pequena também pelas suas capacidades e potências e não somente como um ser passivo.

Apesar dos avanços, concluímos também, uma vez que a qualificação profissional dos profissionais que trabalham no contexto da creche foi tida como um dos pilares para se alcançar a qualidade, que é preciso melhorar o processo de formação de educadores de infância e pedagogos, implementando, como foi indicado por nossos entrevistados, mais horas de estágio prático em creches.

De modo geral, apesar dos avanços, percebemos que há muito a fazer para retirar as crianças de 0 a 3 anos da invisibilidade e que ambos os países carecem entender a Educação Infantil/de Infância como uma prioridade e que é fundamental que se faça nessa etapa da educação todos os investimentos necessários para torná-la uma Educação de qualidade que respeite a criança como ser com singularidade própria, ator social e sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adick, C. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada, In: Jurgen Schriewer e Francesc Pedró (eds). *Manual de Educación Comparada: Teorías, Investigaciones. Perspectivas*, Vol. II. Barcelona: PPU, pp. 387-421.

Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R., & Arelaro, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30 (108), pp. 799-818. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>>. Acesso em: 29 Out. 2019

Aguiar, M. A. D. S. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, 31 (112), pp. 707-727. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>>. Acesso em: 29 Out. 2019

Alanen, L. (2001). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: Castro, L. R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU-Faperj, pp. 69-92.

Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 77-89. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em: 29 Out. 2019

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp.101-125.

Arelaro, L. G. (2008). A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: Adrião, T., Peroni, V. (Org.). *Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, pp. 53-66.

Azevedo, J. L. (2004). *A educação como política pública*. 3a Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bairrão, J., Marques, T. & Abreu, G. (1986). Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadoras de infância. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 1, pp. 143-155.

Bairrão, J., Barbosa, M. Borges, I., Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a 6 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., Tietze, W. (1995): *A educação pré-escolar na União Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão J., Vasconcelos, T. (1997). *A Educação Pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. *Inovação*, 10, 1,7-19,

Bairrão, J. (2006). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar: Relatório Final*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/56467>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bowe, R. Ball, S. J. & Gold, A. (1992). "The Policy Process and the process of policy" in Bowe R.; Ball, S. J. *Reforming, Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge, pp. 6-23.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (2001). *Cidadania global, consumo e política educativo (5ª ed.)*. In: L. H. Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre/RS: Vozes, pp. 121-137

Ball, S. J. (2006). *Sociologia das políticas educativas e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educativas e da pesquisa em política educativo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 10-32. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 28 Out. 2019

Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

Borges, R. C. (2015). *Concepções de diretores(as) de centros de educação infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças de até 3 anos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Borghini, R. F., Adrião, T. & Bertagna, R. H. (2013). *Subsídios Públicos às Instituições Privadas de Educação Infantil – Um Estudo em Municípios Paulistas*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 15 Dez. 2016.

Brasil. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 29 Out. 2019.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: *Constituição e Legislação relacionada*. São Paulo: Cortez, 1991. Brasil. Lei 9.394, de 20.12.96,

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

Brasil. Parecer no. CEB 22/98 (CNE/CEB, 1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 29 Out. 2019.

Brasil. Resolução CEB no. 1/99 (CNE/CEB, 1999). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf> Acesso em: 29 Out. 2019.

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

Brasil. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> . Acesso em: 28 Out. 2019.

Brasil. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996. <Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Brasil. Congresso Nacional. Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. Sinopses Estatísticas (2009-2012). Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 29 Out. 2019.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília: 18 dez. 2009.

Campos, R. F. (2006). Infância, criança e gestão de pobreza: Uma análise do discurso da UNESCO para a educação infantil nos países não hegemônicos. Trabalho apresentado para Concurso público na UFCS. Joinville (Mimeo).

Campos, R. F. Políticas educativas para a Primeira Infância no Cone Sul – entre o público e o privado. Florianópolis: CED/PPGE, janeiro de 2010 [Relatório de Pesquisa].

Campos, R. F. (2012). "Política pequena" para as crianças pequenas?: Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), pp. 81-105. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100005>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Campos, R. (2010) Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. Retratos da Escola. v. 4, n. 7, pp. 299-311. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2014

Campos, M. M. (1984). Em defesa da pré-escola: Ana Maria Poppovic. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 50, pp. 53-57.

Campos, M. M. (1985). Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 53, pp. 21-24.

Campos, M. M.; Haddad L. (1992). Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, pp. 11-20.

Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, (24), pp. 183-191.

Campos, M. M., (2010). A educação infantil como direito. Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pp. 8-14

Campos, M. M., Rosemberg, F. (1994). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez, FCC.

Corrêa, B. C. (2002). A educação infantil. In: Oliveira, Romualdo P., Adrião, T. (Org.) (2002). Organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã.

Cara, D. (2018). O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? Concepção e realização Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <www.campanha.org.br>. Acesso em: 29 Out. 2019

Cardona, M. J. (2006). Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional. Lisboa: Cosmos.

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 4 (9), pp. 4-31.

Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20 (21), pp. 144-162.

Carreira, M. A. (2012). Tem crescido e aparecido... Breve incursão pela emergência da sociologia da infância em Portugal. CIES e-Working Paper N.º 127/2012, Lisboa, Portugal. ISSN 1647-089.

Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Castro, L. R. (2001). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, pp. 19-46.

Cattani, A. C. (2006). A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior no Brasil. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006

Coelho, A. M. S. (2004). Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Cohn, C. (2005). Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Coll, C. (1992). As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: Leite, L.B. (org.). Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, pp. 164-97.

Coll, C., Gillieron, C. (1987). Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: Leite, L.B. (org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, pp. 15-49.

Conselho Nacional de Educação - CNE. (2011) - Recomendação nº 3/2011, de 21 de abril - A Educação dos 0 aos 3 Anos Relatora: Teresa Vasconcelos.

Corsaro, W. (2011). A Sociologia da infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed.

Coutinho, A. S. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação

Cunha, V. (2004). Demonstrando a existência de uma "cultura educativo mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para educação". In: *Educação e Sociedade*. v. 25, nº 87.

Cunha, V. (2005), "As funções dos filhos na família", in Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal – Percursos, interações, redes sociais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 465-497.

Decreto-Lei nº 158/84. Estabelece e define o regime jurídico aplicável à actividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares. Diário da República - I Série, Nº 98 - 17 de Maio de 1984.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

Decreto-Lei 350/81 – 23/12/1981 (Diário da República nº.249) (Ministério dos Assuntos Sociais - Secretaria de Estado da Segurança Social)

Decreto-Lei 119/83 - 25/2/1983 (Diário da República nº. 46) (Ministério dos Assuntos Sociais Secretaria de Estado da Segurança Social)

Decreto-Lei nº 158/84. Estabelece e define o regime jurídico aplicável à actividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares. Diário da República - I Série, Nº 98 - 17 de Maio de 1984.

Despacho Normativo 131/84, de 25 de Julho. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/32853/despacho-normativo-131-84-de-25-de-julho#text>. Acesso em: 28 Out. 2019

Delgado, A. C. C., Muller, F. (2006), *Infância, Tempos e Espaços: um Diálogo com Manuel Jacinto Sarmento, Currículo Sem Fronteiras, V.6, nº1*. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2008,

Dias, R. E. (2009). Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Dourado, L. F. (Org.) (2011). Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Ed. UFG.

Evangelista, O., Shiroma, E. O. (2005). Dossiê: Agenda global e educação pública. In *Perspectiv., v. 23, n° 02, Florianópolis*, pp. 243-244

Fernandes, F. (1979). As trocinhas do Bom Retiro. Campinas (SP): Unicamp.

Fernandes, N. (2005), Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. Dissertação de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho (documento não publicado).

Ferreira, W. B. (2015). O conceito de diversidade no BNCC. Relações de poder e interesses oculto. *Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17*, pp. 299-319, jul./dez.

Flores, M. L. R., Soares, G. R. (2016). Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: repercussões para a expansão da educação infantil no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/obrigatoriedadedematriculanapreescolarepercussoes.pdf>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Folque, M. A., Tomás, C. A., Vilarinho, E., Homem, L. F., & Sarmento, M. J. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância, (105)*, pp. 4-25.

Formosinho, j. (1996). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectivar Educação, 2*, pp. 9-18 Grabauska, C. J., & Bastos.

Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Formação, desempenho e avaliação de professores. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Formosinho, J. (2009). A conversa com Júlia Formosinho. C:E:I: *Cadernos de Educação de Infância, n° 86*, pp.4-8.

Francischini, R., Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas), 33(1)*, pp. 61-69. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>>. Acesso em: 29 Out. 2019.

Freitas, M.T.A. (2000) Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação, um intertexto. São Paulo: Ática.

Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, Junho, pp. 211-259.

Fullgraf, J. B. G. (2007). O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUCSP, 2007.

Fullgraf, J. B. G. (2008). O lugar da educação infantil na sociedade contemporânea. Ciênc. let., Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan./jun. 2008.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007). Disponível em: <www.mec.gov.br> e <www.fnede.gov.br>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Furtado, O., Bock, A.M.B & Teixeira, M.L.T. (1999) *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª. ed. São Paulo: Saraiva.

Galvão, B. R. (2008). *A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais*. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ganzeli, P. (2012). Plano nacional de educação: implicações para a educação infantil. *Revista Exitus. Belém, v. 2, n. 2*, pp. 77-102.

Gomes, J. F. (1977). Um projecto de «Escola Infantil» Elaborada por um pedagogo português nos fins do século XIX. Coimbra: Faculdade de Letras, Imprensa de Coimbra Limitada.

Haddad, L. (2006). Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa, 36* (129), pp. 519-546. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002>>. Acesso hein: 28 Out. 2019

Heidemann, F. G. (2010). Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: Heidemann, F. G.; Salm, J. F. (Org.). *Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. 2.ed. Editora Universidade de Brasília, cap. 1, pp. 23-40

Hufner, K., Meyer, J. & Naumann, J. (1992). Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial. *Revista de Educación, 297*, pp. 347-402.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

James, A., Prout, A. (2003). *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*. London, The Falmer Press.

Javeau, C. (1994). *Dixpropositions sur l'enfance, objet des sciences sociales*.

Javeau, C. (2005). Criança, Infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, Maio/Ago, n. 91*, pp. 379-389.

Jenks, C. (2002). *Constituindo a criança. Educação, Sociedade e Culturas*. Portugal, n° 17, pp. 185-216.

Joaquim, C. (2015). *Proteção social, terceiro setor e equipamentos sociais: Que modelo para Portugal?* Disponível em : https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/CadernoObserv_III_fevereiro2015.pdf. Acesso em: 29 Out. 2019.

Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Kramer, S. (1985). O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 58*, pp. 77-81.

Kramer, S. (2001), LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. SP: Papirus.

Kramer, S. (2002). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12ª ed. São Paulo: Ática.

Kramer, Sônia, Souza, S. J. (1987). Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 28, pp. 12-31.

Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, 20 (68), pp. 61-79. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300004>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Kuhlmann Jr., M. (1998). Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In La Taille, Oliveira, M.K; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13ª. ed. São Paulo: Summus, pp. 11-22.

Laviola, E. C. (2010). O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias. 431f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Leher, R. (1999). Um Novo Senhor da Educação? A política educativo do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 19-30.

Lei 46/86 - 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul./dez, pp. 50-64. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>> Acesso em: 28 Out. 2019

Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 33-52.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educativas. *Educação & Sociedade. Campinas*, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Marchetti, R. (2015). Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARCHI, R. D. C. (2007). Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

MARCHI, R. D. C. (2009). As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. *Educação e Realidade*, 34 (1), Jan/abril, pp. 227-246.

Martins, J. D. S. (1993). *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

Meyer, J. (2000) "Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação". In: António Nóvoa e Jürgen Schriewer (eds). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 15-32.

Meyer, J. (2000), "Globalization: sources and effects on national states and societies". *International Sociology*, 15 (2), pp. 233-248.

Meyer, J., David K. (1992). Conclusion: accounting for a world curriculum. In: Meyer, J., Kamens, D. & Benavot, A. (Orgs.). *School knowledge for the masses*. London: Falmer Press, pp. 165-179.

Minayo, M. C. S. (Org.) (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Moniz, I. (2010). *Abertura. A educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Estudos e seminários*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 15-22.

Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 26, n. 91, Maio/Ago, pp. 391-403.

Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n.º 112, pp. 33-60.

Monteiro, R., Domingos, L. (2013). O sentido do direito à conciliação: vida profissional, familiar e pessoal numa autarquia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (73), pp. 59-77. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.7458/SPP2013732807>> . Acesso em: 28 Out. 2019.

MTSSS, 2019. Compromisso de Cooperação para o Sector Social e Solidário Protocolo para o Biénio 2019-2020. Disponível em: <<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=b3c08d19-4fac-4647-9e40-71e964b0d73d>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Muñoz, L. G. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, pp. 9-26.

Nazareth, L. (2004). O discurso da mídia sobre a adolescente grávida: uma análise ideológica. 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

Nazareth, L. (2011). Os discursos sobre creche na Revista Pais e Filhos: uma interpretação a partir da ideologia. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264192829-en>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD (2015a), Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris, DOI. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD (2017), Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD, 2019. PF3.1: Public spending on childcare and early education - Family database. Disponível em: <<http://www.oecd.org/els/family/database.htm>>. Acesso em: 28 Out. 2019

OECD, 2019. PF1.2: Public spending on education - Family database. Disponível: <<http://www.oecd.org/els/family/database.htm>>. Acesso em: 28 Out. 2019

Oliveira, D. A., Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v.23, n. 2, pp. 279-301.

Oliveira, Z. M. Et Al. (1992). Creches : crianças, faz de conta & cia. Petrópolis : Vozes.

Oliveira. Z. M., Ferreira, M. C. R. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 87, p. 62-70.

Oliveira, Z. M. (2010). O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais? In: Brasil. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Oszlak, O., O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Buenos Aires*, v. 4, pp 99-128.

Peroni, V. (2010). Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. ANPAE, 2010. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/PAPEL_DO_ESTADO.pdf Acesso em 14 out. 2019.

Peroni, V. M. V. & Caetano, M. R. (2015). O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 9, n. 17, jul/dez, pp. 337-352.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In: Sarmiento, M. J., Pinto, M. As crianças: contextos e identidades. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, pp. 33-73.

Priore, M. D. (1991). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto.

Prout, A. (2010). Reconsiderar a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141*, pp. 729-750.

Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports. Eurosociol - Report 36/1991*. Vienne European Centre.

Qvortrup, J. (1995) Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude. Disponível em <http://centrodepesquisa.acasatombada.com.br/omeka/files/original/29828cc2feb4f312b147a01e27237723.pdf>, acesso em 28/08/2020.

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2*, pp. 631-43.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1*, pp. 199-211.

Ramirez, F., Marc V. (1992). “Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world”, em Bruce Fuller e Richard Rubinson. *The political construction of education*, pp. 47-60. New York: Praeger.

Rappaport, C.R. (1981). Modelo piagetiano. In: Rappaport, Fiori & Davis. *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais – Vol. 1*, EPU, pp. 51-75.

Ribeiro, S. et Al. (2011). Estudos sociais da infância: uma revisão. (em mimeo)

Rizzini, I., Pilotti, F. (1995). *A Arte de Governar Crianças: a História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.

Reis, M. M. D. (2015). Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural.. 214f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Reis, M. M. D. (2018). Campos de experiência, para quê? Uma reflexão sobre o direito à educação infantil na base nacional comum curricular comum. Disponível em: <<http://www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/paper/view/418>>. Acesso em 29 Out. 2019.

Rodrigues, M. M. A. (2010). *Políticas públicas*. São Paulo: Publifolha.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura, n. 28, v. 12*, pp. 1466-1471.

Rosemberg, F. (1981). Da intimidade aos quiprocoós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. São Paulo: *Cadernos CERU, n° 16, 1a serie*, pp. 69-80.

Rosemberg, F. (Org.) (1989). *Creche*. São Paulo: Cortez/FCC.

Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação, (16)*, 19-26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003>

Rosemberg, Fúlvia. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>

Rosemberg, F. (2003). Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições: Campinas*, n. 40, pp. 177-198

Rosemberg, F. (2006). Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, M C. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, pp.49-86.

Rosemberg, F. (2009). A educação infantil brasileira: tendências e desafios. Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República. Argentina: Insitu, 2009b (Curso online) (em mimeo).

Rosemberg, F. (2010). Tendências e tensões da Educação Infantil brasileira. São Paulo, pp. 1-12 (em mimeo).

Rosemberg, F. (2014). Análise, observações, anotações. (em mimeo)

Rosemberg, F., Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: Barbosa, M. C. S. Et Al. (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, pp. 13-69.

Rosemberg, F., Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, v. 40, n. 141, set/Dez, pp. 693-728.

Sarmiento, M. J., Manuel P. (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade. Campinas*, vol. 26, n. 91, Maio/Ago, pp. 361-378.

Sarmiento, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, pp. 17-39.

Sarmiento, M. J. (2018). A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea*, v. 8, n. 2 p. 385-405. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/57482>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infâncias*, pp. 39-59.

Secanechia, L. P. Q. (2011). Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo, 227f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Secchi, L. (2010). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.

Sgritta, G. B. (1997). Inconsistencies: Childhood on Economic and Political Agenda. *Childhood*. 4(4): pp. 375-404.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2000). *Política educativo*. Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, M. L. (2014). Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112*, p. 7-31

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales, *AnthropoChildren* [En ligne], N° 1 (janvier 2012) / Issue 1 (January 2012). Disponível em: <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=921>. Acesso em: 35 Out. 2019.

Soares, M. C. C. (1998). Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, pp. 15-40.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, ano 8, n. 16, jul/Dez, pp. 20-45.

Souza, C. (2007). Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: Hochman, G., Arretche, M., Marques, E. (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 65-86.

Souza, J. (2003). A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Stoer, S., Cortezão, L. C. & Correia, J. A. (2001), *Transnacionalização da educação: da crise da educação a educação da crise*. Porto, Edições Afrontamento.

Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 10 (30), pp. 159-175. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> (Acesso a vinte e quatro de março de dois mil e dezenove).

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educativas e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Torres, M. E. (2012). Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Para um Desenvolvimento Sustentado. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 7-16. Porto: Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Coor.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E., pp.141- 175.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação à Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Textos de Educação de Infância. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Vasconcelos, T., Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 53-86.

Vieira, L. M. F. (1988). Mal necessário : creches no departamento nacional da criança. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 67, pp. 3-16.

Vieira, L. M. F. (2011). Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. *Retratos da Escola*. Brasília: v.5, n.º 9, jul./dez. (Dossiê Educação Infantil). Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Vilarinho, M. E. (1998). "O Papel do Estado na concepção e desenvolvimento da Educação Pré Escolar pública em Portugal (1977/1997)" in Leandro de Almeida et al (orgs.). *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 194-200.

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal : o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança [Tese de Doutoramento].

Vilarinho, M. E. (2012). "As Políticas de Educação Pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o Terceiro Sector". In: *Configurações*, vol 10, pp. 109-122

Wall, K., Aboim, S. & Cunha, V. (2010). *A vida familiar no masculino: negociando velhas e novas masculinidades*. Estudos 6. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Lisboa: Editorial Ministério da Educação, pp.97-128.

Warde, M. J. (1992). As políticas das organizações internacionais para a educação. *EM ABERTO*, v. 11, n.56, pp. 13-21.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 01 - Professores/Diretores (Brasil)

1. Questões relacionadas à identificação dos entrevistados

Qual seu nome?

Você já participou de uma pesquisa acadêmica?

Qual sua idade?

Qual a sua formação acadêmica?

Onde mora?

Número de filhos?

E netos?

Em nasceu em e foi criado em área rural ou urbana

2. Questões relacionadas à trajetória profissional (Professor/Diretor (a))

É Professor (a)/Diretor (a) de creche desde quando?

Qual o seu vínculo?

Quando começou a trabalhar na Educação Infantil/Infância e na Creche em particular?

Em qual dos dois contextos educativos prefere trabalhar, creche ou pré-escola?

Pretende continuar a trabalhar em creche ou pré-escola? Porque?

Como chegou a ser diretor/professor (a) creche ou pré-escola?

Você considera que sua formação inicial (graduação) em Pedagogia/Educação Básica/Educação de Infância contribuiu para a seu trabalho profissional em creche?

Você teve formação para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

Considera relevante essa formação para o exercício de Professor/Diretor/Educador de creche?

Porquê?

Gostaria de saber um pouco mais sobre como se formou no domínio do trabalho em Educação Infantil e com a creche.

Está estudando no momento? O quê?

E nos horários de formação continuada dos professores você incentiva essa leitura?

E como vai atualizando e aprofundando esse conhecimento?

Frequenta ações, cursos de formação contínua? Quais frequentou?

Qual a capacitação necessária para pessoas trabalhar na creche e na pré-escola/jardim de infância?

Você é membro em algum sindicato, associação profissional, núcleo de reflexão ou pesquisa?

Quais?

Quais são os problemas que você observa para termos uma Educação Infantil para alcançarmos a qualidade?

O que você acha da legislação destinada à Educação Infantil?

Conhece a BNCC?

O que acha dela?

Concorda com a Inserção dos "Campos De Experiências" na BNCC?

O que acha do sistema de apostilamento na Educação Infantil?

3. Concepções Infância - Questões relacionadas à bebê à criança pequena

O que é para você um bebê?

Na sua opinião um bebê corresponde a que idade?

Como você o descreve?

O que é uma criança pequena?

Como você a descreve?

Qual a idade de uma criança pequena?

Para você existem diferenças entre um bebê e uma criança pequena?

Quais?

Onde e como aprendeu o que sabe sobre os bebês e as crianças pequenas?

O que é para você a infância? Quando ela se inicia?

Existem diferenças nos modos de viver a infância?

Você acha que os Bebês e as Crianças Pequenas participam ou influenciam nas políticas educacionais?

Se sim, de que forma?

4. Concepções Educação - Questões relacionadas à educação e cuidado do bebê da criança pequena

Qual é a melhor opção para o atendimento de cuidado e educação para os bebês?

Qual a idade ideal para o bebê ingressar na creche?

E a Criança Pequena?

Em regime parcial ou integral? Porquê?

Por que essa opção?

Quais são as suas principais responsabilidades como diretor/professor (a) (atribuições/competências)?

Que tipo de educação deve ser destinada ao Bebê? Porque?

Que tipo de educação deve ser destinada à Criança Pequena? Porque?

5. Questões relacionadas à creche

O que é uma creche?

Como você distingue a creche da pré-escola?

Em sua opinião, a quem se destina a creche?

O que ela deveria garantir?

O que você considera ser uma creche de qualidade?

O que acha da oferta de vagas na creche?

Você acha que existe diferença entre creche particular, pública ou conveniada no atendimento ao bebê? Explique.

Você conhece as rotinas da creche? Qual a sua opinião sobre a rotina da creche?
Você acha que a organização ou o trabalho desenvolvido na creche correspondem às necessidades dos bebês? Porquê?
Você acha que a creche respeita a autonomia e os direitos dos bebês?
Quem você acha que deveria gerir a creche, o Estado ou a Iniciativa privada?
O que você acha dos convênios feitos entre o Estado e a Iniciativa privada para gestão da Creche?
O que você acha que uma creche deve ter para ser considerada uma creche de qualidade?

6. Questões relacionadas ao direito do bebê, da criança pequena e das políticas públicas

Como você avalia o direito o acesso a creches no Brasil/Portugal?
Qual o dever/responsabilidade do Estado e da a sociedade para com os bebês, em que áreas?
O que você acha do processo de judicialização para se obter uma vaga na creche?
Você considera os bebês e as crianças pequenas como cidadãos de direito? Em que áreas?
Com quem devem ficar as crianças que não tem acesso à creche pública e os pais não tem como pagar uma creche particular?
De um modo geral, você acredita que os adultos e os políticos se interessam pelo bebê/criança pequena, sua educação e cuidado?
E pelas políticas para a infância? Por quê?
Considera importante a defesa dos direitos das crianças/bebes?
Que direitos?
Você integra algum movimento profissional, sindical ou cívico que reclame os direitos das crianças pequenas e dos Bebês?
Qual tem sido o papel desse movimento?
Qual a sua opinião sobre as políticas para a Infância, em particular as para creches para os bebês?
Acompanha o processo de implementação e sucesso dessas políticas?
Você sabe quais são as taxas de cobertura e frequência da creche?
Qual a sua opinião sobre isso?
Que políticas considera importante implementar neste sentido?
Você aborda/discute essa questão em algum momento? Por quê? Onde? Quando e com quem?
Quais os aspectos mais discutidos?
O que você pensa das propostas educacionais definidas nacionalmente para a Educação Infantil?
E das propostas do município de São Paulo?
Existem mais crianças frequentando a pré-escola do que a creche. Por que você acha que existe essa diferença?
Você acha que existem diferenças entre creche pública e creche privada? Quais?
Existem diferenças entre os bebes que frequentam creche pública dos que frequentam creche privada?

7. Questões relacionadas à gestão e organização pedagógica da creche (Diretor/Professor)

Na prática de planejamento e avaliação criam-se condições para que as crianças possam manifestar suas opiniões? Como?
Em que momentos as famílias podem participar e decidir a respeito das questões da creche?
Professores, pais e crianças discutem as dificuldades da gestão e organização e participam das iniciativas voltadas à solução desses problemas?
O que você acha das parcerias das creches e pré-escolas com a iniciativa privada?

Como os bebês e as Crianças Pequenas participam da gestão e organização pedagógica da creche?

1. Questões relacionadas à identificação dos entrevistados

Qual seu nome?

Você já participou de uma pesquisa acadêmica?

Qual sua idade?

Qual a sua formação acadêmica?

Onde mora?

Número de filhos?

E netos?

2. Questões relacionadas à trajetória profissional (Professor/Diretor (a))

É Professor (a)/Diretor (a) de Educação Infância desde quando?

Qual o seu vínculo?

Quando começou a trabalhar na Creche?

Já trabalhou na Pré-Escola?

Em qual dos dois contextos educativos prefere trabalhar? Porque?

Pretende continuar a trabalhar em creche ou Jardim de infância? Porque?

Você considera que sua formação inicial (graduação) em Pedagogia/Educação/Educação de Infância contribuiu para a seu trabalho profissional em creche?

Você teve formação para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

Considera relevante essa formação para o exercício de Professor/Diretor/Educador de creche? Porquê?

Está estudando no momento? O quê?

Como você atualiza seus conhecimentos na Educação de Infância?

Frequenta ações, cursos de formação continuada? Quais frequentou?

Qual a capacitação necessária para pessoas trabalhar na creche e na pré-escola/jardim de infância?

Você é membro em algum sindicato, associação profissional, núcleo de reflexão ou pesquisa em Educação de Infância? Quais?

Quais são os problemas que você observa para termos uma Educação de Infância de qualidade?

3. Concepções Infância - Questões relacionadas à bebê à criança pequena

O que é para você um bebê? Como você o descreve?

Qual a idade do Bebê?

O que é uma criança pequena? Como você a descreve?

Qual a idade da criança pequena?

Para você existem diferenças entre um bebê e uma criança pequena?

Quais?

Onde e como aprendeu o que sabe sobre os bebês e as crianças pequenas?

O que é para você a infância? Quando ela se inicia?

Existem diferenças nos modos de viver a infância?

Os bebês estão inclusos na infância? De que forma?

4. Concepções Educação - Questões relacionadas à educação e cuidado do bebê da criança pequena

Qual é a melhor opção de atendimento para a educação e cuidado dos bebês?

Qual a idade ideal para o bebê ingressar na creche?

Em regime parcial ou integral? Porquê?

Que tipo de educação deve ser destinada ao Bebê? Porque?

Que tipo de educação deve ser destinada à Criança Pequena? Porque?

5. Questões relacionadas à creche

O que é uma creche?

O que é uma pré-escola?

Como você distingue a creche da pré-escola?

Em sua opinião, a quem se destina a creche?

O que a creche deve garantir para ser considerada de qualidade?

Você acha que existe diferença entre creche particular, pública ou conveniada no atendimento ao bebê? Explique.

Qual a sua opinião sobre a rotina da creche onde trabalha?

Você acha que a organização ou o trabalho desenvolvido na creche correspondem às necessidades dos bebês? Porquê?

Você acha que a creche respeita a autonomia e os direitos dos bebês?

Quem você acha que deveria gerir a creche, o Estado ou a Iniciativa privada?

O que você acha dos convênios feitos entre o Estado e a Iniciativa privada para gestão da Creche? Porque?

A creche é um direito da criança ou da família?

Você acha que existem diferenças entre creche pública e creche privada? Quais?

Existem diferenças entre os bebês que frequentam creche pública dos que frequentam creche privada?

6. Questões relacionadas ao direito do bebê, da criança pequena e das políticas públicas

Como você avalia o direito ao acesso a creches em Portugal?

De um modo geral, você acredita que os adultos e os políticos se interessam pela educação e cuidado dos bebês?

E pelas políticas para a infância? Por quê?

Você considera os bebês como cidadãos de direito? Em que áreas?

Você considera importante a defesa dos direitos das bebês?

Que direitos?

Qual o dever/responsabilidade do Estado e da sociedade para com os bebês? Em que áreas?

Com quem ficam as crianças que não tem acesso à creche pública e os pais não tem como pagar uma creche particular?

Qual a sua opinião sobre as políticas públicas educacionais destinadas à Pequena Infância, em particular as para creches para os bebês?

Você sabia que menos de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos em Portugal não tem acesso a creche? O que você pensa disso?

Você sabia que as crianças de 0 a 3 anos de idade em Portugal não estão abarcadas no sistema educativo?

O que você pensa disto?

Você acha que os Bebês e as Crianças Pequenas participam ou influenciam nas políticas educacionais?

De que forma?

7. Questões relacionadas à gestão e organização pedagógica da creche (Diretor/Professor)

Na prática de planejamento e avaliação criam-se condições para que as crianças possam manifestar suas opiniões? Como?

Em que momentos as famílias podem participar e decidir a respeito das questões da creche?

Professores, pais e crianças discutem as dificuldades da gestão e organização e participam das iniciativas voltadas à solução desses problemas?

Como os bebês e as Crianças Pequenas participam da gestão e organização pedagógica da creche?

Quais são as suas principais responsabilidades como diretor/professor (a) (atribuições/competências)?

O que você acha do espaço físico da creche que trabalha? O que faria dela uma creche melhor?

Representante Sindical

1. Questões relacionadas à identificação dos entrevistados

Qual seu nome?

Qual a sua formação acadêmica?

2. Questões relacionadas à trajetória profissional

Que papel a sua organização tem no contexto da Educação de Infância?

Você tem alguma experiência na área da Educação de Infância?

Como foi o seu percurso profissional desde quando começou a atuar com assuntos relacionados a Educação de Infância até o momento atual?

Você teve algum tipo de formação relacionado a Educação de Infância?

O que fez você querer trabalhar no setor da Educação de Infância?

O que fez você envolver-se no trabalho sindical, particularmente no campo da Educação de Infância?

Na sua trajetória profissional você trabalhou na creche e/ou no Jardim de Infância?

Pretende continuar atuando na área sindical da Educação de Infância? Por que?

Qual é o seu maior objetivo como atuante sindical na área da Educação de Infância?

3. Questões relacionadas ao direito do bebê, da criança pequena e das políticas públicas

Como você avalia o direito das crianças ao acesso a creches em Portugal?

Qual a sua opinião sobre as políticas públicas (sociais e educativas destinadas) à Pequena Infância, em particular as para creches e para os bebês?

Quais são os principais problemas?

Considera que o quadro normativo legal e os programas governamentais salvaguardam os direitos e as necessidades das crianças de 0 a 3 anos?

Qual a sua opinião sobre o fato de que a educação e o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em Portugal não estarem integradas no sistema educativo.

Que concepções de infância e de criança orienta a definição das políticas públicas para as crianças de 0 a 3 anos de idade?

De um modo geral, você acredita que os adultos e os políticos se interessam pela educação e cuidado dos bebês?

Você considera os bebês como cidadãos de direito? Em que áreas?

Você considera importante a defesa dos direitos dos bebês?

Que direitos?

Qual o dever/responsabilidade do Estado e da sociedade para com os bebês? Em que áreas?

Com quem ficam as crianças que não tem acesso à creche privada solidária e os pais não tem como pagar uma creche solidária particular?

Menos de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos em Portugal não tem acesso a creche? O que você pensa disso?

Você acha que os Bebês e as Crianças Pequenas participam ou influenciam nas políticas educacionais?

Se sim, de que forma?

4. Concepções Infância - Questões relacionadas à bebê à criança pequena

O que é para você um bebê? Como você o descreve?

Qual a idade do Bebê?

O que é uma criança pequena? Como você a descreve?

Qual a idade da criança pequena?

Para você existem diferenças entre um bebê e uma criança pequena e seu atendimento? Quais?

O que é para você a infância? Quando ela se inicia?

Existem diferenças nos modos de viver a infância?

5. Concepções Educação - Questões relacionadas à educação e cuidado do bebê da criança pequena

Qual é a melhor opção de atendimento para a educação e cuidado dos bebês?

Qual a idade ideal para o bebê ingressar na creche?

Em regime parcial ou integral? Porquê?

Que tipo de educação deve ser destinada ao Bebê? Porquê?

6. Questões relacionadas à creche

O que a creche deve garantir para ser considerada de qualidade?

Você acha que existe diferença entre creche solidária e creche particular? Explique.

Você acha que a organização ou o trabalho desenvolvido na creche correspondem às necessidades dos bebês? Porquê?

Você acha que a creche respeita a autonomia e os direitos dos bebês?

Quem você acha que deveria promover a rede de creches, o Estado ou a Iniciativa privada?

O que você acha das parcerias entre o Estado e a Iniciativa privada para expansão da rede de Creche e seu financiamento? Porque?

A creche é um direito da criança ou da família?

Existem diferenças entre os bebês que frequentam creches privadas solidarias das que frequentam as creches privadas?

Você acha que os bebês e as Crianças Pequenas participam da gestão e organização pedagógica da creche? De que forma?

O que você acha da diferenciação do estatuto social e profissional entre os educadores que trabalham na creche e no jardim de infância?

APÊNDICE Nº 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 04–Formador (a) (Brasil/Portugal)

1. Questões relacionadas à identificação dos entrevistados

Qual seu nome?

Qual a sua formação acadêmica?

2. Questões relacionadas à trajetória profissional

Que papel a sua profissão tem no contexto da Educação de Infância?

Como foi o seu percurso profissional até se tornar formadora na área Educação de Infância?

O que fez você querer trabalhar no setor da Educação de Infância?

Na sua trajetória profissional você trabalhou na creche e/ou no Jardim de Infância?

Pretende continuar atuando como formadora na área da Educação de Infância? Por que?

Qual é o seu maior objetivo como formadora na área da Educação de Infância?

3. Questões relacionadas ao direito do bebê, da criança pequena e das políticas públicas

Como você avalia o direito das crianças ao acesso a creches em Portugal?

Qual a sua opinião sobre as políticas públicas (sociais e educativas destinadas) à Pequena Infância, em particular as para creches e para os bebês?

Quais são os principais problemas?

Considera que o quadro normativo legal e os programas governamentais salvaguardam os direitos e as necessidades das crianças de 0 a 3 anos?

Qual a sua opinião sobre o fato de que a educação e o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em Portugal não estarem integradas no sistema educativo.

Que concepções de infância e de criança orienta a definição das políticas públicas para as crianças de 0 a 3 anos de idade?

De um modo geral, você acredita que os adultos e os políticos se interessam pela educação e cuidado dos bebês?

Você considera os bebês como cidadãos de direito? Em que áreas?

Você considera importante a defesa dos direitos dos bebês?

Que direitos?

Qual o dever/responsabilidade do Estado e da sociedade para com os bebês? Em que áreas?

Com quem ficam as crianças que não tem acesso à creche privada solidária e os pais não tem como pagar uma creche solidária particular?

Menos de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos em Portugal não tem acesso a creche? O que você pensa disso?

Você acha que os Bebês e as Crianças Pequenas participam ou influenciam nas políticas educacionais?

Se sim, de que forma?

4. Concepções Infância - Questões relacionadas à bebê à criança pequena

O que é para você um bebê? Como você o descreve?

Qual a idade do Bebê?

O que é uma criança pequena? Como você a descreve?

Qual a idade da criança pequena?

Para você existem diferenças entre um bebê e uma criança pequena e seu atendimento? Quais?

O que é para você a infância? Quando ela se inicia?

Existem diferenças nos modos de viver a infância?

5. Concepções Educação - Questões relacionadas à educação e cuidado do bebê da criança pequena

Qual é a melhor opção de atendimento para a educação e cuidado dos bebês?

Qual a idade ideal para o bebê ingressar na creche?

Em regime parcial ou integral? Porquê?

Que tipo de educação deve ser destinada ao Bebê? Porquê?

6. Questões relacionadas à creche

O que a creche deve garantir para ser considerada de qualidade?

Você acha que existe diferença entre creche solidária e creche particular? Explique.

Você acha que a organização ou o trabalho desenvolvido na creche correspondem às necessidades dos bebês? Porquê?

Você acha que a creche respeita a autonomia e os direitos dos bebês?

Quem você acha que deveria promover a rede de creches, o Estado ou a Iniciativa privada?

O que você acha das parcerias entre o Estado e a Iniciativa privada para expansão da rede de Creche e seu financiamento? Porque?

A creche é um direito da criança ou da família?

Existem diferenças entre os bebês que frequentam creches privadas solidarias das que frequentam as creches privadas?

Você acha que os bebês e as Crianças Pequenas participam da gestão e organização pedagógica da creche? De que forma?

O que você acha da diferenciação do estatuto social e profissional entre os educadores que trabalham na creche e no jardim de infância?

Nos últimos anos as orientações para a política e trabalho na creche tem sido marcado pelas perspectivas assistenciais, de guarda e cuidado. Na sua opinião essa perspectiva tem sido alterada nas definições das políticas de 0 a 3 anos de idade e na formação de profissionais?

O que você acha da desvalorização dada a educadores de infância que trabalham no contexto da creche?

Na sua experiência como formadora, como avalia os modelos de formação (pré e pós Bolonha) no sentido da qualificação para o exercício do trabalho em creche?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **"As concepções de infância e de educação nas políticas educativas para as crianças de 0 a 3 anos no Brasil e em Portugal"**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é, seguindo os pressupostos da Sociologia da Infância, pretende problematizar a construção da agenda de políticas públicas para a pequena infância, com foco principal para as crianças de 0 a 3 anos de idade, em especial os bebês. Nesta pesquisa pretendemos corroborar com a construção de uma concepção de educação e cuidado de bebês que concebe a creche de qualidade como direito das crianças de 0 a 3 anos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: "realizar entrevistas individuais e semiestruturadas, buscando sempre manter o foco nas questões fundamentais no intuito de evitar desvios. Esta pesquisa não apresenta quaisquer riscos para os seus participantes. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Braga, de Janeiro de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Maurício Muniz dos Reis
Universidade do Minho - Campus Gualtar
Fone: (11) 984190292
E-mail: mauriciomunizdosreis@gmail.com

A - Concepções de Infância		
Subcategoria	Unidade de registo/contexto	Freq. oc. e nº de sujeitos
<p>A. 1. Tempo de descobertas/Naturalmente desenvolvida</p>	"Infância é poder experimentar (...)" (D01br).	<p>11/5</p>
	"A infância é descoberta (...)" (D01br).	
	" (...) infância é um momento que você pode e deve aproveitar essa criança que está aí latente, curiosa querendo aprender, querendo ouvir, criar, gastar energia (P01br).	
	" (...) A infância é esse momento de descoberta, esse momento de crescimento, curiosidades, dúvidas, medo, anseios (...)" (P01br).	
	" (...) a infância é o momento mais importante para a gente desenvolver na criança, ou favorecer que ela desenvolva suas habilidades, o potencial que ela tem ali (...)" (P01br).	
	"(...) crianças que tem essa oportunidade de viver a infância, brincar, ser criança e poder ter alguém para cuidar (...)" (P02br).	
	"(...) a infância é mesmo um momento muito importante (...)" (Dr01pt).	
	"Para mim a infância seria um tempo de descobertas (...)" (P02br).	
	"Infância, pra mim é aquele momento rico de uma criança em que através do brincar, do jogar aprende e aprende se descobre o mundo (...)" (P02pt)	
	"(...) é a fase que começam a ter contato com o mundo, com a linguagem por exemplo, vamos supor e depois começam, como eu costumo dizer, é uma esponja em que eles vão absorvendo as coisas, a esponja quando está num prato com água absorve, absorve e quando fica cheia é que conseguimos espremer e a dos 0 aos 3 é isso. Ele vai descobrindo, vai experimentando e depois vai dando a perceber essas descobertas, por isso que eu acho que é uma idade riquíssima" (P02pt).	
"Acho que quando a gente nasce. Você descobre a sua mão, depois descobre que a chupeta não faz parte do seu corpo, descobre que tem pai, mãe, descobre que tem um mundo inteiro pela frente". (D01br).		

<p>A. 2. Romântica/Inocente</p>	<p>"(...) a infância para mim é um momento mágico (...)" (D02br).</p> <p>"(...) a infância, é quase que eu podia dizer que é a nossa vida que nós podemos ser tudo que quisermos, sem as amarras dos adultos (...)" (Dr01pt).</p> <p>" (...) a infância é algo que sente e que se vive e que precisamos que seja vivida e sentida cada vez mais, porque roubam-se muitas infâncias as crianças" (Dr01pt).</p> <p>(...) É uma fase da vida cheia de possibilidades (...)" (Dr02pt).</p> <p>"(...) a infância é um espaço de tempo magnífico" (Apt).</p> <p>"(...) infância é sempre vida, ou prazer liberdade (...)" (Apt).</p>	<p>06/4</p>
<p>A. 3. Infância Negada</p>	<p>"(...) infância negada, porque se eu tenho 10 anos e sou responsável pelo meu irmão de 5 e pelo meu irmão de 4 eu já sou mãe aos 10 anos, porque a minha mãe me cobra atitudes de um adulto" (D02br).</p> <p>"(...) então ela já está tendo sua infância e sua adolescência negada" (D02br)</p> <p>"(...) a infância de muitas crianças é roubada (...)" (P02br).</p>	<p>02/2</p>
<p>A. 4. Infância socialmente construída/tribal</p>	<p>"A infância inicia-se quando nasce o bebê, eventualmente antes de nascer, não é, e mesmo a própria preparação que os pais fazem do espaço em que a criança vai viver, já estão de certa forma a definir o espaço para essa infância, a forma como as crianças pequenas vivenciam o seu tempo, nas suas relações e com os outros e nas suas interações nos seus diferentes espaços de vida" (Fpt).</p> <p>"(...) de acordo com a cultura essa infância vai ser uma ou outra, vai ser mais respeitada, mais feliz ou não e aí tudo vai ter uma consequência para melhor ou para a pior" (D02br).</p> <p>"Infelizmente, dentro do nosso país, da dimensão que o Brasil tem, temos muito jeito de viver a infância" (D01br).</p> <p>"(...) nós vamos ter muitas infâncias na perspectiva de uma infância vivida, cada um vive a sua infância, e mesmo dentro de uma mesma escola que até a pedagogia pode ser a mesma, vamos pensar num educador que tem 10 bebês, e que segue uma filosofia educativa, mas cada bebê vai viver ao seu jeito vai fazer as suas interpretações, por isso sim, eu acredito que há várias infâncias" (Dr01pt).</p>	<p>07/5</p>

	<p>"(...) a infância está sempre, a infância de cada criança está sempre condicionada e é muito condicionada pela perspectiva que os pais tem do que é infância do que é ser criança, pela perspectiva dos que os profissionais têm (...)" (Dr01pt).</p> <p>(...) se nós pensamos nesta hora, neste dia do ano de 2019, em crianças que estejam numa sala e que nesta rua e crianças que estejam com a mesma idade, no mesmo dia na mesma hora num campo de migrantes ou que estejam no mar no mediterrâneo ou que estejam, são infâncias muito diferentes" (Fpt).</p> <p>"Então, eu acho que existe esses diferentes modos de infância, a criança que propiciou a ela o direito de ser criança, de viver a infância e a criança que vive a infância, porque criança brinca o tempo todo, independente do que tenha" (P02br).</p>	
A. 5. Início	<p>"(...) o conceito de infância de uma forma mais ou menos também comum se considera que a infância vai até os 12 anos por aí, tem haver com altura da puberdade e depois a mudança para a adolescência". (Apt).</p> <p>"Saiu da barriga já começou a infância" (P01br).</p> <p>"(...) a infância se inicia quando o bebê nasce, aí o bebê nasceu se inicia a infância" (D02br).</p> <p>"Acho que desde de quando o neném nasce, ele já está inserido nessa infância" (P02br).</p> <p>"Desde o início, desde o primeiro momento e vai até, sei lá, 16, 17 anos(...)" (P01pt).</p> <p>"(...) a vivência da mãe grávida já vai deixar algumas marcas naquele bebê que está sendo gerado, então eu acredito que tudo começa naquele bebê que começa a ser sonhado por um casal, por uma família, por alguém". (Dr01pt).</p> <p>"(...) o ser infância e o ser criança se iniciam ainda no processo de gravidez". (Dr01pt).</p>	07/6
B - Ser Bebê		
B. 1. Fase da vida	<p>"(...) se considera que os bebês vão até os 3 anos, digamos assim" (Apt).</p> <p>"(...) falamos em bebê falamos eventualmente dos 0 ao 1 ano, 0 a dois anos (...)" (Fpt).</p> <p>"(...) bebê pra mim é uma criança eu vejo sempre o bebê como uma criança, não como bebê, bebê, eu acho que criança é desde que nasce, não ha essa distinção, tanto porque o bebê quando nasce já é um ser e já começa a interagir com o próprio corpo dele né, só que se faz aquela distinção dos 0 aos 12 meses, ali, mas como um bebê". (P02pt).</p>	11/8

	<p>"(...) a maior parte dos pais até chamam de bebê até os 3 anos" (P02pt).</p> <p>" É assim, o bebê é quando começa desde o feto até se desenvolver na barriguinha da mãe e depois aquele primeiro ano e a partir de um ano ele é um bebê (...)"(P02pt).</p> <p>"(...) eu acredito que até os três anos, dos zero aos três eu considero ele como bebê" (P01br).</p> <p>"(...) eu considero, lá está, na concepção de recém nascido, pra mim de 0 a 3 meses é um recém nascido. A partir de 3 meses até cerca dos 2 anos é um bebê, é um bebê até chegar ali aos 2 anos é considerado um bebê, mas para mim eu acho que a partir do momento que eles começam a ter algum discurso já começam a fazer algo sozinho, eles acabam a perder as feições, aquelas feições mais rechonchudas, a cara, pronto, passam de ser um bebê para ser uma criança pequena, é o que nós dizemos e é um bocado isso" (Dr02pt).</p> <p>"(...) quando eu me graduei eu aprendi que se era bebê até os dois anos" (Dr01pt).</p> <p>"Eu acho que até uns dois aninho, bem bebê, depois disso, já começa ficar mais criança. Nunca parei para pensar, mas se é para colocar uma idade, seria até dois anos. Na verdade, essa é a divisão que a prefeitura faz, não é a minha. Se eu pensar em concepção, a prefeitura mesmo faz essa divisão até dois anos eles estão no berçário I e II. Depois disso, já vai para o mini grupo, porém tem crianças no mini grupo que são bem bebês, entendeu? E tem crianças no berçário, que a gente fala que já vai passar direto para o mini grupo" (D01br).</p> <p>"Eu acho que o bebê vai de 0 a 2 anos" (P02br).</p> <p>"Eu vejo o bebê dos 0 a 1 ano" (D02br).</p>	
B. 2. Ser dependente/Imanente	<p>"(...) ela é como uma esponja, tudo que você põe para ela, disponibiliza para ela, ela vai absorver" (P01br).</p> <p>"O bebê é um ser humano um ser humano um pouco pequenino, é alguém com necessidades, é alguém capaz, e é um bocadinho por aí, Apesar de ser um bebê é um humano, é um ser capaz, é alguém que suscita sempre a melhor de nós e é um bocadinho por aí" (Dr02pt).</p> <p>"(...) as crianças têm entre um aninho e meio a dois aninhos, mais ou menos, então as pessoas podem pensar: como você vai ler uma história para um bebê, será que o bebê vai entender?" (P01br).</p> <p>"(...) no caso das crianças que estão, e quanto mais baixa for a idade das crianças mais dependente elas</p>	10/6

	<p>estão do adulto, portanto, terá que ser o adulto a conseguir encontrar essas respostas que tem que ser múltiplas" (Apt).</p> <p>"(...) quando você pensa em bebê, pensa em seres fofos" (D01br).</p> <p>"(...) é uma criança com muitas poucas competências, com muitas dependências do adulto e é isso" (P01pt).</p> <p>"(...) eles pouco falam" (P02br).</p> <p>"(...) essa criança é um ser que merece muita atenção" (P01br).</p> <p>"(...) um bebê, é um ser humano, mas os bebês que ainda tem tão pouco conhecimento da vida tem primeiro que ter satisfação das suas necessidade básicas a nível de higiene, alimentação e depois sim, muito toque, toque, mão, muitos sorrisos, muita para que ele se sintam em segurança, para que eles se sintam com vontade de explorar" (P01pt).</p> <p>"Precisam de mais um bocadinho de acompanhamento seja a nível de higiene seja a nível de alimentação, sono. Não são autônomos como são por exemplo as crianças do pré-escolar é preciso da mais um bocado" (Dr02pt).</p>	
B. 3. Ser competente	<p>"(...) acima de tudo é uma criança, é um ser tal como eu sou, apesar de ser adulto" (Dr02pt).</p> <p>"(...) são autônomas ainda, não é?" (Dr02pt).</p> <p>"Uma criança curiosa, uma criança criativa, ela cheia de imaginação, de ideia, pensamentos, que surpreende, cada dia que passa a gente que lida com os bebê" (P01br).</p> <p>"(...) não é aquele ser que as pessoas creem que está ali parado e que vai ficar ali só chorando e pronto as receber" (D02br).</p> <p>"Um bebê é um ser complexo, integral, lindo, múltiplo que tem muito a nos ensinar a ofertar ao mundo" (D02br).</p> <p>"(...) dos 0 aos 3 são crianças, são competentes, é uma questão também de respeito pela própria criança" (Dr02pt).</p> <p>"(...) pra mim o bebê é um ser que comunica conosco e que traz uma competência muito própria" (Dr01pt).</p>	7/4
B. 4. Transição para Criança Pequena (dependência vs. autonomia)	<p>"(...) a partir do momento que o bebê faz um ano, começa andar, que começa a abrir-se cada vez mais para o mundo, numa capacidade exploratória, nós começamos a nomear mais o bebê como criança e não tanto como bebê" (Dr01pt).</p> <p>"Eu penso que aquilo que faz com que nós diferenciamos o bebê da criança agora me ocorre a</p>	16/7

	<p>questão da autonomia, e da dependência (...)" (Dr01pt).</p> <p>"(...) quando o bebê é muito pequenino ainda está muito dependente de nós do nosso colo, dos nosso cuidados, quando está muito dependente do adulto eu acho que nós conceitualizamos bebê, a partir do momento em que esses ser se torna mais autônomo, começa a andar, já procura autonomamente satisfazer as suas necessidade eu acho que aí conceitualmente nós já visualizamos como criança, penso que tem haver com essa fronteira: dependência / independência autonomia da criança" (Dr01pt).</p> <p>"(...) 1 ano, talvez a partir de um ano. A partir de um ano" (P01pt).</p> <p>"(...) uma criança que a partida começa a demonstrar algumas situações de autonomia já é capaz, nós chamamos de situação de causa e efeito em que eles já são capazes de desenvolver alguma brincadeira por conhecimentos que já estão previamente adquiridos" (P01pt).</p> <p>"Desde o momento que a criança começa adquirir algumas competência, tipo a marcha, quando começa a comer de forma autônoma, há imensas características, outra é quando começa a controlar os esfíncteres faz parte também que já mostram algumas responsabilidades algum a nível cognitivo já algum conhecimento, pronto acho que são muitas características que definem" (P01pt).</p> <p>"Acho que a criança pequena é aquela criança que ainda precisa, que não é autônoma em relação ao bebê mas é aquela criança que já está na fase de deixar a fralda de deixar e perde as feições mais rechonchudas que já começam a articular algum discurso, algumas já começam a usar frases enquanto que o bebê, não. Usam uma ou outra palavra, usam fralda, ainda muito ligados às papas, aquelas comidas mas enquanto a criança pequena já é aquela transição" (Dr02pt).</p> <p>"(...) em pré-escolar a criança já é capaz, por norma, de verbalizar o que sente, o que não sente, seu desejos, seus anseios, suas dificuldades, há essa capacidade comunicativa, num bebê eu tenho que ter a capacidade de interpretar, dar sentido, e de dar significados às ações do bebê e é preciso um educador com outra sensibilidade e por isso para mim é diferente" (Dr01pt).</p> <p>"A criança está o tempo todo descobrindo coisas, ela é muito curiosa e trabalhar essa curiosidade da criança é importante" (P02br)</p>	
--	---	--

	<p>"Acho que a criança tem um potencial muito grande. A criança é muito observadora" (P02br)</p> <p>"Acho que com 3 e 4 anos é uma criança pequena, porque ele já tem uma autonomia para realizar algumas coisas, não que uma criança de dois anos não tenha autonomia, mais do que dois anos, pois até aqui em sala são crianças de no máximo um ano" (Dr01pt).</p> <p>"Seria de 3 a 4 anos" (D01br).</p> <p>"Até porque, quando eles são muito pequenininhos tem a questão do refluxo, são questões de saúde" (D01br).</p> <p>"Ela já está desenvolvida a fala, o andar, agilidade, autonomia. A criança pequena e o bebê diferenciam, o fato dela ter um pouco mais autonomia. O bebê ainda tem a questão da dependência maior do adulto, a criança pequena já começa a fazer por si" (D01br).</p> <p>"(...) essa criança é um ser em desenvolvimento" (P01br).</p> <p>"(...) eu acredito que na faixa etária de dos 0 aos 5, 6 anos, seis anos eu acho que é uma criança pequena, sete anos" (P01br).</p>	
<p>B. 5. Sujeito de direitos</p>	<p>"(...) dentro dos profissionais da educação eu acho que isso parece me mais ou menos generalizado, socialmente há também cada vez um sentimento de que são cidadãos de direito e que o direito da criança é um direito do cidadão, e penso que voltamos a mesma coisa, eu penso que é, digamos, também generalizado as situação, embora não sei se é massificada, mas pronto mas há um sentimento crescente da importância e do direito da criança"(Apt).</p> <p>"(...) há um pensamento crescente que as crianças têm direito próprios desde o momento que nascem (...) "(Apt).</p> <p>"Bebê é um cidadão que tem os seus direitos, que os direitos que são específicos da sua idade, tudo aquilo que esteja ligado ao seu desenvolvimento, que é o cuidar, é a dimensão cuidar e educar que são vertentes indissociáveis, que se prolongam ao longo da vida e que tem formas diferentes de ser manifestadas e de ser respondidas, mas é um cidadão de total direitos" (Apt).</p> <p>"(...) não digo que podiam influenciar ou não, agora se influenciam, quer dizer, indiretamente acabam por influenciar eventualmente por opção de se ter consciência de que algo tem que se fazer porque estamos com uma diminuição muito grande de natalidade e então para nós termos mais bebês é</p>	<p>15/7</p>

	<p>preciso ter consciência e arranjar meios para que isso aconteça e às vezes lá saiu uma reportagem ou outra de um município ou outro que toma medida específicas para apoiar famílias que têm bebês né, mas são situações muito residuais, muito residual (...)” (Fpt).</p>	
	<p>"(...) visão da criança como um ser de direitos, um ser que está, que vive numa sociedade diferenciada, em diferentes sociedades, conforme as crianças, que têm direitos, que tem deveres também” (Fpt).</p>	
	<p>"Porque todas são iguais, em primeiro lugar, todas têm direito ao descanso, alimentação, higiene, pronto, tudo em função deles primeiro, e todos os lugares por onde passei, que são as realidades que conheço, todas respeitavam isso” (P01pt).</p>	
	<p>"(...) direito de serem crianças e não a serem adultos em miniaturas, e depois a partir daí temos que desconstruir o que é ser criança, o direito do ao brincar o direito a uma família o direito ao cuidado, cuidado a todos os níveis, cuidado alimentação, higiene, bem estar emocional, psicológico” (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) um bebê é um cidadão de direitos ele precisa de saúde, ele precisa de educação, ele precisa de lazer, ele precisa de tudo, toda uma estrutura de uma rede para que ele tenha condições de crescer e ser um bom cidadão” (P02br).</p>	
	<p>" São seres humanos numa fase determinada de vida que fazem parte da nossa sociedade com quem nós aprendemos e ensinamos (...)” (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a criança tem o direito de se desenvolver com atividades diferenciadas. As vezes gente até brinca, que as mães não dão um pote de gelatina para criança passar no corpo, no cabelo, as mães não montam uma piscina de farinha para as crianças aprenderem. Poucas são as que tem essa coragem e aí quando ele vem para escola, tem essas possibilidades de exploração” (P02br).</p>	
	<p>"É um direito que ainda está em construção, porque não são todos que tem esse acesso, e como acesso é uma coisa que quando se tem precisa se vê também a permanência” (D02br).</p>	
	<p>É da criança, porém às vezes se inverte para o direito da família (D02br).</p>	
	<p>"Um Estado que respeito sua sociedade vai ter que da um amparo em todas as áreas, porque se nós pensarmos que um bebê é um cidadão de direitos ele precisa de saúde, ele precisa de educação, ele precisa de lazer, ele precisa de tudo, toda uma estrutura de</p>	

	<p>uma rede para que ele tenha condições de crescer e ser um bom cidadão” (D02br).</p> <p>”Acho que em todas. A criança merece ser cuidada e protegida sempre. Ela tem os direitos dela e a gente tem que respeitar” (P02br).</p> <p>”(...) eles tem direito a escuta, eles têm direito ao acolhimento, ele tem direito a receber os recursos pedagógicos, a criança tem direito a moradia, ela tem direito a ser acolhida, ela tem direito a saúde, a educação, alimentação de qualidade, a proteção, todos esses direitos que a gente sabe que estão ai na lei mas que muitas vezes ela não tem” (P01br).</p>	
<p>B. 6. Sujeito em devir</p>	<p>”Eu, é assim, é aquilo que nós falávamos agora a pouco relativamente ao conceito de infância, é cada vez mais com essas novas políticas e por essas novas ideias que as famílias têm, isso porque é o ranking, ta tudo a pensar no ranking e no futuro porque é que os filhos tem que estar naqueles níveis, acham eles que quanto mais cedo escolarizarem melhor” (P02pt).</p> <p>”Os bebês são o futuro do nosso país e de qualquer sociedade, portanto, nós adultos devemos o cuidado ou deveríamos ter o cuidado de cuidar deles para que eles sejam adultos capazes” (P01pt).</p> <p>”(...) eu não falo dos meus meninos e dos meus bebês como alunos, e isso foi uma reflexão que eu fiz, porque eles não são alunos eles são crianças em processo de desenvolvimento” (Dr01pt).</p> <p>”(...) eu acredito que a criança ela já nasce com o potencial ali para aflorar” (P01br).</p> <p>”(...) a gente consegue ver essa criança como um ser pensante, um ser em desenvolvimento” (P01br).</p> <p>”(...) a gente acaba ampliando o vocabulário dessa criança, a gente acaba ampliando o repertório cultural dessa criança, desenvolvendo sobretudo o comportamento leitor dessa criança” (P01br).</p> <p>”É um ser que está ali, vamos dizer assim, entre aspas, incubadinho para se desenvolver, para deslanchar (...)” (P01br).</p> <p>”(...) uma criança até os 3 anos é uma criança com um conjunto de competências, capacidade, está numa fase que ainda precisa de muitos apoios, para se alimentar, para tratar de si a nível higiene, para se deslocar, é um ser humano que está ainda com um conjunto, que precisa de efetivamente de muitos apoios que está a fazer muita aprendizagens na sociedade em que vive e na sua inserção que essas aprendizagens obriga a que tenha espaço, um determinado espaço para que possa se movimentar</p>	<p>13/7</p>

	<p>sem correr riscos de estar a tropeçar noutros ou em materiais, ou não sei o que, precisa de todo um conjunto de condições para se poder desenvolver sem grandes riscos” (Fpt).</p> <p>“(…) há colegas aqui que dizem: o que fazem os bebês? Eles comem e dormem” (Fpt).</p> <p>“(…) as pessoas acabam por chamar o bebê, mas no sentido que cá as vezes eu brinco um bocadinho e digo mais que é o bibelô da casa, porque o menino quase nem se pode mexer na casa, porque já se pode desfazer. Por isso é que eu não uso muito o termo de bebê, mas sim criança, porque eu acho que é assim que nós devemos ver esse ser” (P02pt).</p> <p>“ Crianças em creche são menos autônomas a nível de, por exemplo, no comer ainda necessitam de ajuda, claro que gradualmente, conforme vão crescendo e vão desenvolvendo vão sendo mais autônomas, mas é nesse sentido, menos autonomia, necessitam mais do apoio do adulto” (P01pt).</p> <p>“É uma criança pequena, uma criança que está em desenvolvimento diário e que todo dia está aprendendo uma coisa nova. Isso para mim é um bebê” (P02br).</p> <p>“(…) o bebê tem muito, muito sim a aprender, mas a complexidade que ele tem, o seu desenvolvimento é esplêndido” (D02br).</p>	
<p>C - Concepções de Educação de Infância/Creche</p>		
<p>C. 1. Aspectos Positivos</p>	<p>“(…) era uma coisa que se situava muito nos investigadores ligados a educação de infância, mas não era uma apreciação social e as alterações políticas, nomeadamente das leis de base muitas vezes tinha haver com apreciações que já são generalizadas da sociedade, e neste caso, não era. Digamos que a investigação em Portugal que acentua a importância dos 3 anos é uma coisa que ocorre já mais no começo do século 21, portanto em 1997 não havia como entretanto não houve mais alteração da lei de bases des 1997 (...)” (Apt).</p> <p>“(…) a creche tem uma grande responsabilidade no início da formação daquele bebê daquela criança e a creche tem uma grande responsabilidade no que toca ao contributo na formação pessoal e social de cada bebê e de cada criança que passa por aquele serviço” (Dr01pt).</p>	<p>29/9</p>

	<p>"(...) na percentagem de creches que existe nós não estamos mal porque há toda uma regulação que obriga que haja uma educadora por creche" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) nós temos muitas educadoras a trabalhar em creche e que desenvolvem um trabalho, que supera em muito esse caráter assistencialista" (Fpt).</p>	
	<p>"Essa parte social é muito importante e a própria aprendizagem que eles fazem uns com os outros. A forma como eles respondem aos desafios do dia a dia em grupo e muitas vezes que eles não respondem de imediato mas observam um aos outros a responder" (P02pt)</p>	
	<p>"(...) eu acho que os meninos são felizes e nós vemos ao fim do dia são crianças alegres com muita energia, com muita, é sinal que estão bem" (P01pt).</p>	
	<p>"Eu acho que também é isso um bocadinho que me faz gostar muito da creche, porque creche trabalha muito a parte emocional e um bebê, para se sentir bem, em primeiro lugar" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) em creche somos nós que criamos os hábitos aos meninos. Dos 3 aos 5 eles já trazem uma série de hábitos interiorizados e nós temos que desconstruir, mas identifico-me mais com o trabalho e creche (P01pt).</p>	
	<p>"(...) a criança de creche é um ser competente, completamente competente acho que às vezes as minhas colegas educadoras esquecem, assim, um bocadinho disso" (Dr02pt)</p>	
	<p>"(...) valorizo o trabalho que é feito em creche" (Dr02pt)</p>	
	<p>"(...)eu vejo no meu filho eu vejo nos outros meninos e vejo no meu filho em termo de relações sociais um bebezinho de 8 meses, a evolução que vai tendo e que tem desde que entrou para a creche, e entrou aqui para o berçário. Por isso eu sou, eu defendo a creche como, pensando na creche de qualidade, defendo a creche como sendo um contexto adequado para educação dos bebês" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) eu acredito na creche como educação, então pra mim, se eu acredito na creche como educação eu acredito que é um direito da criança, se eu acreditasse na creche mas numa vertente de apoio social, talvez fosse um direito da família, mas não, pra mim creche é educação, e a educação é um direito da criança" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) se for uma creche de qualidade eu acho que tem um impacto positivo no desenvolvimento da criança" (Dr01pt).</p>	

	<p>"Aqui é um lugar que a criança adquire autonomia, faz atividades, que tem um trabalho pedagógico envolvido e que não é só um lugar para deixar o filho para ir trabalhar" (P02br)</p>	
	<p>"(...) as professoras falam que dá para perceber a diferença da criança que veio do CEI e a criança que veio direto de casa. A criança que veio do CEI, já consegue sentar para ler um livro, consegue brincar de massinha, têm uma concentração maior, ela sabe que tem um tempo para desenvolver uma atividade, ela é uma criança que explora mais os espaços. Enquanto a criança que veio direto de casa, muitas vezes você tem que ensinar até a segurar o talher, porque ela não consegue" (P02br).</p>	
	<p>"É importante para os pais, principalmente para os pais que só tem um filho, que nunca tiveram filhos, que é mãe de primeira viagem, que fica naquela de colocar a criança na bolha, de viver dentro da bolha, que a criança vai ficar doente, que não pode sair dali, cria uma possibilidade que essa criança entre em contato com o mundo e amplie, ser humano é ser social, somos seres construídos socialmente, se a gente vive dentro da bolha não vamos ter essa interação social que nos faz avançar e evoluir, a creche nos possibilita isso". (P02br).</p>	
	<p>"(...) o que é rico aqui no CEI, que a gente já conversou isso até com os pais em uma reunião é que os pais entram em choque aqui, nós todos, a mãe só entende um jeito de cuidar, quando vem para cá ela se choca, porque se tem 18 crianças são 18 famílias, 18 famílias que cuidam de um jeito diferente, mais a professora, 19, então são 19 olhares diferentes de como cuidar" (P02br).</p>	
	<p>"Aqui eles produzem tanto. No começo do ano, a gente pegou o berçário com crianças de 4 e 6 meses, agora já estão fazendo um aninho. Você vê a diferença de quando entraram, para agora" (D01br).</p>	
	<p>"De experiência, de experimentar. Vê se dá certo, de você ter a oportunidade de ralar o joelho para subir naquele brinquedo e vê que aquela escolha não foi ideal, que você pode fazer isso de outra forma. Aqui a gente trabalha muito com a ideia de campos de experiência, né. Então você possibilita materiais diversos, ambientes diversificados e a ideia que a criança possa se mover dentro desse espaço, dentro do que ela sentir interesse" (D01br).</p>	
	<p>Eu acho que tem um lugar privilegiado pois o trabalho que é realizado aqui, ele complementa o trabalho da família e em muitos casos, para muitas crianças, ela</p>	

	<p>está bem melhor cuidada aqui do que em casa, no sentido de cuidar mesmo (D01br).</p> <p>"As creches aqui em São Paulo é uma luta das mães, por isso, ainda têm essa concepção da mãe que trabalha, coisa e tal. Mas, eu acho que a criança que está aqui ela está em um espaço privilegiado. Eu gosto, acho que faz diferença sim" (D01br).</p> <p>"Tem várias questões, alguns estudos que alguns países dão licença maternidade até 2 anos para a mãe ficar com a criança, mas eu acredito nesse espaço aqui"(D01br).</p> <p>"(...) você pode aprender, vivenciar, experimentar, ralar o joelho, enfiar areia na boca e depois descobri que não é gostoso" (D01br).</p> <p>"(...) eu gosto bastante do trabalho" (P01br).</p> <p>"na educação infantil você trabalha de um modo bem recreativo, bem lúdico" (P01br).</p> <p>"(...) eu acredito que a creche tem esse papel de proporcionar esses momentos felizes para criança onde ela se sinta bem acolhida, ouvida, amparada (P01br).</p> <p>"(...) a creche, diferente do que eu pensava e que muitas pessoas pensam, não é só você troca a criança, da comidinha para criança, fazer a criança dormir, ela vai além disso" (P01br).</p> <p>"(...) momento que a criança vem para cá é o momento da gente proporcionar para ela todas essas vivências, fazer com que ela interaja com outro amigo" (P01br).</p> <p>"(...) aos pouquinho comecei a ver que o cuidado que a gente tem com a criança ali é, abrange todo o pedagógico, então no momento que você conversa com essa criança na saída de sala, numa troca de fraldas, no momento da alimentação nós estamos desenvolvendo várias habilidades ali na criança, interagindo com ela, principalmente a questão da socialização" (P01br).</p>	
C. 2. Aspectos Negativos	<p>"(...) eu penso que há muito para melhorar na creche mesmo, há muito para melhorar, porque a creche teve um pouco abandonada porque não está no sistema educativo não tem orientações pedagógicas, portanto o que é que acontece, cada pessoa faz mais ou menos o que acha, porque não há uma orientação pedagógica, e portanto isso não tem haver com as redes, tem haver com, e depois há pessoas que tem só nos últimos anos, na formação inicial é que começou haver formação em creche" (Apt).</p>	33/10

	<p>"(...) as creches são uma valência que fica muito caro, fica muito mais caro uma creche dos 0 aos 3 anos do que um jardim de infância de 3 a 6 anos" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) porque a própria mentalidade social, porque criança vai para a creche, a creche é vínculo de doenças, porque a criança é muito pequenina, porque ta melhor em casa, essas são as mentalidades e a própria política existente também não valoriza a educação dos 0 aos 3 e por isso depois essa própria mentalidade" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) os pais veem dos zero aos três, alguns, mas grande, como uma faixa em que o importante são os cuidados básicos, depois a partir dos três é que começa a se preocupar com escolarizar para preparar para o primeiro círculo" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) sentido de guarda, que é o sentido que é o mais antigo, mas que em muitas mentes ainda é o que prevalece, que a creche é o sítio onde os meninos ficam para os cuidados básicos"(P02pt)</p>	
	<p>"(...) sei que há muitas colegas que não querem trabalhar" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) a maior parte das pessoas tem em olhar para a creche, que os meninos não tem capacidade para aprender (...)" (P01pt).</p>	
	<p>"Os pais, a sociedade eles não olham para educação infantil com algo importante, eu já tive muitos pais enquanto eu dava aula que falava assim, a eu não vou levar porque ele só vem aqui para brincar, ele só vem aqui para brincar então eu não vou trazer, essa semana eu não trouxe porque ele só vem aqui para brincar, então ele brinca em casa e desvaloriza o que é feito aqui" (D02br).</p>	
	<p>"(...) nós aqui somos 6 educadoras, incluindo eu, não, somos sete, sete que estão em sala neste momento, comigo somos 7 mas as nossas próprias percepções daquilo que o trabalho na creche é completamente distinto. É tanto que eu tenho colegas que me pedem: aí eu só queria estar num jardim e não ter nada de ir para creche" (Dr02pt).</p>	
	<p>"A própria concepções que as próprias educadoras têm do que é o trabalho em creche, ou sabem porque estiveram lá e trabalham lá ou então é uma visão muito distorcida do que é realidade. Por parte dos próprios educadores de infância que só trabalham com pré-escolar ou jardim de infância" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) eu lembro-me de ser estudante, a própria visão que as colegas tinham do estágio em creche era completamente diferente, enquanto que nós</p>	

	<p>valorizamos teste para sabermos estávamos a trabalhar e que o que estávamos a desempenhar eram as nossas funções para as colegas do mesmo curso aquilo não era a trabalhar aquilo era fazer "hóhóhó" (Fez um gesto de limpar crianças) o dia todo" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) ideia que muitas pessoas têm de, eu quero ser educadora de infância porque eu gosto de crianças" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) infelizmente ainda temos educadores que acham que o educador não deve por exemplo, trocar a fralda da criança que isso é uma função da auxiliar, e quando educador diz isso é porque significa qual é o papel do educador em creche, e não compreender o valor dos cuidados em creche e o qual são importantes na relação com o bebê e com a criança e infelizmente ainda há muitos contextos onde isso se sente" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) ainda haver uma ou outra educadora que diz que não gosta tanto de trabalhar em creche por exemplo, é que os meninos ainda não falam e ainda não fazem trabalhos tão bonitos como o do pré-escolar (Dr01pt).</p>	
	<p>"Eu acho que muita gente acha que na creche, a criança é só pra para cuidar. Não vê a creche como uma instituição de educação, não vê a creche como um lugar que propicia atividades e o desenvolvimento dessa criança. É um lugar só para "deixar" a criança. Eu acho que essa visão que muita gente tem, que eles não fazem nada, só cuidam. É isso muitas vezes o que a gente escuta. Só cuida! A creche não é conhecida como um espaço educativo, ali é só pra você deixar a criança, cuidar dela, dar comida, trocar. Acho que a visão aqui com a gente, alguns pais já estão tendo um outro conhecimento a respeito disso. Aqui a gente não só cuida, porque nas reuniões de pais a gente procura passar para eles tudo que é trabalhado, tudo que é realizado com as crianças, mas eu acho que ainda é uma parcela bem pequena que entende a importância da educação infantil" (P02br).</p>	
	<p>"Eu acho que está em processo de transformação, ainda é associado a quem não pode pagar para cuidar do filho, mas eu acho que aos poucos as famílias estão entendendo que também podem deixar seus filhos" (P02br).</p>	
	<p>"Não acho que a criança, igual ela fica aqui, 10 horas por dia seja totalmente ideal" (D02br).</p>	
	<p>"(...) não se ver a Educação Infantil como educação, (D02br).</p>	

	"(...) melhorou muito, mas ainda não é o ideal" (D02br).	
	"(...) o lugar que eu vou deixar, porque meu filho vai ficar para aprender ainda não é" (D02br).	
	"(...) quando você coloca uma questão de horário, tem regras pros pais, você é tido como exigente, é muita exigência e não precisa disso tudo porque aqui é pra cuidar então não tem porque ter horário, não precisa disso tudo" (D02br).	
	"(...) ainda tem essa dificuldade de ouvir a criança. Nessa questão de quando você vai avaliar as práticas, as atividades, as vezes você acha que está arrasando, mas são poucas as escolas que tem essa prática de ouvir o retorno das crianças" (D01br).	
	"Eu já nem gosto muito da palavra Creche. Porque eu acho que mudou, pelo menos aqui, falando da visão da prefeitura de São Paulo. Já mudou para Centro de Educação Infantil (CEI), pois a Creche está associada à assistência social e a transformação do Centro de Educação Infantil, ou seja, trabalhar a ação de educar, além do cuidar que já vinha sendo realizado. Então, eu acho que a creche tem que ser isso, um espaço educativo, um centro de educação infantil" (D01br).	
	"(...) querendo ou não, apesar da gente defender esse espaço aqui, é muito bebê para um educador" (D01br).	
	"A gente trabalha com proporção de sete bebês de 0 a 1 anos por adulto. Então, você concorda que é difícil?" (D01br).	
	"Eu achei que eu ia chegar aqui, iria ter bastante criancinhas para dar banho, comida e ficava muito em torno do cuidado" (D01br).	
	"Eu comecei a observar esse movimento, mas que mudou meu olhar, porque eu cheguei no CEI com uma concepção totalmente errada do que era isso daqui" (D01br).	
	"Tem essa ideia de que eu vou vir aqui, eu vou limpar, vou dar banho, trocar, dar comida, mas não tem ideia da dimensão de todo o restante do trabalho que é organizado. A gente tem muita proposta aqui, é bacana, mas não é reconhecido" (D01br).	
	"A gente cuidar ainda é muito forte" (D01br).	
	"(...) quando eu ingressei no CEI, em creche eu tomei um susto. (P01br).	
	"(...) essa questão do brincar para mim demorou um pouquinho no início para eu perceber a importância dele na vida da criança e começar a me sentir como professora" (P01br).	

	<p>"(...) as creches geralmente elas são na periferia e se é na periferia são pessoas com condições de vida muito difíceis, que muitas vezes não tem o espaço para a criança brincar, para se desenvolver, não tem assim os recursos que a escola pode oferecer" (P01br).</p>	
	<p>"(...) eu senti um pouco um vazio quando eu ingressei, mais aí com decorrer do tempo eu fui percebendo que a minha atuação era importante ali e que eu podia também ensinar essas crianças" (P01br).</p>	
C. 3. Competência dos Educadores	<p>"(...) desenvolver uma atividade de relação humana e que trabalham efetivamente com crianças, portanto essa noção de ajudar as alunas, os profissionais no âmbito da formação contínua a perceberem a componente humana do que é o trabalho com crianças" (Fpt).</p>	40/9
	<p>"(...) nas interações sempre valorizando essa questão da interação da crianças em seu diferentes mundos de vida" (Fpt).</p>	
	<p>"É sim, enquanto educadora a formação de base é fundamental, não é, e também ter um bocadinho a noção do que é infância, é a criança enquanto ser, e também saber um bocadinho a evolução do próprio desenvolvimento, porque senão nós estávamos a trabalhar, mas estaríamos a trabalhar no sentido de estimular e de desafiar a criança, estaríamos mais no sentido de guarda" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) educadores tem que haver uma sensibilidade muito grande, porque se não há um gosto uma sensibilidade muito grande não vamos ter o fruto verdadeiramente dito da palavra do desenvolvimento da criança" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) saber enquanto a importância do nosso papel na vida daquelas crianças também é no sentido de combater essa própria mentalidade" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) nós enquanto profissionais da educação temos que lutar para que os contextos sejam contextos de qualidade" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) acho que é isso o ponto principal, temos que ver a creche como sendo um local em que promovemos esse crescimento e o bem estar daquele ser daquela criança e depois de todos juntos, por isso o principal é a criança" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) temos que estar atentos a cada uma individualmente e no grupo, não é, e vamos desafiar e ao mesmo tempo temos que preocupar com as necessidades de cada uma delas e ao mesmo tempo também temos que saber ver as próprias realidades</p>	

	<p>de onde elas veem não é, as famílias e muitas vezes nos aparecem problemáticas que nós vamos observando e que às vezes para chegar junto dessas famílias não é fácil e isso nos acarreta uma grande responsabilidade” (P02pt).</p>	
	<p>"(...) quando estamos a falar de contextos onde aparecem crianças maltratadas e isso tudo, que não estão sinalizadas é responsável do próprio educador ter que sinalizar, isso acarreta outra responsabilidade e todo um processo burocrático a volta daquela criança e daquela família e o próprio educador é responsável pelas duas vertentes, porque levantou o véu e descobriu e ao mesmo tempo porque não deixou passar, e muito bem que não deixou passar” (P02pt).</p>	
	<p>"(...) o nosso papel é muito importante e muitas vezes as pessoas têm medo. Muitas vezes quando encontram em contextos complicados como esse levantar esse mesmo véu isso acarreta depois problemas e isso, se calhar no Brasil é uma realidade patente todos os dias pro educador” (P02pt).</p>	
	<p>"Eu acho que a formação universitária é essencial mas há outras situações que nós temos de ter adquirido porque uma pessoa, por exemplo, que seja extremamente nervosa não pode trabalhar com crianças tão pequenas, digo eu, porque nós sabemos que passamos para as crianças o nosso comportamento, muitas das nossas características e se há determinados tipos de comportamento que não podemos ter para não provocar isso também nas crianças” (P01pt).</p>	
	<p>"Na minha, na creche onde eu estou sim, nós para além das atividades que promovemos ao longo do ano letivo, onde convidamos as famílias a participarem, para nós as famílias são essenciais, não é, o nosso trabalho é um trabalho feito em parceria com a família, se assim não fosse os meninos nunca iriam ser felizes, ou tão felizes como aquilo que a partida são. Acho que é essencialmente isso” (P01pt).</p>	
	<p>"(...) tem que haver aquele respeito por que é a criança tenho que respeitar não é chegando e trocando a fralda, tem que pedir vou te mudar a fralda, vamos, quase que pedir para ela ser tocada” (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) precisa saber estar, precisa saber observar, acima de tudo ter a calma necessária para perceber o que o choro faz parte” (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) o conhecer realmente como é que se processa todos o desenvolvimentos da criança, saber que pode falar, que pode agir, mas saber até onde vai a</p>	

	<p>compreensão da criança e aqui eu acho que a psicologia do desenvolvimento é bastante importante conhecer realmente quais são os limites quais são as capacidades de cada um, perceber que eles são todos diferentes. que extremamente importante que cada um deles tem seu próprio ritmo, respeitá-la, dar tempo ao tempo não querer fazer aquilo que eu chamo de "CHOFA" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) saber marcar as diferenciações e para alguém que por exemplo que chega acabado de sair da universidade que não sabe essas partes mais técnicas do trabalho de creche, da higiene, da fralda, este tipo de questões que muitas vezes acham que tem que ser imputadas apenas as auxiliares da ação educativa e não, pelo menos na minha opinião não, faz parte toda rotina de sala, seja higiene, seja alimentação, são momentos que podem ser usados pela educadora para estabelecer vínculos com cada criança" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) estar com uma criança sentar com a criança é todo um processo que pressupõe alguns conhecimento do que é realmente a criança de 0 a 3 e também muitas vezes conhecer um bocadinho da parte da higiene da saúde, que é muito importante ao nível de creche" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) o educador tem que se capacitar muito bem para poder dar resposta a creche e para dar respostas ao pré-escolar por que as necessidades dos meninos são muito diferentes" (Dr01pt).</p>	
	<p>nós temos a responsabilidade social de fazermos alguma coisa para melhorar o percurso educativo das crianças e temos responsabilidade para contribuir para que algo melhor possa ser feito (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) para se ser educador tem que se ter mais do que só gostar de criança" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) uma educadora em creche tem que ser muito mais cuidadosa e muito mais, tem que ser muito mais atenta, por exemplo a questão dos cuidados com o bebê, a questão da alimentação os cuidados de higiene, o toque num bebê, a forma com que se decifram os sinais" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) responsabilidade que nós temos que fazer mais pela educação dos bebês e das crianças dos 0 aos 3" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) o professor tem que estar atento para vê o interesse da criança. As vezes a gente vai com as crianças maiores até o parque e aí eles começam a observar um monte de formiga. Nessa hora, se o professor estiver atento, ele pega a lupa, vê onde ela</p>	

	<p>está indo e valoriza essas descobertas da criança” (P02br).</p> <p>"A gente procura entender o que as crianças trazem, leva para o PEA e discute. Já teve oficina com os pais, eles ajudaram a montar o parque sonoro, oficina de pipa para outros pais e depois foram juntos empinar a pipa no parque. Então a gente procura na medida do possível, ouvir essas famílias e ter uma devolutiva. Fazem quatro anos que eu estou aqui e esse é um ano que eu estou sentindo menos participação dos pais em reunião, então isso as vezes prejudica um pouco essa parceria, essa conversa” (P02br).</p> <p>"A gente procura ouvir as crianças” (Dr01pt).</p> <p>"A gente procura observar os interesses deles, as vezes propomos atividades e a gente percebe que aquela atividade não houve interesse, mas um outro momento ou outra atividade, percebe que eles tiveram muito interesse” (P02br).</p> <p>"Na medida do possível, a gente tenta ir atendendo essas crianças” (P02br).</p> <p>"Ter um olhar atento, um olhar cuidadoso para essa criança, vê qual é o interesse dele, para além dos cuidados que a gente tem que ter pela faixa de idade, pela de troca de alimentação. Mas ter esse outro cuidado de escutar o que essa criança está falando, as vezes a criança não está bem, não está com febre nada, mas você vê que a criança não está ali como ela é sempre. Não está alegre, não está participando da atividade, então tem esse olhar cuidadoso prevendo se vai ficar “doentinha” ou aconteceu alguma coisa, ter esse olhar atento aos sinais e propor atividades sempre que estimulem essa criança a se desenvolver, observar se não está andando ainda. Então vamos dar atividades que ele possa desenvolver seu caminhar, se ela não consegue pegar ou manipular um objeto, sentar junto. Eu acho que estar junto com a criança, estar sentada junto com ela, na altura dela ajuda e facilita muito o trabalho ajuda no processo” (P02br).</p> <p>"(...) o professor responsável pelo registro daquela criança, nas reuniões de pais o professor compartilha esse registro, esse registro, ele também não é só feito e fica solto, tem um prazo para ser entregue, passa para a coordenação” (D02br).</p> <p>"(...) a pessoa tem que estar inserido mesmo, de entender de ter esse olhar, de gostar muito de ter essa visão de criança, de entender essa criança como um ser complexo, que vai te ensinar, que você vai aprender, que você vai ensinar, que você vai ter essa troca na hora do cuidado, senão não fica, o que vai</p>	
--	--	--

	entender essa complexidade que é essa educação infantil, porque se vir e olhar como um lugar que você vem, cuida e vai embora, vem, cuida e vai embora, vem, cuida e vai embora, a pessoa não fica” (D02br).	
	“(…) a gente faz de tudo um pouco, cuidado da APM, cuidado da vida funcional do professor, recebo o Pai, olho agenda, olho as crianças todos os dias, converso com o professor, ajudo em reunião pedagógica, enfim, faço tudo, trabalho direto com 3º setor e solicito obra, faço reforma junto com prestador, o que precisa ser feito, a gente destina as verbas, o que vai ser feito dentro da escola, o que é prioridade, compras, todas as compras, organizamos eventos, tudo, falar com os pais, solicitar poda de árvore, ir na CET solicita viatura, tudo que você possa imaginar” (D02br).	
	“A gente se compromete com a criança, como um todo. A gente se compromete com alimentação saudável, a gente compromete com o cuidado com a higiene, com o cuidado com o corpo, a gente se compromete com desenvolvimento. Então é integral, não falam que é o desenvolvimento integral da criança? A integralidade ela é complexa” (D01br).	
	“Quando precisa damos o banho, mas essa é uma obrigação da família. É um cuidado que a família tem que ter, dar banho antes de trazer e ao chegar em casa. Aqui quando a gente tira essa questão do “dar banho”, nós ganhamos tempo para fazer 1 milhão de atividades, de colocar eles para correr no parque, fazer pintura, ficar buscando bichinho no jardim” (D01br).	
	“(…) contribuir para essa criança se desenvolver ali de diversas maneiras” (P01br).	
	“Então eu acho que cada ação que o professor faz dentro da sala de aula num CEI ele contribui muito para essa criança” (P01br).	
	“(…) a gente tem que trocar fralda sim, é uma parte que a gente gostaria de repente de pular, ter alguém que trocasse a fraldinha, desse a comidinha, seria o ideal, porque aí esse tempo que a gente gasta trocando a fralda, limpando a criança a gente poderia estar contribuindo com alguma coisa pedagógicas, atividades pedagógicas, mas enfim, faz parte e a gente está aí para isso” (P01br).	
	“Eu tenho que receber essas crianças, eu tenho que olhar agenda, eu preciso cuidar do diário, eu preciso cuidar do horário de alimentação delas, do horário de higiene, nós fazemos troca de fralda, nós participamos juntamente com a família do desfralde, aquela criança que usa fralda que a gente começa a tentar tirar isso	

	<p>da criança aqui na creche em parceria com a família, nós temos que garantir que essa criança esteja se sentindo bem, se não estiver passando bem a gente tem que ligar para família, observar se ela tem febre, muitas vezes nós medimos a febre da criança” (P01br).</p> <p>“(…) se a gente está cuidando dessa criança e a criança não está bem a gente tem que comunicar a família, se essa família ela traz, muitas vezes, um medicamento a escola, ela tem que dar esse equipamento, a gente acaba fazendo multifunções, né, aqui, que muitas vezes a gente fala que não é papel da escola, porém tudo está interligado, né, porque a criança é um ser único, você tem que dar o remédio, tem que ter o cuidado” (P01br).</p> <p>“(…) cada momento que eu tenho com essa criança eu posso promover uma experiência diferente” (P01br).</p> <p>“(…) a criança pega aquele brinquedo e acha que é só dela, então ela não quer partilhar e aí entra o papel do professor que vai mediar” (P01br).</p>	
<p>C. 4. Aspectos de Qualidade</p>	<p>“(…) as respostas educativas estão muito diretamente ligadas a qualificação dos professores, quanto mais alta é a qualificação, isso a princípio garante uma resposta educativa de maior qualidade” (Apt).</p> <p>“(…) as respostas que são dadas as crianças tem que ser respostas, independentemente de outra natureza da resposta sociais, mas a resposta educativa tem que se dada por profissionais altamente qualificados” (Apt).</p> <p>“(…) do ponto de vista da qualidade das respostas pedagógicas, tem que ser por profissionais altamente qualificado, pra mim é incontrolável, o segundo aspecto que eu acho que é indispensável garantir, é por que essas respostas devam ser de, volto de novo a usar a expressão, geometria variável, devem ter muitas respostas, devem se encontrar respostas muito diversas por que a resposta institucional” (Apt).</p> <p>“Deve garantir que o cuidar e a educação, o educar e o cuidar tão totalmente ligados, deve garantir, e deve garantir que as experiências de aprendizagem daqueles bebês, daquelas crianças, são garantidas, são de qualidade, ou seja, são diversificadas, respondem às questões de acordo com aquilo que são as idades das crianças, e tem haver com o seu próprio desenvolvimento, porque as crianças, não concordo muito com essa ideia de que a aprendizagens é por idade, não é assim que as coisa funcionam” (Apt).</p>	<p>35/9</p>

	<p>"(...) uma creche de qualidade tem que ter essas respostas, portanto tem que promover a respostas educativas, portanto as experiências de aprendizagem que sejam favoráveis ao desenvolvimento de todas as crianças, independentemente do estrato social, de origem, da situação da família de origem deve ser promotora do desenvolvimento através de experiências de aprendizagem que sejam significativas para as crianças" (Apt)</p>	
	<p>"(...) o que faz a diferença são as pessoas sempre, nas instituições são sempre as pessoas" (Apt).</p>	
	<p>"(...) na verdade em todas essas oferta há respostas de altíssima qualidade e de fraquíssima qualidade, não há um padrão, tem haver com as pessoas que lá estão nas organizações" (Apt).</p>	
	<p>"(...) não é só da formação, porque as pessoas podem ser muito qualificadas e não serem bons educadores de infância porque é preciso saber exercer a profissão, agora nós sabemos é isso, obviamente, quanto maior é a qualificação mais, a partida garante a qualidade da resposta" (Apt).</p>	
	<p>"(...) tenha profissionais bem preparados para estarem com essas crianças nesta faixa etária" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) contextos que garantam oportunidades às crianças, oportunidades de relações afetivas significativas, oportunidade de absoluta segurança, de absoluto bem estar e oportunidades em que a criança possa brincar muito livremente, que se possa mexer, que possa rolar que possa ouvir sons agradáveis, músicas agradáveis, que seja espaço que respeite muito o desenvolvimento quase natural da criança, quando eu digo quase natural" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) eles tenham oportunidade de se expandir, de conviver com ar puro, com a natureza, de correr, de saltar com o máximo que venha deles" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) não é só termos uma instalação muito bonita que podemos dizer que esse sitio é ótimo, tem muita luz natural, mas se não temos lá um quadro técnico de qualidade, aquele edifício enquanto belo e com muita luz não nos dá nada, nem para aquelas crianças" (P01pt).</p>	
	<p>"Tudo depende do quadro profissional que está em cada uma delas, enquanto pessoas que estão lá, porque eu acho que mesmo em creche de solidariedade social se tivermos um, a parte de, o quadro for um quadro coeso e profissional com consciência faz toda a diferença, pode não ter aquele material "XPTO" mas tem umas caixas, e daquelas</p>	

	caixas criam coisas e da aprendizagem para criança” (P01pt).	
	"Um espaço de qualidade começa primeiro por um ambiente de qualidade, um ambiente pensado para a criança começa logo por aí, depois as pessoas que trabalham com as crianças e sejam educadoras ou sejam auxiliares de acção educativa e aqui para mim é que reside o segredo é este equilíbrio entre as auxiliares e as educadoras, pessoas com formação, não quero dizer que seja tudo, porque a experiência também faz parte, também é bastante importante, mais pelo menos com algum conhecimento daquilo, e depois para mim o facto de também gostar, porque não vale a pena estar em creche se não se vai gostar daquilo que está a fazer não vale a pena, não se vai ter aquele brilho profissional aquela vontade de fazer mais e melhor, é um bocadinho por aí” (Dr02pt).	
	"A qualidade dos serviços que é prestado, a nível pedagógico e a nível de cuidados, quando me refiro a cuidados, digo de cuidados básico, ou seja, para ter qualidade precisa é Preciso de ter qualidade nas práticas que são utilizadas em cada sala e também nos cuidados que são prestados, ou seja nos serviços que são ofertados” (Dr02pt).	
	"Sim, passa pela formação, e desde que essa formação seja bem registrada” (Dr02pt).	
	"Primeiro ter um espaço acolhedor, confortável, com pessoas suficientes para prestarem os serviços básicos as crianças com qualidade, mas acho que sim, um espaço onde a rotina das crianças, porque as crianças pequenas necessitam disso, uma rotina mais especial por causa da necessidade das crianças também é uma característica que distingue do pré-escolar do jardim de infância e penso que é assim”(P01pt).	
	"(...) eu acho que nós temos que ter uma educação que responda sempre, sempre aquilo que são as necessidade e os interesses e motivações da criança” (Dr01pt).	
	"(...) deveria ter educador na sala do bebê, os rácios, as proporções adulto criança, em Portugal deveria ser obrigatório ter mais adultos por criança, eu penso que passaria por ter grupos mais pequenos” (Dr01pt).	
	"(...) eu penso que o número de bebês e de crianças por sala tem que ser reduzido e temos que ter mais adultos, capacitados, formados e tem que se rever isso” (Dr01pt).	

	<p>"(...) se nós tivermos bons profissionais qualificados para trabalhar mediante e em função das necessidade e dos interesses das crianças nós teremos uma escola aberta, uma escola das relações, não é uma escola de produtos finais, mas uma escola de relações e de processos e essa é a escola e a creche que eu defendo" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) a maior dimensão é a dimensão das relações, e é óbvio que eu tenho que ter um edifício uma casa minimamente segura, ela não pode oferecer perigo pros meninos, óbvio que não pode oferecer perigo às crianças, mas o que mais determina a qualidade verdadeiramente é a relação humana, por isso é que quando nós batalhamos muito nesse diálogo e nesse discurso de não são as paredes que fazem uma boa creche, são as pessoas que nela habitam" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) podíamos ter uma escola de raiz, nós podíamos ter uma escola construída de raiz com arquitetos e tudo muito pensado, mas se as pessoas que nela trabalhassem não fossem pessoas bem qualificadas do ponto de vista pessoal e do ponto de vista acadêmico o potencial da creche seria muito menor" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) a verdadeira potência é a essência das relações e então pra mim essa é a primeira dimensão, a dimensão das relações é a que dá a maior qualidade a creche" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) em que oferecer boas estruturas, claro que eu sei que tem que oferecer materiais adequados" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) as dimensões dos raios adulto criança também são importantes, porque condicionam as relações, mas pra mim eu pegaria as dimensões das relações a vários níveis, eu estou a falar das relações adultos crianças, eu estou a falar das relações entre equipes, estou a falar nas relações com a família, estou a falar da relações com a comunidade, com a cidade" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) o que determina a qualidade de uma creche é a dimensão das relações das interações e depois há outras como eu já disse, os espaços, os equipamentos, os raios, o financiamento, óbvio que o financiamento condiciona também. mas é essa minha perspectiva, a perspectiva das relações" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) a escola deveria ser de fato uma escola aberta, uma escola que respeitasse o tempo da criança, uma escola que seguisse os próprios sinais que o próprio bebê vai dando, que a própria criança pequena vai dando e eu acredito convictamente que se um educador souber olhar e interpretar os sinais do bebê</p>	

	<p>e da criança pequena se valorizar esses sinais e fazer as suas propostas pedagógicas decorrentes dessas leituras que faz dos sinais do bebê, não precisamos de fichas, não precisamos de materiais estereotipados, não precisamos de escolarizar para que a criança aprenda e se desenvolva por que isso acontece naturalmente espontaneamente” (Dr01pt).</p>	
	<p>"Acho que além dos cuidados com a saúde, estar atento a alimentação, estar atento a criança, estar atento aos cuidados. Além disso, eu acho que para ela sentir qualidade é proporcionar atividades, pois tem muitas instituições que acham que criança pequena não necessita planejar atividades. Eu acho que uma escola de qualidade deve ter planejamento, que você proporcione atividade diferenciada para as crianças” (P02br)</p>	
	<p>"Pra ser um CEI de qualidade ele precisa ter um bom diálogo com os pais, acho importante sinceridade, porque vai ter falhas, porque é um trabalho humano, por mais que você tente fazer o melhor possível, as vezes acontece de ter falhas, acho que precisa ter respeito, fundamental respeito pela criança que está aqui, respeito por ela, pela história dela, pela vivência que ela trás, precisa ter carinho para cuidar dessa criança, cuidar dela, fazer dessas 10 hora que ela vai ficar aqui a melhor estadia possível para ela, então fazer da alimentação dela um momento prazeroso, da horinha do sono dela um lugar agradável, fazer do brincar para ela um momento que ela brinque tranquila, que ela troque com os coleguinhas, que ela fique tão bem como se ela estivesse com seus familiares, que ela se sinta tranquila, acolhida e em paz aqui, porque ela passa as vezes mais tempo conosco do que com seus familiares” (D02br)</p>	
	<p>"(...) eu penso que a primeira coisa, reconhecer que a gente faz parte da educação e merece o mesmo investimento. Merece o mesmo enfoque ali na hora de fazer a divisão dos recursos, pois a gente lida com a fase mais difícil da infância, pois a criança precisa de um de um ambiente que seja educativo, para você criar esse ambiente educativo, você precisa de recursos” (D01br).</p>	
	<p>"Então, eu penso em investimento, reconhecimento e formação adequada” (D01br).</p>	
	<p>"Então, eu penso que a primeira coisa é reconhecer realmente que a gente faz parte da educação” (D01br).</p>	
	<p>"(...) então uma educação que permita essa criança brincar, se locomover, ter acesso a diferentes</p>	

	<p>ambientes, espaços, proporcionar situações diversas a ela, momentos de música, momentos de histórias, momentos de brincadeiras corporais, momentos de roda, a exploração dos espaços como parques, uma brinquedoteca, então eu acredito que a educação infantil seria otimizar o tempo dessa criança aproveitando todos os espaços e todos os recursos” (P01br).</p>	
	<p>“(…) a primeira questão seria em relação mesmo a formação de quem vai lhe dar com essa criança, a formação é imprescindível, porque não adianta nada você ter uma escola com espaço, com recursos se o educador não sabe como usar, então eu acredito que a primeira coisa seja a formação docente” (P01br).</p>	
<p>C. 5. Contextos de Atendimento</p>	<p>“Portugal os jardins de infância de república, agora esclarecendo isso, nós temos 3 tipos de jardins de infância, temos jardins de infância que são estatais, portanto são do ministério da educação, coordenados e geridos pelo ministério da Educação, temos a rede solidária que são instituições privadas, mas de solidariedade social, que recebem apoio da administração pública para exercerem as suas funções, e depois temos a rede privada, que é uma rede com fim lucrativo, que são geridos por pessoas individuais ou coletivas, não interessa, mas cujo o fim, é digamos, assim na realidade, é terem lucro” (Apt).</p>	<p>47/10</p>
	<p>“Então, a gente tem momentos fixos, mas que infelizmente pela quantidade criança gente não consegue deixar eles mais flexíveis, né. Que seria o ideal, mas a questão da rotina de alimentação, de higiene, de soninho e tal. Acaba sendo um pouco inflexível, mas o restante, a gente procura fazer uma rotina em que as crianças possam optar, que elas tenham liberdade ali de poder escolher, pelo menos o mínimo que você quer fazer. Se você quer sair para o parque, ficar na sala, se você quer correr livremente. Então, a gente procurar dar para eles, um pouco de autonomia” (D01br).</p>	
	<p>“Eu acredito que seja complementar, eu acho que a família tem um papel importantíssimo na vida da criança, insubstituível, mas a creche também tem a sua importância, talvez, eu não sei se essa carga horária para essa criança é o ideal hoje, que ela fica em torno de dez horas na escola, eu não sei se essa carga horária seria o ideal, mas eu acredito que frequentar a creche é importantíssimo” (P01br).</p>	
	<p>“(…) a criança está aqui, passa o dia inteiro dentro da escola convive mais tempo dentro da escola do que com a sua família, para que, se ela pode de repente</p>	

	<p>desenvolver várias experiências, que ela pode desenvolver várias habilidade e porque eu não, porque a gente não proporciona isso?" (P01br).</p>	
	<p>"(...) já tinha informação suficiente sobre creche e mesmo assim optei por que elas ficassem em AMAs, em famílias, se fosse hoje eu tomaria a mesma decisão, dependeria de vários fatores, ou quando vejo, por exemplo eu alguns sobrinhos netos, tenho 7 sobrinhos netos, e quando vejo cada um deles eu digo, digo assim, essa criança ficava tão bem em casa, e outras digo essa criança tão bem numa creche" (Fpt).</p>	
	<p>"Acho que há muitos aspectos, tem que ser atendido a vários fatores, num acho de forma alguma que há uma única solução, não acho que ser institucionalização seja sempre o melhor, mas também não acho que a institucionalização nunca possa acontecer, depende da criança, depende muito do contexto familiar que essa criança esta, acho que acima de tudo tem que se salvaguardar a criança tenha oportunidades para o desenvolvimento de autonomização de experiência e de saúde". (Fpt).</p>	
	<p>"(...) uma creche particular é uma empresa que serve cliente, cliente que são as famílias, logo são muito dependentes do que as famílias querem, porque a família só vai comprar aquele produto se gostar daquele produto, logo se a instituição creche privada quer sobreviver, tem que dar respostas aos interesses daquela família, e aí nós vemos que há muitas creches que funcionam muito nessa dependência, a fazer tudo de acordo com que os pais querem, muitas vezes contrariando até princípios educativos que estão consensualizados a nível internacional" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a questão das condições de acesso, naturalmente que uma creche paga-se, logo tem um grupo muito selecionado de crianças e as famílias" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) uma creche solidária é uma creche que é mais aberta à comunidade a possibilidade de interação das crianças e de famílias que estão em posições diferentes na estrutura social, né, em termos do trabalho, isso em termos de das condições de acesso, das condições de tutela, em termos do trabalho pedagógico que se faz numa privada ou numa solidária" (Fpt).</p>	
	<p>"Na creche privada muitas vezes o trabalho pedagógico da educadora está muito cerceado pelos interesses, pelos pensar dos pais, na solidária acaba</p>	

	<p>por haver uma maior oportunidade de autonomia pedagógica” (Fpt).</p> <p>"(...) temos pais que acham que nós estamos ali, nós estamos a trabalhar no contexto privado, é porque a creche é privada, estão ali, pagam e nós estamos ali para os servir e para fazer o que eles querem e se não há regras, imagina 80 pais querendo fazer o que querem, tem que haver regras, porque, acabam sempre por influenciar, por que a forma, o grupo com quem nós trabalhamos, não é, cada uma das crianças tem a sua forma de ser enquanto criança e enquanto membro de uma família, por isso a forma de ser da própria criança vai influenciar todo o grupo e a família influencia logo nesse sentido” (P02pt).</p> <p>"(...) eu acho que se fossem públicas havia uma maior igualdade para todos” (P02pt).</p> <p>"É assim, eu acho que não deveria de existir diferença, na minha maneira de ser, mas que há, há, não podemos dizer o contrário, é assim, aí quando fala numa creche social, essa (particular), porque como há dinheiro, acaba sendo por muitas vezes por ser aquela que tem a nível físico e a nível de materiais e que deveria de ter a nível profissional também qualidade, enquanto que a social deveria de ter isso tudo também, só que infelizmente a gente sabe que não tem, porquê, porque a parte política acaba por ver esses espaços como um sitio de guardar e resguardar a criança e não procura muitas vezes que esse espaço depois sejam de qualidade, porque depois isso economicamente, não é, e depois estamos a falar das políticas do que é que valorizam mesmo e porque, porque essas crianças depois não lhes dão lucro porque não pagam e infelizmente é a realidade que temos” (P02pt).</p> <p>"(...) quando os bebê são pequeninos, pequeninos acho que dentro do seio familiar até por causa da ligações afetivas que são muito importantes depois para o desenvolvimento deles, no seio familiar sim” (P01pt).</p> <p>"(...) eu acho que as primeiras ligações afetivas devem ser com a família, com o pai, com a mãe e esses devem ser os laços mais fortes mas nem sempre acontecem na realidade nem sempre acontece” (P01pt).</p> <p>"Eu acho que depende, depende das famílias, eu tenho crianças que cuidadas, extremamente bem cuidadas em casa no ambiente familiar e também tenho inverso, tenho crianças que chegam aqui ao berçário por exemplo e crianças por exemplo a nível</p>	
--	--	--

	<p>de higiene, ainda bem que cá estão, se formos comparar com aquilo que é feito em casa, nós somos, pronto. um bocadinho nesse sentido. O que depende muito de família para família, num geral, sim as crianças são bastante valorizadas a nível de higiene e alimentação, embora negligenciadas a nível de tempo o que eu tenho visto nos últimos anos, eu estou a falar de crianças de creche, não é, que é o que estamos a falar, essas que ficam por cá muitas horas, muitas horas, muitas horas mesmo, por um lado, se calhar é porque são aqui bem tratadas, mas acho que isso é uma desresponsabilização também por parte dos pais, nota-se as vezes isso um bocadinho” (Dr02pt).</p>	
	<p>“Tem, tem diferenças. Tem Dois tipos de diferenças, no caso da pública há uma estabilidade que tem a ver com a colocação. Ou seja, eu estou eu estou a trabalhar aqui mas eu sou de Braga estou aqui numa IPSS, eu estou na minha zona de residência enquanto se calhar se eu for para o público, vou para longe. A nível de salário, há uma diferença abismal, no ensino público, a nível de salário, são muitos maiores, é que o salário é maior e a carga horária é menor, comparativamente às IPSS e aos privados, e depois há esta discrepância entre as IPSS e os privados, nos privados ainda os salários ainda baixa mais e a carga horária ainda aumenta mais. Pronto, é um bocadinho por aí. Estas diferenças, a nível de estabilidade o fato a nível de despedimento é muito mais fácil sermos despedidos numa IPSS que sermos despedidos do Estado, é claro, tudo tem seus prós e seus contras” (Dr02pt).</p>	
	<p>“Sim, existem algumas diferenças, algumas são mais visíveis algumas menos visíveis visita nós vemos isso que fazemos crianças com 3 anos e os jogos que vem conosco e depois crianças que vem outra situação que estiver em casa. A principal característica de uma criança crescer em casa traz mais alguma dificuldade a nível social sociais, a nível de competências sociais, precisa ali sempre um bocadinho de mais trabalho e é uma criança mais difícil de aceder. Mas agora, a nível do próprio desenvolvimento, de conhecimento, eu acho que não é por aí. Agora, pronto tem outros níveis de questões” (Dr02pt).</p>	
	<p>“(…) as creches solidárias, as IPSS, em princípio, em princípio, tem o dever de receber as crianças cujo os pais não podem pagar nada, tem que receber, esse é um princípio” (Fpt).</p>	
	<p>“(…) há muitas famílias, que acabam por não recorrer a creche porque mesmo havendo essa ligação com</p>	

	<p>essa IPSS, acabam por não, muitas vezes, a nível de rendimentos e não sei o que, acabam por estar ali, optam pela parte familiar, se tiverem, porque sentimos que seja, faz toda a diferença no agregado familiar, não é, enquanto se calhar, em rede pública, apesar que eles também tem o subsídios, e tudo isso, mas é também uma questão de mentalidade se o próprio Estado não ver que a criança nas aos 0 meses as próprias famílias muitas vezes também veem que não é uma necessidade, muitas vezes deixam andar. " (P02pt).</p>	
	<p>"(...) eu defendo a creche, acho que a creche tem maior potência para o cuidar que a "AMA", isso duas comparações, creche ou "AMA, eu defendo creche, agora família e creche, mesmo depois de ser mãe eu defendo creche, com um "()", eu acredito e defendo cá nesta instituição que nos primeiro 3 anos de vida a criança devia ter, deveria haver um maior equilíbrio durante o tempo vivido na creche e o tempo vivido em família" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) às vezes os pais vêm nos dizendo assim, eu procuro privado porque a escola pública não responde, mas então a revolução e a mudança tem que acontecer na escola pública, porque a escola pública que deve responder é a escola pública que deve ter um serviço de qualidade e não deve ser a privada o escapatório porque a pública não oferece uma resposta, por isso, eu sou muito defensora de que de facto a educação deve ser pública" (Dr01pt).</p>	
	<p>"Eles acabam pagando algum vizinho, alguém para ficar com essa criança, a gente vê cuidadoras que tem ali, aqui perto tem uma mesmo que tem cinco, seis crianças na casa dela, do ladinho aqui, eles acabam ficando com vizinhos quando não dá para ficar com a avó, com parente, né?" (P01br).</p>	
	<p>"(...) eu acredito que a educação deveria ser pública, gratuita e de acesso livre para todas as crianças desde os 0 anos, acreditando que a educação começa aos 0" (Dr01pt).</p>	
	<p>"Ora bem, não, existe, lá está, isso, o nosso ser centro de solidariedade social e o de lá ser privado, não quer dizer que seja melhor que o daqui ou aqui seja melhor que lá eu acho que o que faz a diferença é quem lá trabalha e o tipo de serviço que é prestado. Um bocado por aí" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Olha, não faz ideia tenho as minhas dúvidas, por que nós vemos nos jardins de infância que são administrados pelo Estado e não se vê assim que é muito melhor em relação aos da solidariedade social</p>	

	<p>ou dos privados. Se calhar o fato de ser o Estado acabava por dar um bocadinho mais conhecimento, porque o Estado conhecia a creche e aquelas crianças acredito que aquelas crianças as dos 0 a 3 anos, se calhar um bocadinho por aí” (Dr02pt).</p>	
	<p>"Existe. Eu acho que a creche privada tem dois lados: aquelas creche de vila, que as vezes é mensalidade mais barata e não consegue ter profissionais habilitados para trabalhar e acaba tendo só berçarista, não tem profissionais da educação mesmo e tem as creches que são de padrões mais elevados que conseguem ter um bom currículo, uma boa formação para essas crianças que a desenvolvem melhor. Essa consegue ter espaços mais adequados, profissionais mais capacitados em seu quadro. Eu acho que a creche particular fica nesse meio termo” (P02br).</p>	
	<p>"Então, eu acho que tem muita gente que realmente está interessada em atender as crianças com qualidade, mas tem muita gente que acha que só está interessado em ganhar dinheiro e não vê a criança como um cidadão de direito. Ele só que ver o lado dele, aí locam prédios que não são adequadas para a educação infantil, superlotam as salas, pois essa já é uma briga antiga. A gente sabe que tem um número x de criança por agrupamento, mas aí quanto mais crianças eu atendo, maior é a minha verba. Eu acho que o Estado deveria continuar no controle, e fora a questão dos profissionais que trabalham oito horas por dia, a remuneração é menor do que um professor concursado” (P02br).</p>	
	<p>"Eu particularmente já trabalhei nas três esferas. O que eu vi de diferença, às vezes a conveniada, os prédios não são adequados. Com relação às atividades, vai muito do profissional que está em sala, do coordenador que está ali no dia-a-dia estimulando os profissionais. Eu acho que essa é a grande diferença” (P02br).</p>	
	<p>"Acho que vai da possibilidade da família. O ideal seria o regime parcial para a criança ter esse vínculo com a família e com os colegas. Ter o estímulo da família, também da instituição. Portanto, o parcial seria o ideal” (P02br).</p>	
	<p>"Eu acho que hoje, falando em cidade São Paulo, são os CEIs. Eu acho o CEI é direto, ele ainda proporciona melhores condições para essa educação, não desmerecendo o CEI indireto, é que eu trabalhei lá por sete anos. Mas assim, tendo em vista que o CEI são muitas crianças e as vezes tem prédios que não são adequados, são antigas empresas que são</p>	

	<p>transformados casarões em creches, aí acaba não tendo um espaço adequado para esse desenvolvimento. Mas eu acredito que a instituição ainda é o que mais possibilita esse brincar com a criança, essa diversidade” (P02br).</p>	
	<p>"Eu sou a favor da escola pública de qualidade” (P02br).</p>	
	<p>"(...) se ela passa o tempo inteiro só com a sua mãe, não está tendo contato com outras crianças, que também é importante, acredito que deveria, possa haver um sistema mais dosado, que ela tenha contato com outra pessoas, com outros tipos de cuidado” (D02br)</p>	
	<p>"Eu acredito muito no que é feito aqui, no nosso trabalho, se aqui é melhor que em casa? Em casa é melhor que aqui? Vai do que cada um crer que é melhor para o seu filho para a sua criança, mas eu acredito que uma coisa não anula a outra” (D02br)</p>	
	<p>"A escola particular tem aquela concepção que realmente, tem que alfabetizar. A maior parte das escolas particulares tem apostila para bebê. A filha do meu primo, ela entrou no berçário. Uma escola particular caríssima e ela tinha apostila desde o berçário. Uma apostila de atividades para bebê. Então assim, é uma visão que foge dessa proposta de vivenciar e experimentar a infância, né. Você coloca lá dentro como foco, no que? É uma universidade, ele vai passar na USP. Porque desde o zero ano, ele está escrevendo? É uma escolarização. Aí entra uma grande contradição, porque muitos professores que estão aqui, tem seu filho dentro de uma escola particular. Então, você faz um trabalho, que você não acredita” (D01br).</p>	
	<p>"Sim, principalmente questões salariais. Um professor que trabalha aqui, que é concursado, ele ganha o dobro do professor que trabalha dentro do conveniado. Então, a maior questão aí é dinheiro, é financeiro. Você investir menos, oferecer um serviço que não é tão bom e para a população, é suficiente. Porque toda essa visão que eu estou te falando, ainda é uma visão muito restrita, né. Você percebe que para as famílias, ter um lugar para deixar é suficiente, entendeu? E aí é onde que a gente perde, pois até eu explicar que a gente pode fazer 1 milhão de coisas, que acontece. A pessoa gosta, quando ela vê as fotos, mas apesar disso, ainda é mais importante ter um lugar para deixar a criança” (D01br).</p>	

	<p>"(...) existe diferença em toda a rede e principalmente nessa etapa aqui, justamente por conta dessa terceirização" (D01br).</p>	
	<p>"Aqui a gente trabalha via concurso, né. Então, tem contrato, tem toda uma exigência ali que faz diferença. Você tem uma lógica, tem uma coerência. Dentro da rede indireta, coisa que eu percebo da minha vivência, de conversar, de falar com as pessoas e é totalmente opinião da Karina. A gente percebe uma defasagem ali, muitas das propostas que a gente vem desenvolvendo aqui, você fala lá e parece que está falando de um bicho de sete cabeça" (D01br).</p>	
	<p>"Grande, não é pequeno não. É grande, até começando pela formação daqui, por exemplo. Não posso trabalhar com nenhum professor que não seja formado. Dentro desses espaços da rede indireta, tem um professor formado e um auxiliar de classe" (D01br).</p>	
	<p>"Eu preferia parcial e aí entra questão dos direitos da criança e não da mãe que trabalham ou da família que trabalha. Seria o ideal, na minha concepção, você poder passar meio período aqui e o outro período com sua família. Porque o que acontece aqui dentro da Educação Infantil? Muitas vezes, você passa 10h00. Você traz seu filho 8h00 da manhã, retira as 18h00, leva para a casa da mãe dá comida, banho e dorme" (D01br).</p>	
	<p>"A gente lida muito com isso muito espaço público, recebe crianças de todos os lugares, todas as rendas, com todo tipo de família. Não dá para ignorar o social. Faz toda a diferença sim! A estrutura familiar vai fazer diferença na vida de qualquer ser humano. Dentro da escola pública, a gente lida com essas questões e não tem o que fazer. É uma questão social, de um país que está em desenvolvimento e que infelizmente, fica nessa questão de meritocracia, ridículo! Não dá subsidio e base para um pai ou uma mãe que está desestruturada. É uma bola de neve!" (D01br).</p>	
	<p>"A gente tem uma ideia, de que aquilo que é público, não é bom e que se eu posso ter algo bom, eu posso pagar. Então, vou por no particular, né? É claro que, a gente tem uma demanda social muito grande, com famílias de baixa renda, em situações de risco, crianças que necessitam de acompanhamento, conselho tutelar e tudo mais. Porém, apesar disso, eu acredito que aqui a gente pode realizar um trabalho que atinja todas as crianças, independente da condição financeira" (D01br).</p>	

	<p>"Quando eu trabalhava na EMEI, eu recebia alunos que vinham do CEI e outros que vinham direto em casa e que nunca tinham passado pelo CEI. Total diferença! Quando eles chegavam na sala, a desenvoltura, autonomia, forma de reagir naquele espaço, a questão do ser acolhido, de acolher o amigo. Era totalmente diferente, a independência deles dentro do espaço da EMEI é outra. Eles já têm toda uma vivência. Tinha uns que vinham em bloquinhos, então acho que era a mesma sala que estavam no CEI. Então, vinham 5, 6 juntos e vinham falando e se cumprimentando. Então é totalmente diferente. Quando você está na EMEI, você sente, quando você a criança que vêm desse espaço e aquele que não vem. Você percebe claramente essa diferença" (D01br).</p>	
	<p>"Sou a favor do público! Eu acredito na educação pública, a minha formação foi toda na educação pública. Eu acredito que a gente pode fazer educação de qualidade pública, até porque a maior parte das pessoas não pode pagar, né?" (D01br).</p>	
	<p>"Sim, eu vejo que principalmente a rede privada ela tem um interesse muito grande nos número, então quando você matricula uma criança ali a gente vê que o interesse maior é na questão financeira, sendo assim a gente acaba vendo muitas escolas particulares que acabam contratando pessoas que não tem uma capacitação ideal para cuidar daquela criança, ela está ali para cumprir sua função, e a diferença é que ela trabalha mais que nós, por exemplo, ela fica o tempo todo ali num local fechado, ela não tem tempo de fazer cursos, essa formação que nós temos, o PEIA, que é dentro da escola que acontece, quem trabalha numa escola particular não tem, ela não tem essa liberdade de ampliar o currículo, porque ali tá posto uma cartilha que ela tem que seguir, é daquele jeito, então para criança eu vejo a creche municipal como um recurso bem melhor que uma escola particular" (P01br).</p>	
	<p>"Eu não conheço a conveniada, já ouvi falar, mas eu acredito que tem sim uma diferença ao começar a nossa carga horária acaba sendo diferente, nós da rede direta trabalhamos 6 horas, nossa carga horária é um pouco menor, nós temos a questão da formação do PEIA, nós temos também vários cursos oferecidos pela prefeitura e já os professores da rede indireta não tem esse acesso, então acredito que tem um diferencial sim" (P01br).</p>	

	<p>Eu não trabalhei em pré-escola, mas diferença talvez esteja nos brinquedos, o parque é um pouco mais amplo, a sala de aula é uma sala de aula com mais alunos aqui dependendo do tamanho da escola nós somos duas professoras, o número de crianças é menor do que na pré-escola, essa é uma diferença (P01br).</p>	
	<p>"A creche é aberta para qualquer criança, mas o público que nós recebemos são das famílias mais carentes, a gente não vê pessoa de classe média alta colocar a criança dela, pelo menos eu não vivenciei isso, ela procura geralmente uma escola particular" (P01br).</p>	
<p>C. 6. Idade de Ingresso</p>	<p>"(...) as experiências de aprendizagem é que são fator determinante do ponto de vista do desenvolvimento, portanto a resposta: não há uma idade, o que interessa é que se garanta essas respostas de qualidade, pode ser a partir dos 6 meses ou a partir da criança no fundo deixa de amamentar, portanto acabano o período de licença de maternidade" (Apt).</p>	<p>12/9</p>
	<p>"(...) também a nível de doenças, de porque o que é que quer se calhar, a creche por ter tantas criança juntas acaba oferecendo um grande "probalizador" de doenças de contágio de vírus e se calhar um ano, não havendo opção, acho que a creche é sem dúvidas a partir dos 5 meses, agora já não é tanto 4, a partir dos 5 meses é sem dúvidas a melhor opção para os pais" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) eu acho que um bebê de um ano, sinceramente, até um ano, sempre custa que o bebê vá para creche, é porque acho que tem que ser creche com altas condições humanas de relação de proximidades para que um bebê muito pequeno vá para creche" (Fpt).</p>	
	<p>"Eu compreendo que há muitas famílias que têm necessidades de pôr os bebês com 4 meses, que é o tempo mínimo de maternidade, mães têm direito em Portugal, depois podemos ter mais não sei quantos, mas quatro meses, meu deus do céu, um bebê de 4 mês já vai para um instituição, para mim isso dói-me, isso dói-me, agora depois com um ano, já são crianças que, pronto, que gostam de interagir com outras crianças, brincar, explorar, já estão em outra condição" (Fpt)</p>	
	<p>"(...) eu acho que era o ideal já aos 4 meses" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) penso que a idade é mesmo as 4 meses embora, na área da saúde acham que não, acho que a nível de educação sim, é a partir dos quatro meses" (P01pt.)</p>	

	<p>"Eu acho que quando possível, acho que as crianças que beneficiam de ficar mais resguardado ali até perto de um ano, eu acho que os 4 meses às vezes é uma violência quer para a família quer para criança. Quando não há opção, acho que sem dúvida que a creche é melhor opção" (Dr02pt).</p> <p>"(...) a partir dos seis meses para gente trabalhar com eles, é mais fácil, não quer dizer que ele entrando antes seria ruim para ele" (D01br).</p> <p>"(...) aquilo que eu defendo é que as crianças só deveriam ir para creche a partir dos 6 meses, não antes dos 6 meses. E acredito que até os 6 meses o bebê deveria estar em contexto familiar, pai, mãe e a melhor opção que a família encontrasse, mas a partir dos 6 meses eu pela experiência que tenho e pelo que vou conhecendo do desenvolvimento do bebê e da criança eu defendo que a partir dos 6 meses" (Dr01pt).</p> <p>"(...) o bebê deve iniciar um contato com a creche, o que não deveria ser o que acontece em Portugal, que é os bebês irem para creche logo 7, 8, 9, 10 hora por dia, ou seja o que eu defendo é um equilíbrio em que no primeiro ano de vida, por exemplo, o bebê passaria 3 horas de manhã na creche e o resto do tempo em contexto familiar, e ao longo da sua vida o tempo de permanência na creche vai aumentando, primeiro ano 3 a 4 horas, segundo ano fica mais um pouco até o início da tarde, ou seja ser uma transição gradual e eu acredito muito no impacto positivo que a creche pode ter se for uma creche de qualidade" (Dr01pt)</p> <p>"Olha, eu acho que ideal seria partir de um ano. Na situação das mães aqui da cidade São Paulo, muitas trabalham e a gente já recebeu crianças a partir de quatro meses" (P02br).</p> <p>"(...) posso estar enganada, mas eu acho que a criança que ainda a mãe amamenta até um aninho, mais ou menos, ela sofre um pouquinho mais, porque ela é muito vulnerável às doenças, muitas vezes a mãe rompe ali o aleitamento materno, então também acaba quebrando esse vínculo com a criança, então eu acredito que se essa criança puder ficar lá o primeiro, de repente um ano, um ano e meio eu acredito que seja melhor (P01br).</p>	
<p>C. 7. Participação das Crianças</p>	<p>"(...) através do choro mostram desagrado, por exemplo, ou o não querer fazer, já não concorda com o desafio, por exemplo, enquanto se ele concordarem com o próprio desafio vai estar mais envolvido e aí o tempo para ele passa e ele nem dá por ele e pra nós também, enquanto se ele não está a sentir prazer no</p>	<p>15/7</p>

	<p>que está a fazer rapidamente desiste daquilo isso é uma forma de se manifestar” (P02pt)</p>	
	<p>"(...) os professores fazerem seus projetos de sala, então os projetos de sala o professores fazem pautados no que eles observam nas crianças, e aí os professores fazem mais assim, principalmente com mini 2, em roda, aí os demais, como eles ainda estão construindo essa questão da oralidade, na verdade os professores observam mais os interesses, as demonstrações corporais, porque eles, às vezes, ainda não conseguem verbalizar tudo que pretendem” (D02br).</p>	
	<p>"Sim até determinado ponto sim, são crianças muito pequenas, essa questão é a nível de creche, sim dentro do possível, dentro de suas capacidades, acho que sim. Escutando os meninos, dando-lhe voz (...)" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) eu acho que os bebês e as crianças pequenas podem influenciar se nós acreditamos de fato na agência da criança, se nós acreditarmos até nesta velha perspectiva de que as crianças são os futuros de amanhã, poderão influenciar na medida que alguns políticos poderão tentar oferecer melhores respostas às crianças, criar políticas que favoreçam a criança e as agência da criança e a infância” (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) eu acho que é preciso a sociedade olhar de outra forma para criança, porque por exemplo, a criança pode influenciar as medidas políticas de uma cidade, vamos imaginar ao nível dos parques públicos, mas depois depende, se tivermos uma política que defenda o espaço público da criança confinada a um parque fechado com escorregas e com balanços nós vamos ter um impacto, se nós tivermos uma política de cidade que defenda um espaço público para criança como um espaço verde nós vamos ter outra política” (Dr01pt)</p>	
	<p>"(...) isso acontece, acontece partindo sempre de um ciclo que é a observação da criança, o que que eu faço com aquilo que eu observo, ou seja, partindo da observação da criança o educador planifica a sua intervenção e a sua ação pedagógica, muitos educadores dizem que fazem isso, mas poucos o fazem realmente, então como é que cá mostramos esse trabalho, é através da documentação pedagógica, ou seja para que os pais, as famílias e quem nos envolve compreenda como surge o nosso trabalho depois nós documentamos, ou seja nós partilhamos com as famílias como é que surgem as dinâmicas, como é que surgem as propostas” (Dr01pt)</p>	

	<p>"A gente procura vê o interesse da criança, mesmo os bebês muito pequeno, muitas vezes é levamos eles para escolherem atividades, procuramos saber qual é o interesse da turma. Isso é o que facilita o planejamento e avaliação das crianças" (P02br)</p>	
	<p>"É que eles são bem pequenos, então para ter essa mobilização de participação de uma gestão democrática, por parte das crianças fica mais difícil" (P02br)</p>	
	<p>"Então você percebe que, eles têm vontade. Eles sabem dizer o que eles querem e se você faz da sua forma, tem uma rejeição. A gente faz do nosso jeito, depois a gente foi descobrir o que eles queriam" (D01br).</p>	
	<p>"(...) os professores fazem, eu consigo ver essas questões que você coloca mais com os professores do que com a gente, a gente passa mais na sala e observa o trabalho dos professores, a autonomia é mais voltada para o pedagógico dentro da sala, porque aí é o professor que faz a roda com eles todos os dias, o professor que conversa com eles sobre os brinquedos, sobre o que vai ser feito no dia, professor que observa mais essa construção de autonomia e participação deles do que, é diferente isso no CEI do que por exemplo você ter uma escola" (D02br).</p>	
	<p>"Aqui a gente consegue fazer assim, a gente observa, por exemplo, o que eles gostam de comer, algumas atividades que eles têm predileção, que nem as amoreiras, eles gostam muito das amoras, então sempre fazem atividades na época que tem as amoras, colheitas de amora, a gente observa essas coisas e vai inserindo essas coisa que eles gostam. Aí faz culinária com amoras, atividades de culinária, essas coisas que eles demonstram interesses" (D02br).</p>	
	<p>"Deixar ele ter autonomia realmente! Se mover dentro do espaço. Aqui tem uma proposta bacana, o que a gente vem conversando que aqui ela pode circular nesse espaço. Não é porque ela é do mini grupo tal, que ela não pode entrar na sala do outro mini grupo" (D01br).</p>	
	<p>"Então, eu acho que é a criança poder, ali dentro, fazer suas escolhas também, entendeu? Não fica tudo muito determinado pelo adulto" (D01br).</p>	
	<p>"(...) na creche a gente ainda não conseguiu fazer esse planejamento com a criança" (P01br).</p>	
	<p>"Ela acaba não respeitando, infelizmente" (P01br).</p>	

<p>C. 8. Participação Familiar</p>	<p>"(...) a gente faz reunião em grupinhos e as mães trocam informações, aí mas meu filho não come, que nem a gente estava com um problema de crianças que não se alimentam, reunimos as mães de todos que não comem, todos, aí começou aí eu faço isso, eu faço aquilo eu tento assim, acaba sendo rico" (D02br).</p> <p>"Aqui nessa instituição as famílias são sempre bem-vindas. Estamos em contato com as famílias na entrada na saída, mas sempre que as famílias trazem um questionamento, é levado em consideração e ainda, nas reuniões de pais que seria um momento mais fechado para isso" (P02br).</p> <p>"Então, falta visão da família. Eu já levantei muitas hipóteses com relação a essa questão da participação da família. Na outra unidade que eu trabalhei, foi até alvo do projeto da escola, no PEA. Esse estudo de como trazer a família para participar e tal. A gente chegou a um diagnóstico, de que a gente atendia famílias de bairros muito longe. Então, esse acesso era difícil. Aqui eu estou em uma realidade totalmente diferente, pois as crianças tem piruas e mesmo assim, os pais não veêm. O método que tinha lá, caiu por terra aqui. Eu ofereço três horários diferentes, e se viessem uma pai aqui agora, eu já ficaria feliz" (D01br).</p> <p>"(...) tem um conselho de escola, no caso um conselho de CEI onde é aberto também para as famílias, então nós temos alguma mães que acabam representando aí a comunidade e também nas reuniões de pais. Na reunião de pais a gente tem essa interação, elas opinam a gente também não fala só da criança, mas ela também pode opinar" (P01br).</p>	<p>4/4</p>
<p>D - Direito a educação</p>		
<p>D. 1. Condições Acesso</p>	<p>"(...) metade das crianças entre os 0 a 3 anos não tem uma resposta a nível de, uma resposta educativa e pedagógica dos 0 a 3 anos, portanto ainda funciona, tem uma grande discrepância, nomeadamente, isto afeta fundamentalmente as crianças de extrato socialmente desfavorecidos, como é óbvio" (Apt).</p> <p>"(...) nos meios urbanos, mais densamente povoados o problema é gravíssimo e o que é que costuma acontecer, são respostas não qualificadas que ficam com essas crianças, e muitas vezes respostas marginais, aquilo que nós chamamos "AMAs", que são pessoas sem qualificação, ficam com crianças e</p>	<p>30/10</p>

	<p>essas "AMAs" muitas vezes não estão legalizadas, ou seja são pessoas que decidem na sua casa acolher 6 ou 7 ou 8 crianças e portanto é uma situação totalmente marginal com grande prejuízo para essas crianças" (Apt).</p>	
	<p>"(...) a oferta é muito reduzida, é apenas metade das crianças, a outra metade está com pessoas não qualificadas e isso é gravíssimo, porque ninguém controla esse trabalho, é mesmo marginal" (Apt)</p>	
	<p>"(...) onde nós temos as grandes metrópoles é junto ao litoral, e portanto nas grandes metrópoles é que se sente mais essa falta respostas dos a 0 aos 3 anos" (Apt).</p>	
	<p>"É um direito que tem sido ainda não completamente correspondido" (Fpt).</p>	
	<p>"Direito à creche não está consignado completamente porque nós temos realmente muito poucos, temos uma percentagem muito baixa de creches atendendo ao número de crianças, a relação creche disponível e o número de crianças é uma relação muito baixa" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) se o Estado deixa de o fazer, e tem deixado de fazer, cria desigualdades na sua população" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) não é fácil o acesso às creches para muitas crianças não é, não é o acesso das creches em si, mas em determinados locais" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) a procura é muita e não tem a possibilidade de entrar todos" (P02pt).</p>	
	<p>"Deveria ser dos dois, acho que sim, um direito para a família primeiro ter esse apoio e da criança também, usufruir também" (P01pt).</p>	
	<p>"Acho que todas as crianças ou todas as famílias deveriam ter essa possibilidade de ter, é assim, não acho bom, não é positivo que isso obriga que a família se reorganize de outra forma, que muitas vezes não dá resposta às necessidades" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) eu acredito que todas as crianças têm direitos, todas deveriam ter o direito de um sítio onde crescer não tendo a disponibilidade de estar aos cuidados da família deveriam ter um local para crescer em segurança" (P01pt).</p>	
	<p>"Neste momento só um bocado complicado porque há muita procura e pouca oferta ou seja ficava por algumas crianças não ter direito a creche. E ainda não a pouco tava vendo uma noticia que no Porto e no Lisboa metade de crianças ficaram sem acesso a creche" (Dr02pt)</p>	

	<p>"Não consigo perceber, não é por eles terem 5 meses que deixam de ser crianças, lá está, acho uma "marotisse", as crianças não nascem com 3 anos e nos desde crianças de do momento que a criança nasce que se dá aprendizagem por isso, se aprendizagem faz parte dos conceitos de educação porque é que as crianças de 0 a 3 anos não está no sistema educativo" (Dr02pt)</p>	
	<p>"Eu penso que deveria ter mais creche" (Dr02pt)</p>	
	<p>"Se formos a pensar em grandes cidades onde não há essa oferta esse direito fica aquém, não está salvaguardado, não está garantido, por isso que não posso dar uma resposta igual, depende da região do país, depende da oferta das creches que existem, depende do próprio contexto e da própria rede de serviços". (Dr01pt).</p>	
	<p>"Eu penso que deve haver de fato uma maior oferta deveriam haver mais creches, e deveria haver uma maior aposta na creche, porque lá está, porque eu acredito que a creche é a melhor oferta educativa dos 0 aos 3, comparativamente com "AMA" e com outras redes que existem" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) se formos para uma cidade como Braga que não é ainda uma cidade como Lisboa, bem como o Porto, mas já é uma cidade grande, ainda não há creches suficientes para responder para todas as necessidades das crianças por isso há muito "AMA" ou outros serviços às vezes não de tanta qualidade ou legalmente não tão bem definidos e por isso por aqui ainda há um grande caminho a percorrer para a creche seja realmente um direito garantido" (Dr01pt).</p>	
	<p>"Infelizmente algumas famílias só conseguem uma vaga por meio de ordem judicial, mas ao mesmo tempo é difícil, porque tem famílias que têm essa informação e entram com uma ação e tem outras famílias que precisam muito e que não tem como fazer isso. Fica cada vez mais tempo na lista de espera, pois os outros vão passando na frente" (P02br).</p>	
	<p>"(...) não há peruas escolares para eles virem, ou eles pagam ou eles não vem, então não há acesso, não há permanência, então eu garanto a creche, mas não tem como chegar, então não há para muitos nenhum acesso, porque muitos passam meses, ou 8 meses na fila esperando, então não é algo ainda muito consolidado, isso aqui em São Paulo, no Brasil então, penso que deve ser situações mais periclitantes" (D02br).</p>	

	<p>"(...) precisa investir mais em creche de rede direta, e precisa, quem sabe fazer essa flexibilização de horário, porque não deixa essa 10 horas para a mãe que trabalha e faz meio período para as outras mães porque aí você aumenta a vaga, enfim pensar em outras alternativas melhor para garantir o direito da criança e todos estejam inserido" (D02br).</p>	
	<p>"(...) o menino mora lá e você oferece uma vaga para ele a 5 quilômetros, a 8 quilômetros da casa dele e a vaga está lá, se você quiser a vaga está lá" (D02br).</p>	
	<p>"(...) os pais terem que entrar com medida cautelar, acabam sendo negados seus direitos, e aí, eles têm, todos temos direito, mas todos temos os nossos direitos negados todos os dias. E com eles não tem sido diferente" (D02br).</p>	
	<p>"(...) demora um pouco aqui a fila do CEI para chamar, então acaba que as mães fazem o cadastro, nasceu já vem fazer, mas demora um pouquinho essa questão da logística de fila mesmo, para chamar". (D02br).</p>	
	<p>"Eu entendo que a família não tenha opção, mas aí quando você vai lá na justiça e exigir a vaga, você entra na contradição: é da direita criança ou direito da família? Porque o juiz te dá a vaga, mediante de justificativa de que a mãe o pai trabalha, certo? Então, a justificativa é a vaga do pai e da mãe ou a vaga é da criança? O juiz, ele determina que seja atendido, porque o pai e a mãe precisam, entendeu? Mas dentro dessa fila do direito da criança, eu tenho mais 150 que precisam também, não tenho só aquela. Então, a judicialização do processo de vaga, ela traz essa contradição. É direito de quem?" (D01br).</p>	
	<p>"Então, é deficiente. A fila de espera é gigante e mesmo a prefeitura, que vem com essa questão do convênio para tentar suprir essa fila de espera, a gente está atendendo em quantidade e perdendo em qualidade. Então, a gente não está conseguindo alinhar uma coisa com a outra" (D01br).</p>	
	<p>"(...) hoje eu acho que o acesso está bem melhor por conta mesmo dessas políticas públicas que colocam a criança em primeiro lugar, porque antigamente era o critério é a mãe ter que trabalhar, tinha que comprovar várias coisas, e eu acredito que está bem acessível, mas não é o ideal ainda, tem muita criança fora da escola" (P01br).</p>	
	<p>"Eu acredito que já deveria ter sanado essa questão da fila, né, porém o que a gente observa é que eles não têm espaços, eles não tem prédio, aí a solução que o Estado vê é no convênio, não pensam em outra</p>	

	<p>alternativa, em construção de prédio, aqui abrindo um parênteses eu acredito que logo mais não vão abrir rede direta, vai ser tudo conveniada, pro Estado é o melhor, para eles é o melhor, mas para a criança eu não sei se seria o melhor” (P01br).</p> <p>“É triste, porque tem muita demanda, tem muita criança precisando desses espaço, é um direito dela estar aqui, brincar, interagir, aprender, se desenvolver, e assim é realmente cruel, eu acho muito cruel, o sistema é cruel” (P01br).</p> <p>“É um direito deles, mas você fala assim ele pula a vez de quem está ali esperando, é uma situação cruel, ao mesmo tempo que ele tem o direito ele tem o direito de buscar, ele precisa, mas tem o outro que também está ali esperando, é uma situação que eu não sei dizer, pra que lado que eu torço, o que é que eu acho, mas os dois lados tem o direito da vaga” (P01br).</p>	
<p>D. 2. Orientação Políticas</p>	<p>“(…) os políticos são sempre, funcionam muito, infelizmente, muito pela pressão, portanto às vezes tem iniciativas interessantes, mas a pressão social, a pressão que é feita sobre eles é que é normalmente o motivo que eles podem mudar alguma coisa, porque senão aquilo gera alguma inércia, mas e essa pressão social que tem havido por parte das famílias, portanto esse reconhecimento da importância da educação, por um lado, nos 0 a 3 e essa pressão social para uma resposta a essas crianças têm, eles se sentem muito pressionados e portanto eu acho que elas influenciam por via da família” (Apt).</p> <p>“Imensa. A demanda é gigante, entendeu? Dentro da prefeitura de São Paulo, tem essa política de zerar essa fila, né? Mas na verdade, a gente sabe que essa fila não para de crescer, mas ela gira. Tem muitas unidades conveniadas, eu não consigo te precisar agora, mas é como eu te falei, a proporção entre aqui nessa diretoria de ensino de Pirituba, a proporção em torno de 23 diretas para quase, mais de 150 conveniadas. Acho que aqui, a gente está fechando em quase 186 conveniadas “(D01br).</p> <p>“É o Estado. Eu não acredito nesse negócio de Estado mínimo não. Eu gosto do bem-estar social. Eu acho que o Estado tem que se responsabilizar pelos seus cidadãos sim. A gente paga imposto para chuchu e é para isso mesmo, para ter educação de qualidade, hospital de qualidade, segurança de qualidade” (D01br).</p> <p>“(…) se o Estado não tem capacidade de dar respostas tem que se pensar noutras soluções e possibilidades e</p>	<p>91/10</p>

	<p>eu acho que passaria por aqui não abrir creches por abrir, mas ir ao encontro das boas práticas e fazermos aquilo que às vezes nós chamamos de disseminação de boas práticas”(Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) cada vez há mais políticos que compreendem a importância da educação dos 0 a 3 anos, e outro, penso é que quando for proposto uma alteração da lei de bases essa matéria, facilmente digo eu, pelo menos é percepção que tenho, facilmente ela será aceita na assembleia da república, exatamente porque os políticos têm essa apreciação” (Apt).</p>	
	<p>"(...) nós temos o 0 a 3 anos fora do sistema educativo, portanto a nossa lei de bases do sistema educativo é de 1986, mas sofreu duas ou três alterações aos longo desses anos, portanto já estamos a falar de 33 anos, portanto nesses 30 anos já sofreu algumas alterações, sobretudo aí foram duas alterações da lei de bases mas nunca se incluiu o 0 a 3 anos” (Apt).</p>	
	<p>"(...) nós temos aqui uma situação em que, digamos socialmente, embora haja um crescente social de valorização dos 0 aos 3 anos na verdade ainda não está consagrado na lei de bases, esse é um enorme entrave do ponto de vista daquilo que é uma, não só da apreciação, mas daquilo que é a aceitação social sobre a importância da educação nos primeiros ano de vida, o que é que acontece, também por essa razão, a nossa cobertura, portanto a nossa oferta, às crianças de 0 a 3 anos ainda é muito reduzida” (Apt).</p>	
	<p>"(...) não há uma política de expansão da oferta, portanto de creches e de instituições de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos, não há, essa política não existe, e não temos orientações pedagógicas para creche, não temos o referencial pedagógico que orienta o trabalho dos 0 a 3 anos, portanto claramente não” (Apt).</p>	
	<p>"Nós, há um documento orientador, porque o 0 a 3 anos neste momento não estão no ministério da educação, estão numa outra instituição que é a ministério da segurança social, não sei agora a terminologia correta, ele foi mudando de nome ao longo dos anos, mas pronto é o ministério da segurança social, e a segurança social, a perspectiva da segurança social é uma perspectiva mais de natureza assistencialista, pronto, o que é que acontece, como não temos uma rede pública de creches só temos instituições privadas ou instituições da rede solidária, o que é que acontece, a perspectiva que ainda está muito presente é uma perspectiva</p>	

	<p>muito assistencialista e também porque não temos as tais orientações pedagógicas, portanto eu penso que essa é claramente um entrave, a partir do momento em que nós tivermos orientações pedagógicas e que haja uma tutela pedagógica do ministério da educação sobre a creche eu penso que aí haverá aí um ponto de viragem, mas por enquanto não” (Apt).</p>	
	<p>"(...) não há uma política explícita de promoção dos 0 a 3 anos, isso não há mesmo. (Apt).</p>	
	<p>"(...) nas creches embora não esteja no sistema educativo, é obrigatório o educador de infância estar lá, portanto a creche não pode funcionar sem o educador de infância, o única idade em que não é obrigatório o educador de infância é até 1 ano de idade, a partir do 1 anos até os 3 anos é obrigatório ter um educador de infância na creche” (Apt).</p>	
	<p>"(...) a resposta que terá que ser garantido é através de iniciativa privada ou da rede solidária, porque a rede solidária tem uma coparticipação do Estado, portanto as respostas em Portugal na rede solidária, no pré-escolar, por exemplo, o salário dos educadores de infância, das 5 horas, porque nós temos 5 horas consideradas letivas, trabalho direto com crianças, essas 5 horas são pagas pelo estado, são instituições privadas, mas essas 5 horas são pagas pelo estado, o resto das horas é que são pagas pelas instituições, portanto eu poderia ser encontrar um modelo parecido” (Apt).</p>	
	<p>"Sim, isso não há nenhuma dúvida, tem há uma apreciação crescente, socialmente, politicamente da importância dos 0 aos 3 anos, portanto, aliás, eu posso adiantar que vai recentemente, até ao final desse ano letivo deverá sair orientações pedagógicas para a creche, portanto há claramente uma apreciação política da importância da educação dos 0 aos 3, e portanto essa visão assistencialista perdeu força claramente até razões ligadas às investigações, porque a investigação foi evidenciando a importância dos 0 aos 3 anos, e a investigação começou passar para o domínio público, portanto essa mudança de visão assistencialista para a visão da importância da educação eu acho que sim. E o percurso será esse, eu não acho que isso tenha retrocesso” (Apt).</p>	
	<p>"(...) só decorre porque a lei de bases não tem os 0 aos 3 anos lá dentro, não é, porque a lei de bases só considera a educação a partir dos 3 anos, só decorre daí, temos um problema que é um problema legal, não é possível considerar esse tempo de serviço, os anos que os educadores de infância trabalham com os</p>	

	<p>0 aos 3 anos não é possível considerá-los como serviço docente exatamente porque a lei de bases não contempla os 0 aos 3 anos, portanto alterar a lei de bases imediatamente. Até é imoral porque a lei obriga as creches terem educadores de infância depois ainda descontam ao tempo” (Apt).</p>	
	<p>"(...) o que acontece é que muitas vezes se desenvolveram práticas que são desadequadas, mas que também nunca se houve forma digamos de intervir, de fazer intervenção, de fazer a melhoria desses profissionais de educação, que é esse trabalho que a Associação, por exemplo, que nós tentamos fazer, nós além desses encontros, estamos aqui hoje, que são muitos orientados aos 3 e 6 anos, temos outros encontros que chamamos encontros "ser bebê", que são exatamente orientados para os profissionais que trabalham em creche dos 0 aos 3 anos, tem haver com isso, para eles terem acesso ao que dizem investigações, as boas práticas educativas, no fundo para irem promovendo o desenvolvimento profissional dessas pessoas que trabalham” (Apt).</p>	
	<p>"(...) não é possível de implementar por razões econômicas, nós não podemos criar instituições creches em todos os lados do país, porque em muitas zonas do país nós temos poucos bebês, poucas crianças até 3 anos, isso não é possível, não é mesmo possível, portanto temos que encontrar respostas” (Apt).</p>	
	<p>"(...) nós temos que ter respostas múltiplas porque as crianças têm necessidades múltiplas, porque elas são todas diferentes, não é, nós podemos identificar, obviamente, questões muito comum as crianças, mas todas elas são diferentes todas elas tem um contexto familiar que é único e que é irrepitível, portanto todas as crianças precisam de respostas diferenciadas e portanto é isso que os Estado e que todos nós profissionais de educação temos que encontrar” (Apt).</p>	
	<p>a única diferença que existe é só na área da educação, e portanto eu não sou defensor que o Estado deva ter uma rede própria como tem na educação pré-escolar, na educação de infância, mas deve garantir que há formas de oferta ser o mais universal possível dos 0 a 3 anos, o Estado tem que garantir isso, seja até só por vai a iniciativa privada (Apt).</p>	
	<p>"(...) a questão das creches não estarem tuteladas pelo ministério da educação, esta é muito ligado a essa questão da solidariedade social, que na minha perspectiva quando nós falamos em educação de infância, na medida em que há um ministério que é de</p>	

	<p>educação deveria abranger também essa valência 0 a 3 anos” (Fpt).</p>	
	<p>“Foi a alternativa possível, já que o Estado, isto é, o Estado não assumiu esse papel, houve quem assumisse. Foi a alternativa possível, e ainda bem que o fizeram, porque senão a situação seria mais grave” (Fpt).</p>	
	<p>em termos da oferta de serviços, de oferta de creches, é ainda é muito deficitária, por um lado é muito deficitária e depois também são políticas públicas muito frágeis porque não se enquadram no campo da educação, né, vão pela segurança social, pela segurança social e portanto precisava efetivamente de ter aqui um cunho muito mais forte pela parte da educação (Fpt).</p>	
	<p>“(…) não estão enquadradas pelo campo da educação falta toda essa componente, está muito, muito associado à questão dos cuidados, estritamente as questões do cuidado, os cuidados fazem parte também do trabalho com as crianças obviamente, mas não podemos ficar por aí e enquanto não houver também a nível de políticas públicas, um assumir de responsabilidades pelo ministério da educação, fica aí essa grande fragilidade” (Fpt).</p>	
	<p>“(…) se o governo não assume isso, mais uma vez pelo ministério da educação, não podemos dizer que estão muito preocupados” (Fpt).</p>	
	<p>“(…) é óbvio em termos de preço é mais elevado e penso que será isso que sustenta a posição do ministério” (Fpt).</p>	
	<p>“(…) na parte da solidariedade social, digamos que podem trabalhar, podem ter os equipamentos abertos, só com uma base de um regulamentação indireta e as instituições não são obrigadas a ter um número de profissionais habilitados a nível superior como seria obrigatório se o próprio ministério da educação assume isto, há o ministério da educação ao assumir a tutela das creches obrigatoriamente teria que assumir que todas as salas tenham educadoras, educadoras tem direitos, tem determinados direitos de estatuto que outros que não são profissionais da educação não tem, portanto aqui a todo um conjunto de fatores que leva que o ministério, que o Governo deixe essa questão mais pra solidariedade social”(Fpt).</p>	
	<p>“(…) o Estado é extremamente fechado, e nos jardins de infância já estão educadoras, creche tem aberto mais nos últimos anos é onde elas arranjam mais fácil para colocação” (Fpt).</p>	

	<p>"(...) seria mais correto que as creches tivessem tuteladas pelo ministério da educação articuladas com o ministério da solidariedade social, sim senhor, articuladas, mas tuteladas pelo ministério da educação e que isso exige, e para isso nós temos formação específica de educadoras para creche, né, e que os governos excessivamente têm negligenciado esse aspecto, nós temos isso, naturalmente" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a nível da educação é que há essa fragilidade, nós continuamos a dizer que é uma fragilidade, estar fora do ministério da educação, alguma regulação a formação, o próprio ministério, porque os nosso próprio cursos são tutelados pelo ministério da educação, e os cursos e o decreto Lei 79/2014, que é o que está em vigor, diz que há um curso específico de formação para educadores desde os 0 aos 6 anos, portanto assume a formação também dos profissionais, depois há a falta a nível de tutela das instituições" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) estão sendo criadas pelo ministério da educação, só que ainda não se chegou a um consenso, já houve um documento que esteve em apreciação pública, que eu própria fui chamada também para pronunciar-me sobre ele, e esse documento não estava minimamente capaz para ser distribuído para os educadores ta essa preocupação de dar um conteúdo pedagógico ao funcionamento das creches, mas que seja pedagógico que não seja muito curricular, porque assim, para crianças tem é que seguir" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) se o poder político está verdadeiramente interessado no que é a creche, no que é o bebê? Não sinto, não sinto que haja um verdadeiro interesse, não sinto porque não há novas medidas políticas, um governo que se interesse, um político que se interesse tomam ação, tomam iniciativas, fazem medidas, nós temos que ver quais foram as medidas legais que surgiram nos últimos anos. As vezes nem é tanto saírem medidas legais, novas leis, mas por exemplo apoiarem, por exemplo, investigações a nível da creche e dos cuidados com crianças pequenas, apoiarem por exemplo grupo de práticas, grupos de reflexão que depois até poderão dar origens a livros de boas práticas encontros de boas práticas" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) nós não vemos um governo, não vemos uma cidade, não vemos os políticos, eu digo a terem esse tipo de iniciativas, se não as tem significa que ainda não estão verdadeiramente empenhados nessa questão" (Dr01pt).</p>	

	"(...) a nível político no berçário dos 0 aos 12 meses não é obrigatório educadora de infância. (P02pt).	
	"(...) na nossa lei, a criança só nasce aos 3 anos, porque se houvesse essa preocupação a criança nascia logo, não é?" (P02pt).	
	"Não há grande preocupação nesse sentido a nível político, eu acho que se não há essa preocupação daí também não haver as respostas que seriam ideais" (P02pt).	
	"(...) eu acho que a nível político devia também de haver uma maior sensibilidade para essa parte, porque a política hoje em dia é vista como economia, economia, economia, números, dinheiro e esquecemos do resto, dos próprios direitos das próprias crianças. E depois muitas vezes vemos as notícias: criança, aconteceu isso e aconteceu aquilo. Porque? Porque não houve uma prevenção, não houve uma preocupação em ver em que seio aquela criança nasceu" (P02pt).	
	"(...) o fato de ter que pagar uma educadora, acabam por ter mais despesas que pagar uma auxiliar, uma outra adulta sem formação que nós temos, e então ao nível econômico acaba por ser todo o cêntimo contabilizado. Por isso que digo enquanto menos a educação também como essa parte acaba por prejudicar todo contexto" (P02pt).	
	"No berçário não, lá só temos na sala de um ano, pra mim eu acho que é um problema, porque nós acabamos por perder muitas coisa no desenvolvimento da criança, sei que muitas vezes poderiam ser estimuladas mas cedo" (P02pt).	
	"Eu penso que o Estado, por que todos somos cidadãos, embora para o Estado os meninos nasçam com 3 anos (...)" (P01pt).	
	"É assim, eu acho que o Estado não faz vigilância devidamente e o privado abusam um bocadinho da liberdade que tem" (P01pt).	
	"Eu acho que tanto o nosso trabalho quanto o mesmos os meninos deveríamos fazer parte porque tudo é educação, não consigo distinguir" (P01pt).	
	"(...) acho que a creche deveria estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação, porque nós também trabalhamos na parte da educação e somos educadoras de infância e educação é desde a hora que os meninos nascem porque vão criando hábitos vão criando conhecimento e portanto acho que é mais esse aspecto" (P01pt).	

	<p>"(...) eu acho que a creche é um nível que exige, possivelmente, mais gastos a nível de recursos humanos, possivelmente, e o Estado acha que, pronto, que não deveria ter" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) eu tenho uma educadora no berçário, não está como educadora, está com animadora social, foi volta que eu consegui dar a quem manda. Não, está como educadora, aceitou a proposta que fizemos, está com animadora, mas a formação dela base é educadora de infância e ela quem prepara o ambiente do berçário é ela quem responde às necessidades de cada um deles, eles são 10, é ela quem planifica o que vai fazer com eles ao longo da semana claro que não podemos falar em atividades, como falamos na sala dos 3 anos, mas falamos em momentos de aprendizagem um momento de exploração que eles fazem e faz todo sentido ela estar lá não é, e pra mim também" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Não sei porquê, deve abatermos às vezes um bocadinho, mas vamos lá, são regras do governo, não é, tem a ver com a própria legislação portuguesa e do ministério da educação que é assim e é por isso que não existem creches públicas, não é, só existem as creches privadas ou nesse momento as de instituições de solidariedade social, como é essa" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Se calhar foi um bocadinho de tentativa do Estado de se proteger um bocado caso a coisa não desse certo estava salvaguardado. Se calhar, um bocadinho por aí, e também se calhar para terem menos trabalho um bocadinho já que as políticas da infância estamos pelas águas" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) nas reformas de educação, não tivemos sorte se calhar com os ministros que temos em nível da educação, que tenham sido eleitos estão mais preocupados com outros graus de ensino, se calhar, do que propriamente com a primeira infância" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Essa expansão surgiu da necessidade de dar resposta a partir do momento que as mães deixam ficar em casa com os filhos, a partir do momento em que mulher ganha papel ativo enquanto trabalhadora, não é, coisa que não acontecia antigamente, surgiu a necessidade de se criarem as creches, e daí a expansão, e eu penso que todo o mérito, e com todo o mérito" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Depois o que está definida de que a restante das salas de creche, ou seja a sala de um ano, a sala de dois anos e em Portugal, pode ainda haver em creche uma sala heterogênea, nesta restante salas já é</p>	

	obrigatório que haja, além das auxiliares um educador de Infância graduado com formação acadêmica superior” (Dr01pt).	
	"(...) o que está definido normalmente é que depois um dia esses educadores da sala de um ano, por exemplo ou o diretor técnico, supervisiona a sala de berçário, faz uma espécie de tutoria da sala de berçário. Mas na sala dos bebês normalmente dos 4 meses ao 12 meses a lei não exige um educador de infância a tempo inteiro. (Dr01pt).	
	"Portugal precisa repensar a formação dos profissionais, a formação inicial e a formação contínua” (Dr01pt).	
	"(...) hoje em dia quando nós nos formamos nesta área nós podemos ser educadores de infância e professores do 1º ciclo e o fato de ter juntado um pouco essas duas áreas eu acho que roubou qualidade a formação específica dos formadores” (Dr01pt).	
	"(...) em Portugal há várias questões a este nível, nomeadamente a fato de a creche ser considerada um serviço social, e diferente do jardim de infância, diferente do pré-escolar” (Dr01pt).	
	"(...) as nossas salas de bebê em Portugal, a Lei atual diz que não deve ter mais de 10 bebê por sala, mas há instituições em Portugal, muito antigas que já tem autorização para funcionar mais antiga, mas há uma em Braga inclusive, há uma instituição em Braga que tem vinte cinco bebês por sala” (Dr01pt).	
	"Há uma questão em Portugal que tem sido muito discutida que é o fato da creche estar sob a tutela de um ministério, que é o Ministério da Solidariedade, e o jardim de infância e o pré-escolar estar sob a tutela do Ministério da Educação” (Dr01pt).	
	"(...) o nosso governo, por exemplo, não considera o tempo de serviço dos educadores em creche” (Dr01pt).	
	"(...) nós temos creches que são financiadas pelo Estado e que os pais pagam uma mensalidade mediante os próprios rendimentos e por isso, por exemplo, cá na Gerações, os pais, temos um pai que paga por exemplo 30 euros e tem pai que paga 200 euros porque eles pagam mediante o seu rendimento da família, e temos as creches totalmente privadas, em que todos os pais pagam por igual" (Dr01pt).	
	"Eu acho que a grande questão é que se não fosse através de parceria tínhamos conseguidos que a rede de ofertas de creche tivesse o crescimento que teve,	

	<p>porque a nível privado eu acho que seria difícil esse crescimento, o próprio governo não tinha a capacidade para dar resposta então, o que me parece foi que essa parceria público privada” (Dr01pt).</p>	
	<p>“(…) o Estado pode fazer parcerias com IPSS, mas tem que acautelar que esse IPSS garanta que os investimentos que surgem são de fatos para melhorar a qualidades das crianças, eu acho que pode haver essas parcerias mas tem que haver maior controle e fiscalização para onde é que vão os dinheiros, pra onde é que vão as verbas, como é que são investidos, são realmente investidos na melhoria do bem estar e da qualidade das crianças que os frequentam” (Dr01pt).</p>	
	<p>“(…) podem haver essas parcerias quando o Estado não tem a capacidade de dar resposta o Estado tem que encontrar meios de dar essa resposta, não podemos é deixar as famílias e as crianças, sem uma resposta adequada, o que me parece é que tem que haver maior supervisão de como é que as coisas estão a ser feitas no terreno, para que depois não hajam mals investimentos” (Dr01pt).</p>	
	<p>“(…) eu acho que deveria estar a creche fazer parte do ministério da educação como nós cá em Portugal dizemos mas se não for possível pelo menos que seja uma parceria entre a educação e a solidariedade, ou seja o que quero dizer com isso é que o ponto de partida deveria ter sido o Ministério da Educação, como não foi, pelo menos que Portugal caminhe para uma parceria entre a Educação e a Solidariedade, que é onde está agora, para que os dois ministérios as duas entidades pelo menos trabalhem cooperativamente para a melhoria da creche, para melhoria da oferta educativa da creche” (Dr01pt).</p>	
	<p>“Em Portugal define neste momento que para as salas do bebes, normalmente conhecida como sala de berçário ou sala 0, não é obrigado educadora de infância, ou seja não é necessário um profissional graduado naquela sala, ou seja em Portugal as salas dos bebês podem ser asseguradas só com pessoal auxiliar” (Dr01pt).</p>	
	<p>“(…) acho que esse nível o governo, eu acho que pioneiro, pioneiro era o Estado definir uma política mas consistente do que é a educação dos 0 aos 3 ouvindo diferentes intervenientes, criando quase como uma comitiva, criando quase que nem um instituto das crianças que no fundo ouvisse diferentes agentes, diferentes investigadores, diferentes profissionais que estão no terreno, ouvindo as famílias, eu acho que</p>	

	deveria ser feito um trabalho muito forte a esse nível” (Dr01pt).	
	“(…) tem-se feito pouco para contribuir verdadeiramente para a educação dos 0 aos 3” (Dr01pt).	
	“Já tiveram boas propostas educacionais em outras gestões que era mais voltada para a educação infantil de qualidade, que visava criança e esse conhecimento da primeira infância. Nas últimas propostas que é o plano nacional, a BNCC. Ela desvaloriza totalmente a educação infantil, então não me agrada como está sendo vista a educação infantil pelo município de São Paulo. Já tivemos outras prefeituras que deram mais valor a isso” (P02br).	
	“Eu vejo pouca propostas para educação infantil, não vejo muita coisa que eles propõem. O que atualmente eles estão propondo, é o que quem acredita na escola pública não quer, seriam eles: a transformação de cargos professores e a terceirização da escola pública. Então não vejo muito interesse na educação infantil” (P02br).	
	“Então, é justamente o que eu estou falando, que a creche não dá visibilidade para os políticos e por isso, acaba assim. É uma fase que passa muito rápido, são só quatro anos, então acho que por isso eles investem menos nessa fase. Mas agora, se você pegar o ensino fundamental, são nove anos, então a criança passa boa parte da vida ali. Eles têm que ter mais visibilidade. Por isso, além do tempo ser menor, a quantidade atingida é maior do que na educação infantil” (P02br).	
	“Eu acho que os políticos de geral, não tem muito interesse nessa faixa etária, porque acho que é uma faixa de idade que não dá muita visibilidade para eles. Como a criança não tem prova, não tem nota IDEB, então eu acho que isso não angaria prestígio para os políticos. Então acho que eles acabam deixando para segundo plano, agora o ensino fundamental e ensino médio que tem a prova, cria visibilidade no mundo inteiro, tem como parâmetro e daí eles dão uma atenção maior” (P02br).	
	“Teria que construir mais creches e ao contrário, eles estão fazendo é convênios cada vez mais convênios que é pra tentar zerar essa fila” (P02br).	
	“Então eu tiro a sala de leitura, coloco mais 30 crianças lá e as famílias ficam contente, mas não é assim que a gente pensa educação infantil. É mais importante tirar a sala de leitura e ter um monte de	

	<p>crianças presa numa sala! Essa gestão está deixando a educação infantil muito de lado” (P02br).</p>	
	<p>"Acho que aos poucos, conforme a gente vai conversando com as famílias, elas vão compreendendo isso, mas é uma parcela bem pequena que a gente consegue atingir. Até a última gestão, eu me refiro ao Dória, ele tirou as brinquedotecas, os espaços de leitura das escolas das EMElS para colocar criança, para “zerar” a fila da demanda, como se não fosse importante esses espaços para brincar, para o desenvolvimento da criança” (P02br).</p>	
	<p>"(...) os convênios eles vêm para sanar uma questão que a meu ver não tá dando conta e aí fez esses convênios, mas não tá dando conta porque não há investimento para fazer mais escolar, porque não tem sido feito, e aí abriu esse monte de convênio” (D02br).</p>	
	<p>"(...) nós estamos acabando e isso me preocupa, porque nós somos um número cada vez menor, aqui em São Paulo mesmo, nós somos a minoria, CEI como o nosso da rede direta, você pode até ver o número, nós somos minoria, estamos deixando de existir” (D02br).</p>	
	<p>"(...) as propostas a gente acha que mantêm as mesmas no sentido do respeito a cultura da infância, a cultura das brincadeiras, mas a gente tem se preocupado mais com as políticas que a gente achou que tava mais concisas nas questões de gênero, como vai ficar agora, porque parece que deu uma quebrada nesse plano novo, o plano ainda não foi votado, né, está em consulta pública, então a gente tá esperando para ver como vai ficar no final desta consulta pública” (D02br).</p>	
	<p>"Eu acho que nós vivemos de metas, temos muitas metas, mas essa meta, como muitas outras metas, que nós temos e que não foram atingidas ai ela vai entrar em outro plano e nós teremos uma outra meta, acho metas importantes porque a gente precisa de metas para irmos atrás das metas, mas o que faremos para alcançar as metas” (D02br).</p>	
	<p>"Olha, políticas públicas para creche, a gente não vê muitas políticas públicas para esse segmento, né, não é um segmento que é muito notório, é um segmento que você que ele dá voto, né, ele aparece muito em época de campanha, todo mundo usa esse segmento na época da campanha, todo mundo vai zerar a fila, todo mundo, mas depois da campanha você não vê prosseguimento, principalmente porque a proposta é zerar a fila, mas a questão não é só zerar a fila, zerar</p>	

	<p>só a fila garante? Enfiar todo mundo dentro garante? Porque que ideia dá quando você fala vamos zerar a fila, que impressão que dá? É um depósito, vamos pegar todo mundo e por lá, aí deixa uma questão muito preocupante” (D02br).</p>	
	<p>(...) devia haver é uma política melhor de família mesmo, né, de saúde, de planejamento familiar, para essas famílias se estruturarem melhor, uma coisa séria mesmo, organizadinha, bem feitinha, pensar bem para ter esses bebezinhos, para ser uma coisa consciente, ter um bebê é uma coisa muito séria, um bebê precisa de muita coisa, precisa de muitos cuidados, o Estado precisa garantir e a família também” (D02br).</p>	
	<p>"Nacionalmente é diferente. Eu acho que a rede municipal de São Paulo tem propostas maravilhosas. A gente tem documentos sobre as infâncias que são fantásticos, que falam dessa infância, dessa descoberta, dessa coisa de experiência de autonomia, disputa dos bebês, que estão lá nos Indicadores de Qualidade, enfim. Mas eu acho que nacional, não abrange. Muitos Municípios onde eu já trabalhei, no qual eu tenho amigos trabalhando, ainda trabalho com essa questão da escolarização. Então não é uma coisa geral, a nível nacional, precisa melhorar muito. Mas eu gosto muito da proposta que a gente tem na rede municipal de São Paulo” (D01br).</p>	
	<p>"O foco na verdade, quando se fala educação, dentro do Estado, do próprio governo Federal, MEC e tudo. O quê? É o Ensino Fundamental, por causa da alfabetização, erradicar o analfabetismo no país e tudo isso. Então, o foco dos investimentos e tudo mais, é o Ensino Fundamental. Aqui ainda está nesse processo de conquista e retrocesso. É um passo à frente e dois para trás” (P02br).</p>	
	<p>"Acho que o dever já está bem claro na Constituição, no ECA, LDB. É dever da família e do Estado, cuidar, educar, dar prioridade no atendimento. Eu acho que é obrigação do Estado é com esse desenvolvimento integral que a gente veio falando nesse período. O Estado não cumpre seu dever, mas deveria” (D01br).</p>	
	<p>"Quando a Prefeitura de São Paulo começou a conveniar, a desculpa era que São Paulo não tinha mais terrenos para construir nada. Porque São Paulo tem essa questão imobiliária, mas quantas unidades de educação infantil já foram construídas pela prefeitura e entregue para poder privado? Perto de onde eu moro, acabaram de fazer um CEI a coisa mais linda e foi entregue para rede direta, entregue</p>	

	<p>para alguém lucrar em cima daquilo. Existe uma máfia por trás disso, tem gente grande, passou até uma reportagem na Record mostrando essas creches conveniadas. Tem gente que tem 10, 15 unidades conveniadas e isso deveria ser uma coisa social ou ONG, alguém que realmente está preocupado. Mas não é!" (D01br).</p>	
	<p>"Nós estamos trabalhando com a realidade do Centro de Educação Infantil da rede direta, vai acabar. Tem um projeto de lei, que é do vereador Claudio Fonseca, presidente do sindicato dos professores, que está querendo. Na verdade, não é acabar com o cargo de professor, ele disse que na verdade, vai possibilitar as meninas uma mobilidade maior dentro da rede" (D01br).</p>	
	<p>"Aos poucos estão eliminando, a nossa auxiliar de enfermagem ainda está aqui, porque ela não quis se aposentar, né?" (D01br).</p>	
	<p>"Não acredito no que a Prefeitura vem fazendo nesse espaço, com essa forma terceirizada, industrializada que está cada vez mais precarizando o atendimento" (D01br).</p>	
	<p>"(...) o Centro de Educação Infantil da rede direta, é assim, o que existia, existiu. Elas não estão nem mais sendo construídas, entendeu? Todos os CEI que a Prefeitura tem inaugurado são indiretos, são da rede conveniada. Então aqui na DRE Pirituba, a gente tem 23 CEI diretas, contra cento e tantos conveniada" (D01br).</p>	
	<p>"Prefeitura conseguir acabar com o Centro de Educação Infantil, porque essa é a intenção, tem uma ideia forte de terceirização e ela vem caminhando em passos largos" (D01br).</p>	
	<p>"(...) diante deste cenário todo, eu não sei se a iniciativa privada faria uma boa administração, embora o Estado também tem muita falha, o Estado tem muita falha, neste momento eu diria para continuar com Estado" (P01br).</p>	
	<p>"As política, a gente vê muita coisa bonita no papel, a gente vê muita coisa escrita que fala desses direitos, mas que na prática não contemplam de fato. Eu vejo uma discrepância muito grande, muito grande tanto nos direitos, na Constituição quando você vê o direito da criança, na documentação curricular, eles falam que tudo vão fazer pelas crianças, mas na prática não é assim que funciona" (P01br).</p>	
	<p>"(...) tem muita coisa que é bacana, tem muita proposta boa, porém que não acontece na prática,</p>	

	<p>mesmo as que estão aí postas, muitas delas a gente vê que não acontece, por várias coisas, por vários motivos, as vezes não tem profissional, às vezes a escola está só com um professor e aquele professor tem que pegar aquela sala e dividir, como eu já vi, fica dois alunos em cada sala e por diversos motivos essa políticas acabam não acontecendo de fato" (P01br).</p>	
	<p>"Não, eu acho que não, eu acho que eles não estão interessados nenhum pouco na Educação Infantil". (P01br).</p>	
	<p>"(...) fica tudo muito entregue a essa componente educativa fica muito entregue à vontade, a responsabilidade dos profissionais" (Fpt).</p>	
	<p>"Eu acredito que deveria ser direto, tudo direto" (P01br).</p>	
<p>D.3. Conciliação da Vida Familiar</p>	<p>"(...) há uma pressão crescente sobre os políticos desse ponto de vista também da associação e também socialmente, porque os pais nesse momento, como a estrutura familiar se alterou muito, os pais começam a trabalhar, portanto, ambos, o homem e a mulher a trabalharem e como a estrutura familiar se alterou muito, é muito mais nuclear eles têm muita dificuldade de achar alternativas com quem deixar os filhos, portanto a uma pressão também crescente do ponto de vista das famílias numa necessidade de uma resposta às crianças de a 0 a 3 anos" (Apt).</p>	<p>27/10</p>
	<p>"Fica com avô, quando tem avô, ficam com vizinhos. São situações bem precárias mesmo. Tem crianças que ficam com cuidadores, são senhoras que ficam com 7, 8 crianças dentro de casa, que cada mãe dá um pouquinho do valor que elas recebem, entendeu? Ela não recebe nem um valor adequado para cuidar de uma criança e também ela faz o que dá. Então são cuidadores, as vezes são parentes, são ambientes que realmente não são adequados. Tem muitas questões que envolvem o acesso" (D01br).</p>	
	<p>"Os problemas demográficos nunca tem uma apenas uma razão só, geralmente estão associadas a várias, penso que contribui" (Apt).</p>	
	<p>"(...) acho que é um direito da criança, até porque a criança tem direito a uma resposta educativa desde de que nasce, porque nós aprendemos desde que nascemos, educação ao longo da vida, portanto a criança tem essa necessidade porque é um direito dela, e obviamente que a família tem o direito por razões ligadas a estrutura do emprego, não é possível nós considerarmos até por razões de natureza ética e ontológica, porque aqui não há divisão do papel do</p>	

	<p>homem e da mulher, portanto os dois estão no trabalho e os dois tem direito a trabalhar e na sua profissão se realizar profissionalmente e tem que haver uma resposta para as crianças que são dependentes, enquanto são dependentes, portanto neste caso há uma resposta a partir dos 3 anos, mas tem que se busca dar resposta dos 0 aos 3, portanto é direito das famílias também” (Apt).</p>	
	<p>"(...) temos o problema a nível demográfica, temos uma baixa de natalidade e essa baixa de natalidade entre outros variados fatores, tem a ver, também, com a falta de suporte para as famílias poderem ter os seus bebês, as famílias, os jovens casais querem ter filhos mas depois pensam, como é que eu vou ter um filho e depois não tenho quem me apoie durante o dia com meu filho para eu poder trabalhar” (Fpt).</p>	
	<p>"(...) as pessoas e suas decisões são no sentido de não ter filhos porque depois não tenho os acompanhamentos garantidos, há conhecimento disso a nível governativo, a conciliação do mundo do trabalho com a vida familiar tem que acontecer para que a sociedade avance” (Fpt).</p>	
	<p>"Há muito gente que tem definir os seus projetos de vida em termos familiares, por exemplo, em termos de ter filhos ou ter mais filhos, em função de ter disponível uma creche, se o Estado não criar essas creches e muitas famílias não vão ter possibilidades de recorrer aos privados, portanto o Estado tem que garantir que tenha essa oferta, não tirando oportunidade dos privados também terem seu papel” (Fpt).</p>	
	<p>"É da criança e da família, eu acho que é de ambos” (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a creche enquanto espaço, é um edifício, não é, um espaço em que as crianças estão lá para os pais, é uma instituição para os pais poderem ir trabalhar” (P02pt).</p>	
	<p>"(...) acabam por ficar na retaguarda familiar, avós, apesar que hoje em dia os avós como trabalham até mais tarde essa retaguarda acaba por diminuir um bocadinho, muitas recorrem a vizinho que tem em casa que, outros recolhem as "amas" da segurança social, também existem, não é e pronto, e vai por aí, eu acho que não ficam sozinhos em casa, quero eu crer” (P02pt).</p>	
	<p>"(...) ao longo da história da minha vida acho que cada vez mais os pais atualmente para além de terem pouco tempo para dedicarem aos filhos são pessoas com mais ignorante, não, não tiveram na sua vida</p>	

	<p>tantas possibilidades de lidar com bebês e muitas vezes tem muita dificuldades em distinguir, em saber quando tem que impor limites, uma série de coisas que eu acho que são muito importantes para o desenvolvimento das crianças” (P01pt).</p>	
	<p>"Certamente péssimo, mas a vida profissional também obriga aos pais muitas vezes a terem esse tipo de, de não terem opção” (P01pt).</p>	
	<p>"É assim, nesse caso alguns ficam aos cuidados de vizinhos, ficam de AMAs particulares de pessoas que estando em casa se disponibilizam para ficar com essas crianças. Há famílias, há pais que deixam, um deles deixam de trabalhar para cuidar dos seus filhos, e acho que é isso” (P01pt).</p>	
	<p>"Não, pra saber basta ver as políticas de natalidade não, não temos. é um país, se calhar, se estivessem interessados nestas crianças, se calhar é como diz, não precisávamos a falar, em vez de só existirem instituições de solidariedade social ou privadas já existiam algumas do estado. não é. as próprias políticas de natalidade são quase nulas de incentivo para que haja crianças, as próprias discussões em assembleias da república em questões de leis poucas vezes contemplam essas crianças ou essas faixas etária” (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) é um direito da família quando tem que trabalhar e não tem onde deixar e da crianças quando os pais vão trabalhar e precisam de um contexto de qualidade que consiga substituir nesse caso os familiares para se cuidado da melhor forma possível” (Dr02pt).</p>	
	<p>"Eu comecei por aprender cuidando de bebês de amigos, eu nunca pensei ser educadora, mas desde pequena que eu era aquela menina que cuidava dos filhos dos vizinhos, e dos filhos dos amigos, eu lembro-me que a primeira criança que eu cuidei a sério, o primeiro bebê que eu cuidei a sério eu cuidei desse bebê nas minhas férias de verão, um mês e meio, dois meses. Esse bebê tem agora, faz para semana 21 anos, e eu tinha 14, ou seja, aos meu 14 anos houve alguém que confiou em mim, por que não tinha mais ninguém para cuidar do seu bebê e aquela mãe precisava de trabalhar e aquela pessoa confiou em mim e entregou-me o seu bebê para eu cuidar de manhã enquanto a senhora ia trabalhar” (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) o que diz respeito ao tempo de permanência das crianças na creche, não pode um bebê, não pode estar 10 horas numa creche, não é bom para o seu desenvolvimento emocional, por melhor que seja a educadora, por melhor que seja a auxiliar, não é essa</p>	

	<p>a melhor escolha para o bebê, 10 horas numa instituição, isso é quase um internato” (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) cada vez mais as creches terem melhor qualidade e responderem melhor às necessidades do bebê, mas não chega só a creche, ter esse cuidado, toda a sociedade tem que se repensada para que as mães, os pais, quem são as figuras paternais destes bebês tenham mais tempo para estar com eles, para que as crianças não tenham que ficar tantas horas nas instituições, não parte só da creche parte de forma com toda uma sociedade pode olhar a creche” (Dr01pt).</p>	
	<p>"Se destina a toda e qualquer criança. Embora tenham muitas pessoas que acham que a Creche tem que ser só para as mulheres que trabalham, só para as famílias que trabalham. Eu penso que não, a creche é um direito da criança, desde que a mãe ache que é bom para criança” (P02br).</p>	
	<p>"Eu penso que muitas famílias acabam deixando com familiares, avós ou muitas vezes acabam um dos responsáveis pela criança não podemos trabalhar. A gente tem bastante histórico de famílias que o pai trabalha e a mãe só vai procurar emprego depois consegue a vaga na escola” (P02br).</p>	
	<p>"A mãe trabalhadora neste país ela é muito desrespeitada, porque há uma lei trabalhista que ela contempla essa mãe, mas até a "página 2", porque as pessoas não empregam mães grávidas, porque ela sabe que ela vai ter, se você estiver grávida você já não consegue um emprego, porque você vai tirar uma licença a maternidade, e depois tem esse período de amamentação que não é muito respeitado” (D02br).</p>	
	<p>"(...) para crianças seria o ideal se respeitasse esse desmame para que ele, então eu penso que pelo menos os seis meses que é recomendado para que a criança mame e seja feito em casa com a sua mãe e tudo certinho, e a introdução dos alimentos, fazer uma ruptura não brusca” (D02br).</p>	
	<p>"(...) temos mães que são arrimo de família que precisam da escola porque não tem com que contar e precisa que os seus fiquem aqui o dia todo, mas também tem outras modalidades, né, temos mães que não tem essa necessidade que a criança vem pra ter mesmo esse contato com os amiguinhos, então poderia haver uma flexibilização para que atendesse todas as realidades de forma mais ampla” (D02br).</p>	
	<p>"(...) os pais, eu não sei se os pais, eles podem ser tão penalizados assim, porque os pais às vezes não tem até a instrução para ter essa consciência e tudo mais,</p>	

	<p>acaba tendo um filho, depois outro filho, enfim, não sei até que ponto cabe julgá-los nessas condições, mas as políticas, mas as questões públicas, as políticas públicas deveriam, são sim grandes responsáveis pela situação neste caso, porque é quem detém as condições de fazer alguma coisa para auxiliar quem está na ponta, porque vai cobrar deste pai como, se este pai trabalha, esta mãe trabalha e já tem algumas crianças, não adianta você responsabilizar quem já está nesta situação, culpá-lo mas vai ajudar em que? Não, não vejo muito interesse, senão as coisas estavam um pouco melhores” (D02br).</p>	
	<p>"Dentro da realidade que a gente trabalha, não é possível né. Ai vem o ranço da assistência social, né. Então, fica aquela coisa, realmente a mãe tem que trabalhar, o pai trabalha, não tem ninguém que possa ficar com essa criança, vai ficar o dia inteiro na escola. Esse dia inteiro na escola é bom para ela? Talvez não seja ruim, excelente eu não acredito que seja. Eu acho que a gente tem famílias mal estruturadas, são tantas coisas. Para algumas crianças eu falaria para você deixar aqui 20 horas, que eu sei que seria melhor para ela. Porém, terá outras crianças já seria tão bacana se ela pudesse ficar em casa, se tivesse um tempo maior com a família” (D01br).</p>	
	<p>"É o que eu falei, da criança, mas a gente ainda esbarra na questão do pai e da mãe que precisam trabalhar. Falam muito da mãe, que é um erro, pois você tira do pai essa responsabilidade, mas na verdade é para família que o pai e a mãe trabalham, esse espaço aqui ainda é muito importante. Porque não têm com quem deixar a criança realmente, mas é um direito de toda e qualquer criança. Já é lei, está na lei. A gente só precisa colocar em prática, porque a fila de espera é gigante. Eu tenho para berçário 150 crianças esperando e quando ela for conseguir, já não é mais berçário” (D01br).</p>	
	<p>"(...) fazer o que, complementar essa educação da família ou até fazer além, porque tem muita criança que a gente vê passam por situações muito difíceis, são de famílias as vezes que só tem a mãe criando, a mãe trabalha o dia todo às vezes tem alguém que não cuida direito” (P01br).</p>	
<p>E - Concepções profissionais</p>		

<p>E. 1. Valorização Profissional</p>	<p>"Um trabalhador não pode, trabalha oito horas por dia, o horário de trabalho são 8 horas logo há "X" funções a desempenhar tem que haver uma hora para o descanso aos meio do turno e logo as instituições tem muitos colaboradores, os trabalhadores, procuram organizassem gerindo esses direitos dos trabalhadores, o que faz com que as crianças, muitas vezes passam a sua refeição do almoço na creche às 11:00 da manhã enquanto em sua casa fazem aos 12:30. Que é um desfasamento grande, portanto não há aqui sequer uma pequena influência que vem através do ritmo da criança" (Fpt).</p>	<p>25/9</p>
<p>"(...) é importante mudarmos essa mentalidade, começarmos a ver a educação como importante a partir dos zero" (P02pt).</p>		
<p>"(...) nós quanto profissionais também não nos valorizamos nesse sentido, porque assim, ao não haver um reconhecimento muitas vezes, não é , a nível profissional, as pessoas acabam por cair naquela armadilha do deixa andar, e porque se nós não valorizamos não vamos ter esse reconhecimento" (P02pt).</p>		
<p>"(...) não há esse reconhecimento, eu acho que é muito mal, para todos nós, porque não há igualdade, para todas né, não há igualdade para quem trabalha lá, não é, depois tudo é uma bola de neve" (P02pt).</p>		
<p>"(...) as nossas políticas também veem a educação muitas vezes como algo pobre, o parente pobre, porque de fato, muitas vezes estarmos inseridos em salas em que temos 30 alunos, como é que conseguimos, né, porque um ser humano não consegue responder a trinta de uma vez, e muitas vezes temos ali crianças com graus de desenvolvimentos diferentes e por muito que nós sejamos sensíveis não conseguimos dar resposta, porque somos seres humanos, não conseguimos responder" (P02pt).</p>		
<p>"Eu não concordo e nem nunca concordei, não só pela minha questão pessoal de não poder contar com o tempo de serviço, mas os meninos em creche fazem praticamente, conforme vão crescendo, dentro das idades de creche vão adquirindo competência, portanto o meu trabalho como profissional não deixa de ser diferente ou menos válido do que, a partir dos 3 anos que os profissionais desenvolvem nessa idade" (P01pt).</p>		
<p>"(...) as creches estão sob a tutela da Segurança Social, são obrigadas a terem educadoras de infância, nós somos profissionais iguais, com a mesma</p>		

	<p>formação e é revoltante porque o nosso tempo de serviço não conta para o Estado e eu por opção pessoal fui trabalhar para a creche neste momento, desde a minha formação inicial, para o Estado eu só trabalhei um ano, que foi meu primeiro ano, e desde aí todo trabalho de 14 anos ficou ou fica, completamente anulado” (P01pt).</p>	
	<p>"(...) é um problema que tem que ser resolvido mas não parte só de uma medida do governo, também tem que partir de nós profissionais levarmos os nossos meninos pras ruas par cidade tornar a educação de infância pública para que ela seja reconhecida por que se nós não mostramos o que fazemos nas nossas escolas, nas nossas instituições, como é que a sociedade vai reconhecer o nosso valor” (Dr01pt).</p>	
	<p>"E o próprio educador valorizar a creche para termos. Da minha experiência não há muitos educadores a valorizar o trabalho em creche. Preferem muitas vezes trabalhar com crianças mais crescidas” (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) se esse mesmo educador tiver a capacidade de documentar o seu processo e mostrar para a família, mostrar para a comunidade mostrar como é que o bebê e a criança de fato aprendem as pessoas vão compreendendo e porque” (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) nós educadores também temos uma grande responsabilidade de tornarmos o nosso trabalho mais público mais visível e enquanto nós não darmos mais visibilidade ao serviço do educador será difícil que os outros de fora reconheçam o nosso valor” (Dr01pt).</p>	
	<p>"É aquela questão que falamos a bocado, ou se valoriza o trabalho que é feito e se gosta, ou então, lá está, depende muito de quem está com aquele grupo de crianças. É um bocado por aí, depende da pessoa das pessoas neste caso que estão com aquele grupo de crianças. Eu acredito piamente nisso Porque uma pessoa que acha que só está ali basicamente para ajudar ou para fazer uns trabalhinhos bonitos e por causa do dinheiro, isso é o que há mais, mas lá está” (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) enquanto não conseguimos mudar as mentes e essa política também não vamos conseguir, por isso é que eu acho que deve haver uma união também, a nível como dizia a professora Emília outro dia, nós enquanto educadora a universidade da sociedade em si, um envolvimento de um reconhecimento de como é importante de ver essa faixa etária dos 0 aos 3 não como um sítio de guarda mas sim um sítio de desenvolvimento da criança” (P02pt).</p>	

	<p>"Falta um pouquinho disso, dar realmente a importância para educação de zero a três que ela tem na vida da criança, que a criança aprende sentar na mesa, aprende a se alimenta sozinha, pegar as coisas dela e as vezes ficando em casa, para mãe acaba sendo mais prático o "eu dou na boca" para não sujar. Falta essa visibilidade, essa importância que realmente tem um trabalho na creche, que não é só o cuidar" (P02br).</p>	
	<p>"Então eu acho também parte de nós sairmos mais para rua, para a cidade, darmos-nos a conhecer e não é só sair para darmos-nos a conhecer, a escola e a instituição tem que estar nessa relação com a cidade, porque só assim a cidade reconhece o nosso valor, as entidades governamentais vão reconhecer o nosso valor eu acho que se começássemos por esse problemas por resolver alguns desses problemas eu acho que já seria uma grande mudança na educação infantil em Portugal" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) se nós não vemos o que fazemos como um papel importante que vamos cair naquela rotina, que é dar a sopa, a comidinha, mudar a fraldinha, tá enxuto, tá bem, e isso não é o que deve ser" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) a gente sofre na rede o que a rede inteira sofre, questão estrutural, muitos alunos, pouco funcionário, o trabalho pesa neste sentido" (D02br).</p>	
	<p>"(...) faz toda diferença quando nós valorizamos nosso papel e tentamos mostrar isso nosso dia a dia as próprias famílias" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) no mesmo sítio, estão lá meninos com graus de desenvolvimento diferentes em que nós para os desafiarmos muitas vezes temos que ir por várias áreas, desde a parte afetiva, para trabalhar a segurança, para trabalhar a auto estima para conseguirmos os resultados que queremos e muitas vezes o tempo e as condições que nos dão a nível de público não dá para fazer essas respostas, enquanto que os privados aqueles alunos acabam por ter outros apoios. Por isso é que eu digo, devíamos ser todos iguais e ter todos esses mesmos direitos, mas infelizmente não tem" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) nós temos a reunião de pais, não é, se nós vamos lá e só damos recados, os pais veem aquilo como algo "secas", rotineiro e desmotivante, mas se nós criamos dinâmicas nestas reuniões, e lhe apresentamos algo diferente a cada uma delas e lhe mostramos um bocadinho do que vamos fazendo, estamos a nos valorizar enquanto profissionais no sentido do reconhecimento do fato de os filhos serem</p>	

	<p>privilegiados de estarem ali num grupo, estarem em creche e não estarem em casa” (P02pt).</p> <p>“(…) a gente tem muita dificuldade em se mostrar a educação, a gente é tratado muito enquanto tia” (D02br).</p> <p>“(…) se nós não sensibilizarmos os próprios pais e as famílias que vão passando por aí não vamos conseguir com que as políticas mudem muito, não é, porque se por exemplo as crianças com necessidades educativas se nós que somos educadores estamos atentos a essas necessidades logo no começo do 0 aos 3 e não trabalhamos em conjunto com as famílias para dar respostas às necessidades elas muitas vezes só são descobertas em graus de ensino muito tardio” (P02pt).</p> <p>“(…) desgasta a gente muito esse embate diário, porque você tem que se mostrar a educação todos os dias” (D02br).</p> <p>“(…) tem que ficar na porta, não é tia, não é tia, aqui é escola também, aqui se ensina também” (D02br).</p> <p>“(…) o professor fizesse o que a gente luta muito aqui para que aconteça, que não significa que seja perfeito, mas que ele se aproprie da sua prática, porque o professor de CEI precisa se apropriar que é o que eu sinto falta, de sua prática, ele precisa se identificar enquanto professor, enquanto profissional, precisa se apropriar, eu sou um educador, senão cai só no cuidar e aí não flui o que a gente quer, que é o que? Uma escola” (D02br).</p>	
<p>E. 2. Formação docente</p>	<p>“(…) só nos últimos anos é que começou a haver uma formação, na formação inicial a preocupação de se trabalhar e de dos educadores de infância serem formados nos 0 a 3 anos, e portanto os educadores de infância estão muito abandonados nesse trabalho e como muitas instituições já tem muitos anos” (Apt).</p> <p>“(…) há algumas lacunas na formação inicial dos professores eu sentia um bocadinho isso um bocadinho na pele e posso lhe dar um exemplo que nós éramos 40 alunas na altura e só duas é que estagiaram em creche” (Dr02pt).</p> <p>“O Estágio, la esta, com eu disse, foram 6 meses e ajudou bastante, ou seja aí aprendi mesmo muita foram 6 meses muito intensos e aprendi bastante e depois o facto de desde pequena que sempre tive primos lá em casa e o fato de se educadora passa bem um bocadinho por aí, desde que me recorde de ser menina aos fins de semana eu sempre tive crianças em casa, era a baby-sitter de serviço dos</p>	<p>70/10</p>

	<p>meus tios, ou seja, essa aprendizagem também já vem um bocadinho de trás, por isso..., eu aos 17 anos já era capaz de pegar um bebê de 3 meses e ficava com ele sem problema nenhum, sim, sim, também, é um bocado por aí, ou seja a própria experiência de vida de lhe dar com crianças mesmo muito cedo também, eu acho que é um bocado por aí (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) na formação as coisas não estão mal" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a nível da formação dos professores e de educadores para essas faixas etárias, há efetivamente uma grande preocupação, somos, há um consenso bastante generalizado no campo da educação e da formação, a nível dos políticos, podem ter uma retórica que diz que sim, mas depois na prática isso não se formaliza" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) a maior parte das educadoras formadas nessa casa quando acabam os seu cursos vão para as creches, porque em outros espaços, no público não entra ninguém" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) no campo da formação tem havido preocupação para que isso aconteça, para que haja melhorias" (Fpt).</p>	
	<p>"(...) aquilo que vamos verificando, eu acho que a formação não piorou com Bolonha, eventualmente a diminuição de horas para prática pedagógica faz uma diferença, grande, e tem diminuído muito e isso tem dificultado alguns aspectos, mas por outro lado, também Bolonha também está sendo implementado numa época em que há muito mais conhecimento sobre a educação, sobre criança, e etc, e os nossos alunos também ganham com esse avanço do conhecimento, logo eu acredito que esse conhecimento, se tiverem parte disso boas oportunidade de socialização profissional que é bastante benéfico, portanto eles fazem, eles trabalham, eles estão com as crianças e sabem ter uma compreensão mais aprofundada e correta sobre o que é que estão a fazer o que é que podem fazer, portanto eu acho que isso é benéfico" (Fpt).</p>	
	<p>"É assim, quando nós saímos a formação era muito mais virada pra vertente de jardim, dávamos algumas diretrizes para a creche, mas depois quando fomos para o mundo do trabalho e coincidiu que fomos logo para creche tivemos que nos readaptar um bocadinho, tivemos que rebuscar toda aquela informação académica a nível de creche e também o que tínhamos colhido de jardim a vermos o que é que se adequava, ou não para pormos depois em prática" (P02pt).</p>	

	<p>"Não, fomos depois fazendo procurando também formação também nesse sentido, não é?" (P02pt).</p>	
	<p>"Foi boa no sentido porque houve um ano em que a nossa prática pedagógica fomos para a vertente creche. E a parte da psicologia falávamos muito nessa vertente, e então nós retirávamo-nos, fomos rebuscar essa parte também para depois pormos em prática" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) porque muitas vezes quando elas vão para lá também ficam perdidas completamente, apesar de que agora há uma maior sensibilidade também na própria formação de base delas, delas irem ao estágio no último ano também metade, metade, isso eu acho isso muito bom e ao mesmo tempo já é um ponto de mudança" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) na graduação passam muito pouco, o que é uma pena. as que não chegam até o mestrado acabam por perder um bocadinho, pois quando elas vão muitas vezes do mestrado sentem-se perdidas, porque vão com aquela teoria, né, teoria, depois chegam lá e encontram meninos tão pequeninos que não falam e começam a se sentir perdidas porque como é que nós vamos perceber o que é que eles querem e por isso é que eu acho que é muito importante a passagem delas também por lá (creche). Porque é um crescimento também, e é um ponto de partido para a própria mudança da mentalidade" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) eu sei que a formação de base o tempo não estica para tudo, mas o fato de, por exemplo, agora no mestrado reestruturaram dessa forma, metade, metade e depois elas podem optar por fazer os projetos finais o num lado ou no outro para defender" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) procurar ver as necessidades da criança para desafiarmos aquela uma das áreas de desenvolvimento, mas tem muito haver como a minha formação enquanto acadêmica, não é porque senão estávamos a falar mais na parte dos cuidados, porque a parte dos cuidados enquanto criança acho que é um bocado inato nós vamos já sabemos o que é que temos que fazer, mas também relativamente à educação e relativamente ao desenvolvimento vem muito através da minha formação enquanto acadêmica" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) sou licenciada e vou fazendo formações mas ainda não comecei a parte acadêmica" (P02pt).</p>	
	<p>"Claro, ainda hoje encontramos, acho que nós também somos um bocadinho como a criança, aprendemos com o passar dos anos, não ficamos</p>	

	<p>estanques. E temos que continuar a nossa própria formação, acho que é assim um bocadinho a nossa profissão" (P02pt).</p>	
	<p>"Foi na experiência e depois fomos fazendo pequenas formações a nível do desenvolvimento infantil sobre algumas problemáticas também, muito também na base das necessidades de crianças especiais e fomos por aí" (P02pt).</p>	
	<p>"(...) na altura que eu fiz minha licenciatura houve apenas um semestre onde falamos muito vagamente sobre creche. No entanto, depois, com as necessidades do dia a dia eu fui procurando formação, e foi assim que fui, com a experiência também" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) é mais uma vontade pessoal e não tanto da minha formação universitária, não sei, eu acho que me identifico mais, consigo lhe dar melhor profissionalmente com essas idades mais pequenas" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) acho que a formação continua é extremamente importante porque as coisas vão mudando, vão se atualizando" (P01pt).</p>	
	<p>"Fiz uma formação em uma instituição particular que foi o desenvolvimento da criança do 0 aos 3, eu fiz várias já, e algumas repetidas porque eu acho que sendo dada por formadores diferentes nos transmitem as vezes o que acham mais relevantes nessa idade e aprendemos sempre também para recordarmos algumas coisas, mas foi essencialmente assim, com formações que" (P01pt).</p>	
	<p>"(...) no que diz respeito aos mais pequeninos, de 0 aos 3, nós sempre sentimos que houve uma lacuna, porque sempre foi privilegiado, em termos de formação, a formação a partir do 3 anos" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) quando nos vimos para o contexto nós temos que aprofundar muito, muito e aí de fato a Universidade Precisa de investir mais na capacitação dos profissionais para educação dos 0 aos 3" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) Universidade do Minho ainda não faz colocação dos seus estagiários na sala do berçário" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) é preciso que a universidade invista mais, principalmente na questões das concepções pedagógicas de educação e de pedagogia dos 0 aos 3, é preciso aprofundar muito essa questão" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) o feedback que nós recebemos dos estagiários que nós recebemos e quando chegam a creche, eles usam muito a expressão eu estou perdido, eu não sei,</p>	

	<p>eles têm muitas dificuldades em se colocarem ao nível dos bebês e das crianças pequenas (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) eles precisam compreender muito bem que é a criança dos 0 aos 3 e é aí que reside a maior falha, é que eles até conseguem compreender a criança a partir dos 3 anos mas tem muitas dificuldades para compreender e reconhecer o que é o bebê e a criança até os 3 anos" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) nós temos sido críticos na medida em que nós achamos que a formação acadêmica precisa de ser mais específica, precisa de atender melhor às necessidades e os cuidados da educação dos 0 aos 3" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) as estagiárias trazem agora essa lacuna, não só ao nível pedagógico das abordagens pedagógicas mas por exemplo ao nível da psicologia do desenvolvimento, as estagiárias nós trabalhamos muito isso com elas de compreender o que é o desenvolvimento do bebê e da criança dos 0 aos 3 e muitas vezes elas nos dizem que não abordaram isso na Universidade" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) como é que futuros profissionais que vão trabalhar com crianças tão pequeninas se formam compreendendo pouco o que é o desenvolvimento de uma criança dos 0 aos 3" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) considero que a nível da Universidade do Minho, e eu tenho conversado com muitas colegas, nós consideramos que a formação dos educadores quando era do Instituto dos Estudos da Criança era qualitativamente superior a formação que existe atualmente" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) nós sentimos que quando a formação dos educadores estava entregue ao Instituto de Estudos das Crianças que agora já não existe na Universidade do Minho, nós sentimos no terreno e na prática que os educadores eram melhor formado, eram mais capazes, estavam mais preparados para as especificidades do que é a educação de infância, e isso é a primeira questão que precisamos de repensar" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) a verdadeira aprendizagem e o verdadeiro salto acontecem quando nós vamos para o terreno é quando nós vamos para o terreno que se faz a conexão com todas as aprendizagens académicas curriculares"(Dr01pt).</p>	
	<p>"Eu acho que tem diferenças porque o desenvolvimento dos 0 aos 3 é muito particular e não podemos interpretar como sendo tudo igual e é por</p>	

	<p>isso que eu acredito que a formação também dos educadores tem que ser mais cuidada, não pode ser só pré-escolar, tem que se aprofundar nas especificidades da educação dos 0 aos 3" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) acho que todos os educadores deviam fazer formação contínua e isso não acontece, a maior parte das formações que a universidade da são pagas e nem todas as pessoas estão dispostas a fazer formação sendo paga" (P01pt)</p>	
	<p>"Por conta até da faculdade de pedagogia te dar o diploma para educação infantil, mas depois ele não tem um conteúdo prático. Porque você só consegue a prática da faculdade, através de estágio. Então se você for fazer estágio em uma instituição legal, em uma instituição onde tenham profissionais que tem essas habilidades, eu acho que você consegue ter uma boa prática. Mas se você for fazer estágio numa instituição onde não tem essa valorização da criança, você acaba não tendo a prática e aí a prática você só vai adquirir trabalhando mesmo. Eu acho que isso é um grande problema para obter essa qualidade" (P02br)</p>	
	<p>"(...) se nós compreendemos pouco o que é o desenvolvimento dos 0 aos 3 as nossa propostas pedagógicas nem sempre vão ser as mais adequadas, e isso depois exige que de fato os educadores procurem muita formação continua e se capacitem ao longo do seu percurso profissional" (Dr01pt).</p>	
	<p>"(...) deficiência na formação inicial" (D02br).</p>	
	<p>"Eu acho que muito mais do que aprendi, foi indo trabalhar com as crianças pequenas, ele veio dos cursos, alguns oferecidos pela DRE, outros que eu fiz por conta própria, que foram cursos mais específicos para essa faixa de idade e eu acho que a faculdade pedagogia, ela é muito teórica" (Dr01br).</p>	
	<p>"Nós estamos todos os dias aprendendo coisas novas, todo curso que você vai sempre tem algo novo para aprender, mas eu acho que na medida do possível a gente tenta atender sim" (P02br).</p>	
	<p>"Eu acho que a maioria das coisas foi na prática. Eu fiz alguns cursos sobre o desenvolvimento infantil, então se você for dando estímulos visuais, a gente aprende também com as parceiras (colegas de trabalho). A gente trabalha aqui nessa unidade, o grupo é bem produtivo, tem o PEA (projeto de formação), que a gente faz três vezes na semana, à tarde. Então tem bastante troca de informação, aí eles falam sobre os ambientes coloridos, estímulos" (P02br).</p>	

	<p>"Eu procuro fazer alguns cursos de formação, a prefeitura oferece alguns cursos. Na prefeitura já fiz de musicalização, já fiz de arte e então através desses cursos que são oferecidos alguns pela rede da prefeitura, outros eu pago e faço a parte e vou me atualizando e tentando buscar esse conhecimento" (P02br).</p>	
	<p>"E assim, tudo que a gente aprende na faculdade, acaba sendo muito que não foi testado em sala, porque você aprende uma coisa e como se aquilo fosse mágica, que você fosse entrar na sala e as crianças fossem estar quietas. Como se você fosse conseguir aplicar na realidade e não é assim, você entra na sala e não consegue trabalhar da forma que os livros dizem que você vai conseguir" (P02br).</p>	
	<p>"(...) eu fiz cursos fora né, fiz outros cursos, fiz curso na rede, formação continuada dentro da própria escola, quando eu trabalhava como professora fazia os espaços de formação" (D02br).</p>	
	<p>"(...) cursos oferecidos pela nossa DRE que contribuíram mais para isso, para a prática, as formações dentro da escola" (D02br).</p>	
	<p>"(...) formação com os diretores, estão pela rede a gente sempre está em contato com outros diretores de CEI também fazendo essas trocas e esses momentos de formação nosso" (D02br).</p>	
	<p>"(...) professores mais antigos na casa, mais experientes então acaba sempre socializando, esse momento de troca é enriquecedor, aí os mais novos acabam se apropriando com os professores mais antigos, trocando mesmo alguma coisa que deu certo a partir de algo que deu certo, ninguém cria nada do nada, eu tenho isso pra mim, eu sempre preciso de bons modelos, algo que deu certo com você e você compartilha e a gente cria algo muito melhor em cima e isso tem dado certo, tem sido bom" (D02br).</p>	
	<p>"(...) vê na prática é muito enriquecedor, mas do você passar anos lendo e nunca está aqui, quando você está aqui você sente a riqueza no dia a dia, é palpável". (D02br).</p>	
	<p>"(...) a graduação forma mais para o trabalho no ensino fundamental" (D02br)</p>	
	<p>"(...) não tem esse olhar apurado, ainda, para a educação infantil" (D02br).</p>	
	<p>"É imprescindível" (D02br).</p>	
	<p>"(...) vem já defasado" (D02br).</p>	
	<p>"(...) a graduação deixa muito a desejar" (D02br).</p>	

	<p>"(...) é difícil de a gente lidar e até porque, ninguém aqui tem formação na área de saúde, entendeu? A gente lida com um milhão de coisas aqui, mas tem situações que a gente não sabe resolver, criança que engasga" (D01br).</p>	
	<p>"Eu estudo o tempo todo, lendo o tempo todo chega material. A prefeitura produz muito material, tem um acervo muito bom. Então chega documentos direto aqui para a gente, para a gente estar sempre lendo. Agora a gente está em uma fase de atualização do currículo da Educação Infantil. Então, tem coisa boa e coisa que não é tão boa" (D01br).</p>	
	<p>"Eu percebo um sucateamento do curso de pedagogia, acho muito legal a questão do PROUNI, o acesso as universidades e tudo mais, mas as grandes faculdades, essas empresas que nem a Anhanguera, a UNINOVE, enfim. Eles pegaram o que? Vamos vender curso. Então o povo faz um curso de pedagogia, com duas, três vezes na semana e o resto é a distância. É um curso sucateado! A pessoa não sai preparada para efetivamente exercer a função. Salva uma outra pessoa que realmente vai buscar por fora, vai estudar por conta, vai lê" (D01br).</p>	
	<p>"Eu acho que a formação deveria ser mais prática, do que propriamente teórica, a prática faz diferença" (D01br).</p>	
	<p>"Eu acho que o estágio. Acho que experimentar, vir, entrar e olhar. Porque você pode ler os melhores textos do mundo sobre educação infantil, as melhores teses, nada vai mudar a vivência" (D01br).</p>	
	<p>"Ela vem sabendo que a gente limpa, que a gente cuida, que a gente né? Mas não vem sabendo que tem todo um outro propósito aqui" (D01br).</p>	
	<p>"Eu não achei relevante. Na verdade, achei bem defasado e pelo que eu tenho visto, do pessoal que vem fazer estágio aqui na escola até mesmo no contato que a gente tem de quem está começando a fazer o curso de pedagogia, né? Que sai do ensino médio, vai lá tentar e tudo, o pessoal tem uma ideia que basicamente você vai vir cuidar. Quando a gente começa a mostrar todas as propostas que têm, as pessoas até dizem: Nossa, mas vocês fazem isso tudo aí?" (D01br).</p>	
	<p>"Você tem as disciplinas, eu só acho que ela não te dá dimensão da realidade, do que é isso aqui, entendeu?" (D01br).</p>	
	<p>"A formação do curso de pedagogia, eu fiz magistério antes de fazer pedagogia. Então eu estudei no antigo</p>	

	<p>CEFAM e contribuiu muito mais no meu trabalho como educadora, assim, numa proporção que não dá para explicar com relação a graduação. Os cursos de graduação pelo menos a grande maioria são extremamente defasados, o meu não foi diferente. Na verdade, quando eu entrei na graduação, eu já era professora há muito tempo e só estava dando aula por conta do magistério. Tinha muita coisa já sabia, já conhecia, já vivia e aquilo tudo agregava. Era fácil compreender o que estava na faculdade, mas pela vivência" (D01br).</p>	
	<p>"(...) eu acredito que toda formação deveria esclarecer muito sobre esse aspecto que você deve aproveitar a criança enquanto ela é pequena, não esperar ela amadurecer, crescer e ir pro fundamental para você esperar para essa criança" (P01br).</p>	
	<p>"(...) eu acredito que a formação abranger os professores, seria ideal ser estendida para todo grupo da escola" (P01br).</p>	
	<p>"(...) eu acho que a gente não pode omitir essa questão da preocupação com a formação, não só dos professores, mas eu acho que de todo grupo aquele que auxiliam também poderiam ter essa formação, eu sinto falta às vezes desses assistentes técnicos de educação, que auxiliam a gente, para entender algumas características dessa criança" (P01br).</p>	
	<p>"(...) precisa ter essa formação inicial sim, só que essa formação inicial do curso de pedagogia, por exemplo, deixa muito a desejar, eu acredito que se houvesse uma especialização na área da Educação Infantil para esse professor conhecer as especificidades da faixa etária e a importância, não só assim, ai a criança precisa disso, de da comida do cuidado físico, não só isso, eu acredito que precisa entender que essa criança, ela precisa ser estimulada o tempo todo enquanto ela está dentro da escola" (P01br).</p>	
	<p>"Eu li muito material, por coincidência, mesmo antes de ingressar na prefeitura, eu conheci, hoje tem outro nome esse documento, eram os referenciais curriculares para a educação, se eu não me engano, a gente tinha 3 cartilhas que assim, não foi só através desse material, mas assim, foi o que me deu um pontapé inicial, que eu comecei a olhar dessa maneira para as crianças" (P01br).</p>	
	<p>"Nós temos um momento chamado PEIA, que é uma formação que acontece dentro da escola, nós professores e coordenação e a direção, a gente se reúne três vezes por semana durante uma hora para discutir diferentes textos" (P01br).</p>	

	<p>"(...) a faculdade não passa isso para você, é como se a criança fosse lá e tivesse que obedecer do jeito que quer e criança fica ali pra fazer o que você quer e num momento quando ela tiver certa idade ela vai desenvolver, aí o professor trabalha com ela as diferentes habilidades" (P01br).</p>	
<p>E. 3. Estatuto Profissional</p>	<p>"(...) em 97, que salvo erro fui a última alteração, que foi uma alteração muito significativa no estatuto dos educadores de infância, porque em Portugal a partir de 1997, todos os educadores de infância são considerados docentes igual a qualquer professor até do ensino secundário" (Apt).</p> <p>"(...) essa visão muito assistencialista do que é uma criança, bebê, o que é um bebê, ajuda a compreender que, ajuda a justificar essa desvalorização das educadoras, portanto tem que haver uma alteração muito grande dessa perspectiva, dessa noção do que é criança para também de infância, para haver uma valorização dos profissionais que trabalham com essa criança" (Fpt).</p> <p>"(...) em termos do direito, e da valorização dessa profissionais, estão mal, não são devidamente consideradas, consideradas a importância do seu trabalho e direitos que deveriam estar associados a essa importância ainda há muito a fazer aí" (Fpt).</p> <p>"(...) na medida em que são também muito desvalorizados, em termos de gratificação" (Fpt).</p> <p>"(...) as educadoras de creche não têm contagem em tempo de serviço e o seu vencimento é inferior às educadoras que estão na valência do jardim de infância" (Fpt).</p> <p>"(...) uma insatisfação muito grande das educados que estão na creche, dos 0 aos 3 anos e esse mal estar pode se repercutir na sua ação" (Fpt).</p> <p>"(...) as pessoas estão nesse mal estar nesta insatisfação, a sua ação pode não ser consensual com aquilo que é esperado" (Fpt).</p> <p>"(...) dentro do nosso grupo, somos o parente pobre que trabalha em creche, porque nós não somos reconhecidas politicamente" (P02pt).</p> <p>"(...) os educadores muitas vezes não querem passar por lá por causa disso, porque depois muitas vezes eles não querem passar por lá por causa disso, pela creche, e quando vão para lá é por ultima opção e não é por vocação muitas vezes" (P02pt).</p> <p>"(...) se nós não nos sentimos realizados no que fazemos não conseguimos e, é isso, a educação é um bocadinho por aí, e depois somos frustrados e</p>	<p>24/8</p>

	transmitimos essa frustração a própria criança” (P02pt).	
	"(...) no entanto entre pares, entre educadores de infância que trabalham em jardim, muitas vezes sinto-me, diminuída com as atitudes que tem, porque como somos educadoras de creche, somos pessoas menos capazes (P01pt).	
	"(...) entre pares, que é mais chocante para mim que é ignorância possivelmente leva a esse ponto, ou então é o fato para mim, enquanto educadora de creche o tempo de serviço não contar e sentem-se talvez superiores pelo fato de terem o tempo de serviço delas contado, eu não sou menos feliz por causa disso, como profissional” (P01pt).	
	"Sim, o estatuto, porque a primeira coisa que alguém que não nos conhece de lado nenhum, ao educador de infância que fala estou trabalhando com crianças. Ai eu não faço mais nada então do que limpar rabinho a meninos é um bocado por aí. Enquanto que no pré-escolar já não tanta essa questão. E assim se calhar também é um pouquinho por aí” (Dr02pt).	
	"(...) os educadores de creche são considerados muitas vezes ou algumas vezes educadores inferiores ao pré-escolar” (Dr01pt).	
	"(...) muitos educadores de outras escolas, de outras instituições sentem essa diferença. (Dr01pt).	
	"(...) nós temos por vezes colegas que não querem trabalhar em creche. (Dr01pt).	
	"(...) acredito que é diferente, e acredito, tanto que acredito que acho que há profissionais mais qualificados para creche que há profissionais qualificados para pré-escolar” (Dr01pt).	
	"(...) desconforto no começo do ano, nós temos um professor homem, do MG2, e teve mãe que falou é professor homem, eu falei é, tem um professor homem, mas como que vai ser? E eu falei, vai ser como é uma professora mulher, e eu que esse professor já passou por situações, sabe, porque ele não pega as salas dos menores, por exemplo. Para evitar certas situações. Que nem ele fala para mim, ele fala, se for para pegar uma berçário um e dois eu não pego, porque tem que trocar e dá muito problema. Mas porque dá problema? A maldade está na cabeça de quem? Você pai não troca seu filho? É um profissional, então são situações muito, muito delicadas” (P02br).	
	"(...) porque os professores ficam inseguros, professor não se sente educador de conversar com os Pais	

	<p>firme, foi isso, o professor tem medo de ser agredido, porque não é todo pai que conversa, o pai fica bravo, briga, xinga, a gente passa por muitas situações delicadas nesse sentido, professor se sente muito exposto, então é um segmento que tem muitas complexidades, muitas, porque tem muito contato físico, não é igual uma escola, o ensino médio que o professor está lá dando aula o aluno tá aqui” (P02br).</p>	
	<p>“(…) a insegurança, o medo é muito presente no CEI, o medo de um processo, as mídias sociais hoje em dia, tudo virá processo, se pegar, os professores têm muito medo, você vai, criança tá ali, você vai segurar para ela não cair e aí fica marca, ou a marca de um brinquedo, como o pai vai interpretar, sabe, a gente lhe dá muito com isso aqui” (P02br).</p>	
	<p>“(…) o professor falar assim: eu sou um educador, eu sou um educador, eu vou educar e não só cuidar, mas se ele não preocupa em trazer uma atividade em pensar na sua prática, o que ele acaba sendo? Um cuidador” (P02br).</p>	
	<p>“(…) então eu me sinto, às vezes as pessoas olham pros professores de CEI com um pouco de preconceito, nós sofremos um pouco de preconceito, porque parece que nós estamos aqui só cuidando, só trocando fralda, só limpando, mas o trabalho das professoras de CEI” (P01br).</p>	
	<p>“(…) talvez por isso tenha um preconceito em relação ao professor de creche, aí eu estudei pedagogia para trocar fralda, eu estudei pedagogia para servir a comida, eu estudei pedagogia para ser garçõnete, eu já ouvi eu sou garçõnete eu estou servindo aqui” (P01br).</p>	
	<p>(…) vim trabalhar no CEI, algumas práticas me incomodavam porque eu penso se eu sou professora, formada em pedagogia, eu to aqui não é só pra dar para a criança a comida limpar, higiene, mas eu to aqui para proporcionar para elas experiências diferentes que elas tem na casa delas, se eu sou uma pedagoga eu tenho que promover isso” (P01br).</p>	
<p>E. 4. Praticas Pedagógicas</p>	<p>“(…) esse brincar ele é muito importante para o desenvolvimento humano, para o que ele vai fazer lá na frente” (D02br)</p> <p>“(…) o brincar mesmo em si que é muito forte dentro do CEI” (P01br).</p> <p>(…) a criança se sujou, mas aquela sujeira foi precisa, foi necessária, teve uma intenção, sujou ali o chão, mas sujou porque ela brincou” (P01br).</p>	<p>40/7</p>

	<p>"(...) a gente vai aprendendo a cada dia muitas vezes a gente olha lá que você fez algum tempo atrás não foi muito legal, eu poderia ter feito de outra maneira ou algum colega faz alguma coisa aperfeiçoada que você já fez, aí você diz bacana, o jeito que ele fez foi melhor do jeito que eu fiz, mas assim, e acontece, a gente erra muito, só que resumir a prática pedagógica a simplesmente cuidar da criança, ficar limpando a criança, eu acho que a gente está roubando a infância dessa criança" (P01br).</p>	
	<p>"(...) você pode aproveitar esse momento que essa criança ela é como essa esponjinha, que tudo que você traz a ela absorve ou você pode achar que ela não vai aprender nada, é uma criança pequena e não vale a pena investir tempo, desenvolver nenhuma atividade porque ela não vai falar mesmo, ela não vai reclamar e muitas pessoas podem pensar assim" (P01br).</p>	
	<p>"A pré-escola tem que ser para mim nesse molde, não voltada para fazer com que essa criança esteja preparado, no sentido de você fazer uma prévia do fundamental um, ha eu vou ensinar essa criança um pouco de número, um pouco de letras para ela chegar lá no fundamental já sabendo isso, mas dando continuidade a educação da creche mesmo, voltada para o brincar, voltada para essa questão da criança explorar o ambiente, conhecer o seu corpo, conhecer a si mesma, conhecer o outro, saber quem é o outro, então no mesmo molde da creche mesmo" (P01br).</p>	
	<p>"(...) dá pra você começar atividades que promovam já a inserção das letras, dos números, das práticas de leitura, aqui nós temos práticas de leitura, pré-leitura, as crianças tem contato com os livros, eles leem, a pseudo leitura para eles mesmos, né, eles vão até o biblioteca e ninguém força nada, ninguém cobra nada e eles" (D02br).</p>	
	<p>"(...) não temos necessidade ainda de ir atrás de índice, de ir atrás de metas de alfabetizar na educação infantil, que é uma coisa que os pais cobram muito, principalmente quando já vai para a pré-escola" (D02br).</p>	
	<p>"(...) na nossa rede é forte cuidar e educar, cuidar e educar, são indissociáveis, e têm que ser mesmo, eu sei que não existe só o educar, tem que cuidar porque são crianças pequenas, mas na prática você ainda vê que se foge o educar" (D02br).</p>	
	<p>"(...) mas pra ela seria muitíssimo importante brincar para descobrir as coisas, para descobrir o mundo e socializar com os colegas" (P02br).</p>	

	<p>"Eu acredito muito nos estímulos. Então é propiciar a criança que ela brinque com farinha, que ela faça "melecas", que ela brinque com gelatina, tinta caseira e que ela explore o corpo dela e dos colegas. Então esse, na minha visão é o ideal, estimular para ela subir, ouvir sons, trabalhar através da musicalização. No meu ponto de vista, essa é uma educação que ajuda muito a criança se desenvolver" (P02br).</p>	
	<p>"Brincar é fundamental". (P02br).</p>	
	<p>"Uma educação centrada na própria criança onde a criança é o agente principal de sua aprendizagem, em que a criança, basicamente em contato as pessoas com o meio com os materiais, que se desenvolva ela própria, sempre com o apoio do adulto claro, mas eu não acredito numa escolarização, de todo, não acredito que essa seja a função da creche do jardim de infância para mim é deixá-la ser criança e seguir os interesses que ela própria demonstra e deixá-la ela própria fazer o seu caminho ela própria mexer com que quer e tirar dali o que quer, o que bem entende sem ser forçada. Eu não preciso de dar um morango, a figura do morango para a criança colorir de vermelho para saber o que é o vermelho para saber o que é a cor vermelha eu não acredito nisso, acredito sim que a criança pode pegar nos morango e espiar neles e mexer neles por exemplo" (Dr02pt).</p>	
	<p>"(...) eu não vejo com bons olhos uma criança sair do jardim de infância a ler ou a escrever. Por isso acredito que no prazo da creche a criança aprender com corpo com ela própria no seu ambiente e acredito que isso depois se propaga depois para o jardim de infância" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Eu acho que é importante a rotina na creche, primeiro porque é a rotina que lhes dá segurança, é que as crianças crescem a nível de vínculo afetivo, não é, o fato de ficarem cá e os pais irem trabalhar isso cria sempre alguma insegurança, é o tipo de percepção que eles têm sobre isso não é igual, eles chegam por aqui e dizem, minha mãe vem logo, não, por isso a rotina tem aqui um papel fundamental, porque esta rotina para eles ele saberem o que é que vai acontecer a cada tempo, a cada hora, ou então pelo menos saber qual é a sequência de acontecimentos é o que lhes dá segurança para estarem bem emocionalmente na creche" (Dr02pt).</p>	
	<p>"Não, lá está, as avaliações são descritivas, mas é o educador que faz, se me perguntasse no caso do jardim de infância, a resposta já era sim, mas no caso</p>	

	<p>da creche não. É tudo na base da observação” (Dr02pt).</p> <p>“(…) eu acho que a alfabetização a partir da creche é cortar a criatividade é limitar a exploração livre, há muitas competências que são necessárias adquirir antes de aprender a ler e aprender a escrever e acho que os bebês e até aos 3 anos, as crianças até aos 3 anos e mesmo depois disso deve ter a liberdade de conhecer as coisas do meio ambiente o meio ambiente onde está de forma livre, nós, os profissionais estamos ali para orientar apenas, para estimular, para os motivar sem estarmos a limitar essa exploração nos mais pequeninos “(P01pt).</p> <p>“(…) não tem que ser naquele sentido de sentar, fazer as fichas porque a letra já tem que ir, e eu sou contra isso, porque a criança perde toda a liberdade dela enquanto ser, porque tá ali, tem que ser aquilo, tem que ser aquela hora, tem que ser daquela forma, porque se tem que ter aqueles resultados, estamos a limitar o crescimento da criança, porque estamos a limitar a própria imaginação da criança” (P02pt).</p> <p>“(…) as pessoas veem que a leitura e a escrita é só naquele processo escolarizado e eu acho que essa parte limita todo o processo de aprendizagem da criança, porque estamos a limitar a própria imaginação da criança porque ela passa imenso tempo a pintar porque não pode sair do círculo, porque tem que fazer o "ó" daquela forma redondinha estamos a escolarizar nesse sentido, que é o que eles acham que é o mais importante” (P02pt).</p> <p>“(…) escolarização em jardim eu sou um bocadinho contra, por causa disso também porque depois eles tem os graus de ensino em que já são tão massacrados e que só estamos a limitar esse crescimento infantil da criança, não sei, se calhar é a minha maneira de ser” (P02pt).</p> <p>“(…) a rotina é importante porque a partir da rotina é que a criança também vai muitas vezes aprendendo e aprendendo, mas também deve haver cortes nessa mesma rotina não tem que ser uma coisa estanque, porque senão acabamos por cair naquela rotina é sempre aquilo, não, mas a rotina da estabilidade emocional também a própria criança, agora a forma de nos termos a rotina estruturada, mas o que a nós apresentamos em cada um desses momentos que deve ser sempre versátil para desafiar a criança” (P02pt).</p> <p>“(…) eu gosto particularmente de usar uma expressão que é competência e agência do bebê, mas pra isso</p>	
--	---	--

	nós temos que saber olhar e interpretar os sinais desse bebê” (Dr01pt).	
	"(...) traz uma forma de comunicar com o mundo muito própria, e que nós profissionais temos que ser capaz de interpretar os sinais desse bebê” (Dr01pt).	
	"(...) volta às questões dos sinais, por isso é que nós temos que ser capazes de olhar e de interpretar esses sinais que o bebê nos vai dando” (Dr01pt).	
	"(...) a gente acaba ampliando o vocabulário dessa criança, a gente acaba ampliando o repertório cultural dessa criança, desenvolvendo sobretudo o comportamento leitor dessa criança” (P01br).	
	"(...) nessa etapa da educação infantil a criança tem que ser criança, eu acho que é possível você fazer um bom trabalho de educação sem você fazer um massacre, sem escolarizar mesmo, da para você oferecer recurso para a criança deixando ela livre para brincar, desenvolver, crescer, mas sem forçar, sem rotular, sem comparar, sem cobrar”(P02br).	
	"(...) é onde a gente recebe as nossas crianças para cuidar e realmente, que é o que eu acredito que tem que ser, a gente educa-las também, a gente trabalhar com elas e prepara-las e ta junto com elas aprendendo com elas, porque como dizia Paulo Freire, a gente aprende e ensina também, é nisso que eu acredito, porque um lugar só para as crianças ficarem para as mães trabalharem eu acho muito pequeno, muito pouco, acho um caminho muito ruim para nós” (D02br).	
	"(...) a gente percebe que é um pouco difícil para a criança, muitas vezes o horário de alimentação, que é fechado, o horário do sono, porém a gente vê necessidade, pois mesmo que a gente tente flexibiliza isso, não temos pessoas para ficar com aquela criança que não quer dormir, então eu acredito que poderia melhorar” (P01br).	
	"(...) a creche ela tem um horário, uma rotina bem fechada, tem o horário das alimentações, do sono, da higiene, então, tem realmente um horário que você tem que cumprir, então a gente tem que cumprir, mas isso não impede a gente de estabelecer uma proposta pedagógica” (P01br).	
	"(...) eu não sei se corresponderia às necessidade dos bebês, porque muitas vezes as crianças não está com fome, às vezes o horário do almoço, por exemplo a nossa turma almoça 10:30, essa criança às vezes não tá com fome, então ela não come, aí ela vai dormir 11:00 horas, dorme com fome, porque é muito cedo	

	<p>para ela, as vezes o horário do sono também ela não quer dormir naquele horário, ela quer brincar naquele horário, então às vezes acaba sendo um pouco cruel essa rotina” (P01br).</p>	
	<p>“(...) como professor de fundamental um você tem a impressão de que você não ta fazendo nada, a criança está só brincando” (P01br).</p>	
	<p>“(...) a gente está acostumado a levar para a sala de aula conteúdos, matérias diversas e dá aquela aula que nós estamos acostumados, e você chega na creche você pensa que você está só cuidando da criança” (P01br).</p>	
	<p>“Eu acho que a creche não pode ter uma rotina muito fechada, porque as crianças têm diferentes tempo para dormir, comer. Aqui a gente não trabalha com linha do tempo e isso eu gosto bastante. Aquela linha que aborda hora de comer, hora de acordar e a gente tem sim uma rotina, por exemplo, há 1h30 da tarde vai vir uma mamadeira, mas se o bebê estiver dormindo, a gente não vai acordar ele para oferecer a mamadeira. A gente vai esperar ele acordar para oferecer, nós vamos esperar ele acordar e isso me agrada bastante aqui, não ter essa linha do tempo. (P02br).</p>	
	<p>“(...) uma rotina estabelecida por causa do horário de almoço, a cozinha precisa ter um horário para funcionar, tem o horário do sono, essa rotina as vezes é bem corrida a gente acaba não tendo muito tempo de fazer tudo que a gente quer, porque você começa às vezes fazer uma atividade já deu o horário de ir pro solarium, porque se você não usa naquele momento tem um colega que vai usar também, então tem que ser dividido os espaços, mas assim, é uma rotina que dá para gente se organizar” (P01br).</p>	
	<p>“(...) nós temos uma rotina fechada, e eu não acho isso, porque nossa estrutura não permite termos uma rotina diferente do que nós temos no momento” (D02br).</p>	
	<p>“(...) nós temos um conselho de escola, nós temos a APM que nos ajuda nas decisões de práticas em questões de verba, temos o conselho, temos as reuniões periódicas de conselho, temos alguns instrumentos de avaliação, temos reuniões de pais, e é nesse momento a gente conversa com os pais, propõem, pergunta, conversa e a gente busca também uma questão menos formal até, porque a gente faz entrada todos os dias, e saídas todos os dias, então todo dia a gente está aqui na porta, na entrada, na saída, então todo mundo que quer parar, conversar,</p>	

	<p>perguntar a gente faz essa conversa informal” (D02br).</p>	
	<p>“(…) ideal que não fosse uma rotina tão definida por horários, se nós tivéssemos condições, por exemplo, de termos uma sala do sono, seria ideal, onde cada um, está com sono agora vai dormir agora, ta com sono depois, dorme depois, seria perfeito, mas nós não temos essa logística, não conseguimos fazer essa logística” (D02br).</p>	
	<p>“(…) não consigo saber precisar se é o ideal para eles essa rotina tão marcada por horário, eu acho um pouco massacrante, mas a gente não consegue atender de outra forma” (D02br).</p>	
	<p>“(…) a gente precisa saber o que que acontece com quem, porque a gente dá conta, quem ta com quem, quem tá olhando quem, porque depois a gente pergunta, os pais perguntam o que aconteceu, como foi a rotina, então a gente precisa saber, então a gente não consegue ainda sair dessa rotina de sala” (D02br).</p>	
	<p>“(…) nós temos o horário da entrada, o horário do café, o horário da colação, o horário do almoço, o horário do soninho, o horário do leitinho, depois nós temos o horário, entre esses horários, nós temos os horários de atividades pedagógicas, depois nós temos, depois da colação ai professora faz atividades, vai para o solarium, é que nesse horário cada um tem, quadra, parque, solarium, ai cada um o momento de sala ai cada um tem sua atividade, temo o horário do jantar e aí temos o horário da saída, seria, ao meu ver” (D02br).</p>	