

ZENAIDE DE SOUSA MACHADO

**EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS:
A QUALIDADE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE UMA
CRECHE CONVENIADA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de investigação: Educação e Infância.
Orientadora: Prof^ª Dr^a, Eloisa Acires Candal Rocha

FLORIANÓPOLIS/SC

2015.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Zenaide de Sousa

Educação de 0 a 3 anos: : a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada / Zenaide de Sousa Machado ; orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha ; coorientador, João Josué da Silva Filho. - Florianópolis, SC, 2015.

116 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. creche conveniada. 4. qualidade. 5. família. I. Rocha, Eloisa Acires Candal . II. Silva Filho, João Josué da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS: A QUALIDADE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS
DE UMA CRECHE CONVENIADA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26-02-2015

Dra. Elvisei Acires Candal Rocha (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dr. João Josue da Silva Filho (CED/UFSC-Co-orientador)

Dra. Léa Velocina Vargas Tiriba (UNIRIO/RJ-Examinadora)

Dr. Adilson de Angelo (UDESC/SC-Examinador)

Dra. Kátia Adair Agostinho (UFSC-Examinadora)

Dra. Roseli Nazario (FURB/SC-Examinadora)

Dra. Rosa Batista (UNISUL/SC-Suplente)

Dra. Márcia Buss Simão (UNISUL-Suplente)

ZENAIDE DE SOUSA MACHADO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2015

Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

AGRADECIMENTOS

*“Para estar junto não é preciso estar perto e sim
estar do lado de dentro”
Leonardo da Vinci.*

Ninguém se constitui sozinho. A todos que fizeram e fazem parte da minha história, fica manifestada a minha gratidão, em especial:

À orientadora, Prof^a Dr^a Eloisa Acires Candal da Rocha, pelas trocas e mais que aprendizados.

Aos professores Adilson de Ângelo, Josué da Silva Filho, Lucídio Bianchetti, Ione Valle, Lúcia Schneider Hardt, Patrícia Lima, Márcia Buss Simão, Kátia Agostinho, Lea Tiriba, Rosa Batista e Roseli Nazário, pelas importantes contribuições.

A todos os colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

À Maria Aparecida Maistro, por dividir comigo a sua sensibilidade e por ter me apresentado as Instituições Conveniadas de Educação Infantil.

À Diretoria de Educação Infantil e a Gerência de Atividades Complementares, da Secretaria de Educação de Florianópolis, por promoverem o meu reencontro com as Instituições Conveniadas.

À instituição conveniada pesquisada, que abriu as portas para a pesquisa.

Aos meus pais e irmãos que sempre me apoiaram nas minhas escolhas.
Ao Anderson de Abreu, pelo apoio e incentivo para que eu me constituísse pesquisadora.

À Rosinete Schmitt, amiga de longa data e que nunca desistiu da pergunta: “e o mestrado?” Em alguns momentos nossos caminhos se desencontraram, mas nunca deixamos de acreditar em uma educação de direitos.

Ao Vagner e ao Pedro, meus amores e companheiros da vida diária.
Obrigada por estarem ao meu lado.

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o
perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade
esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo perscrutar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Como metodologia de pesquisa optou-se por um estudo de caso em que foram analisados questionários realizados com as famílias e as professoras dos grupos G2 e G3 que atendiam as crianças com idade entre 2 e 3 anos, bem como observações, registros escritos e fotográficos realizados na creche pesquisada. O referencial teórico eleito para as análises buscou levar em consideração que um atendimento de qualidade às crianças necessariamente deve estabelecer uma relação entre famílias e creche, sendo selecionados autores, como Dahlberg, Moss e Pence (2003); Souza (1991); Campos, Fullgraf e Wiggers (2006); Rosemberg (2002); Kuhlmann (2001); Kramer (2001) e Tiriba (1992). Para as análises, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo para a constituição das categorias. Com base nos dados gerados por meio dos questionários, observações e registros escritos evidenciou-se que a perspectiva das famílias sobre a qualidade do atendimento poderia ser agrupada nas seguintes categorias de análise: *A qualidade como bem estar; Compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; Qualidade como garantia do acesso à educação infantil; A função educativa como indicador de qualidade.*

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Conveniada. Qualidade. Famílias

ABSTRACT

This research on master's level, aimed to study the concept of quality for the care of children 0-3 years from the perspective of families in a contracted public day care center in Florianópolis municipality network. As a methodological procedure was chosen a case study in which we reanalyzed questionnaires conducted with families and teachers of the G2 and G3 groups that met children age between two and three years, as well as observations, written and photographic records. The theoretical framework chosen for analysis sought to take in to consideration that quality care to children must necessarily establish a relationship between families and child care. The selected authors where: Dahlberg, Moss and Pence (2003); Souza (1991); Campos, Füllgraf and Wiggers (2006); Rosenberg (2002); Kuhlmann (2001); Kramer (2001) and Tiriba (1992). For the analyzes, we used the content analysis technique for the formation of the categories. Based on the data generated through the questionnaires, observation sand written records it became clear that the prospect of families on the quality of care could be grouped in to the following categories of analysis: The quality and well-being; Share with families as a quality indicator; Quality and ensuring access to early childhood education; The education al function as a quality indicator.

Keywords: Early Childhood Education; Covenanted Day Care Center; Quality; Families.

SUMÁRIO

1. O PERCURSO TRILHADO: DO TEMA À FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	14
1.1 O TEMA DA PESQUISA NO DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EXISTENTE: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES	20
1.2 O QUE DIZEM ESSAS PESQUISAS?	26
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	34
1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA	34
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES CONVENIADAS.....	36
2.1 MARCOS POLÍTICOS: O CONVÊNIO COMO TRANSIÇÃO DA ASSISTÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO	39
2.2 O CONVENIAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	45
3 O CAMPO DA PESQUISA: UMA CRECHE CONVENIADA ..	50
3.1 A SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	58
3.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRECHE	59
3.3 A ENTRADA EM CAMPO	64
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES	66
4. A QUALIDADE DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE CONVENIADA	74
4.1 A QUALIDADE COMO BEM-ESTAR.....	74
4.2 COMPARTILHAMENTO COM AS FAMÍLIAS COMO INDICADOR DE QUALIDADE	79
4.3 QUALIDADE COMO GARANTIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL	85
4.4 A FUNÇÃO EDUCATIVA COMO INDICADOR DE QUALIDADE.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	108
ANEXO A – Declaração de autorização da pesquisa.....	110
ANEXO B – Questionário às famílias.....	112

1. O PERCURSO TRILHADO: DO TEMA À FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire.

Para apresentar o tema desta pesquisa, desde sua emergência até sua definição, é preciso apresentar aqui o percurso trilhado que envolve, necessariamente, minha própria trajetória percorrida na área da educação infantil. Trata-se de um percurso que vem sendo permeado por incertezas, inquietações, dúvidas, encontros e desencontros, sendo trilhado de maneira nada linear. Além de questões objetivas, outras, de ordens subjetivas têm peso importante nesta não-linearidade, pois foi, sobretudo, através da relação com o outro, por meio de uma simbiose¹, que tive a possibilidade de ressignificar a minha prática pedagógica e, conseqüentemente minha análise crítica da prática. Alimentada por muitas expectativas e por acreditar no compartilhamento entre creche e família, das ações educativas com crianças pequenas é que despertou em mim o desejo de compreender a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, sob a perspectiva das famílias, no intuito de evidenciar quais são os avanços e os desafios nesta relação.

Para tanto, passei a fazer escolhas. Inicialmente, graduei-me em Pedagogia, na Universidade Estadual de Santa Catarina, com habilitação em Orientação Educacional. Na mesma Universidade fiz especialização em Educação Infantil, oportunidade em que pude sistematizar minhas primeiras reflexões e inquietações relacionadas à Educação Infantil, com o projeto intitulado: “A participação das famílias no projeto político pedagógico”, sob a orientação da professora Maria Aparecida Maistro². É nesta relação com a minha orientadora de especialização que começa a minha história e meu interesse em relação às instituições conveniadas que atendem as crianças na Educação Infantil.

¹ No sentido figurado, simbiose aqui significa “vida em comum”, ou seja, uma ligação ou relação entre duas ou mais pessoas.

² Sua função na Secretaria Municipal de Florianópolis (SME), no momento em que me orientava na especialização, era acompanhar o trabalho das Instituições Conveniadas (IC) no Município de Florianópolis.

Em 1998, ao terminar a especialização, fui convidada por esta mesma professora a fazer parte da equipe de assessoramento da Secretaria Municipal de Educação que, na época, trabalhava com as instituições conveniadas de Educação Infantil. Neste período, estas instituições eram mantidas pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, no entanto, as ações pedagógicas eram organizadas e encaminhadas pelo Departamento de Educação Infantil, este, vinculado à Secretaria de Educação.

Com uma demanda grande de instituições conveniadas, bem como a de crianças para aquele momento, eu assumi o trabalho como técnica³, atendendo as instituições conveniadas de Educação Infantil. Naquele período, o trabalho técnico tinha como foco a formação em serviço dos profissionais, bem como o trabalho direcionado aos coordenadores pedagógicos destas instituições e o acompanhamento *in loco*.

Em 2001 retornei ao trabalho de sala como professora, atenta principalmente ao que estava relacionado às famílias e sua relação com a instituição educativa. Neste momento, alguns dilemas começaram a emergir junto ao meu trabalho docente, tais como: “*até que ponto conseguimos dar voz às famílias?*”; “*Será que ainda existe um “muro de isolamento”*?” À medida que refletia sobre essas questões, procurava dar um novo sentido ao planejamento pedagógico de modo que pudesse abarcar uma escuta mais apurada para identificar o que as famílias das crianças pensavam e o que desejavam em relação ao atendimento que as mesmas recebiam da creche, cuja participação era, e ainda é, pouco assistida.

Após esse período em sala, em 2007, tive a oportunidade de retornar ao trabalho na Secretaria Municipal de Educação, desta vez como assessora na Diretoria de Educação Infantil, trabalho este ligado às creches e núcleos de Educação Infantil. Em 2009, durante a gestão Berger foi implantada a Gerência de Atividades Complementares para atender as instituições privadas e as instituições conveniadas filantrópicas e confessionais. Foi neste momento que recebi o convite para fazer parte desta Gerência, assumindo a função de assessora às instituições conveniadas.

³ Nome dado ao cargo desempenhado pelos professores que trabalhavam no Departamento de Educação Infantil, no interregno 1997-2004. Atualmente, este mesmo cargo, é chamado de assessor pedagógico.

⁴ Segundo Maistro (1997, p. 175), o termo “muro de isolamento” compreende um distanciamento na relação entre creche e família, sendo construído no dia a dia.

A partir daí, tive a oportunidade de retornar o trabalho que havia realizado como técnica anteriormente e mantive minha relação com as atividades pedagógicas das instituições conveniadas. Acompanhá-las, seria perceber quais mudanças ocorreram. Sem dúvida, não seria possível dar continuidade ao trabalho realizado em 1998, mas por perspectivar uma relação dialética, em que nada é estático, lancei-me neste novo desafio com a expectativa de contribuir com proposições relevantes com relação ao atendimento às crianças, juntamente com a Gerência a qual estava vinculada.

No bojo das minhas reflexões iniciais, presentes quanto da construção de um projeto de pesquisa a ser submetido no processo seletivo para o Mestrado em Educação, bem como, frente à fragilidade a qual vivem as instituições conveniadas para se manterem com atendimento de qualidade, deparei-me com uma grande interrogação. Será que “abraçei” a causa das instituições conveniadas ou será que ela já estava “abraçada” a mim por muito mais tempo? Minha trajetória com essas instituições, neste novo lugar passou por desafios, complexidades e contradições, porém, juntamente com a Gerência de Atividades Complementares fui constatando a necessidade de acompanhar as instituições conveniadas com um olhar muito mais atento e vigilante, no sentido de não perder de vista o reconhecimento e garantia dos direitos das crianças a um atendimento educativo de qualidade. Este eixo de referência – a qualidade no atendimento - foi o ponto de partida do interesse por investigar, refletir e aprofundar as questões inerentes à relação entre creche e família.

Pressupondo que o conceito de qualidade necessita ser construído por aqueles que estão diretamente envolvidos na instituição e no seu entorno, foi de suma importância a aproximação às percepções das famílias que são construídas e instauradas na relação estabelecida com os profissionais que fazem parte do cotidiano educativo. Essa aproximação permitiria também ampliar a reflexão sobre o tema, no instante em que os sujeitos envolvidos fossem reconhecidos, sobretudo o reconhecimento de sua participação no processo de reflexão acerca das possibilidades de um melhor atendimento educacional para as crianças pequenas. Portanto, captar as vozes das famílias para saber o que entendem e como pensam sobre a qualidade na educação infantil foi um passo necessário. Outro aspecto importante para a realização da investigação foi de marcar determinadas concepções que se tornaram chaves no processo de reflexão, principalmente o conceito de *qualidade na educação infantil*.

A qualidade consiste num conceito que foi construído em circunstâncias espaço-temporais determinadas, impregnado de subjetividade. Nesse sentido, compreendo que definir qualidade exige um processo reflexivo e contextualizado que não pode ser dado *a priori*, mas por uma ação investigativa, que permita a reflexão de uma dada realidade, inserida num determinado espaço social. É importante delimitar que, nesta pesquisa, será defendida a ideia de Educação Infantil como um espaço democrático e coletivo, que tem como função social a formação integral da criança, em complementaridade às ações realizadas pelas famílias. Neste espaço, que é diferente do espaço privado familiar, os tempos da infância são considerados a partir do planejamento pedagógico e as crianças são percebidas em suas particularidades, sendo respeitadas em suas diferenças.

Para aprofundar as concepções em torno do tema: Qualidade na educação infantil busquei embasamento teórico nos autores Gunilla Dalhberg, Peter Moss e Alan Pence (2003), autores do livro “Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas” O estudo da obra contribuiu para a definição e o entendimento de que a qualidade não pode ser medida quantitativamente, através de questões puramente técnicas e gerenciais, mas sim entendendo cada espaço observado em seu valor filosófico, humano e subjetivo.

Outros autores, tais como: como Miguel Zabalza (1998), Sousa (1998; 2006), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), evidenciam a necessidade da discussão sobre o conceito de qualidade, tendo em vista que ele se mostra muito mais presente no discurso do que propriamente na realidade ou na prática. Para Zabalza (1998), no que se refere aos aspectos relativos à qualidade na educação infantil, é possível identificar uma série de eixos semânticos que permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade. Dentre esses aspectos, a participação das famílias é apontada como fundamental:

Não há dúvidas de que a renovação das modalidades de participação e de gestão social devem ser abordadas dentro dos limites de uma reflexão mais ampla, na qual se integram tanto as políticas de infância como as diferentes modalidades de organizar e administrar as escolas infantis. O objetivo dessa renovação é, principalmente, aperfeiçoar e reforçar a escola da infância a partir da sua capacidade para dar resposta ao amplo e complexo leque de necessidade da criança e de sua família. E fazer

isso partindo da convicção de que a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas, inclusive de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa função. Daqui a necessidade de reconhecer um novo papel à família, uma família que não está disposta a delegar as suas responsabilidades educativas e que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola (ZABALZA, 1998, p.111).

Acerca da qualidade no atendimento educativo, para Peter Moss (2006) este é um conceito relativo, porque se constrói baseado em valores e crenças, portanto, envolto de subjetividades e passível de múltiplas interpretações. A atualização e refinamento deste conceito se dá de acordo com o contexto social.

O ‘discurso da qualidade’ tem um apelo óbvio como parte de uma busca por propostas claras, simples e certas asseguradas por acadêmicos, profissionais e outras autoridades. Parte de nós pode saber que precisamos aprender a conviver com a incerteza – mas outra parte de nós pode ainda desejar a objetividade e uma “busca por critérios estáveis de racionalidade (MOSS, 2006, p. 126).

Nesta perspectiva, o conceito de qualidade deve se configurar como um processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisitado e contextualizado no espaço e no tempo. Mais importante do que uma conceituação exaustiva, é o processo de sua discussão, em que todos os envolvidos devem participar: profissionais, famílias e crianças. Em diálogo com Dalhberg, Moss e Pence (2003), a compreensão do conceito é a de que, para além de seu aspecto técnico, possa ser visto em seu aspecto mais filosófico, o que quer dizer a negação de uma verdade absoluta e a assunção de que se trata de um campo de opções.

Tomados esses cuidados, ou seja, estando claro que qualquer conceito de qualidade não é neutro, tampouco absoluto e que implica opções, é possível tomá-lo como eixo norteador para investigar o atendimento educativo com as crianças pequenas. Assumindo o conceito de qualidade enquanto um campo de opções, opto por compreendê-lo a

partir da negação da lógica de quantificação da qualidade. Isso quer dizer que a reflexão do trabalho pedagógico envolve a atribuição de um sentido ao que está acontecendo. Um sentido dentre a possibilidade de existência de muitos outros, portanto, a análise e reflexão da qualidade no trabalho pedagógico é entendidas como aberta a diferentes interpretações, as quais podem ser contestáveis, pois pressupõe provisórias, multiplicidades e subjetividades, construídas nas diferentes formas de relações sociais.

Bondioli e Savio (2013) contribuem com essa ideia ao afirmar que qualidade é participação, desta forma, a qualidade é negociada, pois se trata de envolvimento, compartilhamento, cooperação, logo, a qualidade pressupõe negociação. De acordo com estas autoras, é fundamental que a definição dos objetivos de qualidade, a avaliação e os resultados se realizem num processo contínuo e de envolvimento dos sujeitos. Esta participação negociada tem como decorrência implícita a construção de uma identidade da instituição educativa.

Pensar a qualidade, conforme Bondioli e Savio (2013, p. 33), envolvem a definição e reconhecimento de quais são os valores e os objetivos da formação, ou seja, pressupõe questionar, refletir e buscar respostas para questões, como: “que crianças queremos formar? Em que valores nos inspiramos? Que ideia de relação adulto-criança temos em mente? Que papel tem a família?”

A participação dos envolvidos vista como cooperação no processo de construção da identidade institucional é um dos principais aspectos ligados à qualidade, conforme apontam as autoras:

A qualidade não é uniformidade a um modelo predefinido, mas elaboração compartilhada de uma fisionomia e de uma identidade. A qualidade de uma instituição está também na sua especificidade, no seu arraigamento em um território, em uma tradição cultural. Também por esse motivo a participação, entendida como cooperação na construção da identidade educativa de uma instituição, resulta ser um aspecto importante da qualidade. A qualidade como participação negociada tem, de fato, entre os seus objetivos, o de dar início e /ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas (BONDIOLI, SAVIO, 2013, p.33).

Nesta perspectiva, compreendendo a qualidade como decorrência de uma participação negociada, busca-se não apenas a afirmação, mas dar visibilidade às diferentes culturas e tradições, ou seja, legitimar, explicitar e promover a negociação como objetivo principal do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

1.1 O TEMA DA PESQUISA NO DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EXISTENTE: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Para a construção do problema da pesquisa foi realizado um balanço bibliográfico acerca das produções científicas já existentes que trataram da mesma temática ou realizaram investigações aproximadas. Azanha (1992), sinaliza a importância teórica dos estudos e das práticas concretas, ressaltando que é preciso tomar cuidado para a banalização da compreensão de que os fatos sociais são resultados de determinações históricas, resultando numa compreensão histórica superficial que pouco colabora com a realidade.

A nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado e, com relação a muitos períodos anteriores, talvez já seja definitivamente indevassável. No entanto, todos sabemos que o conhecimento histórico da educação de uma época não se esgotara pelo conhecimento das ideias que a agitaram ou das leis e outras regulamentações que se fixaram (1992, p.59)

Acerca da importância da teoria para os estudos das práticas concretas, Maldonado (2002) também contribui com a reflexão pontuando que, apesar dos saberes docentes cotidianos serem mobilizados pela experiência prática, estes, são constituídos a partir do diálogo que se estabelece. Neste sentido, as práticas não podem ser compreendidas somente por uma perspectiva individual, pois são resultantes de uma construção social, histórica e coletiva. Esta perspectiva, de certa forma, encontra-se com a ideia definida por Geertz (1989), acerca do pensamento como produto social, ou seja, o

pensamento se descreve conforme o mundo no qual ele adquire sentido, sendo analisado no contexto cultural que o produziu.

As reflexões a partir de Azanha (1992) e também de Maldonado (2002) e Geertz (1989) colocam-me questões, as quais incluo no meu percurso investigativo, dentre elas: quais os conflitos que identificamos através da pesquisa? Toda pesquisa tem uma intenção, para quê ou para quem ela importa?

A realização de um levantamento bibliográfico⁵ e, sobretudo, a aproximação inicial com as pesquisas com as quais dialogaria, possibilitou mapear as investigações que trataram da mesma temática que esta pesquisa se propôs e, considerando a produção existente, garantir uma construção teórica pertinente ao problema investigativo.

Inicialmente, a primeira etapa do levantamento consistiu em definir as palavras-chaves, foram elas: *qualidade*; *atendimento*; *indicadores de qualidade*; e *creche*, as quais foram assim definidas considerando as suas associações com a temática da pesquisa: “A Qualidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos sob a perspectiva das famílias”. Porém, para restringir as pesquisas que abordassem temáticas próximas ao objetivo central deste estudo, à busca foi refinada com a seguinte combinação de palavras chaves: *Educação Infantil*; *Creche*; *Conveniada*; *Qualidade*; *Família*.

Após a definição das palavras-chaves, foram tomados como ferramentas de busca: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o banco de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e o banco de artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Num primeiro momento, ao iniciar o levantamento, pude constatar que no Brasil o campo de pesquisa “Educação e Infância” vêm publicando suas produções científicas desde 1987, apesar dessa temporalidade histórica, o interregno demarcado para o levantamento das produções a qual me propus foi de cinco anos, ou seja, entre os anos de 2007 a 2012, entendendo este período como o mais recente da produção científica no que diz respeito à qualidade na educação infantil.

⁵ Para o balanço bibliográfico, destacam-se as contribuições da Disciplina Seminário de Dissertação (2012/2), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e a participação em uma oficina oferecida pela Biblioteca Universitária – BU/UFSC, apresentando as bases de dados da CAPES, SCIELO, BTDT e destacando Normas da ABNT e suas referências técnicas e científicas.

Após este processo inicial, quatorze trabalhos (tabela 1) formaram o conjunto de análise, sendo estes escolhidos por apresentarem alguma relação com o tema da pesquisa. É importante ressaltar que este levantamento representa uma parcela da produção científica referente à temática, visto que, apesar da demarcação temporal de cinco anos, o mesmo possibilitou uma aproximação às pesquisas nacionais, bem como forneceu subsídios referentes ao assunto que envolve a temática desta pesquisa.

Tabela 1- Pesquisas encontradas, por ano e por Bancos de busca

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	ANPED	SCIELO
2007	05	X	X	02
2008	04	X	01	X
2009	02	01	X	01
2010	01	X	01	X
2011	02	X	01	02
TOTAL	14	01	03	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

O quadro (1) a seguir demarca as pesquisas selecionadas no Banco Capes, sendo quatro destas pesquisas, realizadas em creche conveniada. Optei por aprofundar os diálogos a partir deste balanço.

Quadro 1- Levantamento bibliográfico no Banco Capes

AUTOR	NAT.	ANO	ÁREA	INST.	TÍTULO	REG.
Oliveira	Mestrado	2007	Educação	UFF	Infância, Cidadania e Educação: Um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema	Sudeste

					municipal de ensino do Rio de Janeiro	
Santos	Mestrado	2007	Educação	PUC	Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano	Sudeste
João	Mestrado	2007	Educação	UFSC	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias, professores e crianças	Sul
Andrade	Mestrado	2007	Educação	UFC	A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias	Nordeste
Correa	Mestrado	2007	Educação	UNB	Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e a na pré-escola	Centro-Oeste
Pavioti	Mestrado	2008	Educação	UEC	Políticas Públicas de educação para crianças de 0 a 3 anos: o caso de	Sudeste

					Guarulhos	
Fortkam P	Mestrado	2008	Educação	UFSC	Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda	Sul
Tsuda	Mestrado	2008	Educação	UNESP	Política pública de creche: entre as leis e a realidade	Sudeste
Jabur	Mestrado	2008	Psicologia	USP	Retratando uma creche: um encontro de dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade	Sudeste
Susin	Tese	2009	Educação	UFRG	A qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas	Sul
Neiverth	Mestrado	2009	Educação	UFSC	A transição do financiamento das creches conveniadas de Florianópolis: entre o FUNDEB e	Sul

					a focalização	
Ribeiro	Mestrado	2010	Educação	PUC	A qualidade na educação infantil: uma experiência de auto avaliação em creches da cidade de São Paulo	Sudeste
Costa	Mestrado	2011	Educação	UERJ	Movimentos sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo: perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias	Sudeste
Zarpelon	Mestrado	2011	Educação	UFSC	A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville	Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Conforme apresentam os dados no quadro (1), treze, dos quatorze trabalhos são da área da Educação, sendo um da área da Psicologia. Com relação às regiões do País em que foram produzidas as pesquisas, sete delas concentram-se na Região Sudeste; cinco, na Região Sul, uma no Nordeste e outra na Região Centro-Oeste. Todas as pesquisas

tomaram como campo investigativo instituições pertencentes à rede pública municipal e instituições comunitárias/conveniadas.

Com relação aos temas abordados pelas quatorze pesquisas, de um modo geral, as temáticas abordadas podem ser assim evidenciadas: I-Quatro estudos aprofundam o tema a partir das seguintes palavras-chaves: financiamento, integração das creches conveniada à rede municipal, convênio e políticas públicas; II- Outros quatro trabalhos dedicam-se à relação entre a creche e as famílias, considerando o que as mesmas pensam ou desejam; III- Apenas três pesquisas priorizam a participação das crianças, considerando essa escuta fundamental para compreender as rotinas e a organização dos espaços; IV- Duas pesquisas trazem indicativos de como ocorrem processos de avaliação e de auto avaliação nos espaços de creche e pré-escola; V- No que tange à abordagem da rotina da instituição e a participação dos professores, duas pesquisas lançam luz para estes aspectos, tomando como categorias de análise o espaço físico e as atividades pedagógicas, compreendendo-os como elementos que garantem a qualidade na educação infantil.

1.2 O QUE DIZEM ESSAS PESQUISAS?

A leitura atenta das quatorze pesquisas selecionadas permitiu sistematizar suas ideias centrais, evidentemente, tomando como base o interesse investigativo desta pesquisa. Neste sentido, este tópico busca apresentar uma síntese do que foi produzido sobre a temática nos últimos cinco anos (2007-2011) no que se refere às pesquisas de dissertação e teses.

A dissertação de Oliveira, intitulada: *Infância, Cidadania e Educação: um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro* (2007) toma como objeto de estudo o processo de integração das creches comunitárias ao sistema municipal de educação, da cidade do Rio de Janeiro.

O trabalho cumpre três objetivos, os quais compõem cada um dos capítulos apresentados: caracterizar o processo histórico-social da infância e a evolução das políticas sociais implementadas pelo Estado brasileiro; analisar essas políticas no município do Rio de Janeiro, identificando suas particularidades no trato das creches municipais e creches comunitárias; e identificar os entraves à efetiva integração das creches comunitárias ao sistema de ensino em prol dos direitos da criança pequena ao atendimento com qualidade.

Caracterizada como um estudo de caso, o trabalho investigativo em campo incluiu entrevistas com agentes da Assistência Social e Educação, diretores e profissionais de creches públicas e comunitárias. Também a análise sobre registros e documentos oficiais e acerca das comunidades envolvidas e a situação socioeconômica do município.

Na pesquisa, Oliveira (2007) demonstra que, apesar de importantes avanços – em especial no desenvolvimento pedagógico –, as creches comunitárias permanecem não integradas ao sistema público de ensino básico, embora a integração esteja oficialmente concluída. Considerando que as creches comunitárias atendem principalmente crianças pobres de comunidades pobres, a pesquisa conclui que a segmentação no sistema público de ensino para crianças pequenas se mantém, não tendo ainda o município alcançado a pretendida cidadania para a infância.

Já a pesquisa de Santos, intitulada: *Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano* (2007) investigou a relação entre creche e famílias no cotidiano de uma instituição de São Paulo. Dentre os principais pontos abordados na pesquisa que confluem com o interesse investigativo deste estudo: as desigualdades na relação creche-família, e a importância da participação das famílias.

Na dissertação de João, intitulada: *Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias, professores e crianças* (2007), o objetivo principal foi compreender os sentidos e significações da educação infantil para as famílias, professores e crianças. Estas últimas são consideradas na pesquisa como (co) produtoras de cultura, sujeitos ativos e também protagonistas na construção da sua história. A partir de uma perspectiva multidisciplinar, João (2007) realizou a pesquisa de campo em uma comunidade que passava por um processo de desfavelização, situada na capital de Santa Catarina.

A pesquisa: *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias* (2007), realizada por Andrade centrou-se no uso do tempo e do espaço na organização das experiências educativas, ou seja, a rotina da instituição. Tal como a pesquisa de João (2007), seu objetivo geral foi analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola e dos fatores que presidem a sua organização. De um lado, a escuta das professoras constatou que: I. dos componentes que constituem a rotina, apenas a “tarefa” é compreendida como pedagógica; II. a sala de aula é o espaço físico concebido como privilegiado para o desenvolvimento das atividades e para as aprendizagens das crianças; III. com exceção da

ampliação do tempo destinado à “tarefa”, a rotina não precisa de alterações, pois todos, notadamente as crianças, estão satisfeitos com ela. De outro lado, na perspectiva das famílias: I. o item preferido da rotina foi a “tarefa”, principalmente aquela que envolvia escrita e leitura; II. a sala de aula é o local mais apropriado para as crianças aprenderem; III. a redução do tempo destinado à brincadeira em benefício da “tarefa” tornaria a rotina ainda melhor. E de outro lado, para as crianças: I. a rotina é marcada pela repetição da mesma atividade (“tarefa”) da qual não gostam; II. realiza-se na “sala da professora”; III. para ficar “legal” precisa incluir a brincadeira. A comparação das falas destes sujeitos aponta muita semelhança entre o que pensam pais e professoras acerca das ações educativas com as crianças na educação infantil, do papel de seus três principais atores e da rotina. No entanto, é grande a diferença entre as opiniões dos adultos e das crianças sobre a instituição e as atividades nela desenvolvidas. Considerando que as concepções partilhadas pelos adultos têm função produtiva no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, identificá-las, compreendê-las e torná-las objeto de reflexão por todos os envolvidos na educação e no cuidado das crianças constituem passos importantes e necessários à renovação da rotina posta em prática. A valorização dos conhecimentos, dos sentimentos e das aspirações dos diferentes sujeitos - professoras, famílias e crianças - é outro aspecto imprescindível à construção de uma educação infantil de qualidade.

Correa (2007), na pesquisa, intitulada: *Avaliação e a qualidade da educação infantil: Uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola* optou por uma instituição de educação infantil vinculada às Secretarias de Assistência Social e Educação. A escolha por este tipo de campo de pesquisa foi impulsionada, conforme indica a pesquisadora (2007, p. 104), “pelo fato de que não havíamos encontrado até aquele momento, pesquisas realizadas no âmbito da pedagogia, focada na avaliação das crianças, que contemplassem instituições com este perfil”. A pesquisa analisou a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Dentre as concepções discutidas importa aqui apontar as concepções de avaliação e qualidade. Para tanto, Correa discute as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil, a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A pesquisa apontou que o conceito e o desenvolvimento da avaliação na educação infantil ainda

não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças. Esse contexto não oportuniza as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento integral da criança, se distanciando, portanto, do entendimento acerca da qualidade da educação infantil.

Na pesquisa: *Políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos*, Pavioti (2008) observou em campo o modelo de atendimento em educação infantil implementado no município de Guarulhos/São Paulo, chamado: “Programa Educricança”. Neste programa, mães recebem formações ligadas às ações educativas na educação infantil para que possam ter melhores oportunidades de educarem seus filhos em suas próprias casas.

Já a dissertação de Fortkamp (2008), intitulada: *Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda* teve como objetivo analisar a complementaridade na relação creche e família em uma creche de uma comunidade de periferia da cidade de Florianópolis. O estudo de caso, de inspiração etnográfica, pautou-se pela análise dos documentos referentes à creche, entrevistas dirigidas com as famílias e diário de campo. O estudo de caso considerou a singularidade da creche, permeada por determinações econômicas, políticas e sociais. Do ponto de vista legal, Fortkamp (2008) lembra que a complementaridade consolida-se a partir das definições e desdobramentos da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. As análises resultaram em considerações cujas evidências revelam que a complementaridade da educação infantil, na perspectiva da família, acontece. Para as famílias, a educação infantil é significada como um espaço de solução para os problemas sociais familiares vista como uma ‘função impossível’ para a creche. Na análise da realidade investigada, a pesquisadora aponta conflitos na compreensão da complementaridade, tanto do ponto de vista das políticas para a educação infantil, como na perspectiva dos profissionais da creche. Nesta compreensão, a perspectiva é a de elaboração de políticas públicas integradas que incluam as famílias.

O trabalho de Tsuda (2008), intitulado: *Política pública de creche: entre as leis e a realidade* foi motivado pelo interesse nas mudanças ocorridas na educação infantil, com o reconhecimento do direito da criança de zero a seis anos à educação, representando um marco na vida das crianças, principalmente aquelas que ficavam à margem desse tipo de atendimento. Com a LDBEN (1996), creches e pré-escolas passam a ter como marco diferenciador apenas o critério

universal da idade, todas as crianças são assumidas por um professor com formação específica, bem como, a responsabilidade pela oferta passa a ser dos municípios. Neste quadro, a educação infantil passou por momentos de adequação nos sistemas municipais de ensino, requerendo por parte dos gestores municipais, estudo, reflexão e revisão das ações, ao elaborarem as políticas públicas para esta etapa educacional. A partir de um estudo de caso numa instituição do município de Presidente Prudente, Tsuda (2008) investigou como as decisões que resultam na Política Nacional de Educação Infantil têm refletido na organização do atendimento público municipal à criança de 0 a 3 anos. Apesar de constatar o progresso de uma política de expansão, a pesquisa evidencia a precariedade no atendimento às crianças de 0 a 3 anos. E dentre as conclusões resultantes da análise e reflexão a de que as mudanças que incidem diretamente na qualidade são adiadas por se ter no horizonte dessa discussão uma concepção ainda marcada pelo atendimento de educação assistencialista, bem como pela questão de fundo financeiro.

A pesquisa de Jabur (2008), intitulada: *A infância compreende um período de vida cujas significações e valores variam de acordo com a época e a sociedade em questão* teve como objetivo investigar quais atividades, rotinas e espaços as crianças mais e menos gostam na instituição que frequentam, compreendendo as possibilidades dessa avaliação como instrumento na promoção da qualidade do atendimento. De acordo com a pesquisadora, as práticas de educação e cuidado realizadas na creche têm sido chamadas a se alinhar às novas concepções de infância, abrindo espaço para a participação das crianças na organização do cotidiano e para o reconhecimento de suas avaliações sobre o serviço que lhes é oferecido. Dentre umas das considerações feitas por Jabur (2008), destaco aquela relacionada à qualidade, em que a pesquisadora ressalta que, do ponto de vista das discussões sobre a qualidade do atendimento, ainda são poucos os estudos que contemplam a participação da criança em seu processo.

A tese apresentada por Susin (2009), intitulada: *A qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas* aborda a qualidade da educação infantil comunitária conveniada. No estudo, a ideia de qualidade é conceituada segundo a realidade social, econômica, política e pedagógica, baseando-se em valores e estruturas a partir de elementos dinâmicos em constante reformulação. A qualidade é entendida como não-abstrata, datada e geograficamente localizada, construída a partir do real e das experiências vividas pelos sujeitos sociais. O estudo de caso, realizado

em quatro creches conveniadas, tem como pressuposto metodológico o Materialista Histórico Dialético, sustentação teórica para a análise da educação infantil comunitária. A tese tem como objetivo principal explicitar como se materializa a qualidade nas instituições observadas, a partir dos seguintes parâmetros: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, habilitação inicial, formação continuada e espaço físico.

Neiverth (2009), em sua dissertação, intitulada: *A transição do financiamento das creches conveniadas de Florianópolis: entre o FUNDEB e a focalização* sinaliza que as instituições conveniadas, embora atendam um número expressivo de crianças na capital, são pouco contempladas nos trabalhos acadêmicos. Na pesquisa, a pesquisadora destaca os trabalhos de Tristão (2004) e Fullgraf (2002) como investigações que tomaram como contexto de pesquisa as creches conveniadas com a comunidade e a Secretaria de Educação de Florianópolis. Para Neiverth (2009), é fundamental aprofundar a discussão sobre a proliferação e legitimação de espaços alternativos de atendimento às crianças, bem como saber o uso que o Estado e algumas organizações da sociedade civil fazem desta estratégia para tentar realizar um direito assegurado na Constituição de 1988.

A dissertação de Ribeiro (2010), intitulada: *Qualidade da educação: uma experiência de auto avaliação em creche da cidade de São Paulo* descreve e analisa uma experiência de auto avaliação em quatro creches conveniadas do município de São Paulo. A avaliação foi realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento: *Indicador da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. A pesquisa parte da discussão sobre o tema da qualidade na educação infantil, no âmbito das políticas públicas no Brasil, baseando-se na literatura especializada atual, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988. O estudo procura compreender de que forma os diferentes segmentos presentes na creche - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais - participam e contribuem para o processo de construção da qualidade através da auto avaliação. A experiência foi realizada em Centros de Educação Infantil que atendem crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, em período integral, mantidos por uma entidade filantrópica tradicional, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A pesquisa desenvolvida por Costa (2011), intitulada: *Movimentos sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo: perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias* aborda os movimentos sociais e o direito à

educação infantil. Na pesquisa, Costa (2011) analisa a política de convênios entre as creches comunitárias de São Gonçalo e a Secretaria Municipal de Educação da cidade com o objetivo de investigar em que medida a política de convênios possibilita uma educação infantil comunitária de qualidade. Partindo da compreensão de que, na linguagem, encontram-se emaranhadas as concepções de mundo e as perspectivas dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2009), o estudo buscou apreender e analisar as falas dos grupos que compõem a educação infantil comunitária do município. A autora constatou que os convênios estão imersos em profundas e complexas contradições. Isso porque, se por um lado, contribuem para a expansão do acesso à educação infantil, por outro, consiste numa forma de oferta na qual os investimentos públicos são apenas parciais e o direito à educação, que deveria ser garantido pelo Estado, recai sobre a própria comunidade. A autora percebe avanços na política de convênios nos últimos anos, porém, evidencia que ainda persistem muitos desafios para que as parcerias possibilitem a construção de uma educação infantil comunitária de qualidade.

A pesquisa de Zarpelon (2011), intitulada: *A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville* teve como objetivo compreender a política de conveniamento na Rede Municipal de Educação Infantil de Joinville/Santa Catarina. A utilização do convênio pelo poder público municipal como instrumento jurídico para transferência de recursos voluntários às organizações da sociedade civil que oferecem serviços de creche e pré-escola, em Joinville, se tornou uma opção dos dirigentes locais desde o início dos anos de 1990, fortalecendo-se a partir de 2005 e mostrando arrefecimento em 2010. Considerando as instituições conveniadas como creches comunitárias, ou ainda, ‘creches domiciliares’ a pesquisa procurou compreender esse fenômeno à luz das recentes transformações no papel do Estado em suas relações com a sociedade civil. A pesquisa foi orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, método que, para a autora, auxiliou na compreensão dos fenômenos para além de sua aparência, levando a apreender nas relações essenciais o que constituem. A partir da análise documental e entrevistas semi-estruturadas, Zarpelon (2011) constatou que a expansão da educação infantil em Joinville, pela via do ‘conveniamento’, alinhada à orientação político-partidária dos dirigentes municipais das duas últimas décadas produziu um duplo efeito: I. a expansão das matrículas pelo setor privado com e sem fins lucrativos, materializando a opção do ‘baixo custo’, e; II. as organizações da

sociedade civil beneficiada com essa estratégia, ampliaram consideravelmente seu escopo de ação, alargando tanto o rol de atividades desenvolvidas, quanto os segmentos sociais atingidos. A autora evidencia os convênios, instrumento destinado à regular ações da esfera pública com a privada, no caso estudado, como dispositivos frágeis, decorrência da própria lógica que os constituem. Trata-se, conforme analisa a pesquisadora, de um tipo ‘parceria’ público-privado regida por uma lógica bilateral, própria do setor privado, e por isso mesmo sujeita às contingências que o circunscrevem, exemplificando o que alguns autores vêm denominando de: privatização da esfera pública.

As pesquisas apresentadas até aqui permitiram constatar, tal como pontua Neiverth (2009) que o campo de pesquisa: creches conveniadas, filantrópicas e confessionais ainda é escasso nas produções científicas. A partir dessa constatação é possível evidenciar que o atendimento aos grupos etários de 0 a 3 anos merece maior atenção, tanto nas políticas públicas, como nas definições acerca do que é qualidade, que apresentam-se frágeis e complexas.

A aproximação às pesquisas trouxe grandes contribuições, sobretudo, no que se refere ao conceito de qualidade, compreendido nos estudos como uma noção socialmente construída e marcada por grandes desafios. Sustentando-se em referenciais de autoras, como Haddad (1993) e Campos (2003), as quais se dedicam às políticas de educação infantil sob o ponto de vista da qualidade no atendimento, Ribeiro (2010) ressalta que a discussão sobre o conceito de qualidade não deve ser dissociado da luta por uma maior igualdade e justiça social, o que quer dizer, não perder de vista o campo da efetivação dos direitos. Acerca da compreensão de qualidade, Correa (2007) pontua que construir a qualidade no âmbito da educação infantil não consiste numa tarefa fácil, tal como vêm sendo evidenciado pelas pesquisas na área. Para Correa (2007), não importa qual dimensão considerada, é sempre um desafio para aqueles que se propõe fazê-lo.

Outro aspecto a ser destacado no levantamento e aproximação às pesquisas que se dedicaram à mesma temática deste estudo foi a participação e consideração com as vozes das famílias que, muitas vezes, aparecem invisibilizadas. Conforme Santos (2007, p. 16), “são nos encontros que podemos construir a qualidade do relacionamento. Além de valorizar e reconhecer a experiência de ambas”. Para Fortkamp (2008), a realização da pesquisa indicou possibilidades para compreender a complementaridade de ações entre creches e famílias, que darão oportunidades futuras de discussão. De um modo geral, as pesquisas aqui apresentadas e analisadas trouxeram contribuições

relevantes para a condução desta investigação, abrindo importantes possibilidades de diálogos.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao constituir-me pesquisadora, não deixei para trás toda a minha história profissional ou pessoal, compreendendo, a partir de Bourdieu (1998), a importância de perceber o lugar de onde estamos falando.

Com base nessa reflexão esboço os elementos que consistem na minha hipótese investigativa, a saber: para um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos necessariamente deve haver uma relação compartilhada entre família e creche.

A partir dessa hipótese defini como **problema de pesquisa**: Qual a concepção de qualidade de atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias frequentadoras de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA

Visando investigar a problemática acima definida foi elaborado o seguinte **objetivo geral** da pesquisa: perscrutar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, sob a perspectiva das famílias frequentadoras de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Para se alcançar o objetivo geral foi definido os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender o conceito de qualidade para a educação infantil a partir dos marcos políticos;
- Confrontar o conceito de qualidade apresentado pelos marcos científicos e políticos para a educação infantil no atendimento de crianças de 0 a 3 anos com as expectativas das famílias;
- Evidenciar o conceito de qualidade no atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada com a Rede Municipal de Educação (RME).

Tendo em vista o processo para a constituição do objeto, bem como da problemática da pesquisa, a mesma será trilhada a partir dos

seguintes referenciais teóricos: Dahlberg, Moss e Pence (2003); Bondioli e Savio (2013); Souza (1991); Campos, Fullgraf e Wiggers (2006); Rosemberg (2002); Kuhlmann (2001); Kramer (2001) e Tiriba (1992). Esses autores contribuirão como referenciais metodológicos e teóricos no aprofundamento da concepção de qualidade no atendimento às crianças da creche. Os aportes teóricos acima citados, assim como o registro das observações realizadas nos contatos com as professoras e famílias da instituição conveniada pesquisada, levaram-me a delinear como pressupostos iniciais para a realização desta pesquisa:

I. Um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos em uma unidade de educação infantil, necessariamente, passa pela manutenção da estreita relação entre creche e família;

II. A compreensão de que frente à concepção de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, as contribuições teóricas acima citadas podem favorecer a construção de um referencial do que seja qualidade para a educação infantil.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES CONVENIADAS

A educação infantil no Brasil é reconhecida como primeiro nível da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN 9394/96), a qual reafirma o disposto na Constituição Federal de 1998 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/1990), revelando uma conquista social.

Sendo assim, a educação infantil tem como foco principal de ação a educação da criança e o cuidado com ela de forma indissociável, reconhecendo-a como sujeito social de direitos e consolidando a infância enquanto uma categoria social e histórica⁶. Todo esse reconhecimento citado acima, das creches e pré-escolas, consolida a partir de então, uma função de complementaridade às ações desenvolvidas pelas famílias.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância da educação infantil. Como exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da LDBEN. Neste quadro político e legal, creches e pré-escolas passam pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica, conforme explicita o documento: *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.4941, de 20 de junho de 2007, assegura recursos constitucionalmente vinculados para todas as etapas e modalidades da educação

⁶ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1999.

básica. Assim, pela primeira vez no país, ficam subvinculados recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o atendimento em creches e pré-escolas. A educação infantil no Brasil desenhou uma trajetória histórica em que o Estado formulou e estimulou uma política de atendimento baseada na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de não ficar totalmente ausente deste atendimento (MEC/SEB, 2009, p. 07).

Dentre os principais marcos legais presentes na Constituição Federal de 1988, o Artigo 205 merece destaque, pois trata da educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Também o Artigo seguinte a este, o 206 explicita que um dos princípios é assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. E o Artigo 208⁷ que institui a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo a educação infantil ofertada em creches e pré-escolas às crianças até 5 anos de idade.

No Artigo 29da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) evidencia-se como fica organizada a educação infantil, conforme as instituições e os atendimentos, por idade. Assim, creches ofertam o atendimento às crianças até os 3 anos de idade e pré-escolas, às crianças de 4 a 5 anos. Estas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No que se refere à responsabilidade de oferta e gestão da educação infantil, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 afirma ser dever dos municípios atuarem de forma prioritária tanto no ensino fundamental, como na educação infantil. Para o decênio 2001-2011, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) definiu como uma de suas metas o atendimento a 80% das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola, e de 50% das crianças de 0 a 3 anos na creche. Até o término de sua vigência, esta meta não foi atingida em todos os municípios brasileiros. Com o novo Plano Nacional de Educação em trâmite de aprovação pelo Congresso Nacional, está estabelecido em sua meta 1, a ser cumprida até 2016, pelos municípios, a universalização da pré-escola para todas as

⁷ Alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

crianças de 4 até 5 anos de idade, mantendo a meta percentual de 50% de oferta do atendimento em creche para as crianças de 0 a 3 anos⁸. Como se pode ver, assegurar que todas as crianças brasileiras tenham oferta de vagas na educação infantil é um grande desafio aos municípios brasileiros.

Como subsídios para a garantia dessas metas, o poder público, por meio de documentos, como: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) estabelece diretrizes que visam a qualidade do atendimento das instituições que ofertam a educação infantil. Esses documentos perspectivam a construção coletiva de processos de avaliação institucional, os quais incluem aspectos, como o acompanhamento, avaliação e monitoramento de um atendimento de qualidade na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁹ (BRASIL, 2010) tratam da concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, em sua interação e vivência, constrói-se e produz cultura. Baseada nesta concepção, um atendimento na educação infantil que visa garantir qualidade, considera a criança como sujeito pleno, vivendo uma determinada fase do seu desenvolvimento humano. Partindo dessa premissa, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis (2010) orientam o trabalho pedagógico na perspectiva de garantir a todas as crianças matriculadas na creche e pré-escola seus direitos fundamentais, sustentando suas ações em princípios políticos, éticos e estéticos, estes, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em consonância com a LDB (Art. 29), tanto as Diretrizes Nacionais, como as Municipais reafirmam e buscam consolidar, no âmbito municipal, a educação infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular ações de educação e cuidado.

⁸Meta presente no Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, garantida pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), que alterou a LDBEN (1996).

⁹Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 5, de 2009.

2.1 MARCOS POLÍTICOS: O CONVÊNIO COMO TRANSIÇÃO DA ASSISTÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

A história do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil é marcada pela atuação da área da Assistência Social, com a criação do Projeto Casulo, na década de 1970, pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA). Dessa iniciativa resultou uma significativa expansão do atendimento, especialmente em creches, em todo o País. A LBA foi extinta em 1995 e a partir de 1996, essa ação foi assumida pela, então, Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS), sob a denominação de “Programa Creche Manutenção”. Segundo Neiverth (2009, p. 119):

[...] as políticas destinadas à Educação Infantil têm historicamente uma relação intrínseca com a assistência social. Outra relação histórica que caracteriza as políticas brasileiras para a Educação Infantil, na perspectiva de Rosemberg (2002), diz respeito às influências dos organismos multilaterais na definição e implementação de programas nacionais destinados à primeira infância, programas que valorizavam modelos de atendimento a baixo custo nas décadas de 1970 e 1980.

O Ministério da Educação define como *instituições comunitárias* aquelas constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. As *instituições confessionais* são aquelas constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas. *Instituições filantrópicas* são mantidas por pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente.

O convênio entre poder público e instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais está disciplinado no Art.116 da Lei Federal nº 8.666, de 1993, que estabelece os procedimentos e as exigências a serem cumpridas. Trata-se de uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuam interesses comuns, a saber, o atendimento educacional à criança e

prestem mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos financeiros, mas envolve uma permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias que frequentam instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Conforme a normativa vigente, a realização e o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas passam por exigências legais que devem ser adotadas pelas entidades conveniadas. Os recursos do FUNDEB são transferidos para os Estados, Distrito Federal e Municípios e só então o poder executivo competente os repassa às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. Não há, portanto, repasse direto de recursos para essas instituições. O montante de recursos do FUNDEB a ser repassado à instituição conveniada deve ser aquele previsto no termo de convênio acordado entre a instituição e o poder executivo competente.

Com base no número de crianças atendidas em creches, pré-escolas e na educação especial é calculado o repasse de recursos aos governos estaduais e municipais, sendo consideradas as matrículas do último Censo Escolar. Este procedimento, realizado com as instituições conveniadas, segue a mesma normativa das instituições da rede pública. Cabe ressaltar que o valor aluno/ano é estimado em função da expectativa de arrecadação de receita dos governos (estaduais e municipais) e poderá sofrer alteração de valor no decorrer do exercício. Desta forma, o termo de convênio deverá tratar de todas as especificidades do Fundo, inclusive a variação do valor aluno/ano.

Em relação ao poder executivo competente (estadual ou municipal) com o qual as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas mantêm convênio, estas, devem:

- a) Estar credenciadas junto ao Órgão competente do sistema de ensino, conforme disciplina o art.10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394/96;
- b) Comprovar, obrigatória e cumulativamente, junto ao Estado, DF ou Município:

I. Que oferecem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos, conforme critérios objetivos e transparentes, condizentes com os adotados pela rede pública, inclusive a proximidade da escola e o sorteio, sem prejuízo de outros critérios considerados pertinentes, sendo vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança;

II. Que são de finalidade não lucrativa e que aplicam seus excedentes financeiros no atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial, conforme o caso;

III. Que asseguram, no caso do encerramento de suas atividades, a destinação de seu patrimônio ao poder público ou a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional que realize atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial, em observância ao disposto no item I;

IV. Que atendem a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, devem ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V. Que possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, na forma da legislação aplicável ou, na ausência deste, ato de credenciamento expedido pelo órgão normativo do sistema de ensino (art. 10, inciso IV, e parágrafo único, ou art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394/1996), com base na aprovação de projeto pedagógico. (Decreto Federal nº 6.253, de 13/11/2007).

Há um prazo definido para que as entidades conveniadas sejam consideradas na distribuição dos recursos do FUNDEB, assim como na sua aplicação. Em relação à educação infantil e à educação especial, são consideradas as matrículas apuradas no último Censo Escolar, com repasse de recursos de 2008 a 2020, ou seja, até o final da vigência do FUNDEB.

Os recursos repassados às instituições conveniadas deverão ser utilizados em ações consideradas como de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino (MDE)¹⁰, em consonância como disposto nos Artigos 70 e 71, da LDBEN. É importante destacar que os recursos do FUNDEB, repassados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, às instituições conveniadas, na forma dos convênios firmados, são referentes à parcela de 40% do FUNDEB. Ou seja, depois de deduzida a parcela mínima de 60%, que é vinculada ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério, sendo nesse cômputo considerado, também, os profissionais do magistério pertencentes ao quadro de servidores do Poder Público que se encontram cedidos para as instituições conveniadas. Dessa forma, no que consiste na parcela dos 40% do Fundo, sua aplicação pelas entidades conveniadas deve obedecer à regra de utilização em ações de MDE, porém, a regra de destinação mínima de 60% para remuneração do magistério não é, necessariamente, observada, visto que essa regra destina-se aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Acerca da criação do FUNDEB como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à melhoria da qualidade da educação, o seu documento assim o define:

A garantia da educação básica pública - cuja responsabilidade cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios, com a participação suplementar da União, conforme prevê a Constituição Federal - constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado no contexto da política de inclusão social que norteia as ações do governo federal. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

¹⁰ Conforme o Art. 70 da LDBEN - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades - meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

(FUNDEB), como mecanismo de ampla redistribuição de recursos vinculados à educação no país, se fazia necessária para que todas as etapas e as modalidades desse nível de ensino, e os entes governamentais que as oferecem à sociedade, pudessem contar com recursos financeiros com base no número de alunos matriculados, concorrendo, dessa forma, para a ampliação do atendimento e a melhoria qualitativa do ensino oferecido. (FUNDEB, 2008).

Importante ressaltar que os critérios estabelecidos pelos convênios surgiram da necessidade de criação de portarias, documentos que regulamentassem essa modalidade e assegurassem a qualidade às crianças que frequentam instituições conveniadas, filantrópicas e confessionais. Esta regulamentação com a finalidade de manter a qualidade no atendimento associa-se ao movimento formado no final de 2007 por um grupo representativo¹¹ da agenda da educação infantil, chamados pela Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação, para elaborar um documento orientador para os municípios na construção de políticas de conveniamento (MEC, 2009).

Este documento, publicado em 2009, com o título: *Orientações sobre convênios e secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (MEC/SEB, 2009) tem por objetivo:

Orientar secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação nas questões referentes ao atendimento de criança de zero a seis anos de idade, realizado por meio de convênio da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com instituições privadas, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais (MEC/SEB, 2009, p. 9).

¹¹ Neste grupo encontravam-se representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O documento encontra-se organizado em três partes, sendo na primeira delas apresentado o resgate histórico da educação infantil, com sua trajetória passando pela responsabilidade de Secretarias de Assistência Social, com a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a necessária transição do atendimento em creches e pré-escolas para a pasta da Educação (MEC). Na segunda parte do documento são apresentadas sugestões para o processo de transição das creches e pré-escolas mantidas pela Assistência Social para a Educação. A terceira parte apresenta considerações finais sobre a transição demarcando os direcionamentos importantes neste processo.

No atual contexto, considerando os marcos legais - Política de Assistência Social, o Plano Decenal aprovado na VI Conferência Nacional de Assistência Social/2007, a consolidação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e também a aprovação do FUNDEB -, a Assistência Social tem a tarefa histórica de orientar, em articulação com a Educação, o processo de transição da rede de educação infantil co-financiada com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social, do âmbito da Assistência Social para o da Educação.

Segundo o documento a pretensão é investir na transição de forma a consolidar as funções específicas da proteção social básica, em consonância com a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993), a Política Nacional de Assistência Social (PNAS,2004) e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS,2005), traduzindo-as em ações e serviços para a criança pequena em situação de vulnerabilidade social e sua família.

Igualmente, pretende fazer cumprir a legislação vigente, que versa sobre o atendimento e o direito da criança pequena à educação – Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (2012-2022) e Lei nº 11.494/07, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, que define, dentre outros, os recursos e os critérios para o financiamento da educação infantil. Desde 2004, o Departamento de Proteção Social Básica se empenha em discutir e aprovar proposta de transição, pactuar com entes federados, sistematizar dados, realizar estudos, orientar gestores, técnicos e conselheiros, fazer articulações intersetoriais e elaborar propostas visando à concretização da transição da rede de educação infantil co-financiada pelo Fundo Nacional de Assistência Social.

Nessa direção, ressalta-se o importante papel dos Estados em colaborar com os Municípios fazendo chegar informações e orientações

a respeito da transição, advindas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Ministério da Educação.

Para tanto, o Departamento de Proteção Social Básica, órgão vinculado à Secretaria Nacional de Assistência Social, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome tem como finalidade atuar, juntamente com os Estados e Municípios, no processo de transição intersetorial, priorizando a política para a criança pequena, especialmente, as funções específicas das políticas de Educação e de Assistência Social.

2.2 O CONVENIAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

No município de Florianópolis as orientações para instituições conveniadas estão regulamentadas através da Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 01, de 2009, a qual fixa as normas para a educação infantil. O Artigo 3º desta estabelece a autorização para o funcionamento e a supervisão das instituições públicas e privadas de educação infantil que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos:

1º Entende-se por Instituições Públicas de Educação Infantil as criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal.

2º Entende-se por instituições Privadas de Educação Infantil as mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, enquadradas nas categorias:

I- particular, em sentido estrito, a instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresente as características dos incisos abaixo;

II- Comunitária, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que inclua, na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III- Confessional, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atende a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior.

IV- Filantrópica, a que ofereça gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atende aos demais requisitos previstos em lei (Resolução CME n° 01/2009)

Em sua análise sobre as creches conveniadas da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, Neiverth (2009) indica mudanças nas demandas dessas instituições analisando as variações ocorridas ao longo dos anos e interpretando que tais mudanças podem ser resultantes da atuação e supervisão do Conselho Municipal de Educação. Também, pelo número de crianças, que apresenta variações:

A maioria das entidades variou ao longo dos anos o número de crianças atendidas. Em conversas durante a pesquisa de campo no Departamento de Educação Infantil e Departamento de Convênios soube que nem sempre as conveniadas, mesmo sendo privadas, podem atender o número de crianças que desejam, dado que precisam obedecer aos critérios de conveniamento e, algumas vezes, as condições físicas das creches, que precisam de reformas, impedem de abrir algumas turmas. Ademais, é visível que no ano de 2002, quando foi implementada a Resolução 01/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002a), o número de creches e o de crianças atendidas diminuiu. Pode-se interpretar que esse processo foi resultado da supervisão do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis sobre o trabalho desenvolvido pelas creches e o número de crianças atendidas (NEIVERTH, 2009, p. 92).

Em acordo com o que indica Neiverth é possível perceber que ao longo dos anos o processo de conveniamento na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve alteração, seja no número de convênios, no número de instituições ou no número de crianças atendidas. A tabela (2) a seguir ilustra como se deu este processo:

Tabela 2- Número de Convênios, de instituições e de crianças atendidas em instituições conveniadas

ANO	Nº DE CONVÊNIOS	Nº DE INSTITUIÇÕES	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS
2005	27	37	2.978
2006	27	37	3.370
2007	27	35	3.119
2008	24	33	2.324
2009	20	29	2.186
2010	20	22	2.140
2011	18	20	2.088
2012	18	19	1.889
2013	17	18	1.784
2014	15	16	1.710

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

A partir desses dados, é possível perceber que a transição trouxe mudanças, fundamentalmente a partir do ordenamento legal, no que se refere às necessárias adequações para efetivação do convênio, preconizado pela Resolução CME nº 01, de 2009 e principalmente pela Política de Convênio da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis¹². Estes documentos estabelecem os critérios de convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Importante destacar que todas as instituições conveniadas devem ter o cadastro no Censo Escolar e ter um Projeto Político Pedagógico, estas, são exigências mínimas para a assinatura do convênio.

O Art. 1º de um dos Decretos que se somam à Política de Convênio do Município estabelece os seguintes critérios para que seja realizado o convênio:

- I- Ter respondido ao censo escolar do ano anterior, exceto para aquelas que não possuem convênio no corrente ano, e que atendam os demais critérios deste decreto;

¹² Decretos: nº 6.206, de 14 de outubro de 2008, nº 7.851, de 18 de janeiro de 2010, nº 8.642, de 27 de dezembro de 2010, nº 9.493, de 02 de dezembro de 2001, nº 12.561, de 15 de janeiro de 2014.

II- Oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na Educação Infantil, nas instituições de Educação Complementar e na Educação Especial com atendimento educacional gratuito a todas as crianças e adolescente e pessoas com deficiência, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa como a matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;

III- Comprovar finalidade não-lucrativa;

IV- Atender na Educação Infantil aos padrões mínimos de qualidade definidos pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis e Secretaria Municipal de Educação;

V- Ter aprovado seus Projetos Políticos Pedagógicos pela Secretaria Municipal de Educação por meio de suas diretorias específicas;

VI- Apresentar a Portaria de Autorização de Funcionamento da Educação Infantil expedida pela Secretaria Municipal de Educação ou protocolo de requerimento, para comprovar a tramitação do processo de Autorização de Funcionamento da Educação Infantil junto ao Conselho Municipal de Educação;

[...]

VII- Possuir capacidade técnica e operacional em relação às obrigações a serem assumidas, como: instalações, recursos humanos, equipamentos, estrutura administrativa e financeira de no mínimo 10% (dez por cento) do valor do convênio anual;

VIII- Estar regulamentada há pelo menos 01 (um) ano;

[...].(Decreto nº 12.561, de 15 de janeiro de 2014).

A supervisão sobre o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas conveniadas é gerida pela Gerência de Atividades Complementares (GEAC), órgão que está diretamente ligado à Diretoria de Educação Infantil (DEI), ainda que caiba ao Conselho Municipal de Educação estabelecer o processo de autorização para o convênio.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis optou por realizar os convênios, no entanto, as adequações necessárias atendendo aos parâmetros nacionais de infra-estrutura, bem como a autorização de funcionamento são metas entendidas como fundamentais, no sentido de

fazer valer a qualidade do atendimento e a garantia dos direitos das crianças, já estabelecidos em Lei.

Segundo o relatório de avaliação da gestão 2005-2012 no Município de Florianópolis foi constatado que a política de conveniamento apresentou avanços, principalmente no que diz respeito ao cumprimento do plano de metas e a autorização de funcionamento. Esta avaliação apresenta os seguintes dados:

- 91% das Creches Conveniadas são autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação;
- O cumprimento do Plano de Metas por parte da maioria das conveniadas;
- Avaliação positiva das Creches Conveniadas na contratação direta dos profissionais;
- Assessoramento às Instituições;
- Formação ministrada pela equipe da Diretoria de Educação Infantil e Gerência de Atividades Complementares.
- Curso sobre manipulação de alimento em parceria com a Vigilância Sanitária.
- Reunião de trabalho regional com os Coordenadores e formação continuada. (Secretaria Municipal de Educação - Relatório de Gestão 2005-2012, p.22).

De acordo com os dados apresentados neste Relatório é possível perceber que houve uma atenção para que o trabalho junto às instituições conveniadas do município fosse qualificado. O assessoramento e a formação continuada permitiram uma aproximação com cada instituição para que pudessem apresentar as suas dificuldades, que não são poucas.

3 O CAMPO DA PESQUISA: UMA CRECHE CONVENIADA

Estar pesquisadora foi um exercício diário que mereceu atenção, cuidado e vigilância da minha própria conduta. Não foi por acaso que trouxe no início desta pesquisa a poesia de Drummond que tem muito a me dizer. Não basta estar pesquisadora, é preciso ter clareza do objeto de pesquisa, mas desde que somada à dimensão humana. Ou seja, ao estar no campo da pesquisa abre-se muitas possibilidades e este foi o cuidado em estar junto sem interferir ou julgar, apresentando-me com a minha “meia verdade”.

(...) O caminho de “estar” pesquisadora vai se revelando e se enovelando ao mesmo tempo. Lidar com estas limitações que vão ficando cada vez mais evidentes é algo que assusta e amedronta. Vale a pena trazer alguns devaneios, que foram registrados em diferentes momentos de inquietude ao tentar compreender um pouco este papel de pesquisadora. Estranho é que mesmo com um discurso que se pretende “dialético” e flexível, geralmente o pesquisador ingressa na investigação “seguro de si” com um olhar armado em suas verdades... Mas do que adianta tamanha armadura, se a cada dia que passa as certezas, o olhar vão sendo absorvidos por muitas interrogações, desafios, medos, estranhezas, que se transformam em novas reflexões? (MAISTRO, 1997, p.07)

O caminho elucidado por Maistro (1997), que procurou transformar suas estranhezas em novas reflexões foi o que procurei colocar em prática. Em uma conversa informal com uma professora a mesma me falava dos seus projetos e do quanto se sentia realizada em trabalhar com as crianças da educação infantil. Manifestou o desejo de continuar seus estudos e seguir em direção ao mestrado. Perguntou-me se eu voltaria para apresentar os resultados da pesquisa, pois nas suas experiências não percebia este retorno. Após esta conversa refleti sobre o que a professora falava e então ficou a responsabilidade de devolver aquilo que me foi proporcionado na instituição. Senti-me mais motivada ainda e convicta das minhas intenções ao ler a seguinte ideia:

Identificamos as causas, as conseqüências; analisamos as relações e as contradições; percebemos o todo e as partes. Conhecemos e entendemos. Mas não compreendemos por que não nos aproximamos sinceramente da realidade daqueles a quem pretendemos educar. E ainda há o perigo de estarmos tão distantes, que não sirvam para nada os trabalhos que produzimos a respeito da desgraça alheia. Que fiquem empoeiradas e empoeiradas nas prateleiras das academias. Ou que se leia e não se entenda nada, numa demonstração clara de que, olhos no umbigo, produzimos para nós mesmos (TIRIBA, 1992, p. 12).

Visando alcançar os objetivos e o problema de pesquisa defini como desenho da investigação um estudo de caso, cujos procedimentos metodológicos consistiram na análise de questionários¹³, bem como na análise das observações, registros escritos e fotográficos realizados na creche pesquisada.

Com relação aos questionários, estes foram realizados com as famílias e as professoras dos grupos de crianças pertencentes ao G2 e G3 (grupos que atendem crianças com idade entre 2 e 3 anos). Os mesmos consistiram num instrumento fundamental para qualificar as observações e as orientações para o processo de análise oriundo dos estudos teóricos, para que assim eu pudesse compreender a empiria como parte integrante da totalidade.

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a

¹³ O questionário pode ser visualizado em anexo (B).

totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário (FREIRE, 1992, p. 21).

O questionário foi organizado com 33 perguntas, sendo que foi possível obter respostas de dezoito representantes familiares, totalizando 594 respostas analisadas. A seleção dos excertos se deu pela predominância dos aspectos indicados pelas famílias, centrais para a organização das categorias que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Considero as observações realizadas em campo importantes e necessárias, e sei que estas contribuíram para a minha percepção a respeito da concepção das famílias sobre qualidade, bem como de que forma as crianças são atendidas. Durante a pesquisa, fiz minhas observações de campo entre manhã e tarde. No período noturno aconteceram as reuniões com as famílias e mostra educativa, sendo assim privilegiei também estes momentos.

Um dos critérios para a escolha da instituição foi de que deveria ser um espaço conveniado, que atendesse crianças de 0 e 3 anos de idade. Vale lembrar, que no ano de 2009 a Fundação Carlos Chagas, à pedido do Ministério da Educação e com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), realizou uma pesquisa sobre a oferta e a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras. Em Florianópolis, a pesquisa foi realizada em Creches, Núcleos de Educação Infantil e Instituições Conveniadas, sendo o campo da pesquisa, uma instituição contemplada.

Outro ponto a considerar é com base na Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e oficializou a alteração feita na Constituição, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009) ao instituir o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos. Neste novo ordenamento, cabe às famílias a responsabilidade por efetuar a matrícula das crianças na educação infantil, a partir dos 4 anos e garantir sua permanência na educação básica até os 17. Já aos Municípios e aos Estados cabe a responsabilidade de garantir até o ano de 2016 a inclusão das crianças na escola pública. Anteriormente, a matrícula era obrigatória a partir dos 6 anos.

Diante desta mudança na Lei vem a indagação de como serão mantidas as instituições conveniadas com relação aos recursos financeiros? Por onde caminha a discussão sobre a política de conveniamento para as crianças com idade de 0 a 3 anos? Vale ressaltar

que a população das crianças entre 0 a 3 anos ainda é bastante significativa como mostram os quadros a seguir:

Tabela 3 – População de crianças no município de Florianópolis de zero a três anos

LOCALIDADE	POPULAÇÃO RESIDENTE (0-3 ANOS)	POPULAÇÃO MATRICULADA EM CRECHE (0-3 ANOS)
Brasil	10.938.914	2.575.954
Santa Catarina	322.698	111.404
Florianópolis	18.626	8.856

Fonte: IBGE/CENSO, 2012.

Como já explicitado anteriormente a pesquisa empírica possibilitou colher várias impressões sendo que uma delas apontava para as relações e o movimento de participação e como os profissionais qualificavam o seu trabalho a partir do que a realidade retratava. Destaco que no processo de qualificação dos projetos de pesquisa tive grande oportunidade de refazer alguns conceitos, sobre tudo a partir das sugestões apontadas e da indicação de leitura de um livro de Tiriba (1992), chamado: “Buscando caminhos para a pré-escola popular”. Neste momento, reli esta obra, agora com outro olhar, pois estar pesquisadora em uma instituição conveniada era necessário fundamentar-me em uma lógica que agregasse ideias, envolvesse os profissionais a falarem também dos seus desafios e expectativas. Quando penso no conceito de família e principalmente no direito das crianças a um atendimento de qualidade estou pressupondo a participação dos envolvidos.

À medida que fazia a leitura do referido livro, fui me identificando com o modo como a autora narrava a sua constituição como assessora em um espaço de educação infantil comunitário, propondo-se a uma aproximação vivencial, existencial e profissional desta realidade. Diante desta reflexão queria assumir também um contato na instituição que provocasse os profissionais a se reconhecerem como sujeitos responsáveis também pela infância e pela vida das crianças que passam uma boa parte do dia na instituição, já que são atendidas em período integral. Tiriba (1992, p. 13) nos convida a pensar em uma pedagogia que:

Fosse o instrumento gerado a cada momento pela dinâmica dos encontros e desencontros; fosse o instrumento de construção de novas relações entre educadores e educandos e entre estes e seu objeto de investigação e conhecimento: a VIDA.

Diante das provocações que a autora fazia e, sabendo do tempo esgotado para a pesquisa de campo, caminhei um pouco na “contramão” quando decidi retornar à instituição pesquisada e organizar uma formação junto às profissionais para discutir e dividir as minhas impressões. Este caminho inverso foi pautado, como afirma Tiriba (1992, p.12) numa “[...] metodologia que se delineou à medida que sujeito e objeto conheceram-se, relacionaram-se e fizeram do sujeito objetos de outros sujeitos”.

Os encontros de formação foram organizados na agenda das Reuniões Pedagógicas da unidade. O quadro de profissionais para esta formação foi composto pelas professoras contratadas em caráter temporário e cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, auxiliares de sala e coordenadoras pedagógicas, ambas contratadas pela instituição conveniada. A partir do questionário realizado com esta equipe já mencionada, foi possível confrontar questões teóricas e práticas. Ou seja, fomos juntas levantando algumas questões, tais como: o que sabemos sobre esta comunidade? O que esperam da creche? Como dialogamos? O que pretendemos quando trabalhamos com as crianças? Sabemos quais são os seus/e os nossos direitos? Como nos reconhecemos como grupo? Percebemo-nos em um coletivo? Muitas indagações apareceram e relatos anunciavam um desejo de ampliar seu repertório individual e coletivo, pois ao mesmo tempo em que afirmavam a complexidade que é estar professora, conseguiam perceber a responsabilidade pelo cuidado com o outro, como afirma uma das professoras de um dos grupos pesquisados (G2):

Penso que na vida sempre caminhamos em busca do melhor modo de viver em uma sociedade. Para mim o afeto, carinho e companheirismo é o melhor jeito de colocar aquilo que desejamos em prática. Aqui na instituição conhecemos um pouco dessa tão importante virtude (Professora G3, relato da avaliação da formação com a pesquisadora, 2014).

As indicações dos profissionais apontaram, inicialmente, que a formação em serviço daria ênfase à relação de cuidado que precisamos estabelecer entre profissionais. Ou seja, à medida que delineamos um projeto, assumimos juntas, este poderá ser um indicador para reconhecer então as vozes das famílias, que em nossa cultura educativa ainda é marcada por um distanciamento. Para aprofundar estas questões seria necessário pensar a relação de grupo entre as profissionais e identificar quais as concepções que compõem este coletivo. Para estreitar ainda mais este diálogo foram propostas algumas leituras e tarefas que as profissionais deveriam realizar individualmente e no coletivo para que no encontro posterior fosse possível problematizar as questões levantadas pelo grupo. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 190):

[...] aumentar a auto-reflexividade é algo que tem um papel importante a desempenhar na prática pedagógica. Fazendo isso, podemos expandir nosso horizonte social e construir outro relacionamento para a vida, para o trabalho e para a criatividade. Como então podemos praticar uma pedagogia reflexiva e comunicativa? Isto pressupõe, antes de tudo, um profissional reflexivo que, junto com seus colegas, possa criar um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita.

A formação em serviço tem uma marca importante para qualificar o trabalho dos profissionais e a continuidade dos encontros é a consequência essencial para que se possa dar visibilidade a uma realidade, muitas vezes, obscura. Estar pesquisadora e formadora neste espaço significava efetivar uma formação que fosse ao encontro desta realidade, conforme apontam Tiriba e Santos (2011, p. 32),

(...) não basta uma formação que habilite a trabalhar com crianças. É preciso também uma formação para a cidadania, que lhes dê condições de dialogar com as famílias, com os movimentos sociais, com os representantes das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação. Para isso, precisamos “aprender a pronunciar a palavra”, como dizia Paulo Freire, modificar concepções

fatalistas e conformistas, transformar posturas e sentimentos de inferioridade em relação aos que representam o saber e o poder dominantes.

Muitas questões foram levantadas pelo grupo, mas o que destacaram a partir da avaliação dos encontros de formação é que mudar implica enfrentar desafios, construir e desconstruir convicções, conceitos e definições. Na ciranda da vida e nos encontros, vamos descortinando aquilo que ainda provoca estranhamentos, mas isto nos fortalece para compreender que o coletivo é capaz de construir estratégias e buscar alternativas para as relações de alteridade. “Temos que aprender melhor a cuidar uns dos outros”, dizia uma das professoras, num dos diálogos oportunizados na formação. O grupo considerou que os encontros “Foram a soma de aprendizagem de modo coletivo”. “Juntos construiremos o caminho para chegar e alcançar os nossos objetivos.” (Relatos dos profissionais acerca da avaliação da formação com a pesquisadora, 2014).

A foto a seguir (1) apresenta a vista do bairro em que se localiza a creche e, como se pode ver, sua localização permite um contato com a natureza. O espaço é bem arborizado, permitindo que as crianças tenham contato direto com o meio natural e outras possibilidades de interação.

Foto 1 -Vista da creche para o bairro

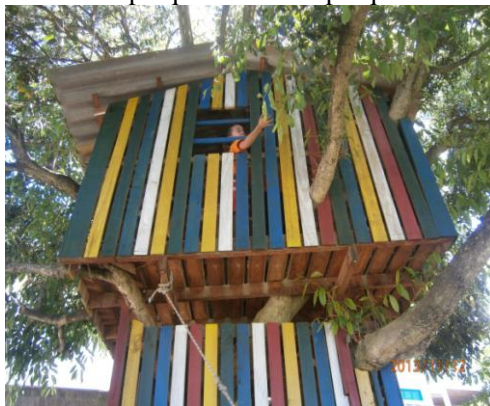


Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

O que chamou minha atenção é que a instituição fica localizada no alto do morro, o espaço da creche é íngreme, com muitas escadas, mas nem por isto tornam-se obstáculos para os encontros, seja entre as crianças de diferentes idades ou com as famílias, que têm um contato com a creche que ultrapassa as reuniões e eventos marcados no calendário. Não há uma formalização para a convivência nem mesmo um protocolo, é nas relações diárias que o entorno, as necessidades e a realidade se revelam.

Apostar em um espaço aberto é permitir que cada qual que está inserido na instituição possa se sentir parte do processo sem se desvincular de um entorno e de uma realidade que precisa ser considerada e discutida. Com relação à participação das crianças é importante dizer que as salas dos grupos consistem em espaços para a organização dos pertences das crianças, lugar de descanso, de momentos em que as crianças também participam das escolhas. Entretanto, não é o lugar mais priorizado pelas professoras que, em seus planejamentos, acrescentam a capoeira, as oficinas com argila, o pomar, no qual as crianças organizam a horta. O espaço do parque abarca momentos de encontros e de diversas possibilidades de interação e de brincadeiras. A foto (2) a seguir expressa um momento em que a criança pode fazer suas descobertas, interagir com a natureza e sentir-se livre, dando pistas às professoras dos seus interesses, sejam eles individuais ou coletivos. Neste movimento, a criança afirma que o tempo de descoberta e conhecimento do mundo não necessariamente deva ser em uma sala fechada.

Foto 2 - O parque da creche pesquisada



Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

Com base nas afirmações de Tiriba e Santos (2011), compreendo que o espaço da instituição não pode estar isolado da vida, da realidade e do entorno. Esta compreensão, de não-isolamento é o primeiro passo para proporcionar, de fato, encontros (e não distanciamentos), encontros que permitam a troca de saberes, o que, por sua vez, produzirão outros conhecimentos, outras percepções e novas reivindicações. Como afirmam Tiriba e Santos (2011), o saber prático e empírico é diferente do saber científico, mas essa diferença não se trata de um saber menor, ou seja, a empiria nasce deste viver, do sentir e das experiências que não se desvinculam da realidade. Tudo isto merece ser valorizado e incorporado às práticas educativas.

3.1 A SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Um dos critérios para a seleção do campo de pesquisa é que esta fosse uma instituição conveniada com a Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, cujo atendimento contemplasse as crianças da creche. A unidade escolhida foi uma das participantes da pesquisa realizada em seis capitais brasileiras pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Ministério da Educação sobre a oferta e a qualidade da educação infantil, como já expresso anteriormente.

No bairro em que fica localizada a creche há também outras instituições que atendem a educação infantil: uma delas é um Núcleo de Educação Infantil, outras duas são Creches, sendo estas três unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Há uma escola privada, cujo atendimento contempla a educação infantil, e mais duas instituições conveniadas, sendo que com uma delas o convênio foi encerrado no primeiro semestre de 2013.

Na tabela (4) que se segue são apresentados os números de crianças atendidas na creche investigada, conforme os grupos que pertencem e o turno de atendimento:

Tabela 4 – Número de crianças atendidas na instituição pesquisada, conforme os grupos etários e o período.

GRUPOS	N. DE CRIANÇAS	PERÍODO		
		Integral	Matutino	Vespertino
G2	15	X		
G3	15	X		
G4-A	18	X		
G4-B	18	X		
G5	22	X		
G6	22	X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

3.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRECHE

A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica de direito privado, reconhecida como sendo de utilidade pública pela Lei Estadual nº 8.120, de 1990, pela Lei Municipal nº 3.695, de 1992. Entre suas atribuições, a instituição tem a missão de proporcionar meios e condições, para as famílias e crianças, a atividades educacionais, culturais, artísticas, lúdicas e profissionais.

Localizada na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, na parte Norte da Ilha, a creche situa-se na encosta de um morro, contando com uma respeitável área verde, que se esmera em preservar. Possui cerca de 3.200 metros quadrados de área construída, que contemplam seis salas de referência, organizadas de acordo com os grupos etários, um conjunto de banheiros de uso coletivo, uma sala interativa de vídeo, uma área coberta com um parque infantil, um refeitório adequado para as crianças da educação infantil, cozinhas, além da estrutura administrativa (uma sala para os professores e uma sala para coordenação, recepção e secretaria). Existem também outros espaços na instituição, destinados à realização de atividades esportivas e artísticas, como: o teatro, o salão de palestras, a sala para oficinas de capoeira, boi-de-mamão e Pau de Fitas, a sala de música, o ginásio de esportes, a quadra de areia, o parque infantil com casinhas nas árvores, a horta, com pomar e açude ea sala de informática.

Passados vinte e dois anos da sua fundação, a instituição conta hoje com uma boa estrutura, promovendo atividades nas áreas da educação, da cultura, da arte e da assistência social.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o perfil dos professores para atuarem na educação infantil em jornada de 40 horas semanais é assim definido:

- a) que tenham habilidades para diferentes expressões das artes e músicas;
- b) que sejam criativos em desenvolver projetos específicos junto com as crianças respeitando suas aptidões e gostos;
- c) ter criatividade de entender as crianças no desenvolvimento de atividades lúdicas, brinquedos e jogos não competitivos;
- d) que no exercício da liberdade, saibam cuidar com amor e educar dialogando sempre, sem repressão ou opressão;
- e) que tenham paciência e sensibilidade para perceber o que está se passando com as crianças em cada momento vivencial, e;
- f) que não tenham hábitos de recompensar, reprimir ou castigar crianças.

Com relação às funções do coordenador pedagógico, o documento afirma diz que este profissional deve coordenar a elaboração, execução e desenvolvimento de projetos, planos de trabalho, programas e outros, objetivando o atendimento e o acompanhamento das crianças, nos aspectos que se referem à ação pedagógica. É também função da coordenação pedagógica:

- Coordenar, juntamente com os professores, a sistematização e divulgação das informações sobre as crianças, para o conhecimento das famílias e discutir possíveis encaminhamentos;
- Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica;
- Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na instituição;
- Participar da articulação, elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico;
- Examinar os materiais, estudar e avaliar os desdobramentos e encaminhamentos de forma permanente: das reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, planejamentos, grupos de estudos e projetos;
- Coordenar a elaboração de relatórios sínteses das ações realizadas anualmente na instituição, e;
- Participar de saídas de campo acompanhando professores e crianças.

Quanto ao corpo de profissionais da creche, o mesmo é constituído da seguinte forma, conforme o quadro (2) que se segue:

Quadro 2 - Corpo de profissionais da instituição.

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	HORAS SEMANAIS
Coordenadora	Pós-Graduação	40
Professora	Pós-Graduação	40
Professora	Pós-Graduação	40
Professora	Pós-Graduação	40
Professora	Pós-Graduação	40
Auxiliar de sala	Cursando Pedagogia	44
Auxiliar de sala	Cursando Pedagogia	44
Auxiliar de sala	Cursando Pedagogia	44
Auxiliar de sala	Cursando Pedagogia	20
Professora	Magistério	40
Professora	Magistério	40
Professora	Magistério	20
Auxiliar de sala	Magistério	44
Auxiliar de sala	Magistério	44
Auxiliar de sala	Ensino Médio	44
Oficineiro de capoeira	Ensino Médio	40
Oficineiro de cerâmica	Ensino Fundamental	40

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2014.

Com relação à organização da rotina, a instituição estruturou os horários da seguinte forma:

Quadro 3 –Organização do tempo na instituição

FUNCIONAMENTO	De segunda a sexta-feira
HORÁRIOS	Das 7h às 18h
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	7h-8h20m – chegada das crianças e café da manhã 8h30m – atividades pedagógicas 9h40m – lanche (fruta) 10h – atividades pedagógicas 11h15m – almoço e higiene 12h – descanso 14h – lanche (fruta) 15h – atividades pedagógicas 15h30m – lanche (janta) 17h – saída das crianças 18h – encerramento das atividades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Ainda, segundo consta no PPP da instituição, a organização dos espaços é planejada de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), sendo a organização do espaço físico um componente importante na estruturação do atendimento. Nesse sentido, a proposta de trabalho da creche tem como pressuposto, a organização do espaço e dos materiais, pautando-se na versatilidade, conforto e segurança de forma a garantir a diversidade de atividades no decorrer do dia. Há um *arranjo espacial semiaberto*¹⁴, para a utilização de cantos estruturadores da leitura, dos jogos, do desenho, da pintura e da dramatização. Nesta estrutura, a divisão entre os diferentes espaços é feita por meio de móveis baixos, de modo a permitir que as crianças desenvolvam atividades diversificadas, mas sem perder o contato visual com as demais crianças e com as professoras. Os materiais estão dispostos de modo a facilitar o acesso das crianças, permitindo a sua autonomia. Tal como pode ser observado na foto (3) a seguir, os materiais são produzidos com caixas de madeira, pintados e decorados pelas professoras. Este espaço é definido como a sala multiuso oportuniza as crianças de diferentes idades estarem juntas. Na fotografia do espaço é possível perceber a organização de um espaço de

¹⁴ Acerca da organização dos espaços na educação, Carvalho e Rubiano (2001) apontam para a importância de se priorizar diferentes *arranjos espaciais*: arranjos semiabertos, arranjos abertos e espaços externos.

modo sustentável, esteticamente intencional para que a brincadeira das crianças seja garantida.

Foto 3 -Sala multiuso



Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

Já os *Espaços externos* privilegiam o parque, área verde bem arborizada, horta, pomar, como pode ser observada na foto apresentada na sequência:

Foto 4 - O parque da creche



Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

Conforme afirma no PPP da creche, a organização dos espaços pode ser feita em conjunto com as crianças atendendo às necessidades

dos projetos de trabalho ou, ainda, em um momento específico em que as professoras não estejam com as crianças. Sendo que é fundamental que esta organização seja flexível e que possibilite modificações que atendam às demandas postas pelo grupo e pelos projetos em desenvolvimento.

O documento destaca também a necessidade das reuniões mensais de professores, com objetivos de avaliar a prática pedagógica, as ações e discutir assuntos que vão surgindo no decorrer do processo educativo. Outra ação demarcada no PPP é a necessidade de reservar meio período por bimestre para avaliar e (re)planejar as ações de grupo com a participação do professor, auxiliar e coordenadora pedagógica.

3.3 A ENTRADA EM CAMPO

Para dar início à pesquisa de campo a proposta foi apresentada inicialmente à equipe diretiva da unidade, sendo esta muito receptiva e manifestando interesse. A partir desta conversa apresentei-me a todos os professores e relatei qual era o objetivo da investigação. Após assinado e autorizado o termo de consentimento livre e esclarecido, entreguei um questionário, juntamente com uma carta de apresentação/autorização para que as professoras do G2 e G3 entregassem às famílias.

O motivo deste primeiro encaminhamento foi pelo fato de que foi relatado pelas professoras que muitas crianças chegam à creche de transporte escolar, conforme dados apresentados nas tabelas (5 e 6) que se seguem.

Tabela 5 - Deslocamento das crianças para a creche (Grupo G2)

Total de crianças:	15
Quantas crianças utilizam o transporte escolar das 16:00 horas?	04
Quantas crianças utilizam o transporte escolar 18:00 horas?	06
Quantas crianças são acompanhados pelo responsável?	04
Quantas vão embora com outra pessoa?	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2013.

Tabela 6 - Deslocamento das crianças para a creche (Grupo G3)

Total de crianças:	14
Quantas crianças utilizam o transporte escolar das 16:00 horas?	01
Quantas crianças utilizam o transporte escolar 18:00 horas?	07

Quantas crianças são acompanhados pelo responsável?	04
Quantas vão embora com outra pessoa?	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2013.

É comum que outras pessoas da família, como tia, avó ou primos levem ou busquem algumas crianças. Isto é possível desde que a creche seja informada para que todas as saídas sejam autorizadas, revelando que a instituição procura reconhecer as reais necessidades das famílias e o transporte escolar não é um impeditivo para os contatos. Ou seja, a relação recíproca envolve, responsabiliza e, de fato, conscientiza a família a compreender o que é uma relação de complementaridade, quando tratamos do cuidado e da educação das crianças pequenas.

As professoras se colocaram à disposição e foram as interlocutoras neste primeiro contato entregando o questionário e explicando os objetivos da pesquisa. Grande parte das famílias assinou a carta de autorização e preencheu o questionário. A partir dos dados foi possível fazer um mapeamento para identificar como acontecia a organização familiar com relação à chegada e saída das crianças na creche (cf. tabelas 5 e 6).

Durante as primeiras semanas os questionários já haviam retornado à instituição, sendo que, dos 29 entregues, dezoito deles retornaram preenchidos, dois em branco e dez famílias não deram retorno¹⁵. Segundo as professoras, algumas crianças estavam afastadas por motivos de saúde.

Nos dias em que eu estava na creche, as professoras e outros profissionais da secretaria foram atenciosos querendo saber do que se tratava a pesquisa. A impressão que tive foi a de reciprocidade, de cuidado e com certeza este é um bom indicativo para a escuta, para o diálogo e conseqüentemente, para uma possível aproximação. Sabendo que o cotidiano da instituição se movimenta o tempo todo, não é estático, na condição de pesquisadora, precisei estar muito atenta para acompanhar esse movimento, pois a pesquisa é que tem que acompanhar este ritmo. Entendendo esta dinâmica, acredito que tenha conquistado espaço neste cotidiano.

Outro ponto que considero importante é que a partir do calendário, a creche promove eventos, como almoço de confraternização, café colonial, festa junina e mostra educativa. Possibilidades estas que promovem o encontro com as famílias e com a

¹⁵Uma das famílias informou a desistência da vaga.

comunidade. Sem contar que, com o bazar é possível garantir a manutenção da instituição com os recursos arrecadados nestes eventos.

A mostra educativa estava prevista em calendário e aconteceu no mês de setembro no período noturno. Trata-se de um evento em que as famílias têm a oportunidade de participar, pois ocorre quando a maioria chega do término de sua jornada de trabalho. Participei deste momento, no qual tive a oportunidade de perceber o entusiasmo das famílias circulando pelo ginásio, observando as produções ou os registros fotográficos das crianças. Ou, eram elas próprias que faziam questão de mostrar o que pertencia ao seu grupo ou o que era de sua autoria. A foto (5) a seguir ilustra os materiais/mobiliários que foram construídos coletivamente:

Foto 5 - Mostra Educativa



Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES

Participaram desta pesquisa as 4 professoras dos grupos G2 e G3 e as famílias das crianças. Embora as observações ficassem concentradas nos grupos citados, foi necessário envolver, sobretudo por

meio de conversas informais, outras professoras que fazem parte do coletivo da creche, assim como dados gerados a partir de conversas informais realizadas com familiares, na ocasião da realização da mostra educativa. Esses dados, gerados de conversas informais possibilitaram o surgimento de outras reflexões. Dentre elas, o fato de que as relações que se estabelecem no cotidiano, provocam a mudança do olhar e permitem novos aprendizados e outros conhecimentos. Conforme indica Ferreira-Oliveira (2007, p. 128):

Nem sempre esse conhecimento tem resultado de investigações formalmente estruturadas e planejadas; muitas vezes, tem sido nas situações mais informais, de conversa com as pessoas, nas quais procuramos escutar mais do que fazer perguntas, que esse mundo se revela com maior clareza. Essas conversas expressam, muitas vezes, um conhecimento diferente – um conhecimento da escola vista de fora, por quem não vive no seu seio e para quem ela se apresenta como uma realidade mais estranha. E este conhecimento da estranheza é essencial, sobretudo quando estamos perante uma realidade que tende a ser encarada como naturalmente boa independentemente de suas práticas e experiências concretas.

A reflexão da autora reforça esta compreensão de que as experiências e os diálogos informais podem ser um grande facilitador na relação com o outro. Os saberes formalizados pela instituição somados às expectativas das famílias podem gerar uma nova compreensão, principalmente quando a função do cuidar e educar são objetivos que exigem que esta relação seja complementar. A foto a seguir é uma apresentação de capoeira que expressa uma manifestação cultural e, ao mesmo tempo, um projeto que envolve toda a comunidade educativa. Além de promover o encontro, aproxima e permite que todos se sintam parte. Trata-se de uma estratégia que mobiliza e que ajuda a pensar o que de fato é importante para as crianças

Foto 6 - Mostra Educativa: roda de capoeira



Fonte: Registro da pesquisadora, 2013.

Tratando-se de novas experiências, como se pode ver no registro fotográfico (foto 6) acima mostra uma apresentação de capoeira. Entre os projetos da instituição, a capoeira é considerada um momento de troca e de envolvimento entre adultos e crianças. Todas as turmas são inseridas neste momento. O que me chamou a atenção foi o professor, que é contratado pela instituição conveniada, tem alguns anos de trabalho e, a partir da capoeira, reconhece que as crianças podem crescer numa relação de alteridade e de convívio coletivo.

Na mostra educativa, após as apresentações, as famílias interagiam com as professoras, conversavam, trocavam algumas informações, enquanto as crianças circulavam livremente. Ao iniciar a roda de capoeira toda a atenção voltou-se para os instrumentos e para a música, como se todos já soubessem o chamado. A apresentação encerrou somente quando meninas e meninos que estavam na roda também participaram. Foi um momento em que todos estavam apreciando e valorizando o encontro, completamente entregues e envolvidos, acompanhando os movimentos e se comunicando através do olhar do professor.

[...] como ponto de partida a experiência – aquilo que um indivíduo e um grupo fazem e sabem fazer – e age com o objetivo de enriquecê-la,

articulá-la, dar-lhe significado. Isso vale tanto para as crianças quanto para os adultos. Referimo-nos neste caso àquelas ocasiões formativas para os educadores, os professores, os pais, que visam essencialmente a suscitar comportamentos de reflexão sobre a atuação educativa, reconstruir seu sentido, apoiar um planejamento consciente (BONDIOLI, SAVIO, 2013, p. 42).

Esta reflexão de Bondioli e Savio (2013) a partir dos momentos coletivos na roda de capoeira, entre crianças e adultos indica a importância de se entender que, para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, através das representações sociais. Nesta lógica, é necessário um trabalho que tenha como foco a mobilização dos sujeitos para que possam assumir uma defesa pelos seus interesses, isto sem dúvida é construído diariamente.

Além da mostra educativa tive a oportunidade de observar o movimento das famílias nas reuniões noturnas e na entrada e saída das crianças na creche. As professoras dos grupos pesquisados trocaram informações sobre a relação com as famílias, como eram as suas rotinas de trabalho e como se dava o contato com a creche. Alguns questionários também apontaram como se dão estes contatos: “As portas estão sempre abertas para os pais”. (Q3); “Diariamente e por telefone também” (Q11); “Sempre que tenho dúvidas ou questionamentos converso com a professora” (Q12); “Através da agenda ou às vezes vou até a instituição” (Q7); “Estou sempre procurando saber o dia a dia da minha filha” (Q6); “No momento de colaboração com a creche, em alguma atividade das crianças ou em reunião com o Conselho” (Q10).

A tabela (7) seguinte revela como se estrutura a configuração familiar das crianças dos grupos pesquisados, G1 e G2. De um modo geral, são famílias inseridas no mercado de trabalho e com profissões bem variadas. Com relação à renda familiar concentra-se entre dois a quatro salários mínimos. Sobre o estado civil apresentado quase 50% das crianças moram com o pai e a mãe e as demais apresentam outros arranjos familiares. Segundo as professoras todas as famílias moram no bairro, algumas bem próximas da creche, que é possível chegar a pé. Outras, entretanto, necessitam do transporte escolar para facilitar o acesso, pois, como mencionado, a localização da creche é no alto do morro.

Tabela 7 – Dados acerca da configuração familiar dos grupos de crianças pesquisadas

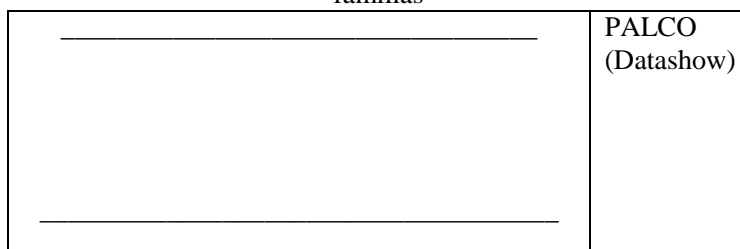
ESCOLARIDADE	Anos iniciais	3
	Anos finais	1
	Ensino fundamental incompleto	1
	Ensino fundamental completo	1
	Ensino médio incompleto	1
	Ensino médio completo	8
	Superior	2
IDADE	Entre 20 e 30 anos	7
	Entre 30 e 40 anos	11
ESTADO CIVIL	Casada (o)	8
	União estável	3
	Divorciada	1
	Amasiada	1
	Solteira	3
	Não respondeu	1
RENDA PER CAPITA	1 salário mínimo	2
	1 salário e ½	3
	2 salários	4
	3 salários	4
	4 salários	4
IRMÃOS	SIM	10
	NÃO	7
PROFISSÃO	Desempregada	4
	Professora	1
	Doméstica	4
	Funcionária pública	3
	Técnica de nutrição	1
	Vigilante	2
	Auxiliar administrativo	1
	Atendente	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Na ocasião de uma reunião geral com as famílias, realizada no auditório, um lugar arejado, com cadeiras confortáveis, chamou a atenção a organização do espaço, que acaba sendo reveladora,

sobretudo, pela disposição das cadeiras. Conforme é possível observar no esboço abaixo, as cadeiras estão representadas por duas linhas situadas no retângulo, que é o espaço do auditório, juntamente com a parte do palco, local onde se projetavam informações no data show. A disposição das cadeiras, postas lado a lado, em duas grandes fileiras permitia o acolhimento das famílias de modo que as informações projetadas ficassem, ou à sua esquerda ou à sua direita, sendo que o contato visual era direto entre as famílias, entre as pessoas que lá estavam com o mesmo propósito.

Imagem 1 – Esboço da organização do espaço na reunião com as famílias



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Este arranjo espacial promoveu a interação entre os participantes que, trocavam ideias e se manifestavam. Corpos que falavam, prestavam atenção no tema a ser tratado, enfim, esta disposição me causou a impressão de que se tratava de um acolhimento horizontal que tira “o peso” da ideia de favor que muitas vezes se instala nos espaços educativos.

Os dados gerados por meio dos questionários, associados às observações e registros escritos foram trabalhados utilizando a técnica de análise de conteúdo como ferramenta para a geração das categorias que seriam analisadas. Este procedimento toma como pressuposto metodológico a perspectiva indicada por Vala (1999, p. 104):

A finalidade da análise de conteúdo será, pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das

condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objeto da pesquisa; para proceder a partir dos dados o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da interferência. Ou seja, o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condição de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se de uma desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Partindo da perspectiva das famílias, o processo de categorização evidenciou que a qualidade do atendimento na creche poderia ser agrupada em quatro grandes aspectos a serem analisados: *I. Qualidade como bem estar; II. Compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; III. Qualidade como garantia do acesso à educação infantil, e; IV. A função educativa como indicador de qualidade.*

4. A QUALIDADE DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE CONVENIADA

Como anunciado no capítulo metodológico, com base nos dados gerados por meio dos questionários, observações e registros escritos utilizei a Técnica de Análise de Conteúdo para a construção das categorias de análise. Nesse processo de categorização foi possível evidenciar, a partir da perspectiva das famílias, que a qualidade do atendimento na creche poderia ser agrupada nas seguintes categorias de análise:

- I. *Qualidade como bem estar;*
- II. *Compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade;*
- III. *Qualidade como garantia do acesso à educação infantil;*
- IV. *A função educativa como indicador de qualidade.*

Nesse capítulo pretendo trazer a reflexão a partir de cada uma dessas categorias que foram organizadas considerando a frequência do tema e a relevância.

4.1 A QUALIDADE COMO BEM-ESTAR

*A gente não quer só comida a gente quer comida,
diversão e arte
Titãs.*

Nessa categoria de análise foram agrupadas as indicações das famílias que apontam a qualidade como bem-estar. Em uma pequena escala, os questionários analisados evidenciam a ideia de que a creche tem um caráter de apoio à mãe trabalhadora, porém muitas vezes combinada com os aspectos relacionados à segurança, alimentação, sono e carinho, cuidado.

As concepções que emergem dos questionários, refletem também a própria história da educação infantil no Brasil. A origem da creche está diretamente ligada à necessidade de proteção das crianças, filhas de mães trabalhadoras. O direito a um espaço de cuidado, proteção e

educação para as crianças pequenas, externo à família foi resultante de reivindicações expressadas, sobretudo, pelos movimentos sociais, conforme é tratado por Neiverth (2009, p. 80):

O direito das crianças a esse tipo de atendimento e o das mães terem seus filhos frequentando esses espaços pedagógicos e de cuidado resultam de lutas nos movimentos sociais. Em se tratando do movimento reivindicatório das mulheres pela creche, Fúlvia Rosenberg (1984) destaca que tanto a reivindicação quanto a concessão das creches se justificou a princípio pela necessidade e vontade das mães de trabalhar fora. Sendo assim, o primeiro movimento de expansão das creches foi vinculado à necessidade de proteção dos filhos das mulheres trabalhadoras.

Diante disso é compreensível que concepções mais tradicionais se façam ainda presentes levando em consideração que a história da educação infantil é recente. Por outro lado, é importante chamar a atenção para esta relação de custódia ou de tutela, que precisa ser insistentemente revisitada para que possamos transformar o senso comum em saberes sistematizados e de modo que nosso olhar se amplie diante das necessidades e reivindicações atuais para a educação Infantil.

Por meio dos questionários, as famílias evidenciaram que o bem-estar das crianças está associado a sua segurança, que por sua vez está associada a aspectos, como: alimentação adequada, lazer, cultura, atividades físicas, como se pode perceber nos registros que seguem:

“Que preze a *segurança*, que complemente o comportamento, alimentação adequada, lazer, cultura e atividades físicas”(Q 11);

“Você entrega o seu filho na mão de pessoas que você não conhece e saber que ele vai estar em *segurança*, que ele vai ser bem cuidado, e ver a carinha dele de alegria ao chegar à creche e se deparar com este profissional” (Q4);

“Sim. Na *segurança* que os profissionais passam aos nossos filhos”(Q6);

“Uma instituição que preza o *bem estar da criança* e aos ensinamentos da vida” (Q11).

(Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

Com relação aos aspectos associados com o bem-estar e a segurança, a grande maioria das famílias, por meio de suas respostas ao questionário indicou uma preocupação ao que se refere à alimentação e ao sono das crianças. Muitas situações relatadas apontaram que saber a rotina da criança significa saber se comeu e dormiu como nos registros que se seguem:

“É bem legal! Brinca, dorme, se diverte e salienta sempre sobre os vegetais que come nas refeições (ela gosta muito)” (Q1);

“Tem alimentação supervisionada, com bons professores, práticas ao ar livre, brinca e aprende” (Q1);

“Ter boa comida, um bom atendimento e uma boa comunicação com os responsáveis” (Q16);

“Observo qualidade principalmente na questão alimentar” (Q12). (Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

Esses dados levaram-me à seguinte reflexão: o que é anunciado às famílias para além deste cuidado e bem-estar? O que sabem sobre os processos de desenvolvimento e educação das crianças? Os encontros ou reuniões com as famílias servem para trocar experiências, apresentar os projetos ou somente informá-las sobre a rotina da criança na creche? Estas questões são problematizadas à medida que confrontamos os dados com o principal documento da Rede, o qual sistematiza um conjunto de orientações curriculares para a educação infantil de Florianópolis. Com relação às famílias, o documento assinala que as instituições devem:

Reconhecer que merecem e devem receber informações sobre a educação das crianças, de maneira a compartilhar saberes com as profissionais, assim como disponibilizar informações sobre temáticas que interferem na educação das crianças. Além da disponibilização dessas informações, é necessário fazer o movimento inverso: buscar junto às famílias, conhecimentos relevantes como os rituais de cuidado desenvolvidos no contexto familiar, no sono, na alimentação, na higiene, nas formas de acalento etc. essas informações são bastante

importantes para a elaboração do planejamento das experiências das crianças na instituição, já que podem modificar a postura das profissionais frente às várias situações cotidianas. Podemos também propor encontros para ouvir ideias e informações sobre os saberes familiares a respeito das relações das crianças, envolver as famílias nos projetos desenvolvidos pela instituição, sendo acolhidas as suas sugestões (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 70).

Conforme explicitado nas orientações curriculares é preciso inverter a lógica, ou seja, não apenas famílias devem ser informadas acerca das práticas e relações desenvolvidas na creche, mas também a instituição precisa considerar como são organizadas as rotinas familiares, o que sabem e o que esperam da instituição. A partir desses indicativos é possível construir um projeto que alcance o que ambas almejam levando em conta o foco na qualidade do atendimento à criança. Como anunciado pela LDBEN, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art.29, 1996). Esse tratamento integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade das ações de educar e de cuidar em se tratando do atendimento às crianças pequenas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) são reafirmadas as concepções de desenvolvimento integral nos objetivos pedagógicos da educação infantil:

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, 2010, p. 18)

De acordo com as Diretrizes, o desenvolvimento integral inclui tanto o acesso aos diferentes saberes, presentes em múltiplas linguagens como também os direitos de cidadania, que por sua vez garantem o bem-estar.

O atendimento pode estar vinculado a uma jornada de tempo integral ou parcial, em ambas, dão-se por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto construído com a participação da comunidade educativa e desenvolvido por profissionais habilitados. Estas práticas ocorrem em espaços institucionais coletivos, não-domésticos, públicos ou privados. Neste contexto, de acordo Nazário (2002), creches e pré-escolas passam a ser concebidas como espaços em que a intencionalidade e a sistematização das ações cotidianas junto às crianças se tornam uma constante necessidade na garantia da qualidade no atendimento.

Nesta perspectiva, de conceber creches e pré-escolas como espaços de intencionalidade e sistematização de ações pedagógicas, acrescenta-se ainda, conforme Guimarães (2012, p. 97) essas instituições como espaços de apoio às famílias, espaços formados a partir de uma rede de cuidados relativos às crianças pequenas. De acordo com Guimarães, o bem-estar e a segurança das crianças estão atrelados ao bem-estar e a segurança das famílias nos novos relacionamentos, e isto precisam ser consideradas como trabalho pedagógico que precisa ser planejado, avaliado e discutido.

Estas são provocações instigantes para o cotidiano das instituições responsáveis pela educação coletiva das crianças, para que a institucionalização não seja sinônimo de diluição das singularidades e da alteridade, padronização, exclusão do outro, mas oportunidade de abertura para as novas formas de funcionamento, ampliação de experiências, construção de cultura e vida. (GUIMARÃES, 2012, p.99).

As famílias reconhecem a instituição como uma rede de cuidados apontando, além dos aspectos relacionados à segurança das crianças (alimentação, descanso, atividades, cultura e lazer), também outros vinculados ao bem-estar, fundamentalmente o carinho e a atenção:

“*Carinho e atenção*, alimentação nas horas certas e sempre coisas novas para o aprendizado da criança” (Q10);

“Quando você vê que seu filho é tratado com *carinho*, com *atenção*, dedicação pelos que ali estão para atendê-los”(Q4);

“Qualidade é *se preocupar* com a criança e cuidar com *amor e responsabilidade*” (Q14);
 “Ver a vontade da minha da minha filha de ir para a creche significa que ela está sendo bem cuidada” (Q17). (Dados dos questionários respondidos pelas famílias em 2013).

Esses indicativos, por sua vez, podem dar pistas para que a instituição reveja seus projetos e o PPP, no sentido de repensar o que está sendo apresentado às famílias. O replanejamento das ações a partir das concepções familiares abre caminhos para que os encontros ou as reuniões específicas, como já ressaltadas anteriormente, possam se constituir em momentos em que as famílias expressem suas expectativas com relação à instituição. Para tanto, é necessário planejar essas situações de modo a ir além da transmissão de informes ou da rotina ampliando no sentido de estabelecer um diálogo formativo. Isso quer dizer que não basta informar, mas é necessário promover, formar, contar detalhadamente sobre os processos de educação e de desenvolvimento.

Por fim, antes de adentrar na segunda categoria, é importante ainda ressaltar que a expectativa das famílias no que se refere à dimensão do cuidado da criança vai ao encontro com as concepções afirmadas na própria legislação acerca do reconhecimento e importância do cuidado na educação das crianças pequenas.

4.2 COMPARTILHAMENTO COM AS FAMÍLIAS COMO INDICADOR DE QUALIDADE

*Vamos precisar de todo mundo
 Um mais um é sempre mais que dois
 Prá melhor juntar as nossas forças
 É só repartir melhor o pão
 Recriar o paraíso agora
 Para merecer quem vem depois
 Sal da terra, Beto Guedes.*

Essa segunda categoria de análise foi assim denominada em função do compartilhamento com as famílias ser citado em vários momentos na creche investigada, principalmente nas mostras educativas, que aconteceram em cada um dos semestres e nas reuniões

noturnas, no qual foi possível perceber um número bem expressivo de famílias. Nos momentos de formação com os profissionais, estes, em sua maioria admitem ser fundamental a participação das famílias para que assumam de modo coletivo as responsabilidades educacionais das crianças.

O acompanhamento do trabalho da instituição pesquisada inspirou a epígrafe citada acima, com trechos da música “Sal da terra”, pois diante de tantas situações desafiadoras, observei que de fato há um esforço dos profissionais da creche em perceberem os sujeitos, no sentido de buscar compreender suas necessidades individuais e coletivas, tanto das crianças como dos adultos. Portanto, neste lugar “um mais um será sempre mais que dois...”.

Mesmo sem a pretensão de fazer um aprofundamento sobre as definições de *compartilhamento e complementaridade*, buscarei aqui apresentar como estes termos são entendidos no contexto atual da educação nacional para compreender como estas definições se apresentam no cotidiano. A LDBEN (1996), além de estabelecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica entende este segmento como complementar a família. Guimarães (2012, p. 92) destaca que complementaridade pressupõe parceria, encontro e diálogos, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputas de lugar, poder e saber nas relações, sejam com as crianças ou com suas respectivas famílias. De acordo com a autora, embora no cotidiano de muitas instituições o distanciamento no contato com as famílias seja comum, a aproximação destas relações são, sem dúvidas, um dos pilares para pensarmos a qualidade da creche.

Para Fortkamp (2008, p. 91), a definição de complementar, vigente na legislação indica que a educação infantil não substitui a educação da família, nem visa a compensação de carências ou possíveis falhas dela, mas a complementa, porque vai além da educação recebida na família e na comunidade, tanto em conteúdo, como em profundidade.

Os profissionais da instituição pesquisada se posicionaram a favor desta complementaridade ao afirmarem:

“A família tem que estar presente em todos os lugares da creche” (Q4);

“O lugar da família é muito importante. Devemos respeitar a sua organização, trocar experiências e informações sobre a criança” (Q5);

“A família tem que vivenciar com o grupo as propostas pedagógicas (Q7);

“A família deve estar presente e saber o que acontece com a criança”(Q2);
(Relato das profissionais – formação, 2014).

Tais afirmativas dão pistas de que através das trocas e nos contatos é que se constrói uma relação de respeito. Uma professora fazia o comentário de que quando a família participa fica mais fácil falar sobre as situações que poderiam causar indisposição. Segundo a professora, “quando uma criança cai ou é mordida, a família consegue entender melhor, porque confia”. Nestes encontros de formação também foram manifestadas algumas dificuldades a partir de uma provocação inicial lançada para o grupo: Por onde caminham as dificuldades sejam elas individuais ou coletivas deste grupo? Esta provocação foi lançada com o objetivo de que as professoras expressassem as dificuldades e se colocassem no lugar do outro, no caso, as famílias.

Compartilhamento pressupõe encontro de ideias e interesses comuns, partilhar ou compartilhar algo. Explorado o sentido que poderíamos atribuirá ideia de compartilhamento o grupo poderia dar maior visibilidade para as ações planejadas na instituição e conseqüentemente o risco de ficar engessados em um único padrão estabelecido que poderia ser revisitado quando necessário. Como parte da formação, o grupo teve a oportunidade de manifestar dificuldades e incertezas:

“Dificuldade de falar, expor o ponto de vista”
(Q9);

“Que fosse explicado melhor o PPP” (Q4);

“Que a formação contemplasse o tema *inclusão*”
(Q8);

“Dificuldades e incertezas são muitas. Como atingir cada criança respeitando a sua individualidade? Como impor limites sem se tornar autoritária?” (Q6);

“Incerteza de como o meu trabalho está sendo desenvolvido. Como trabalhar melhor o comportamento das crianças? Em relação aos pais o que passar sobre seu filho?” (Q7);

“Dificuldade de me expressar”(Q2).

(Relatos das profissionais – formação 2014).

Na formação, falar sobre si e sobre o outro foi um modo encontrado para que o grupo pudesse confrontar “o dito e o feito”. São

nas ações coletivas, nas divergências de opiniões que podemos refazer as nossas percepções. Segundo Tiriba e Santos (2011), a escola é produção social, realizada por seres humanos que são fazedores de história e de cultura. Ou seja, se é uma construção social seu modo de pensar e se articular podem ser construídos e reconstruídos. Se somos nós que produzimos o cotidiano das instituições, podemos fazê-lo de acordo com os nossos desejos e compromisso social. Essa produção, a partir das ações coletivas, implica considerar todas as realidades presentes no espaço educativo. Acerca da relação com as famílias e, sobretudo da construção de uma relação, Tiriba e Santos ressaltam aspectos fundamentais a serem considerados:

Uma relação com as famílias que reconheça suas diferenças e habilidades ajuda a pensar sobre as experiências que podem favorecer o encontro da creche com toda a comunidade. Abrir os portões, numa atitude receptiva, sair do espaço da creche para conhecer o entorno, ver o que se faz criar vínculos com a diversidade existente são as primeiras atitudes. Outro ponto importante é produzir atividades que transformem o espaço da creche em um ambiente que busque conhecer e aprender com outras realidades (TIRIBA e SANTOS, 2011, p. 40).

Os registros que se seguem mostram que as famílias entendem a creche como espaço de compartilhamento de ações:

“Creche e família é um conjunto um segue o trabalho do outro” (Q14)

“É tudo muito organizado e transparente, sabemos que está bem e o que faz” (Q1);

“Sim, no atendimento e na comunicação entre instituição e família (Q15);

“Fazer que este trabalho seja em parceria com a creche, tornando esta criança um adulto melhor e um cidadão de bem” (Q4);

“A presença dos profissionais, o atendimento de qualidade, a comunicação entre os pais e a escola. Trocar ideias” (Q17);

“Acho que o que temos de igual é que trabalhamos para dar o melhor para as nossas crianças” (Q2).

(Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

Tanto as falas das professoras como as das famílias indicam a necessidade de promoção dos encontros entre as famílias e a creche. Ambos compreendem que a participação é o caminho importante para se pensar a educação das crianças. Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) enunciam que as propostas pedagógicas devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem as relações com as famílias:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV- o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009, p.19 – Art. 8º)

As diretrizes educacionais pedagógicas de Florianópolis (2010) também sinalizam que a construção de um projeto educacional pedagógico comprometido com a infância implica a definição de bases que vão além da aplicação de modelos e métodos.

Para Sarmiento (2009), a participação nos processos educativos não pode ficar reservada ou em estruturas fechadas, espaço físico e humano, isolados. Este posicionamento converge com as expectativas das famílias quando estas evidenciam, em suas respostas uma definição de compartilhamento como participação, logo, participação pressupõe qualidade. Acerca da participação como aspecto fundamental na construção da cidadania, Sarmiento (2009, p. 45) pontua:

A barreira entre o seu espaço físico-humano e o espaço envolvente, impeditivo da participação das autoridades locais, das famílias e de todos os restantes agentes educativos, definida e desenvolvida no sentido vertical, com os adultos ensinantes e as crianças aprendizes, era construída internamente e, há que admitir, reforçada como tal pela representação social existente. O desenvolvimento da democracia nas sociedades ocidentais veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se salienta a cidadania como

prática de colaboração e possibilidade de intervenção e de tomada de decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, assim, portanto, também no campo da educação. As práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente (SARMENTO, 2009, p. 45).

A colocação de Sarmiento (2009) de que as práticas de cidadania não se dão de forma inata, mas são sociais, leva-me à seguinte indagação: quando a instituição propõe formas de participação das famílias reconhece que é um trabalho de mão dupla? A partir do PPP, é reconhecido um diálogo sobre as famílias ou com as famílias? A partir de quais necessidades a temática relação com as famílias é suscitada? Quais as situações cotidianas que provocam o grupo a se mobilizar para abrir esta discussão? Muitas vezes, no discurso, a defesa é por uma educação dialógica, participativa, formativa e construtora de possibilidades, no entanto, é preciso ressaltar que esta defesa passa por um exercício de consolidação de um processo, que é amplo, contínuo e tem início, sobretudo, com uma reflexão coletiva, passando pelo estabelecimento de prioridades e metas, pela atribuição de responsabilidades e, finalmente, pelo acompanhamento de seus resultados.

A reflexão até aqui traçada permitiu identificar que a participação é um aspecto fundamental da qualidade nas instituições para a infância, porque o desenvolvimento, o crescimento sadio, a educação das crianças se baseiam principalmente na coerência dos valores e dos objetivos entre famílias e instituição. O projeto educativo compartilhado por meio da complementaridade das práticas e das estratégias educativas é uma forte razão que para considerar a participação como um aspecto essencial da qualidade. Neste sentido, a qualidade na educação infantil está associada ao compartilhamento entre família e instituição de ideias, de intenções, de projetos, de práticas educativas estruturadas, fundamentalmente, nas concepções afirmadas nas Diretrizes Nacionais, Municipais e nas Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino.

4.3 QUALIDADE COMO GARANTIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A força do direito deve superar o direito da força

Rui Barbosa.

Esta categoria foi definida a partir das recorrentes afirmativas sobre a garantia do acesso à creche com um indicador de qualidade. Já desde 1988 que no Brasil o acesso à educação tem se efetivado com base na Constituição Federal, que em seu artigo 205 determina que a educação seja direito de todos e dever do estado e da família. O artigo 208 estabelece que este direito seja efetivado mediante a garantia de diferentes níveis e etapas educacionais, dentre as quais a educação infantil, ofertada em creches e pré-escolas a todas as crianças. Portanto, é um direito humano e social que não está atrelado a situação trabalhista das famílias, nem ao seu nível de instrução ou classe social.

Nesta direção, outros documentos legais, tais como a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil vêm demarcando a afirmação da criança cidadã, indivíduo feito de singularidades e coletividades, competente e produtor de cultura, capaz de agir e interferir no meio social em que está inserido, com direito de viver seu tempo de infância, que é um tempo único e particular. Assim sendo, a qualidade na educação infantil é um conceito que vem sendo construído considerando variantes extremamente importantes como valor, tradições e culturas de determinado grupo, conhecimentos, contextos histórico, social e econômico em que cada instituição está inserida. Ao analisar as respostas contidas nos questionários foi possível perceber que, para as famílias, o direito e o acesso estão atrelados ao direito trabalhista ao acesso ou a dificuldade por vaga:

“Não tem creche pública para todas as crianças”(Q 2);

“Hoje em dia as mães têm que trabalhar para ajudar no rendimento da família, você não tendo aonde deixar o seu filho, por isso a instituição tem este papel importante na vida desta criança e desta família” (Q6);

“Como trabalho fora e não tenho condições de pagar alguém para cuidar dele. Por isso procurei a creche” (Q3);

“Foi aonde conseguimos vaga para ela” (Q9);

“Não ter conseguido vaga em outras creches e por familiares dizerem que a instituição era boa” (Q10);

“Sim por que sou mãe solteira e preciso trabalhar e não tenho aonde deixar meu filho” (Q15);

“Importante atender esta idade sim. Muitos pais precisam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos. Eu, por exemplo, não tinha com quem deixar e não tinha vaga nas creches e por um determinado tempo tive que deixar de trabalhar fora” (Q10);

(Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

As respostas das famílias foram muito recorrentes quanto à ideia de que a creche ainda tem este caráter de direito para a mãe trabalhadora. Na primeira categoria de análise o bem-estar é interpretado pela família como boa alimentação, segurança e cuidado, mas atrelados à necessidade da mãe poder sair para o mercado de trabalho. Novamente, as famílias apontam que o acesso é uma grande dificuldade nos dias atuais, principalmente quando se trata do atendimento às crianças na creche. As indicações são legítimas quando afirmam que o acesso é um problema enfrentado. Embora a legislação entenda a educação infantil como direito social da criança de conviver, interagir e ampliar sua história, a realidade aponta que este direito ainda não está garantido, como aponta Campos (1998):

O direito à Educação Infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da Educação oferecida. Mais ainda, como primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega aos diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem como seres humanos?(apud CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006, p. 15).

As considerações de Campos (1998) indicam que avanços traduzidos na legislação brasileira decorreram de um longo caminho percorrido por movimentos sociais, estudiosos e pesquisadores da área,

que vêm reconhecer a criança como cidadã. A valorização da educação infantil enquanto direito da criança e como primeira etapa da educação básica, demarcou a -educação das crianças pequenas- como campo de conhecimento e aprendizagem que passou a indicar uma nova concepção de qualidade ao atendimento.

Em um primeiro momento, quando se discute qualidade na educação infantil se associa com a oferta. O poder público tem o dever de ofertá-la de acordo com a demanda, e aos municípios cabe necessariamente oferecer e ampliar as vagas para atender esta necessidade. Atualmente, há uma real necessidade de ampliar o número de vagas nas creches para crianças de 0 a 3 anos, assim como prevê o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2009). Contudo, essa ampliação e oferta devem compreender os padrões mínimos de qualidade para esta etapa inicial da educação básica. Como indica Kuhlmann Jr. (2001) a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definido.

Para Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), a discussão sobre a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos de idade começa a adquirir maior destaque a partir da década de 1990, acompanhando as mudanças políticas e legais advindas do contexto de redemocratização do País. Após um período de ênfase nas políticas de expansão de vagas, foi crescendo a preocupação com a baixa qualidade do atendimento, confirmada pelos dados dos primeiros diagnósticos e estudos realizados sobre essa realidade. De acordo com o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006):

O debate sobre a qualidade da educação da criança até 6 anos no Brasil tem uma história. Para situar o atual momento, é necessário rever concepções e recuperar os principais fios dessa história para que a discussão atual possa dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando um novo patamar nesse processo de múltiplas autorias (BRASIL, 2006, p. 13).

Conforme reitera o documento, a oferta de vagas na educação é de responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, com base na estruturação desistem as educativos próprios. Pode-se afirmar que tal processo é marcado, historicamente, pelo “binômio descentralização e desconcentração das ações educativas”

(CONAE, 2010, p. 31). Esta constatação revela o quadro complexo para o estabelecimento de parâmetros de qualidade, num cenário desigual que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre conectadas.

4.4 A FUNÇÃO EDUCATIVA COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Infância... Etapa da vida. A criança não tem um ser definido.

Elas são, sobretudo, possibilidades e potencialidades.

Walter Kohan.

Nessa quarta e última categoria de análise foram agrupadas as indicações das famílias que apontam a qualidade a partir do reconhecimento da educação infantil como lugar de brincadeira, conhecimento, aprendizagem e relações sociais. A escolha por este tema se deu uma vez que as famílias expressaram a importância da função educativa, quando também reconhecem a creche como um espaço de práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009), afirmam que o campo de pesquisa nesta área vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação e crianças em espaços coletivos. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) concebe o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009). Para tanto, o artigo 4º determina que as propostas pedagógicas devam considerar que no planejamento curricular a criança ocupa um lugar central, sendo concebida como sujeito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua

identidade pessoal e coletiva, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as Diretrizes (2009), as propostas pedagógicas devem se direcionar a partir dos seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades singulares.

II – Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade, e o respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

O reconhecimento dos direitos da criança pequena é, sem dúvida, um fato importante a se considerar. Batista (2008) pontua que, a partir dos documentos legais, foi possível exigir uma educação de qualidade para as crianças. No entanto, todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, se interessam pela sua educação sabem que não basta identificar direitos e formular textos legais que os expressem, é preciso viabilizar propostas concretas que adentrem o cotidiano da creche e que provoquem reflexões e ações que correspondam às necessidades concretas das crianças e das famílias.

As Diretrizes expressam as concepções que definem a função educativa. Na perspectiva das famílias, essa função pôde ser evidenciada nas respostas aos questionários e assume características relativas à brincadeira:

“Faz capoeira, boi-de-mamão, brinca com massinha, escuta histórias”(Q4);

“Canta, brinca, faz arte” (Q9);

“Brinca com os colegas, houve histórias, canta, dança” (Q8);

“Brinca, desenvolve a sua comunicação, aprende a dividir” (Q17);

“Eu costumo perguntar a ele como foi o seu dia, ele responde normalmente que foi bom, que gosta do parquinho, de brincar com massa de modelar” (Q2).

(Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

A brincadeira apresenta uma importante função educativa, no entanto, depende de uma organização pedagógica. Segundo Rocha (2010, p. 13), as propostas pedagógicas devem intensificar as ações das crianças considerando os contextos naturais e sociais procurando ampliá-los e diversificá-los. A autora chama atenção afirmando que é através da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem que as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre a sua própria identidade social.

A organização dos espaços e tempos do brincar no cotidiano da educação infantil se apresenta de acordo com a organização do planejamento, da rotina, do movimento das crianças. Ou seja, a partir do que é proposto, as práticas cotidianas revelarão as concepções de infância, educação e brincadeira. Como apresentado no capítulo metodológico, foi possível perceber que na creche investigada, a brincadeira promove o encontro e as interações, sejam no parque, nas salas, na horta, enfim, espaços que, de forma pensada e planejada propõem possibilidades, como a casinha da árvore. Em uma tarde ensolarada, ao chegar ao parque perguntei se poderia entrar na casinha para conhecer o espaço interno. Logo as crianças que ali estavam me diziam para entrar, fiquei por um tempo ali, ouvindo os diálogos, foi então que uma menina de 4 anos me disse: “Aqui eu fico do tamanho da árvore”. Ela queria saber o que eu fazia ali. Respondi que estava acompanhando o trabalho das professoras, mas que naquele momento estava curiosa para conhecer a casinha na árvore. Nossa conversa foi interrompida, pois outra menina a chamou e ela saiu apressada. Eu continuei ali observando o entra e sai na casinha, os acordos e combinados das crianças e pensando sobre o que a menina havia me falado: estar na casinha à deixo do tamanho da árvore. Fiquei refletindo alguns desdobramentos a partir da fala da menina e confesso que por alguns segundos deixei o lugar da pesquisadora e me vi professora, absorvida pelo imaginário das crianças e suas criações seus repertórios únicos e particulares. De volta ao lugar de pesquisadora, me reportei ao trabalho pedagógico pensando que a partir do que falara a menina na casinha seria possível construir alguns elementos para uma discussão coletiva na formação continuada dos profissionais. Dentre esses elementos, passei a interrogar: como os profissionais da creche concebem as brincadeiras? Como capturam as vozes presentes na creche para torná-las projetos que tenham sentidos para as crianças? Ter a

casinha como possibilidade é importante, mas por si só será apenas uma casinha ocupando um espaço.

Agostinho (2003, p. 10) define o que representa o espaço da creche:

O espaço físico da creche é o cenário de convivência de três atores: crianças, profissionais e famílias (...) com identidade própria, pautada no princípio do cuidado - educação das crianças de zero a seis anos, lugar de vivências de seus direitos; dando a todos os atores a oportunidade de pensar e organizar o espaço. A participação de todos os segmentos na reflexão sobre o espaço possibilitará o sentido de pertencimento por parte de cada um; tornará as relações mais democráticas, contribuindo para tirarmos a centralidade adultocêntrica das relações educativas, garantindo a efetiva participação das crianças.

Com base na definição da autora, pensar na ampliação do repertório das crianças significa investir em possibilidades e perspectivas que alcancem e mais se aproximem da ideia de criança de direitos, que se desenvolve a partir de múltiplas dimensões. É comum as crianças elegerem o parque como um dos espaços favoritos e quase todos os questionários apontam que este privilegia as brincadeiras. Este espaço, propício às brincadeiras, contribui para a construção e a ampliação de repertórios (lúdicos, imaginativos, expressivos). Como seres sociais, as crianças passam a ser autores que produzem cultura e interpretam o mundo de muitas formas, dentre elas, através da brincadeira.

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009), são apresentados os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches e descritas as situações que representam o atendimento destes direitos:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Conforme Nazário (2002, p. 21) o documento citado acima concebe a criança como sujeito de direitos e a creche como um espaço onde ela possa vivenciar tais direitos, diferenciando-se de uma proposta que se pautava em práticas que, segundo a concepção de educação infantil, era de preparação para outros tempos ou de compensação social.

A partir do que as famílias indicam em suas respostas nos questionários é possível compreender o sentido que dão ao trabalho desenvolvido na creche. Por um lado, admitem que haja interação, troca e intencionalidade na ação dos professores, por outro, expressam que conhecer e aprender é a oportunidade de “serem melhores” no futuro. Num momento em que aguardava a abertura da mostra educativa, percebi que assim como eu, algumas mães também chegaram com antecedência, então, me aproximei delas e passamos a conversar de maneira informal. Inicialmente, apresentei-me, falei da pesquisa que estava realizando ali e propositalmente direcionei a conversa para que a partir da informalidade pudesse evidenciar o que esperam as famílias do trabalho da creche. Uma mãe comentou sobre o trabalho realizado pelas professoras e fazia boas referências. Trouxe uma ideia talvez já conhecida pelos profissionais que quanto antes a criança tiver acesso ao conhecimento mais oportunidades terá na vida. Esta mãe ainda dizia que não conseguiu concluir seus estudos, fato que dificulta a conquista de um emprego. Para a mãe, o trabalho realizado com as crianças resulta em possíveis aprendizados e desta forma a filha poderá chegar muito

mais longe comparado a ela. Embora os questionários não deem tanta ênfase a esta expectativa de antecipação ou “preparar para”, quando comparado às questões em torno do bem-estar ou do cuidado, é relevante trazer esta reflexão já mencionada por Nazário (2002) que a definição para a educação infantil não é prepará-la para outros tempos e sim explorar todas as suas potencialidades integralmente. Quando o assunto são as crianças com idade de 0 a 3 anos a expectativas das famílias correspondem à proteção, ao cuidado, e também aos estímulos que ampliem seu processo educativo como o que apresentam a seguir:

“Cuidar é integrar e iniciar a alfabetização das crianças” (Q3);

“Bom atendimento é a criança desenvolver o raciocínio e o que aprendem no dia a dia” (Q8);

“É a principal idade do aprendizado, é a idade que tudo o que aprender levará para o resto da vida (...)” (Q1).

(Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

Estas perspectivas trazem à tona a ideia de que a criança aprende desde que nasce o que somos é resultado das nossas experiências. Por isso estabelecer diálogo com a cultura é promover aprendizagem na relação com o outro. Conhecimento não está desvinculado do afeto, do cuidado ou das relações. Aprender através do que realizam, pelo que vivem, percebem, sentem, e neste processo vão formando as suas competências humanas. Então se pressupõe que o conhecimento teórico deve estar a serviço da criança e o trabalho dos profissionais deva traduzir as necessidades infantis. Mello (2012) alerta para os desafios na educação da infância e afirma que a última coisa que interessa a todas as pessoas preocupadas com o sucesso das crianças, é que estas não cheguem cansadas ao ensino fundamental. Esta ideia se apóia ao que está referendado nas diretrizes, ou seja, objetivo não é antecipar ou reproduzir o modelo escolar, pelo contrário é reconhecer infância como tempo único, como etapa da vida de possibilidades e potencialidades.

Os questionários indicam que as relações sociais que fazem parte do cotidiano são favoráveis para os aprendizados e experiências das crianças. Mesmo não sendo um número expressivo, algumas famílias, como já anunciado, afirmam que o motivo da criança estar na creche é porque os pais trabalham. Para outras famílias, apesar de manifestarem esta necessidade, indicam que têm outros motivos tão importantes

quanto, como a interação com outras pessoas e a convivência entre pares:

“Elas aprendem muitas coisas ao lidar com outras pessoas, aprendem a dividir, se defender, desenvolver as atividades, e ter amigos, para aprender que não são únicas que tem um mundo esperando por elas”(Q11);

“É aonde as crianças interagem com outras crianças e pessoas diferentes. Começam a se comunicar, falar, formar sua identidade”(Q17);

“Quanto mais cedo melhor, a criança interagir com o mundo fora de casa e conviver com pessoas diferentes para no futuro ser mais inteligente”(Q15);

“O atendimento para esta idade é muito importante porque não é só um lugar para ficar, mas para dividir e respeitar os colegas, ser mais amigo”(Q14). (Dados dos questionários respondidos pelas famílias, em 2013).

Diante do que foi apresentado através das categorias de análise é possível perceber que a perspectiva das famílias reflete um entrecruzamento das relações de cuidado, de acesso e de direito. Essas evidências, confrontadas com a legislação e com os autores postos em diálogo indicaram que falar da infância e da vida das crianças e de suas famílias é colocar em xeque alguns pré-conceitos que muitas vezes carregamos como definições absolutas e inquestionáveis. Ao se tratar das famílias foi possível perceber o quanto elas têm a contribuir, o quanto elas querem saber e discutir sobre a vida dos seus filhos. Ainda nos dias de hoje e circulando por outros espaços é comum alguns profissionais se manifestarem dizendo que a família muitas vezes não valoriza ou não reconhecem o trabalho desenvolvido na creche. Ou seja, numa relação velada ou até mesmo explicitada muitas vezes, a ideia de que a creche presta favor às famílias é ainda uma ideia equivocada não superada. Outra afirmativa é quando vem o relato de que a família concebe a creche como um depósito de crianças, lugar em que elas ficam enquanto os pais trabalham. Trago estas questões, uma vez que, com a realização da pesquisa pude adentrar no campo do que pensam as famílias e confrontar com as questões presentes dentro da creche, a partir da perspectiva dos profissionais. Sair do lugar do que pensam os profissionais sobre as famílias para procurar entender o que

estas pensam sobre o trabalho da creche permitiu evidenciar que as famílias desejam participar e ouvir o que a creche tem a dizer. No entanto, do outro lado, parece ser mais confortável quando mudamos a lógica e as responsabilizamos dizendo que não querem assumir a vida dos filhos. De acordo com Zago (2008), é importante dar outro lugar as famílias. Certamente, pois mudar a lógica é assumir que “creche como depósito” pode ser a definição encontrada pela família quando ao chegar ao espaço educativo não encontra acolhimento, quando não é ouvida, quando a sua realidade não é reconhecida ou quando as reuniões são organizadas para cobrar e falar do que a criança faz durante o dia. Insistentemente aposto e acredito que poderá ser uma relação de mão dupla quando pararmos e nos perguntarmos, afinal, sendo um espaço educativo estão nos propondo a quê?

Falar das relações sociais, evidentemente, é pensar sobre todos os aspectos já mencionados nas categorias de análise. Conforme Schmitt (2014, p. 54), a relação social no espaço da creche não se trata especificamente de “fazer algo em comum”, mas de uma ação ou conduta orientada a partir da existência e interferência do outro. Nesta perspectiva, nada está isolado e não há uma única forma de ver as coisas, pois não podemos esquecer que as relações podem se tornar autoritárias quando as verdades se tornam absolutas. Ou seja, não precisamos destruir uma verdade para construir outra, as relações de permanência e de rupturas são necessárias para os processos de sobrevivência da existência humana. Nesta perspectiva não basta somar as diferenças, mas sim perceber a posição de cada uma delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi perscrutar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A partir da pesquisa de campo e das contribuições dos autores selecionados para o diálogo foi possível indicar algumas possibilidades para se discutir, avaliar ou propor indicadores de qualidade na educação infantil. Inicialmente, o levantamento bibliográfico possibilitou acompanhar os estudos e definições sobre a relação creche-família, já apresentadas na produção científica nacional. Zago (2008) considera que há algum tempo o debate sobre as famílias vem ocupando espaço nas pesquisas e tem como objetivo central estabelecer um diálogo com a produção existente e contribuir para a sistematização de um objeto de estudo ainda em construção. Segundo a autora, no campo da pesquisa sociológica as relações entre família e educação estiveram no centro do debate, considerando então não se tratar de um assunto novo, mas permitir dar outro lugar às famílias na pesquisa educacional.

Com base no estudo realizado foi possível indicar perspectivas de compartilhamento e participação das famílias. Todavia, ainda que o compromisso profissional de cada sujeito seja de fundamental importância, é preciso insistir que ganhos qualitativos devem ocorrer de maneira generalizada e, para tanto, as ações, movimentos, reivindicações devem ter um caráter mais coletivo e político. Vale dizer que o coletivo pode ser entendido como um corpo formado também pela sociedade civil, em especial pelas famílias das crianças.

Cabe ao poder público vencer o desafio na oferta do atendimento e da qualidade na educação infantil às crianças brasileiras, resguardando-lhes os direitos e considerando-lhes como cidadãs. Para assegurar uma educação de qualidade nas instituições de educação infantil é necessário, permanentemente, por meio dos parâmetros e indicadores de qualidade, que só terão efetividade quando os resultados expressarem uma gestão democrática, com a participação da comunidade envolvida, numa alternância de diálogos, estabelecendo metas para os avanços e para a qualidade do atendimento às instituições que ofertam educação infantil. É no contexto das políticas públicas e na

gestão democrática que temos possibilidades de avançar no debate em defesa à uma educação de qualidade.

As lutas junto ao poder público são essenciais, todas as vozes não devem se calar na busca não somente pela ampliação de vagas, mas um atendimento que garanta o cumprimento do que está estabelecido em lei. Os avanços do País, na educação infantil, são conquistados movimentos democráticos e da pressão constante da sociedade sobre o poder público, em relação às necessidades e anseios, seja por parte dos profissionais da educação infantil, dos trabalhadores e dos representantes das entidades que se articulam. Esses avanços estão ligados às grandes questões que se apresentam em toda sociedade nas inúmeras reflexões, como na ampliação da oferta, mas também a um atendimento que considere e dê visibilidade à criança, que por lei é interpretada sujeito de direito, mas que na prática muitas vezes este direito ainda lhe é negado.

Peter Moss (2006) alerta para a necessidade de reconhecer a diversidade de perspectivas na definição de padrões de atendimento educativo, caracterizando as diferentes culturas. Segundo este autor, qualidade é compreendida como um conceito relativo e baseado em valores. A definição de qualidade é um processo importante em si mesmo, oferecendo oportunidades de compartilhar, discutir e entender, valores, ideias, conhecimentos e experiências. O processo deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos que incluem as crianças, famílias e profissionais. As necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir, até mesmo por que o debate atual é em nome à gestão democrática, à diversidade e o respeito às diferenças. Definir qualidade, portanto, é um processo dinâmico e contínuo que requer revisões, já que nunca chega a um enunciado definitivo.

A garantia da qualidade do atendimento na educação infantil depende permanentemente da avaliação de suas políticas públicas educacionais e do estabelecimento de metas para a garantia dessa qualidade. Tais metas são possíveis a partir da associação dos indicadores de qualidade com os índices de cobertura do atendimento para a educação infantil, colocando-nos frente ao dilema, ou de se “expandir as vagas para a educação infantil ou de se adequar a expansão a parâmetros aceitáveis de qualidade” (ROSEMBERG, 1999, p.51). A realidade brasileira ainda é marcada pelas desigualdades, razão esta que a diversidade se relativiza pelas condições adversas presentes nas creches e pré-escolas. Isto significa que os direitos básicos das crianças são afetados a ponto de tornar um risco para o seu desenvolvimento

físico, psicológico, e como ser social. Tudo isso nos remete a uma profunda reflexão sobre a ordem social constituída e aceita como legítima. Como grande desafio fica a tarefa coletiva de mobilização e a busca pelo reconhecimento e valorização, desmistificando a idéia de que as diferenças são naturais.

A pesquisa permitiu dar visibilidade às compreensões das famílias sobre o que seja um atendimento de qualidade e, se partirmos da perspectiva que o conceito de qualidade é construído socialmente, vamos perceber os diferentes sujeito e suas reais necessidades e interesses. Diante deste pressuposto é necessário compreender, reconhecer a realidade existente, o entorno, o bairro, a rotina das famílias e assim propor mudanças ou possibilidades de diálogo e participação. Será que as famílias têm oportunidade de se reconhecerem como cidadãs de direito ou ainda são “reféns” de políticas que não as valorizam ou não as reconhecem mais suas necessidades. Compreender seus diferentes estilos de vida não cabe somente num projeto ou numa diretriz. Se a perspectiva da qualidade é baseada em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades por que então estas definições e critérios de qualidade estão constantemente tensionados? A vida das crianças está para além dos referenciais teóricos, pois através das relações humanas que mudanças poderão se tornar possíveis. Podemos considerar que a participação é um aspecto fundamental da qualidade das instituições para a infância porque o desenvolvimento, o crescimento sadio, a educação das crianças se baseiam, principalmente, na coerência dos valores e dos objetivos entre instituição e as variadas configurações familiares. Conforme Bondioli e Savio (2013), a participação é a sinergia destes dois ambientes e é possível realizar projetos educativos compartilhados com a criança e na complementaridade das práticas e das estratégias educativas.

Não há dúvidas de que devemos considerar a participação como um aspecto essencial da qualidade das instituições, ou seja, qualidade é compartilhamento de ideias, de intenções, de projetos, de práticas entre todos aqueles que estão e fazem parte do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?**(Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ANDRADE, Rosimere Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**(Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Revista Zero a Seis**, v. 10, n. 18, 2008.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, L.; MEKSENAS, Paulo A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 10 de janeiro de 2001, Seção 1, p.1.

BRASIL.**Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de setembro de 1996, Seção 1, p. 18109.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL.**Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2006, Seção 1, p.5.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.**Lei do FUNDEB**. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 21 de junho de 2007, Seção 1, p. 7.

BRASIL.**Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.Presidência da República.Publicado no Diário Oficial da União em 12 de novembro de 2009, Seção 1, p.8.

BRASIL.**Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2013, Seção 1, p.1.

BRASIL/MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL/MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (Vols. I e II). Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Publicado no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Parecer nº 20, de 2009.**Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. (Vols. I e II). Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL/AÇÃO EDUCATIVA/UNICEF/PNUD/INEP/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação.** Ação Educativa. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Coords.). 3ª edição ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos das crianças.** 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta et alli. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n. 142, jan/abr 2011, p. 20-54.

CORREA, Maria Tereza de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil:** uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2007.

COSTA, Tatiana Gonçalves. **Movimentos sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo:** perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectiva pós-moderna. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, Ana Lúcia; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LBD:** rumos e desafios. 4ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FLORIANÓPOLIS/CME. Resolução CME nº 01/2009. **Normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação, Florianópolis, 2009.

FLORIANÓPOLIS/SME. **Portaria nº 202/2011.** Dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil, para o ano letivo de 2012, na Rede Municipal de Ensino, e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria municipal de Educação. Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS/SME. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS/SME/SEEDE. **Projeto Político Pedagógico.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Seara espírita entreposto da fé - Centro de educação e vivência integral, 2013.

FORTKAMP, Eloisa Helena. **Educação Infantil e família:** a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, pp.13-41, 1989.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012.

JABUR, Mariana Aguiar. **Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma educação infantil de qualidade**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, 2008.

JOÃO, Janaina da Silva. Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para os pais, professores e crianças. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, pp.41-59, jul., 2002.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG,2001.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche – famílias: um estudo de caso**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

MALDONADO, Ruth Mercado. **Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada em los niños**. México: Fondo de cultura econômica, 2002.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou, melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas.**In: VAZ, Alexandre Fernandez;MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012.

MOSS, Peter. As diversas linguagens da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**,ano IV, nº 10, mar./jun., 2006.

NAZÁRIO, Roseli. **A “boa creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002

NEIVERTH, Taisa. **Atransição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis:** entre o FUNDEB e a focalização. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

OLIVEIRA, Renata Guimarães de. **Infância, Cidadania e Educação:** um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. (Dissertação de mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social. Universidade Federal Fluminense, 2007.

PAVIOTI, Cristiane Regina. **Políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos:** o caso de Guarulhos. (Dissertação de mestrado).Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil:** uma experiência de auto-avaliação em creches da cidade de São Paulo. (Dissertação de mestrado).Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, pp.823-847, set./dez. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma

pedagogia. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP, 1998.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS/SME. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 20, pp. 5-57, jul./dez., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o Caso da Creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 51, nov.1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, nº 56, pp. 73-81, fev. 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Liliana Santoro. **Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação**. Porto/ Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Martins, pp.25-49, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 17-39, 2008.

SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio, SILVA, Pedro; MADEIRA, Rosa. **Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2009.

SOARES, Natália. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. In: **I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2002.

SOARES, Natália. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. Os trincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, pp. 135-161, 2004.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil – Uma proposta de gestão municipal**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. Avanços, retrocessos e impasses da política de Educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia.

Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

TIRIBA, Lea; SANTOS, Núbia. Família e comunidade: relações complementares In: JORGE, Isa Maria de Gouvêa; TIRIBA, Lea; SANTOS, Núbia et alli. **O educador como gestor**. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

TSUDA, Márcia Satomi. **Política pública de creche: entre as leis e a realidade**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2008.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª edição. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, pp. 101-128, 1999.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARPELON, Geovani. **A relação pública – privada na Educação Infantil**: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de Joinville/SC. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de autorização da pesquisa



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefone: (48) 21065922– Telefax: (48) 21065917



Florianópolis, 03 de Junho de 2013.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “**A qualidade do atendimento as crianças de 0 a 3 anos na perspectiva dos profissionais: Quais os avanços e desafios?**”, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2013. A pesquisadora **Zenaide Souza Machado** está sob orientação do Prof^o Dr João Josué da Silva Filho. Cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Gisele Pereira Jacques
Gerência de Formação Permanente

ANEXO B – Questionário às famílias**CONFIGURAÇÃO FAMILIAR**

Quem é responsável pela criança atendida na creche?-----

Qual a sua escolaridade?-----

Qual a sua idade?-----

Qual a sua profissão?-----

Qual o seu estado civil?-----

Qual a renda da família?(quantos salários mínimos)-----

DADOS SOBRE A CRIANÇA

Qual a idade da criança atendida na creche?-----

Esta é a primeira instituição que ela frequenta?-----

Tem outros filhos? Quais idades?-----

Frequentam também a instituição?-----

Por que a criança frequenta esta instituição?-----

O que você sabe sobre a rotina da criança?-----

O que você não sabe e gostaria de saber?-----

Como é o seu contato com a instituição?-----

Há comunicação com as professoras que acompanham a criança?-----

Como seu filho vai para a instituição?-----

O que a criança conta sobre a creche?-----

O que faz na creche?-----

Do que a criança gosta e do que ela não gosta na creche?-----

Quais os reais motivos que a levou a procurar a instituição?-----

Gostaria de fazer algum comentário?-----

RELAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO E A FAMÍLIA:

Para você o que é um atendimento de qualidade?-----

Você observa qualidade no atendimento? Como?-----

Existe participação das famílias na instituição? Em que momentos?-----

Você procura a instituição para conversar? Quando? Por que-----

Qual é o papel da creche?-----

21- Qual é o papel da família?-----

Como você descreve a instituição?-----

Quem pode assumir um trabalho com as crianças na creche? Como
descreveria este profissional?-----

O que a creche e a família têm de igual e de diferente?-----

