



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**PANORAMA QUANTITATIVO E QUALITATIVO DAS TESES SOBRE  
CRECHE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2007 a 2011)**

Angélica Aparecida Ferreira da Silva

Brasília, março de 2014.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1015193.

S586p Silva, Angélica Aparecida Ferreira da.  
Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre  
creche na área de educação (2007 a 2011) / Angélica Aparecida  
Ferreira da Silva. -- 2014.  
xii, 131 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Fernanda Müller.

1. Creches. 2. Teses. 3. Análise de conteúdo (Comunicação).  
4. Trabalhos científicos. I. Müller, Fernanda. II. Título.

CDU 362.712(81)



**Angélica Aparecida Ferreira da Silva**

## **PANORAMA QUANTITATIVO E QUALITATIVO DAS TESES SOBRE CRECHE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2007 a 2011)**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa “Escola, Aprendizagem, Ação pedagógica e Subjetividade na Educação”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Müller

Brasília, março de 2014.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PANORAMA QUANTITATIVO E QUALITATIVO DAS TESES SOBRE CRECHE NA  
ÁREA DE EDUCAÇÃO (2007 a 2011)**

Brasília, março de 2014.

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Müller  
Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília – UnB  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel de Oliveira e Silva  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
(Membro Titular)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers  
Faculdade de Educação Física  
Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Titular)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cátia Piccolo Viera Devechi  
Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Suplente)

Dedico este trabalho a minha família, fonte de energia e alegria. Aos meus sobrinhos Vitor e Yasmin (minhas crianças pequenas) e ao meu afilhado Rafael. Também às profissionais da creche que mesmo diante das adversidades procuram fazer o melhor para as crianças.

## **Agradecimentos**

A Deus, por me dar força e serenidade nos momentos adversos.

A meu pai José e minha mãe Lourdes, por sempre me apoiarem e incentivarem.

A meus sobrinhos Vitor, Yasmin e Rafael, por me proporcionarem momentos de alegria e aprendizado.

A meus irmãos André e Diego, pelo companheirismo.

À minha querida prima Sandra, por sua ótima companhia nos momentos de estudo.

Às minhas queridas amigas Claudia, Gildete e Liliene, por me incentivarem, ouvirem e aconselharem.

À professora Fernanda Müller, por sua criteriosa e atenciosa orientação na realização deste estudo.

Às minhas companheiras do GIPI (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância) Cíntia, Lucélia, Marina, Michelle e Rhaisa, pelos apontamentos e amizade.

Às professoras da Banca de Qualificação Ana Cristina Coll Delgado e Cátia Piccolo Viera Devechi pelas valiosas contribuições. Às professoras Isabel de Oliveira e Silva e Ingrid Dittrich Wiggers por seus apontamentos precisos e diálogo respeitoso.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar a realização desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta trajetória e contribuíram para este momento de aprendizado.

## **Por uma ideia de criança**

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está no presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,  
guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
que rejeita que sua identidade seja  
confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,  
capaz de se encontrar e se confrontar,  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,  
artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

(Aldo Fortunati, 2009)

## Resumo

A Constituição Federal brasileira prevê, em seu artigo 208, inciso IV, que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creche é dever do Estado. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a creche foi incluída na Educação Infantil, como parte da primeira etapa da Educação Básica. O presente trabalho realiza um mapeamento sobre a trajetória recente das produções acadêmicas, em nível de doutorado, na área de Educação, que tenham como objeto de estudo a creche, instituição educativa destinada às crianças de 0 a 3 anos. O recorte temporal estabelecido é de 2007 a 2011, e, neste contexto temporal, visa apontar onde e quais os debates que o tema creche tem promovido transcorridos 10 anos de sua inserção no Sistema Nacional de Educação. Trata-se de um estudo bibliográfico que adota a triangulação (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010) entre a abordagem quantitativa e qualitativa para apresentar um panorama ampliado sobre a creche e, para tanto, emprega o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com o uso da técnica categorial. Para a coleta dos dados, utilizou-se o banco de dados da CAPES como fonte de pesquisa e a palavra-chave “creche” como descritor para selecionar as teses. Foram selecionadas 19 teses que compõem o *corpus* da pesquisa. A análise quantitativa demonstrou que o interesse por pesquisar a temática está concentrado no estado de São Paulo e que as pesquisas são realizadas por mulheres. Outro dado importante é que a maioria das pesquisas é caracterizada como qualitativa e optou-se por delineamentos que satisfizessem as prerrogativas desse tipo de investigação. A análise qualitativa das teses tornou evidentes três categorias temáticas: Formação Profissional; Relações entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e Interação. Os posicionamentos das categorias temáticas se inserem na defesa explícita da compreensão de indissociabilidade entre ações de educar e cuidar nas creches. Entendem que essas ações são complementares entre si e não podem ser concebidas ou realizadas de maneira separada, sob pena de a creche não atingir o seu objetivo principal, ou seja, o de oferecer atenção integral à criança pequena. A creche é compreendida como um espaço significativo e com potencial para favorecer às crianças a vivência de experiências importantes para o seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social. No entanto, apontam que muitas medidas precisam ser tomadas para que esta instituição, no Brasil, possa atender ao que orienta os Dispositivos Legais sobre a infância e o que concebem as pesquisas sobre Educação Infantil. Tornam evidente a compreensão de que o debate sobre a creche precisa ser ampliado e promovido em todo o território nacional de modo a contribuir para a consolidação da creche como uma instituição educativa que possibilita o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos.

**Palavras-chave:** Creche. Primeira infância. Teses. Triangulação. Análise de Conteúdo. CAPES.

## Abstract

Article 208 - IV of the Brazilian Federal Constitution lays down that daycare service to children aged 0-3 is the onus of the State. Upon publication of the Bill of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/96), daycare was incorporated into Childhood Education as part of the first stage of Elementary Education. The task at hand undertakes mapping of the recent trajectory of academic productions at doctorate level in the area of Education where the study objective is daycare - educational institutions intended for children aged 0 to 3. The temporal cut off established is from 2007 to 2011 and in this temporal context - 10 years on from adherence to the National System of Education - it is sought to highlight where the daycare theme provoked debates and what they were. It is a bibliographical study which adopts triangulation (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010) from among the quantitative and qualitative approaches to present a wider panorama on daycare and thus employs the Content Analysis method (BARDIN, 2011) with the use of the category technique. The CAPES database was used as a research source for data collection and the descriptor "daycare" was used to select 19 theories to comprise the research *corpus*. The quantitative analysis demonstrated that the interest for researching the theme is concentrated in São Paulo state and is carried out by women. Another important fact is that the majority of research is characterized as qualitative, and guidelines were chosen to satisfy the prerogatives of this investigation type. The qualitative analysis of the theories revealed three thematic categories: Professional Qualification, the Relationship between Public Policies and Pedagogic Practices, and Interaction. The positions of thematic categories corroborate the explicit defense of understanding the inseparability of educating and caring in daycare. They understand that these actions complement each other and cannot be conceived or carried out separately lest the day care center not reach its main objective of offering undivided attention to small children. Daycare is understood as a significant space with potential to indulge the child with important experiences for physical, emotional, cognitive and social development. However, they also show that many measures need to be taken so that this institution in Brazil can comply with what Legal Guidelines say about childhood and what research on Childhood Education conceives. Furthermore, they proffer the understanding that the debate on daycare needs to be expanded and promoted nationwide in order to contribute to its consolidation as an educational institution making the fundamental development of children aged 0-3 possible.

**Key words:** Daycare. Early Childhood. Theses. Triangulation. Content Analysis. CAPES.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CGU – Controladoria Geral da União

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia

EI – Educação Infantil

GIPI – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância

GT – Grupo de Trabalho

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

IQEI – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PROEPRE - Programa de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Lista de quadros

<b>Quadro 01:</b> Demonstrativo do banco de dados.....	<b>44</b>
<b>Quadro 02:</b> Categorias.....	<b>49</b>
<b>Quadro 03:</b> Universidades que pesquisaram sobre a temática.....	<b>52</b>
<b>Quadro 04:</b> Quantidade de pesquisas por região.....	<b>54</b>
<b>Quadro 05:</b> Financiamento das teses.....	<b>55</b>
<b>Quadro 06:</b> Gênero dos/as autores/as.....	<b>56</b>
<b>Quadro 07:</b> Distribuição das teses por categoria.....	<b>64</b>
<b>Quadro 08:</b> Teses que compõe a categoria Formação Profissional	<b>65</b>
<b>Quadro 09:</b> Teses que compõe a categoria Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas .....	<b>80</b>
<b>Quadro 10:</b> Teses que compõem a categoria Interação.....	<b>93</b>
<b>Quadro 11:</b> Teses do <i>corpus</i> da pesquisa .....	<b>129</b>

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 01:</b> Produção anual de teses, na Educação, sobre a creche.....	<b>51</b>
<b>Gráfico 02:</b> Distribuição da produção acadêmica por estado.....	<b>53</b>
<b>Gráfico 03:</b> Distribuição por tipo de instituição.....	<b>57</b>
<b>Gráfico 04:</b> Definição sobre a abordagem da pesquisa.....	<b>58</b>
<b>Gráfico 05:</b> Delineamento das pesquisas.....	<b>59</b>
<b>Gráfico 06:</b> Envolvimento das pesquisadoras na pesquisa.....	<b>61</b>
<b>Gráfico 07:</b> Instrumentos de geração de dados.....	<b>62</b>

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1.1. INTER-RELAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE CRECHE, INFÂNCIA E CRIANÇA.....	19
1.2. TRAJETÓRIA DA CRECHE NO BRASIL .....	25
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
2.1. PRÉ-ANÁLISE .....	43
2.2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL .....	46
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
3.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS .....	50
3.2. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS – DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS CATEGORIAS .....	63
3.2.1. <i>Formação Profissional</i> .....	65
3.2.2. <i>Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas</i> .....	80
3.2.3. <i>Interação</i> .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>129</b>

## Introdução

A atual concepção de creche voltada às crianças de 0 a 3 anos é resultado de um processo histórico e social que, ao longo dos anos, foi moldado a partir de várias discussões, reivindicações, pesquisas e mudanças conceituais sobre a criança e sua infância em um ambiente coletivo de atendimento. Deste modo, a creche é um espaço educativo que tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança pequena.

No Brasil, o interesse por pesquisas sobre a infância vem se consolidando nos últimos anos, em diversas áreas do conhecimento. Estas pesquisas têm apresentado diversas formas de pensar e conceber a criança e sua infância e, conseqüentemente, influenciado políticas públicas e práticas pedagógicas na creche. Assim, é preciso ponderar que a concepção de creche se conecta essencialmente com o que se pensa sobre as crianças e suas infâncias; a definição de um implica, necessariamente, conseqüências para com o outro.

Pesquisas da Sociologia da infância têm contribuído para a compreensão da criança como coconstrutor de sua infância e um ser ativo na construção de cultura, conhecimento e identidade (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; SARMENTO, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005a, 2005b; COHN, 2009; MÜLLER; HANSEN, 2009; QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2011). Corsaro (2011) compreende que é fundamental entender a socialização como uma “atividade coletiva e conjunta das crianças, entendendo que estas negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p.31). Nessa perspectiva, a creche pode ser compreendida como um local que possibilita a socialização e a interação das crianças pequenas.

Em meio a estas discussões, as crianças pequenas também têm recebido atenção na medida em que a primeira infância é reconhecida como uma fase importante do desenvolvimento humano, tanto em seus aspectos individuais como sociais (PIAGET, 1977, 1986; CHAMBOREDON; WALLON, 1981, 1989; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MARTINEZ, 1996; PRÉVOT, 1996; VIGOTSKI, 1996, 2001; VASCONCELOS et al., 2003; MACHADO, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al.,

2009). Assim, a primeira infância passa a ser compreendida como o período que reclama por atenção pedagógica. Nessa perspectiva é preciso entender quais as influências destas concepções sobre a criança na primeira infância e a organização das instituições de atendimento.

Esta dissertação filia-se ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a infância (GIPI), cujo principal objetivo é congrega pesquisas realizadas sobre/com crianças e sobre a infância oriundas dos diversos campos das ciências humanas e sociais - Sociologia, Antropologia, Filosofia, Geografia e Educação - de modo que os dados produzidos possam ser cruzados e comparados a partir de diferentes categorias de análise. O grupo também tem investigado experiências de infância em distintos contextos sociais, incluindo contextos formais e informais de educação e cuidado da criança pequena.

Sob tal perspectiva, o presente trabalho busca realizar um mapeamento sobre a trajetória recente das produções acadêmicas em nível de doutorado, na área de Educação, as quais tenham como objeto de estudo a creche, instituição educativa destinada às crianças de 0 a 3 anos. O recorte temporal estabelecido foi de 2007 a 2011, pois visa apontar onde e quais os debates que a temática creche tem promovido transcorridos 10 anos de sua inserção no Sistema Nacional de Ensino, pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional/LDB<sup>1</sup>.

A análise das teses objetivou traçar um panorama de como a educação da criança, particularmente no ambiente de creche, tem sido tratada nas produções acadêmicas nos últimos cinco anos. A escolha por analisar produções acadêmicas se justifica por reconhecer a importância da universidade na produção do conhecimento e por ser a instituição potencialmente capaz de introduzir discussões e influenciar práticas pedagógicas e políticas públicas.

Ao analisar a repercussão das pesquisas em Educação, Campos (2009) lança o questionamento: para que serve a pesquisa em Educação? A autora argumenta que a pesquisa nesta área não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino, mas seus resultados podem oferecer elementos importantes a serem

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

analisados quando decisões são tomadas. Gatti (2008), ao tratar da pesquisa na pós-graduação e seus impactos na Educação, afirma que:

[...] há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que fazem a mediação para essa inter-relação não são simples, nem imediatos. [...] Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. [...] Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que foram disponibilizados em outro espaço temporal. O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação (GATTI, 2008, p.11-12).

Mesmo que existam lacunas entre o que se produz nas pesquisas acadêmicas e o que ocorre no interior das creches, compreende-se que a produção de conhecimento induz reflexões que podem contribuir para a consolidação da identidade da creche como uma instituição educativa que promove o desenvolvimento da criança pequena.

No meio acadêmico brasileiro, mapeamentos relativos à produção acadêmica emergiram preponderantemente da década de 1990, tendo como objeto de análise outras pesquisas. Desta forma, puderam traçar um panorama sobre como determinados estudos se posicionam no tocante a certa temática. Pesquisas realizadas por Rocha (1999), Strenzel (2000), Martins Filho (2010) e Molina (2011) descrevem análises atinentes à produção acadêmica voltada à criança e à infância.

A pesquisa realizada por Rocha (1999) identificou a trajetória de pesquisa na área da Educação sobre crianças de 0 a 6 anos no Brasil. A autora toma como base principal de análise a produção científica relatada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e, de forma complementar<sup>2</sup>, encontros de diferentes áreas científicas nos anos de 1990 a 1996. Rocha (1999, p.161) evidencia, após a análise dos trabalhos, “a acumulação

---

<sup>2</sup> De forma complementar, também, foram incluídos na seleção os trabalhos apresentados em congressos científicos representativos, das Ciências Sociais (ANPOCS), da História (ANPUH) da Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

de conhecimentos sobre a Educação infantil e possibilidade de constituição de uma Pedagogia com corpo, procedimentos e conceituações próprias denominada, por ela, de Pedagogia da Educação Infantil”.

Strenzel (2000) pesquisou resumos de teses e dissertações sobre Educação Infantil no Brasil, entre os anos de 1983 e 1998, que focaram a educação das crianças de 0 a 3 anos. A autora teve como objetivo investigar as indicações destas produções para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no interior das creches e indica a necessidade de construção de ações para a formação profissional daqueles que atuam com crianças pequenas.

Martins Filho (2010) investigou os trabalhos apresentados na ANPEd, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos/GT07, no período compreendido entre 1999 e 2009, e focalizou as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender jeitos de ser criança. Mostra que os estudos compreendem a criança como ator social e destaca o “estudo de caso” como o procedimento teórico-metodológico mais utilizado. Entre o universo de contribuições das diferentes abordagens teórico-metodológicas, destaca o campo da Sociologia da Infância como aporte teórico mais utilizado pelos autores dos trabalhos.

Molina (2011), por sua vez, analisa a produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1987 a 2005, que discutem o conceito de infância ou a história da infância. O autor explorou o referencial teórico-metodológico dos trabalhos sobre a infância a partir de uma perspectiva histórica e concluiu que o conceito de infância é influenciado pela mudança de paradigmas nas pesquisas educacionais e pela aproximação da história com outras áreas das ciências humanas e sociais.

A presente investigação, igualmente, apresenta um estudo sobre a produção acadêmica, mas difere-se dos trabalhos citados anteriormente, por apresentar um panorama quantitativo e qualitativo sobre a creche na área de Educação, de modo a oferecer ao leitor uma visão mais ampla sobre o tema. Também tem como foco investigativo, de modo complementar, as concepções de criança e infância presentes nos estudos.

Este trabalho introduz a triangulação entre a abordagem quantitativa e qualitativa (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010), em uma tentativa de combinar as diferentes interpretações e proporcionar uma visão mais abrangente sobre o tema creche no meio acadêmico. Portanto, tem como objetivo traçar um panorama quantitativo e qualitativo sobre as teses, na área de Educação, do período de 2007 a 2011, que tratem da creche.

De tal modo, esta pesquisa tem como finalidade inicial responder aos seguintes questionamentos: as teses em Educação, no período de 2007 a 2011, são fontes de informação e conhecimento para a construção de uma creche que atenda à criança em sua integralidade? As temáticas suscitadas nessas teses convergem ou divergem no tocante à concepção de criança ativa e construtora de cultura e conhecimento? A creche é entendida como espaço educativo e potencializador de aprendizagem e conhecimento? O tema creche, nas produções acadêmicas, tem sido discutido em todo o território nacional?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, inicia-se com um estudo bibliográfico que utiliza o método de Análise de Conteúdo (ROSEMBERG, 1981; BARDIN, 2011). A escolha de Análise de Conteúdo se justifica por esta aliar procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição das teses, utilizando índices qualitativos e quantitativos, de modo a obter o máximo de informação sobre as mensagens dos textos. Para Bardin (2011, p. 165), a análise de conteúdo fornece “informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem e constitui-se na busca por distanciar-se de uma leitura mais “aderente” (partidária) para saber mais sobre esse texto”.

Assim, a técnica utilizada foi a análise categorial porque possibilita o desmembramento do *corpus* de documentos em unidades categoriais e, posteriormente, o reagrupamento das teses de acordo com a categoria temática que elas estabeleçam relação.

O desafio foi traçar um panorama e mapear as produções acadêmicas (teses) que têm como foco o estudo da creche. Utilizou-se como fonte de coleta o banco de dados *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – CAPES<sup>3</sup>, onde é possível ter acesso a diversas informações sobre as produções acadêmicas no Brasil. Para a seleção das teses, objeto do estudo, fez-se a opção pelo uso da palavra-chave *creche* para reunir todos os estudos que direta ou indiretamente se relacionassem com o tema.

A partir de um levantamento preliminar, foram catalogadas 45 teses, contudo, partindo do pressuposto e seguindo as determinações da LDB de que a creche é destinada à criança de 0 a 3 anos, escolheu-se como unidade de registro<sup>4</sup> o tema **Creche, instituição educativa para crianças de 0 a 3 anos**. Assim, realizada a leitura de todos os resumos e das seções introdutórias e conclusivas destas teses, selecionaram-se 19 que cumpriam aos requisitos definidos pela unidade de registro, desse modo, constituindo o *corpus* desta investigação.

Definido o conjunto de teses, a investigação busca atingir os seguintes objetivos.

De ordem quantitativa:

- Indicar os estados, as regiões e as universidades que mais têm produzido estudos sobre a creche.
- Indicar se estes estudos tiveram algum tipo de financiamento.
- Identificar, por gênero, quem são os pesquisadores deste conjunto de teses.
- Apontar quais as metodologias mais utilizadas nestes estudos.

De ordem qualitativa:

- Identificar e analisar as temáticas mais frequentes no *corpus* da pesquisa.
- Apresentar as concepções de creche, criança e infância nos estudos.

Assim, a análise quantitativa dos dados mostra que o interesse pela temática está concentrado na região Sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, com um volume proporcionalmente maior em relação aos demais estados. Os números explicitam que as pesquisas são realizadas por mulheres, assim, é em

---

<sup>3</sup> Acesso ao Banco de Teses da CAPES pelo endereço: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>.

<sup>4</sup> Para Bardin (2011), unidade de registro é a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade-base.

razão desta majoritária participação feminina como autoras e sujeitos de pesquisas que se adota o gênero feminino para designá-las neste estudo. Outro dado importante foi que a maioria das pesquisadoras caracterizou seus estudos como qualitativos e, nessa perspectiva, optaram por delineamentos de pesquisas que satisfizessem as prerrogativas desse tipo de investigação. Nesse particular, destaca-se a escolha da pesquisa de campo pela maioria, associada à postura participante da pesquisadora.

Após a análise qualitativa das teses, foi possível o estabelecimento de três categorias temáticas, quais sejam: Formação Profissional; Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas; e Interação. A categoria Formação Profissional discute a formação inicial, formação continuada e identidade profissional das profissionais da creche. Também considera que a qualificação profissional é fator essencial para a melhoria na qualidade do atendimento à criança pequena na creche, como também possibilita o reconhecimento do exercício docente como uma atividade educativa diferenciada do ambiente escolar.

A categoria Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas compreende que existe, no país, uma concepção e diretriz de como devem ser organizadas as instituições que atendem à criança na primeira infância, no entanto, tal aspecto ainda não é suficiente para transformar a realidade da creche e as experiências vivenciadas pelas crianças.

Já a categoria Interação apresenta diversas possibilidades de interação e considera a creche um espaço privilegiado para que as crianças possam viver a sua infância plenamente.

Para conhecer qualitativa e quantitativamente as teses em Educação sobre a creche, no período de 2007 a 2011, o presente estudo foi organizado da seguinte forma: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Capítulo de Análise e Considerações Finais. Na introdução, são levantados questionamentos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa, justifica-se a sua importância e expõem-se os objetivos da mesma.

No referencial teórico, busca-se apresentar as concepções de creche ao longo dos anos e a esse exercício somou-se a tentativa de também circunscrever as categorias criança e infância. Descreve-se a trajetória da creche no Brasil até sua consolidação como instituição educativa para crianças de 0 a 3 anos.

No segundo capítulo, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa. Desta forma, faz-se alusão aos usos da triangulação entre a abordagem qualitativa e quantitativa e da Análise de Conteúdo como forma de viabilizar esta perspectiva metodológica.

No terceiro capítulo são analisados os dados de modo quantitativo e qualitativo. Aponta-se a análise quantitativa por meio de gráficos e tabelas, assim como uma descrição analítica sobre as teses e as principais temáticas abordadas pelo *corpus* da pesquisa.

As considerações finais reúnem as interpretações suscitadas a partir da análise dos dados.

## **CAPÍTULO I – Referencial teórico**

### **1.1. Inter-relações das concepções de creche, infância e criança**

Ao longo da história é possível perceber que cada época e sociedade apresentam discursos que revelam concepções, expectativas e ideias sobre a criança e a infância. É possível afirmar que os conceitos de infância e criança são social, cultural e historicamente construídos (ARIÈS, 1981). A creche, por ser uma instituição voltada à criança pequena, não está alheia a essas transformações e, ao longo dos anos, sofreu mudanças em sua configuração. Nesse sentido, o estudo sobre a creche implica necessariamente identificar quais as concepções de criança e infância adotadas por estas instituições para compreender sua atual forma de organização e constituição.

O próprio termo infância, que decorre etimologicamente do latim *infantia* (indivíduo ainda não capaz de falar), apresenta a concepção de criança incapaz, frágil e incompetente que, por sua vez, circunscreve significados construídos historicamente e que silenciam as ideias e formas de expressão da criança (CRUZ, 2008). Contudo é preciso salientar que, hodiernamente, sua interpretação e utilização adquiriram uma compreensão mais ampla ao serem comparadas a sua construção semântica, sendo compreendida como um período importante para o desenvolvimento do ser humano.

Neste sentido, as discussões sobre como se constitui a infância ou qual a imagem que se produz a seu respeito se mostraram importantes para abordar e entender como foram definidas as opções e formas de atendimento destinadas às crianças pequenas no contexto de creche.

Retomando o aspecto histórico sobre a infância, Ariès (1981) foi pioneiro ao estudar a origem do sentimento de infância e seu estudo, embora seja alvo de críticas em razão da metodologia utilizada (KUHLMANN Jr., 1998; HEYWOOD, 2004), demonstra a evolução histórica e social ocorrida sobre as concepções de criança e infância ao longo da Idade Média. Para o autor (1981), as primeiras

demonstrações sobre a emergência do sentimento moderno de infância ocorrem a partir dos séculos XVI e XVII, quando é possível perceber como as transformações econômicas (mercantilismo) e sociais influenciaram a concepção de criança e infância e, conseqüentemente, a organização da família. A sociedade passou, então, a perceber as particularidades das crianças e a compará-las com as características dos adultos. Segundo Ariès (1981), o surgimento dos sentimentos de “paparicação” e “moralização” foi consequência das mudanças nas relações sociais entre adultos e crianças. Com o sentimento da “paparicação”, a criança passa a ser vista por sua ingenuidade, gentileza, graça. Já o sentimento de “moralização” considera as crianças como seres frágeis que necessitam ser protegidos e disciplinados.

Em contrapartida às argumentações de Ariès, Heywood (2004) entende que a infância deve ser compreendida como uma construção social e que a criança é um elemento importante ao analisar-se o contexto social e histórico de um determinado grupo ou sociedade, pois compreende que estas são partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor. Contudo considera importante entender as expectativas dos adultos em relação à infância, pois o autor compreende que “[...] se quiserem recriar a forma como eram as experiências cotidianas das crianças no passado [...] devem primeiramente compreender aquilo que os adultos pensavam e sentiam sobre os mais jovens” (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Kramer (1987), em meio às discussões sobre a ideia de infância, apresenta algumas considerações sobre como este conceito foi se transformando ao longo da história:

A idéia de infância, como se pode concluir não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1987, p.19).

Kramer (1987), Kuhlmann Jr. (1998) e Heywood (2004) concordam que para compreender as concepções de infância e criança de uma sociedade ou comunidade é fundamental considerar os fatores culturais e sociais destas e, por isso, argumentam quanto à impossibilidade de se defender a existência de um único tipo de infância, considerando-a uma categoria construída social e historicamente, assim como em permanente processo de constituição.

No que se refere às discussões sobre a definição etária da infância, ao longo dos anos, reconhece-se o papel exercido pela Psicologia do Desenvolvimento clássica na organização, classificação, definição social das idades da vida dos indivíduos ao divulgar e difundir os estágios do desenvolvimento infantil e ao estabelecer a infância como um período diferente da fase adulta. Contudo, seu arcabouço de informações sobre a infância edificou a compreensão da criança como um ser biologicamente determinado, unificado e universal, dessa maneira, desconsiderando a influência do contexto social para o desenvolvimento da criança (ROSEMBERG, 1976; ROCHA, 1997; KULHMANN JR., 1998; HEYWOOD, 2004; DELGADO; MÜLLER, 2004).

Discussões atuais sobre a infância sugerem que não existe uma única infância, mas uma diversidade de infâncias que precisa ser considerada e pesquisada, de modo interdisciplinar, em razão das múltiplas influências sofridas em sua constituição. Neste particular, Müller e Hassen (2009, p. 473) compreendem a infância como um fenômeno híbrido porque é “duplamente construída por um conjunto de experiências comuns e compartilhadas e é fragmentada pela diversidade das vivências das crianças”. As autoras alertam para a emergência de estudos e processos flexíveis de pesquisa sobre a infância de modo a contribuir para a concepção de criança como ator social e como produtora de cultura.

Assim, considera-se que a infância não pode ser simplesmente compreendida em oposição à fase adulta nem como um período biologicamente determinado, mas sim como um fenômeno complexo e influenciado por contextos históricos e sociais. A criança deve ser entendida como um sujeito ativo na construção de sua identidade, que influencia e é influenciada pelo contexto do qual faz parte.

Na discussão suscitada pelo presente estudo, a expressão primeira infância é entendida como o período da infância compreendido de 0 a 3 anos, fase notadamente relacionada, no Brasil, ao atendimento da criança na creche. Chamboredon e Prévot (1986) apontam que a construção social da expressão primeira infância, como objeto pedagógico e período importante para a constituição da personalidade e do desenvolvimento da inteligência. Igualmente, influenciou no modo como a criança pequena passou a ser vista pela sociedade e, conseqüentemente, na forma como se estabeleceram as funções e a organização da escola maternal moderna, substituta das antigas salas de asilo<sup>5</sup> e consideram que esta:

[...] constitui uma definição social da primeira infância e de suas *performances*, definição que se inscreve num *cursus* definido, recorte das idades as quais são atribuídos desempenhos determinados e medidos. O que não passava de um período indiferenciado de maturação torna-se um *cursus* cientificamente definido: idade de andar e idade de falar, uma idade do desenho, etc.. (CHAMBOREDON, PRÉVOT, 1986, p.43).

Autores como Piaget (1993), Vigotski (1989, 2001) e Wallon (1975, 1981) reconheceram o potencial das crianças pequenas apontando a primeira infância como um momento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo e consideram que, nesta fase, o contato com o outro e com o ambiente é essencial para a criança.

Assim, não se pode negar que a consolidação da concepção de que a criança pequena possui capacidades intelectuais e que esse período é importante para o desenvolvimento do ser humano estimulou a construção de instituições que pudessem auxiliar a família no cuidado e educação destas crianças, a invenção de materiais pedagógicos, o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que se ajustem a essa nova ideia e solidificação da compreensão de que este período precisa ser objeto de uma ação pedagógica específica.

---

<sup>5</sup> Os autores analisam a construção social da primeira infância no contexto Francês. *L'école maternelle* (escola maternal) moderna atende crianças de 3 a 6. Essa configuração provocou a substituição das salas de asilo pelas escolas maternas. Numa analogia entre a escola maternal francesa e a organização brasileira, esta seria mais próxima à pré-escola, que envolve o atendimento de crianças de 4 a 5 anos.

\* De acordo com a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), estendendo para 9 anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos.

Em meio a essas construções conceituais sobre a infância e a criança, a creche teve de se adaptar e, assim, buscar atender aos anseios advindos desses conceitos. No contexto atual, os estudos recentes sobre a infância, especialmente os vinculados à sociologia da infância, têm sugerido a concepção de criança como ator social (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011) e “responsável por suas infâncias” ao se “apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 53), de modo que implicam mudanças significativas no modo de pensar e organizar a creche.

Assim, a creche notadamente considerada como um dos locais que possibilitam a socialização das crianças pequenas precisa compreender como este processo se desenvolve. Nessa perspectiva, Corsaro (2011) apresenta a reprodução interpretativa como uma abordagem alternativa à socialização, que considera a criança coconstrutora de conhecimento, cultura e identidade, e explica:

O termo interpretativo abrange aos aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social (CORSARO, 2001, p.31-32).

Plaisance (2004), por sua vez, ao tratar da importância da socialização para a pequena infância, argumenta que as concepções contemporâneas de socialização, advindas da linha sociológica da pequena infância, compreendem que a construção do ser social se dá por meio de múltiplas negociações com seus próximos. Para o autor, a socialização, na primeira infância, está consubstanciada na compreensão de crianças pequenas como atores sociais e compreende que esta se estabelece pela integração horizontal entre pares. Contudo adverte que a definição da pequena infância, pelo recorte das idades, mostra-se arbitrária e dependente dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a ela estão associadas e do “mercado” profissional orientado para cada faixa etária.

Neste particular, a definição sobre o início e o fim da primeira infância está longe de ser simples e uniforme, pois implica concepções de criança e infância que podem diferir em razão da classe social e de valores culturais da sociedade na qual a criança está inserida. Assim, o termo primeira infância tem sido utilizado ora para designar o período compreendido entre 0 e 6 anos, ora como o período de 0 a 3 anos.

Nessa perspectiva, é possível perceber que ainda não se convencionou o uso da expressão primeira infância entre os pesquisadores da infância, por isso, o seu emprego é utilizado de forma indiscriminada na referência às crianças que frequentam creche ou pré-escola (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; PLAISANCE, 2004; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; GOTTLIEB, 2009).

Contudo o emprego do termo primeira infância tem sido utilizado com mais frequência para tratar das crianças menores de 3 anos, muito, em razão do aumento das discussões sobre creche e pela preocupação, cada vez mais cedo, com o cuidado pedagógico dirigido às crianças pequenas. No entanto também é possível perceber a utilização das expressões pequena infância (PLAISANCE, 2004; GOULART FARIA, 2006), criança pequena (ROSSETTI-FERREIRA, 1988; STRENZEL, 2000; VASCONCELOS et al., 2003; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), crianças pequeninhas (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, PRADO, 1998), primeiríssima infância (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) e bebês (GOTTLIEB, 2009) de maneira similar para se referir às experiências de infância das crianças menores de 3 anos. Neste particular, o uso de expressões específicas para se referir às crianças de 0 a 3 anos denota a compreensão de que estas apresentam características específicas que as diferem das crianças maiores.

Assim, a partir da compreensão de que o atendimento destinado às crianças pequenas precisa respeitar suas particularidades analisa-se a trajetória da creche, no Brasil, para explicitar como os modelos de creche foram se constituindo. Definiram, dessa maneira, ao longo dos anos, a partir de concepções teóricas, sociais e econômicas sobre a infância e a criança, diretrizes pedagógicas que influenciaram e influenciam as práticas dirigidas às crianças.

## 1.2. Trajetória da creche no Brasil

A partir de uma análise histórica que demarca a construção das funções das creches no Brasil, busca-se compreender os fatores sociais, políticos e as concepções de criança e infância que determinaram a adoção de certos modelos de atendimento às crianças pequenas no país. Também se considera que rever a história é fundamental para se compreender a realidade atual.

Contudo é preciso destacar que a trajetória da creche não é linear e uniforme, que a sua instituição e vigência perpassaram por transformações sociais, econômicas, políticas e científicas e que estas influenciaram o modo como se entende e concebe a criança pequena e sua infância.

Na tentativa de apresentar a trajetória da creche no Brasil, constatou-se que as primeiras iniciativas de criação de instituições destinadas ao atendimento às crianças remetem ao final do século XIX e início do século XX, sendo que estas tiveram como objetivo, inicialmente, o cuidado às crianças órfãs, a diminuição da mortalidade infantil e ser uma alternativa à roda dos expostos, no entanto, muitas, funcionavam em regime de internato. Entretanto, é preciso ressaltar que estas instituições, inicialmente, não foram criadas a partir de iniciativas estatais, mas a partir de ações beneficentes e filantrópicas de vários segmentos da sociedade (KUHLMANN JR., 1991, 1998; MELLO, 2008; BORGES, 2009).

Ainda, no referido período, verifica-se a crescente preocupação e aumento de estudos da área médica sobre a criança, tendo como uma das suas principais preocupações os altos índices de mortalidade no país. Estas pesquisas, com base na pediatria e na puericultura, publicaram os primeiros manuais sobre temas relacionados à higiene e saúde da criança cuja iniciativa era promover ações que contribuíssem para a diminuição destes índices.

Para Kuhlmann Jr. (1998), em 1899, dois fatores consagram o reconhecimento da importância da primeira infância no Brasil, a inauguração da primeira creche para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro e a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à

Infância do Rio de Janeiro (IPAI). No entanto o autor argumenta que uma das primeiras menções à creche, no Brasil, ocorre em 1879, no jornal “*A Mãe de Família*”, destinado às senhoras da elite do Rio de Janeiro, com a matéria “A creche (asilo para a primeira infância)”, que explicita a preocupação com o problema criado pela Lei do Ventre Livre, com a população de filhos de escravas para serem acolhidos e educados.

O IPAI, fundado pelo médico Dr. Moncorvo Filho, com pressupostos médico-higienistas surge como um órgão responsável por proteger a criança e tem como objetivos promover ações de inspeção e regulamentação da lactação; inspeção das condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); ofertar proteção às crianças abandonadas; auxiliar na inspeção médica das escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; e criar jardins de infância e creches (KUHLMANN JR.,1991).

Com base no contexto histórico, é possível assentir que a criança nesse período é compreendida como um ser frágil, carente e desamparado que precisa ser assistida pela sociedade, em razão da sua condição social, cujas principais preocupações a ela dirigidas devem relacionar-se à sua higiene, saúde e guarda. Neste sentido, a creche surge com uma alternativa de amparo às crianças pequenas e carentes (filhos de escravas, ex-escravas e empregadas domésticas) e, posteriormente, com a industrialização como uma instituição para o acolhimento dos filhos de operárias. Outro aspecto que confirma o caráter da creche com instituição de cuidado é a composição do seu quadro funcional, formado por amas, cozinheiras e lavadeiras, ou seja, mulheres leigas<sup>6</sup>, de modo que não se evidenciava a necessidade de uma especialista para atender a criança (BORGES, 2009).

Para Kramer (1992, p. 47), a participação do Estado com relação às políticas de atendimento à criança no Brasil pode ser dividida em dois momentos diversos: “no primeiro momento, denominado de pré-1930 e, no segundo período, de 1930 a 1980”.

---

<sup>6</sup> O uso da expressão mulheres leigas busca evidenciar a inexistência de uma formação profissional específica para o atendimento à criança pequena na creche. No entanto, é preciso ressaltar quenaquele momento histórico não havia uma regulamentação profissional e formativa para o exercício desta profissão.

Assim, de acordo com Kramer (1992), no período pré-1930, as instituições que atendem a criança, dentre elas a creche, tinham como objetivo a assistência médico-higienista e fundamentavam suas práticas educativas na psicologia do desenvolvimento. Nesse período, há um maior reconhecimento da importância do atendimento à criança pobre ou abandonada para o fortalecimento do Estado e a necessidade de prepará-la para o futuro. Para Kramer (1992, p.54), no período, “os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança alheia ao tempo (a-histórica) e ao espaço (com condições de vida invariáveis)”.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986) apontam que, até o ano de 1920, o atendimento ofertado às crianças na creche era realizado quase que exclusivamente por entidades caritativas ou filantrópicas e destinado aos filhos cujos pais não tinham condições de cuidar ou de operários que não tinham com quem ou onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Contudo as autoras afirmam que, a partir da década de 1930, o poder público foi sendo cada vez mais convocado a participar e regular as questões de atendimento às crianças pequenas na creche.

Assim, a concepção sobre a creche, nesse período, é a de uma instituição de assistência moral, disponível à parcela pobre da sociedade, mas sem grandes investimentos do Estado e baseada na “pedagogia da submissão marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR., 2005, p.54). A concepção vigente nesse período é a de que o Estado reconhece a importância da infância, mas se exime da obrigação de gerir essas instituições e, por sua vez, delega essa prerrogativa a quem se interessar administrá-las, como igrejas, associações de moradores ou instituições filantrópicas.

O segundo momento colocado por Kramer (1992), de 1930 a 1980, apresentou grandes modificações políticas, econômicas e sociais. Entre elas, o aumento e a diversificação da produção industrial, o surgimento de novos grupos econômicos (burguesia e proletário urbano-industrial) e a crescente urbanização são símbolos da nova configuração da sociedade brasileira.

Nesse período são criadas algumas políticas para atenderem à criança, como a criação da Inspetoria e Higiene Infantil em 1923, substituída, em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a chamar-se Ministério da Educação e Saúde e cria-se a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que tem como atribuição estabelecer normas de funcionamento da creche; em 1943, a legislação trabalhista passou a exigir que as empresas que tivessem mais de 30 empregados femininos deveriam possuir uma creche (KUHLMANN JR., 2000).

Para Vieira (1988), é a partir de 1940 que o Estado brasileiro começa a equipar-se de instituições e pessoal técnico para assumir as funções na área de saúde, educação, previdência e assistência. Assim, as creches integraram uma política de proteção à maternidade e à infância e foram acompanhadas mais de perto pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Ainda, segundo autora:

A ação do Estado na área de creches, desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional. Tanto o DNCr como a LBA funcionavam como órgãos repassadores de recursos para essas instituições (VIEIRA, 1988, p. 4).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), as instituições de educação infantil, a partir da década de 1960, tanto eram apresentadas como propostas para auxiliar as famílias e conter os conflitos sociais como meio de educação para uma sociedade igualitária e como instrumento para que a mulher pudesse se inserir no mercado de trabalho. Nessa concepção, as crianças constituem um obstáculo para o mercado de trabalho fazer uso eficiente dos recursos humanos disponíveis, principalmente o feminino. Assim, na tentativa de atender as necessidades do mercado de trabalho, busca-se investir no financiamento de instituições e serviços para o cuidado e guarda das crianças.

Contudo, no Brasil, até meados de 1960, a creche continua a funcionar seguindo os pressupostos médicos-higienistas por meio dos quais as crianças recebiam somente os cuidados físicos, alimentação, vacinação, etc. Durante os anos de 1960 a 1970, período de ditadura militar, é difundida a ideia de que a educação infantil é um instrumento de combate à pobreza e preparação da criança para servir à pátria (KRAMER, 1992). Esse período também é marcado pelo início da influência de organismos internacionais sobre políticas de educação e assistência social para as crianças no Brasil. Estes organismos buscam adesão dos Estados aos programas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agências multilaterais vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), cuja estratégia política era implementar uma agenda de desenvolvimento econômico e social para os países subdesenvolvidos.

Segundo Vieira (1988), as estratégias propostas por esses organismos internacionais tinham como justificativa a resolução dos problemas causados pelo subdesenvolvimento a que se atribuía a falta de assistência e serviços na área de saúde, educação e nutrição, e propõem a adoção de estruturas simplificadas para o atendimento à criança de modo que no Brasil:

A partir do final dos anos 60, o rigor higiênico exigido não será o mesmo de as de antes, quando o DNCr passa inclusive a planejar a ampliação do atendimento pré-escolar através de centros de recreação, que poderiam ser instalados em prédios anexos a igrejas ou em equipamentos comunitários. Propostos de creche/pré-escolas, que exigiam pessoal especializado e maior custo de manutenção, começam a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento com a participação da comunidade (...) Além disso, o peso de preceitos morais e higiênicos não deveria impedir a expansão do atendimento (...). A creche não poderia continuar sendo vista como produtora de carência, mas sim, como compensadora de faltas (VIERIA, 1988, p. 5).

Assim, a concepção vigente naquele momento era a de que a infância precisava ser protegida, ou seja, tratava-se de proteger, tutelar, salvar uma infância considerada abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo Estado. Por conseguinte, a educação das crianças pequenas da camada mais pobre da

população manteve o caráter assistencialista, compensatório e educativo-moralizante. Como destaca Kuhlmann Jr. (1998):

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social (KUHLMANN JR.,1998, p.183).

Nas décadas de 1970 e 1980, são observadas grandes discussões sobre ideias socialistas, feministas, discussões sobre o atendimento à pobreza e sobre a educação da criança em instituições coletivas, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho.

Em 1977, é criado o projeto Casulo em resposta à grande desigualdade social apresentada no período que vinha provocando, segundo a ideologia vigente, o “desequilíbrio nas famílias” e a “desintegração do lar”. Esse projeto buscou desenvolver atividades paralelas de orientação familiar e a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos “a baixo custo” nas creches Casulo e incentivo às creches domiciliares (DIAS; MACÊDO, 2012).

De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2002, p. 92), o argumento principal dos técnicos para a criação dessas políticas de baixo custo e de apoio à família era a possibilidade de empregar as próprias mães em seus lares. Assim, segundo a autora, foi possível perceber uma expansão no atendimento às crianças, mas ainda insuficiente, de baixa qualidade e que pode erroneamente representar expansão da educação infantil.

É no final da década de 1970 e início da de 1980 que os movimentos sociais que reivindicavam moradia, escola pública democrática e universal aumentam as suas mobilizações. Campos, Pinto e Rosemberg (1985) destacam a participação feminina e o surgimento do movimento feminista brasileiro, cuja principal reivindicação era por creches. Isto ocasionou modificações importantes no sistema de guarda, proteção e educação do filho da mulher trabalhadora e ressaltam algumas mudanças percebidas e suscitadas no período:

- No debate ideológico, desestigmatizando a palavra creche, até então quase que exclusivamente considerada como uma instituição inadequada e até nociva, para o perfeito desenvolvimento da criança;
- No debate político, ao alçar a reivindicação por formas adequadas de atendimento à criança pequena como uma questão relativa à extensão do direito universal à educação, de responsabilidade do Estado;
- No plano do conhecimento sobre o desenvolvimento desta instituição no país, sua história, seus modelos, suas necessidades e possibilidades, e,
- Também no plano próprio atendimento, com o aumento de vagas em alguns dos grandes centros urbanos, especialmente na cidade de São Paulo (CAMPOS; PINTO; ROSEMBERG, 1985, p.1).

Todavia, para Oliveira (2011), essa mudança de posição e concepção sobre a creche e a criança só ocorre quando:

[...] segmentos da classe média foram procurar atendimento em creches para seus filhos é que essa instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas (OLIVEIRA, 2011, p.80).

Cerisara (2002) compreende que os anos de 1980 marcam o início de uma reorientação de enfoque sobre a criança, antes, entendida como *objeto de tutela* para uma criança *sujeito de direitos*. A autora considera que, a partir da promulgação da Constituição de 1988, diversos movimentos sociais focados nos direitos da criança são fortalecidos, assim como são sancionadas leis no sentido de confirmarem as crianças como cidadã.

Campos (2002) considera importante lembrar que a Constituição Federal de 1988 e a LDB foram precedidas por grandes debates nacionais incentivados por diversos movimentos sociais, dos quais é possível citar os grupos de mulheres que lutavam por creches nos bairros; grupos que organizavam creches comunitárias; grupos de defesa da criança em situação de risco; feministas e sindicalistas. Assim, de acordo com autora:

Importantes inflexões ocorreram ao longo desse debate: a ênfase no direito das mulheres ao atendimento de seus filhos durante o período de trabalho foi substituída pela ênfase no direito das crianças, o que permitia que a qualidade desse atendimento passasse também a ser questionada (CAMPOS, 2002, p. XIII).

Assim, junto com pressões feministas, movimentos sociais e interesses econômicos, a creche conquistou o reconhecimento como instituição educativa e tornou-se um direito da criança e um dever do Estado com a Constituição Federal de 1988 (art.208, IV) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996). Estes dois dispositivos legais levaram a Educação Infantil a adquirir outros contornos, sobretudo ao exigir que o atendimento às crianças pequenas não tenha apenas um caráter assistencialista e de amparo, mas garanta a dimensão educativa como também define a faixa etária de atendimento da creche, crianças de 0 a 3 anos.

Rosemberg (1992) lembra que a história recente da creche no Brasil tem ocorrido por ciclos sucessivos de expansão e retraimento, o que dá a esta instituição um caráter emergencial e de substituição em razão de necessidades circunstanciais, como o incentivo ao trabalho feminino ou como forma de assistência à criança carente. A autora afirma que essa vinculação tem provocado sérias consequências para a sua expansão e para a construção de uma identidade própria que ofereça uma proposta educacional alternativa e satisfatória às crianças pequenas.

Em meio a essas discussões, Didonet (2001) considera que a creche visa atender três objetivos (social, educacional e político), e argumenta que:

[...] o primeiro está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política (...) sem renunciar a função de mãe, cuidadora e educadora de seus filhos, ela precisa contar com uma instituição social que lhe dê suporte no cumprimento da função materna. O segundo (...) centrada na criança como sujeito de educação, e tendo como referência o potencial dos primeiros anos de vida, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível. O terceiro é o político: a educação infantil inicia a formação do cidadão, desde que tem o registro de nascimento (DIDONET, 2001, p. 14-15).

Contudo é preciso destacar que a legislação lançou desafios que são e serão continuamente construídos, visto que não se concretizam imediatamente apenas com a sua publicação. A mudança de concepção, de valor e opiniões sobre a criança e a creche, o papel do Estado no atendimento ao direito da criança e a inserção da creche no Sistema Educacional são, evidentemente, observados. Assim,

a legislação reconhece a criança pequena como sujeito de direitos e a creche, entendida, anteriormente, como um direito assegurado aos pais trabalhadores, é, agora, também um direito da criança e adquire um caráter educacional. Nessa perspectiva, a partir de uma nova concepção sobre a criança, mudanças passam a ser exigidas para que essa nova instituição – a creche – possa atender plenamente à criança pequena, entendendo-a como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, p.12).

Neste contexto, novos desafios são lançados para que a creche possa assumir um caráter educativo e possa garantir o direito da criança pequena ao acesso a uma instituição que busque contribuir para o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, em respeito às suas especificidades.

Contudo a mudança conceitual sobre a configuração da creche de um caráter assistencial para o educativo provoca discussões teóricas e legais sobre a configuração dos conceitos educar e cuidar na Educação infantil, especialmente na creche, e seus delineamentos sobre as práticas pedagógicas da instituição. Em meio a essas discussões, vários documentos dispuseram sobre a indissociabilidade do educar e do cuidar na Educação Infantil: Plano Nacional de Educação Infantil (PNEI/2005, p, 17-18); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998, p.23-24); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009, p. 19); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI/2009, p.57).

Embora alguns desses documentos tenham sofrido críticas quanto ao seu conteúdo e forma de elaboração, é preciso ressaltar que, em sua essência, apresentam concepções sobre a criança e a creche que se aproximam do que dizem atualmente a literatura e as pesquisas em Educação Infantil. De modo que reforçam a compreensão de que a creche presta de forma complementar atendimentos educativos e de cuidado e que não se concebe uma prática separada da outra

(HADDAD, 1991, 1997; ROSEMBERG, 1994; CAMPOS, 1994; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; MONTENEGRO, 1998; CARVALHO, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; KUHLMANN JR., 2003, 2004; KRAMER, 2005; GUIMARÃES, 2008; BORGES, 2009; LIMA, 2010; RAMOS, 2010; ZUCOLOTO; COSTA, 2011; MOREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011).

Deste modo, a creche passa a ser compreendida como uma instituição educativa que precisa atender à criança pequena em toda a sua integralidade, de maneira que a discussão sobre a formação das profissionais da creche é evidenciada tendo em vista o atendimento desta prerrogativa. Assim, após a promulgação da LDB/1996, houve a exigência de formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil. De acordo com esse dispositivo legal, a formação de docentes para atuar na Educação Básica será em nível superior, podendo ser aceito para Educação Infantil (EI) a formação em nível médio, na modalidade Normal (LDB/1996, art. 62).

Assim, foram elaboradas propostas para que as instituições formadoras e os cursos de formação de professores fizessem modificações em suas propostas curriculares para que seus preceitos contemplassem o estudo sobre as especificidades de Educação Infantil. Neste particular, a formação em nível superior, no curso de Pedagogia, passa a incluir a discussão sobre princípios e conhecimentos norteadores para exercício da docência na Educação Infantil, através das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNs, 2006).

Contudo, diante da complexidade curricular assumida pelo curso de Pedagogia, questiona-se a chance deste curso, em razão do tempo de duração e de sua carga horária, possibilitar uma discussão aprofundada sobre as especificidades da educação na creche (GATTI, BARRETO, 2009). Oliveira (2002), corroborando essa argumentação, argui que:

Reivindicar uma formação específica para todos os trabalhadores de educação infantil, **especialmente para os professores leigos que já se encontram atuando e mesmo para aqueles que possuem formação em nível superior**, significa defender que, para atuar adequadamente na área é preciso dominar conhecimentos peculiares, delimitando o que é

específico no trabalho com crianças de 0 a 6 anos (OLIVEIRA, 2002, p. 100) (grifos da autora).

Nesta perspectiva, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil reconhecem a importância da formação continuada considerando que o coletivo é um importante local de qualificação profissional, pois permite a troca de conhecimentos, a tematização da prática, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho e é ser responsável pela construção do projeto educacional da creche (RCNEI, 1998, p.67-68; IQEI, 2009).

Assim, o coletivo de educadoras precisa ser entendido como um organismo institucional que organiza e administra o projeto pedagógico da creche de modo a superar o modelo individualista de modo contribui para que as educadoras possam se tornar protagonistas de sua ação profissional (SAITTA, 1998; BONDIOLI, MANTOVANI, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, OLIVEIRA, 2002; FULLAN, HARGREAVES, 2002; GOLDSCHIMIED, JACKSON, 2006; LIMA, 2010; ZUCOLOTO, 2011). Nas palavras de Saitta (1998):

Trabalhar coletivamente significa, portanto, elaborar um projeto pedagógico, programar objetivos educacionais que não sejam fruto de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não-coordenadas, mas, ao contrário, realizadas colocando-se em contínua entre os vários membros do grupo, com o objetivo de realizar, cada um com seu estilo, e de acordo com as respectivas competências o que foi decidido e programado em conjunto (SAITTA, 1998, p.116).

Ao ponderar sobre a importância da composição de um coletivo que pense, planeje e avalie o atendimento a estas crianças na creche de modo a contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento é que a formação continuada se apresenta como um importante instrumento formativo, pois pode possibilitar às educadoras momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica, com também supre a falta ou prováveis deficiências formativas das profissionais sobre as particularidades do trabalho pedagógico na creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; FULLAN; HARGREAVES, 2002; SARTI, 2010; MOREIRA, 2011; ZUCOLOTO, 2011).

Assim, é preciso pensar na creche como um local formativo que promova a atualização constante de suas profissionais contribuindo para que elas se reconheçam como autoras de sua atividade profissional e, no exercício de sua profissão, possam respeitar e estimular as potencialidades da criança pequena.

As discussões sobre importância da qualificação das profissionais da creche também se voltam para a necessidade de construção de uma proposta curricular que oriente o planejamento e prática pedagógica destas educadoras. Contudo, a temática mostra-se polêmica e, ainda, incide sob esta a compreensão de currículo como um rol de conteúdos e atividades. Neste particular, Kramer (1996) afirma que:

[...] o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema mas não o miolo: ou se refere à escola, ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos referenciais ou parâmetros sem mudar as condições (KRAMER, 1996, p.6).

Assim, apesar do dissenso sobre o currículo para a primeira infância compreende-se que sua elaboração nas creches constitui-se como um meio de reflexão e forma de garantir experiências educativas às crianças pequenas que promovam o seu desenvolvimento integral. Nesse particular, concordo com Dias (2005) ao considerar a Educação infantil como “lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23).

É neste contexto que a elaboração de uma proposta curricular se assenta, pois esta explicitará em seu conteúdo a compreensão de criança e infância que a creche defende, na medida em que os valores que orientam o currículo definem o conteúdo que conduzirá todas as ações realizadas na creche. Neste particular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreendem que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, na perspectiva de oferecer a crianças pequenas um atendimento que lhe proporcione o pleno desenvolvimento, a proposta curricular se mostra um valioso instrumento para o atendimento desse direito. Neste particular, convém explicitar o que expõe o DCNEI sobre as propostas pedagógicas para a creche:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Para Cerisara (2002), as Diretrizes dispõem objetivos gerais que podem inspirar projetos educacionais pedagógicos focados no desenvolvimento integral da criança, deixando espaço para que os envolvidos no projeto (famílias, professores e crianças) assumam sua autoria.

Assim, a construção de uma proposta curricular para a primeira infância precisa considerar a criança como produtora de cultura e conhecimento (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; DELGADO; MÜLLER, 2005a, 2005b; COHN, 2009; CORSARO, 2011), a importância da interação no processo de construção da identidade da criança pequena (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MARTINEZ, 1996; VASCONCELOS et al., 2003; MACHADO, 2004; GUIMARÃES, 2008; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2009; RAMOS, 2010; COSTA, 2011), a brincadeira como forma de interação, comunicação e aquisição de conhecimentos sobre a cultura (BORBA, 2006; KISHIMOTO, 2006; GUIMARÃES, 2008; RAMOS, 2010; AMORIM 2011; COSTA, 2011; FERRAZ, 2011; LOMBARDI, 2011), a família como parceira da creche no atendimento a criança (GAGLIARDI, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011) e a importância de uma ambiente seguro, agradável e desafiador (FERRAZ, 2011; MOREIRA, 2011; ZUCOLOTO, 2011).

Deste modo, a elaboração de uma proposta curricular para crianças pequenas demanda conhecimento sobre seu processo de desenvolvimento e implica

a discussão de um conjunto de fatores que englobam desde o relacionamento com a família até a forma de organizar e planejar o ambiente.

Assim, ao longo da história, a imagem da creche pode ter sido associada à de uma instituição com pressupostos assistencialistas para o atendimento de crianças desvalidas ou pela necessidade das famílias de guarda de seus filhos enquanto trabalhavam. Contudo, atualmente, a creche é entendida como um direito da criança, como parceira da família na sua educação e no seu cuidado e como um local que lhe propicia aprendizagem e desenvolvimento.

## CAPÍTULO II – Metodologia da pesquisa

A história da pesquisa social tem procurado reunir esforços para combinar, num mesmo estudo, diferentes métodos de coleta e análise de informações. De tal modo que, nos últimos anos, têm se desenvolvido várias discussões sobre como combinar e relacionar metodologias de pesquisa de modo a extinguir a dualidade entre investigações quantitativa e qualitativa. Este movimento metodológico tem recorrido ao uso de expressões e noções como as “triangulações”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” (CRESWELL, 2010; DUARTE, 2009; FLICK, 2009). Contudo a expressão “triangulação” tem sido a nomenclatura mais utilizada na literatura.

Para Creswell (2010), a popularidade atual desta opção metodológica deve-se à evolução e ao desenvolvimento da pesquisa social, pois consiste em um passo adiante do que já se havia feito. O autor considera que o uso combinado dessas abordagens proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa.

Minayo e Gómez-Minayo (2003) compreendem que, dentro da realidade do processo de avaliação de programas sociais por triangulação de métodos, este se consagra por apresentar uma riqueza de conhecimentos que pode ser agregada com a valorização do significado e da intencionalidade dos atos, das relações e das estruturas sociais.

Para Bryman (1992 apud FLICK, 2009) é possível identificar 11 formas de integrar e interpretar as pesquisas qualitativas e quantitativas:

A lógica da triangulação (1) significa a verificação de exemplos de resultados qualitativos em comparação com resultados quantitativos. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa (2) e vice-versa (3), sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo (4). Os aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com o uso de abordagens qualitativas (5). A perspectiva dos pesquisadores orienta as abordagens quantitativas, enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista dos sujeitos (6). O problema da generalização pode ser resolvido, na pesquisa através do acréscimo das descobertas quantitativas, considerando-se as descobertas qualitativas (8). A relação entre os níveis micro e macro de um ponto essencial (9) pode ser esclarecida por meio da combinação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, podendo cada uma

destas ser apropriada a etapas distintas do processo de pesquisa (10). Por fim, existem as formas híbridas (11) que utilizam a pesquisa qualitativa em planos quase-experimentais (BRYMAN, 1992, p. 59-61).

Nesse sentido, o presente estudo, inserido no debate e considerando a complexidade de dados coletados sobre a temática, adota a triangulação das pesquisas quantitativas e qualitativas (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010) com a finalidade de apresentar um panorama temático e quantitativo, na área da Educação, sobre a creche, no período de 2007 a 2011. É importante salientar que as abordagens qualitativa e quantitativa são autônomas entre si, mas têm como ponto de integração o tema do estudo e a escolha da Análise de Conteúdo como método de coleta e análise do *corpus* da pesquisa. Deste modo, as abordagens qualitativa e quantitativa não são compreendidas como opostas e incompatíveis, mas como complementares nesse processo de análise.

Silva (1998) destaca a potencialidade da articulação entre as abordagens qualitativas e quantitativas considerando-as complementares na medida em que “o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável” (SILVA, 1998, p.171).

Para Bauer e Gaskell (2002, p.25-26), é preciso superar a polêmica estéril entre as duas tradições de pesquisa social. Os autores consideram necessário ter uma “visão holística sobre o processo de pesquisa social”, de modo a produzir uma interpretação mais abrangente sobre os dados da pesquisa e compreendem que diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer e não podem ser desprezadas pelo pesquisador social.

Nesse particular, Minayo (1994) argumenta que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram:

- que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto;
- que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa;

- que, em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação (MINAYO, 1994, p.32).

Flick (2009) compreende que os métodos qualitativos e quantitativos devem ser considerados como campos complementares, e, na tentativa de conectar essas duas abordagens, a Análise de Conteúdo será considerada neste trabalho, visto que possibilita a explicitação e a sistematização do conteúdo das pesquisas a partir de índices passíveis de quantificação, bem como a elaboração de inferências e deduções lógicas e justificadas sobre o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011). Do mesmo modo, a Análise de Conteúdo admite a integração das abordagens quantitativas e qualitativas, o que possibilita a associação dos resultados e a produção de interpretações fundamentadas. Nesse particular, Moraes (1999) afirma que a Análise de Conteúdo é:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.8).

Bardin (2011) por sua vez, define a análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Nessa perspectiva, fica evidente a aplicabilidade da Análise de Conteúdo nas pesquisas sociais, pois é uma técnica híbrida que pode mediar a discussão sobre métodos qualitativos e quantitativos, na medida em que, na análise do texto, faz uma ponte entre o formalismo estatístico e análise qualitativa dos materiais (BAUER; GASKELL, 2002).

Bardin (2011) considera que, através da Análise de Conteúdo, o pesquisador pode lançar mão de:

[...] um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 2011, p. 48-49).

De tal modo, propõe-se a realizar uma pesquisa bibliográfica na área de Educação, entretanto não busca ser prescritiva nem propositiva, mas visa traçar um panorama, refletir e analisar a trajetória das pesquisas em Educação sobre a creche. Neste particular, a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com uma simples revisão bibliográfica, visto que, segundo Lima e Mito (2007), requer um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, que não pode ser aleatório.

Gil (2011, p. 50) compreende que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, este estudo bibliográfico procura, mais precisamente, compreender quantitativa e qualitativamente como a temática creche se apresenta nas teses, em Educação, no Brasil, no período de 2007 a 2011. A escolha do recorte temporal se justifica em razão de buscar compreender onde estão localizadas as pesquisas e quais os assuntos mais discutidos sobre a creche após o transcurso de um decênio da promulgação da LDB, que inseriu a creche na Educação Básica e definiu a sua faixa etária de atendimento, crianças de 0 a 3 anos. Assim, o objeto de estudo é histórico, localizado temporalmente e sofre influência das mudanças sociais, políticas, ideológicas e econômicas do contexto em que se insere.

Nesta perspectiva, o uso da Análise de Conteúdo é fundamental, pois tem função dupla: “compreender o sentido da comunicação (como o receptor normal), mas, também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2011, p. 47). Para Franco (2008), o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, sendo que esta, necessariamente, expressa um significado e um sentido que não pode ser considerado um ato isolado.

A escolha da Análise de Conteúdo se deu em razão da necessidade de entender como a educação da criança pequena em creche vem sendo compreendida e apresentada nas teses por meio de categorias temáticas e na localização destas pesquisas no território nacional. Desta forma, busca destacar e dialogar com as características mais marcantes apresentadas no teor destas produções. Neste particular, a Análise de Conteúdo se mostra um valioso método de pesquisa, pois possibilita, através da análise de textos, interpretar ideias, concepções e posições teóricas dos autores e traçar a trajetória das pesquisas sobre a educação de crianças pequenas na creche.

Assim, entre as várias possibilidades de técnicas de Análise de Conteúdo, faz-se a opção pela técnica categorial que se funda na operação de classificação de elementos constitutivos do corpo da pesquisa, por diferenciação e, em seguida, de um reagrupamento baseado em analogias (FRANCO, 2008). Deste modo, a organização do estudo seguirá os três polos cronológicos, definidos por Bardin (2011, p. 125), para a realização da Análise de Conteúdo, quais são: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (capítulo de análise e considerações finais).

## **2.1. Pré-análise**

Essa fase consiste na busca e na prévia organização dos trabalhos e textos relacionados ao objeto de pesquisa que serão, posteriormente, submetidos à análise. Desta forma, para a obtenção dos dados da pesquisa foi consultado o banco de dados *on-line* da CAPES, que tem como uma de suas linhas de ação a promoção do acesso e divulgação das produções científicas produzidas no Brasil.

Para o procedimento de busca foi utilizada a palavra-chave “creche” e escolhido o “doutorado” como nível de pesquisa. O uso da palavra creche se dá em razão de esta instituição ser o foco da pesquisa, além disso, com a seleção das pesquisas, foi possível identificar e analisar as principais discussões que essa instituição educativa, destinada à criança, na primeira infância, tem suscitado.

Assim, a pesquisa construiu, inicialmente, um banco de dados com todas as produções acadêmicas na área de Educação, catalogadas pela CAPES, cujos temas se voltassem para a creche. Como o acesso ao banco de dados da CAPES não permite a opção de filtro por área de conhecimento, a coleta foi realizada de forma manual. Para a definição da área de conhecimento de cada estudo, observou-se a definição dada pelo autor e, quando esta informação não estava disponível, fez-se a opção pela área de conhecimento mais abrangente.

No processo de levantamento de dados foi possível constatar a diversidade de áreas de conhecimento que têm direcionado o seu interesse para a creche. Nesse sentido, há de se destacar as áreas de Psicologia, Ciências da Saúde, Odontologia, Serviço Social e Enfermagem com grande quantidade de trabalhos. No entanto esses trabalhos não estão presentes nas planilhas desta pesquisa, pois o estudo busca centrar-se nos estudos da Educação, com o intuito de observar como esta área de pesquisa tem investigado e pensado a creche como instituição educativa que atende crianças de 0 a 3 anos.

O estudo segue a estratégia de triangulação concomitante, pois os dados qualitativos e quantitativos são coletados ao mesmo tempo (CRESWELL, 2010). Assim, os estudos disponibilizados no *site* da CAPES foram organizados em uma planilha Excel contendo as seguintes informações: nome do autor, ano da pesquisa, título do estudo, resumo, universidade, área de conhecimento, orientador, número de páginas e agência financiadora. A abordagem quantitativa analisou estas informações, enquanto que a abordagem qualitativa buscou examinar a integralidade das teses.

O quadro a seguir demonstra o volume inicial de teses que continham a palavra-chave creche.

**Quadro 01: Demonstrativo do banco de dados**

Anos	Teses
2007	09
2008	09
2009	07
2010	07
2011	13
<b>Total</b>	45

Fonte: CAPES (2012).

A quantidade de teses obtida, nos cinco anos definidos por este estudo, mostrou-se relevante e indica que houve interesse em pesquisar o tema creche nos programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil. De posse desse conjunto de estudos, procedeu-se à “leitura flutuante”<sup>7</sup> dos resumos, com o objetivo de obter informações sobre as motivações, perspectivas e tendências do referido conjunto.

Assim, para demarcação do *corpus* da pesquisa, ou seja, do conjunto de documentos levados em conta a serem submetidos aos procedimentos de análise, é necessário fazer escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2011). Como contribuição, Bardin (2011) apresenta algumas regras norteadoras para a escolha dos documentos, objeto de análise, as quais são: regra de exaustividade, de homogeneidade, de pertinência e de representatividade.

Segundo a regra da exaustividade, ao definir o campo do *corpus* (entrevistas, questionários, editoriais, artigos, etc.), não se pode deixar de fora nenhum documento que faça parte do objeto de pesquisa. Assim, o presente estudo segue a regra da exaustividade porque, escolhido o tipo de documento a ser analisado (teses), a área de conhecimento (Educação) e o período de produção desses textos (2007 a 2011), não se exclui nenhuma pesquisa que trate da creche como instituição que atende crianças de 0 a 3 anos.

A regra da homogeneidade é adotada por este estudo, visto que o seu universo de documentos de análise é composto, apenas, das teses que formam um *corpus* homogêneo de documentos para o fim proposto. E, ainda, obedece à regra de pertinência, uma vez que estes documentos são fontes adequadas de informação e oferecem subsídios para responder aos objetivos da pesquisa.

Ao fazer uso da regra da representatividade, a análise pode efetuar-se em uma amostra representativa do universo de produções acadêmicas no país sobre a creche. Deste modo, através de um recorte temporal, a presente investigação analisa uma amostra de toda a produção acadêmica, no período determinado, realizada sobre a creche no Brasil.

---

<sup>7</sup> Para Bardin (2011), a leitura flutuante é uma leitura prévia que consiste em estabelecer contato como os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões de orientações.

Portanto, seguindo as regras principais definidas por Bardin (2011) para a seleção dos documentos que constituem o *corpus* da presente pesquisa, passamos para a próxima etapa.

## 2.2. Exploração do material

A exploração do material é o segundo polo cronológico e “consiste na submissão do *corpus* a um estudo mais aprofundado” (TRIVIÑOS, 2011, p.161). Contudo, para Moraes (1999), é preciso compreender que a análise do material se processa de forma:

[...] cíclica e circular, e não de forma seqüencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p.14).

No entanto, apesar dessa possibilidade de constante reavaliação, essa fase é considerada a mais fastidiosa, pois corresponde à execução da tarefa de codificação. É o momento de apontar como o material já coletado será organizado e analisado.

Para Bardin (2011), o processo de codificação consiste em uma:

transformação – efetuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

Nesse momento, o *corpus* (universo de documentos) é submetido a um estudo mais denso que visa à sua seleção de acordo com as unidades de registro e contexto e, posteriormente, à sua categorização. Gil (2011), refere-se

fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação (escolha de categorias).

Assim, de posse dos dados inicialmente coletados, foi realizada uma leitura aprofundada sobre todos os resumos e as seções introdutória e conclusiva das teses selecionadas de modo a conhecer e localizar aquelas que possuíam relação direta com o objeto de estudo. Essa leitura se mostrou necessária para certificarmos de que tais estudos versavam sobre a creche como instituição educativa destinada às crianças de 0 a 3 anos, como definiu a LDB. O uso da nomenclatura “creche”, durante muitos anos, foi utilizado para denominar instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos, o que causa, ainda, algumas divergências em sua utilização.

A opção por realizar a leitura dos resumos e das seções introdutória e conclusiva se baseia na compreensão de que os resumos se constituem “na apresentação concisa do conteúdo do trabalho, envolvendo: objetivos, métodos, principais resultados e conclusões” (GIL, 2011, p.187). Contudo a opção pela leitura das seções introdutórias e conclusivas se justifica em razão de que alguns resumos não continham as informações mencionadas por Gil (2011). Logo, as leituras destes itens auxiliaram na definição dos estudos inclusos no *corpus* da pesquisa.

Deste modo, a escolha das unidades de registro e contexto visa extrair, do banco de dados, os documentos (teses) pertinentes ao objeto de estudo. A unidade de registro é compreendida como a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base” (BARDIN, 2011, p.134), ou seja, é a unidade de sentido que define o foco do recorte do banco de dados.

No presente estudo, a unidade de registro é o tema – **Creche, instituição educativa para crianças de 0 a 3 anos** – que funcionará como unidade de significação capaz de possibilitar o filtro e o recorte sobre o banco de dados para a constituição do *corpus* da pesquisa.

Com essas premissas definidas e de posse da amostra empírica inicial foi iniciado o trabalho de leitura dos resumos e das seções introdutória e conclusiva das

pesquisas e realizada uma seleção e classificação das produções para posterior recorte, de acordo com a unidade temática: creche, instituição educativa para crianças de 0 a 3 anos. Dessa forma, a partir de uma leitura minuciosa, foram selecionadas 19 pesquisas que compõem o *corpus* definitivo desta investigação.

Ao definir o conjunto de teses que perfazem o *corpus* da presente investigação, procedeu-se à leitura integral dos textos a fim de identificar os núcleos de sentidos (temas) que permitiram a realização da categorização do universo de documentos desta pesquisa. Bardin (2011) compreende que categorização é a:

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (...) as categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Portanto a categorização consiste na realização de um procedimento de classificação dos textos a partir da temática principal discutida no trabalho, contudo é preciso esclarecer que o tema “creche” enseja diversos debates e muitos estudos discutiram, mesmo que subsidiariamente, as temáticas das outras categorias.

Para a categorização das produções, utilizamos o procedimento por “acervo”, no qual o título conceitual de cada categoria somente foi definido no final da operação de leitura e análise (BARDIN 2011). Assim, trabalhando com esses documentos, procedeu-se ao agrupamento das teses de acordo com suas semelhanças temáticas, o que possibilitou descobrir a frequência dos temas e as motivações, crenças e tendências destas investigações.

Deste modo, a partir da realização do processo de classificação dos núcleos temáticos (categorias), foi definido o título conceitual de cada categoria. De tal modo que se chegou a três categorias, o que nos permitiu diferenciar, primeiramente, as teses e, posteriormente, agrupá-las de acordo com os temas a que nos propomos desenvolver. Bardin (2011) afirma que o objetivo da categorização é fornecer, por meio da condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Sendo assim, obtivemos a condensação dos dados nas seguintes categorias temáticas:

Formação Profissional, Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e Interação, apresentadas quantitativamente no quadro a seguir:

**Quadro 02: Categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Teses</b>
Formação profissional	08
Relação entre Política Pública e Prática Pedagógica	06
Interação	05
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

De modo simplificado, a categoria Formação Profissional discute a formação das profissionais que atuam na creche considerando que sua qualificação é necessária para a melhoria do atendimento das crianças pequenas na instituição. As produções incluídas na categoria Relação entre Política Pública e Práticas Pedagógicas buscam identificar quais as inter-relações entre os textos legais que orientam as políticas públicas e as práticas pedagógicas observadas nas creches. Por fim, a categoria Interação tem como foco a criança pequena em relação aos demais sujeitos com quem convive. Busca compreender como essas interações se estabelecem na creche e qual a sua contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Apoiado nos dados coletados e selecionados de acordo com a unidade de registro e, posteriormente, organizados em categorias temáticas, foi feito o processo de tratamento e interpretação dos dados.

O processo de tratamento e interpretação dos dados é realizado através de três passos: 1) descrições temáticas dos documentos e a enumeração das características das teses; 2) construção de inferências, visto que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação e; 3) interpretação (significação concedida a essas características), que permitirá compreender a razão da frequência dos temas e como se deram as concepções construídas a partir dessas opções temáticas.

## **CAPÍTULO III – Análise do corpus da pesquisa**

Como explicitado na metodologia, o presente estudo apresenta uma triangulação entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, de modo combinado, visando fornecer um quadro mais geral sobre as pesquisas em Educação sobre a creche no Brasil, no período de 2007 a 2011.

### **3.1. Análise quantitativa dos dados**

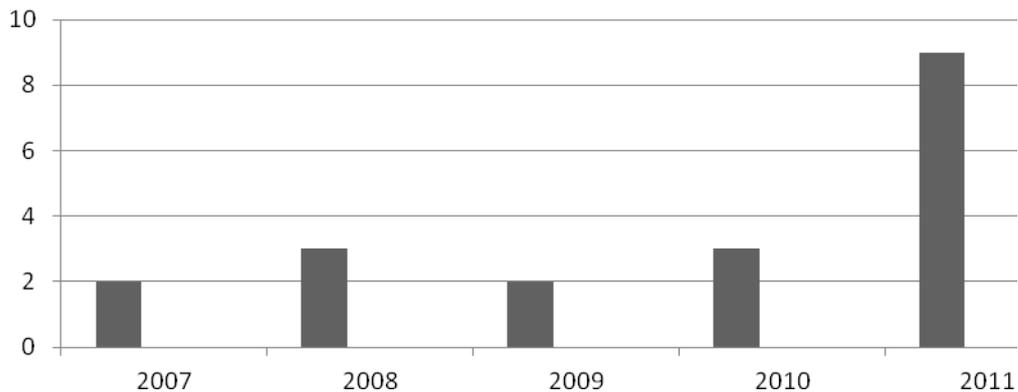
Bardin (2011) aponta que a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, o que possibilita a descrição dos dados por meio de um método estatístico, portanto é uma análise mais objetiva. Rosemberg (1981) lembra que a análise de conteúdo se propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente e, algumas vezes, se possível, de forma quantificável, a fim de interpretá-las de acordo com os pressupostos da investigação. Nesse sentido, a análise quantitativa sobre as teses tem como objetivo discutir aspectos comuns subjacentes às pesquisas que podem indicar como e onde o campo de estudos sobre a creche está se constituindo e consolidando.

Por isso cada aspecto do estudo foi analisado na tentativa de descobrir os índices mais frequentes. Os índices são os indicadores ou menções explícitas, ou subjacentes, de um tema em uma mensagem (FRANCO, 2008). O índice reúne um conceito-chave (palavras, frases ou temas) que permitirá a constituição de grupos diferenciados dentro do próprio *corpus* de pesquisa.

Cada passo na organização, definição dos grupos e apresentação da frequência de cada índice serão descritos na tentativa de evidenciar a produção anual, as universidades, os estados, as regiões que mais têm pesquisado sobre a creche, se houve financiamento para essas pesquisas, quem são os pesquisadores destes estudos e quais os procedimentos metodológicos utilizados nas teses.

Deste modo, a partir da análise quantitativa sobre os dados das teses, foi possível acompanhar a quantidade de teses defendidas em cada ano. É importante salientar que um trabalho acadêmico de doutorado compreende quatro anos de pesquisa, no entanto, no que se refere aos dados coletados, serão observadas apenas as datas de defesa e publicação de cada estudo. Assim, o gráfico a seguir apresenta a distribuição anual dos estudos.

**Gráfico 01: Produção anual de teses, na Educação, sobre a creche**



Fonte: *Corpus da pesquisa.*

O gráfico 1 demonstra que, durante o período de 2007 a 2011, o tema da creche não apresentou um crescimento gradual e uniforme. O ano de 2011 é o mais representativo, com nove estudos, o que corresponde a 47,36% de toda a produção do período pesquisado. Já, nos demais anos, a quantidade de estudos pouco oscilou.

Silva, Luz e Faria Filho (2010) apontam que a incidência de grupos de pesquisa que investigam os descritores creche e criança pequena é menor em comparação aos descritores infância, infantil, criança, cultura infantil, Educação infantil, pré-escolar, criança de 0 a 6 anos. Deste modo, inferem que esses dados podem indicar que as pesquisas, no campo da Educação Infantil, continuam focalizando as crianças acima de 3 ou 4 anos.

A identificação das universidades que têm realizado pesquisas sobre o tema também se mostrou relevante de ser analisada na medida em que pode reconhecer onde estão concentrados os esforços para consolidar o campo de estudo sobre a

creche. O quadro a seguir apresenta quais as universidades que apresentam teses, no período delimitado, sobre o tema.

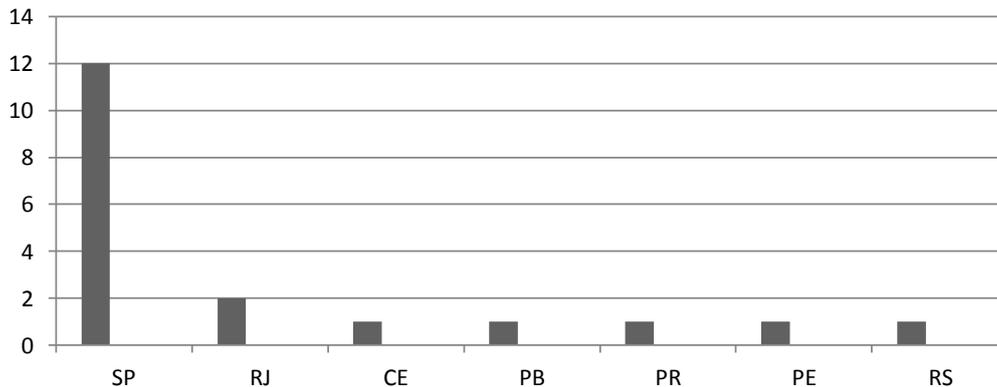
**Quadro 03: Universidades que pesquisaram sobre a temática**

Nº	Universidades	Qt.
01	Universidade de São Paulo	04
02	Universidade Estadual de Campinas	04
03	Universidade Federal de São Carlos	02
04	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	01
05	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01
06	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
07	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	01
08	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	01
09	Universidade Federal do Pernambuco	01
10	Universidade Federal do Ceará	01
11	Universidade Federal do Paraná	01
12	Universidade Metodista de Piracicaba	01
	Total	19

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

É possível apontar que as 19 teses estão distribuídas em 12 universidades, sendo quatro particulares e oito públicas. A Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas se destacam como as instituições que possuem mais estudos sobre a creche, cada uma tem quatro estudos, o que corresponde a 21,05% do todo. A Universidade Federal de São Carlos apresenta 10,52% do total e as demais (nove) universidades colaboram com 5,26%, cada uma, sobre o conjunto de pesquisas. As três primeiras universidades (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de São Carlos) que mais pesquisaram o tema apresentam, juntas, o percentual de 52,63% de toda a produção nacional.

Também é possível ressaltar que das 12 universidades identificadas, cinco estão localizadas no estado de São Paulo, o que corresponde a 41,66% do total de universidades, logo após vem o Rio de Janeiro, com duas, o que equivale a 16,66% do total geral, e os demais estados, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul, têm 8,33% cada. O gráfico que segue apresenta a distribuição das teses por estado.

**Gráfico 02: Distribuição da produção acadêmica por estado**

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

O gráfico 2 referencia o que já tinha ficado evidente, que o estado de São Paulo concentra a maior quantidade de estudos sobre a creche, possuindo 12 pesquisas, o que corresponde a 63,15% de toda a produção nacional do período. A distribuição por estado também explicita que apenas sete estados da federação apresentaram estudos, em nível de doutorado, sobre o tema e que há uma diferença considerável entre a quantidade de estudos desses estados comparada com a do estado de São Paulo. O estado do Rio de Janeiro ocupa a segunda colocação, com dois estudos, abarcando 10,52% do todo e os estados do Ceará, Paraíba, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Sul apresentam, cada, 5,26% do total geral de estudos.

Campos, Pinto e Rosemberg (1985) e Rosemberg (1989) destacam a importância do estado de São Paulo na histórica luta por creche no país. Segundo as autoras, a partir da década de 1970, ocorreram intensos movimentos feministas que reivindicavam creches no estado de São Paulo. Nessa perspectiva, talvez por ter aliado mais políticas públicas, práticas pedagógicas e pesquisa, o estado se configurou como um importante lócus de discussão sobre a creche.

Assim, ao conhecer as universidades e os estados que mais têm produzido nos últimos anos sobre na creche tornou-se importante apresentar como os 19 estudos estão distribuídos nas regiões brasileiras. Esta distribuição é evidenciada pelo quadro que segue:

**Quadro 04: Quantidade de pesquisas por região**

Regiões	Qt.
Norte	00
Nordeste	03
Centro-oeste	00
Sudeste	14
Sul	02

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como se pode perceber, a distribuição por região também é afetada pela grande quantidade de pesquisas no estado de São Paulo, o que coloca a região Sudeste em evidência com 73,68% da produção nacional. É importante salientar que o estado de São Paulo é responsável por 85,71% da produção da região Sudeste, cabendo ao Rio de Janeiro o percentual de 14,28%, já os demais estados não apresentam estudos.

Contudo é preciso ressaltar o Nordeste como a segunda região que mais possui teses sobre o tema, no período delimitado, de modo que estes estudos correspondem a 15,78% do conjunto total, sendo composto pelas pesquisas realizadas nos estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco. As regiões Sudeste e Nordeste, juntas, abrangem 89,47% do universo de teses sobre a creche, no período de 2007 a 2011.

A região Sul apresenta a terceira maior quantidade de produções acadêmicas, com dois estudos, um no estado do Paraná e outro no Rio Grande do Sul, o que equivale a 10,52% do total brasileiro. Também é válido salientar a inexistência, no período referido, de estudos de doutorado nas regiões Norte e Centro-Oeste cujo tema seja a creche.

Vieira e Sousa (2012) destacam a superioridade numérica dos artigos publicados, no período de 2007 a 2011, na Revista Brasileira de Educação procedentes de autores filiados às universidades da região Sudeste. Essa predominância também é registrada nos estudos de Silva, Luz e Faria Filho (2010) e Breda e Serrão (2010), ambos sobre grupos de pesquisa em Educação Infantil. Estes trabalhos confirmam o protagonismo da região Sudeste no que tange à organização, dinamização e difusão dos Programas de Pós-Graduação no país.

No entanto, os estudos supramencionados apresentam a região Sul como a segunda maior produtora de artigos (VIEIRA, SOUZA, 2012) e em número de grupos de pesquisa sobre a infância, criança e educação infantil (SILVA, LUZ, FARIA FILHO, 2010; BRENDA, SERRÃO, 2010) o que diferem dos dados da presente pesquisa que apresenta a região Nordeste com a que sucede a região Sudeste em número de teses que pesquisam sobre a creche. Contudo apesar de terem focos diferentes, que não nos permitem compará-los, estas pesquisas mostram que essas três regiões tem fomentado, em nível acadêmico, a discussão sobre a educação e a infância.

Ao destacar a participação dos estados, regiões e universidades nas pesquisas sobre a creche, um aspecto que se mostrou relevante o suficiente para ser abordado, foi a questão do financiamento dos estudos. Assim, as agências financiadoras desempenham importante papel no fomento à pesquisa, pois incentivam e possibilitam a produção do conhecimento, assim, a análise dos dados sobre estas podem apontar se as pesquisas sobre a creche têm recebido apoio para serem realizadas. O quadro seguinte evidencia o percentual de pesquisas que recebeu financiamentos.

#### **Quadro 05: Financiamento das teses**

	<b>Financiadas</b>	<b>Não financiadas</b>
<b>Qt.</b>	09	10
<b>%</b>	47,36%	52,63%

Fonte: *Corpus da pesquisa.*

No presente trabalho foi possível constatar que o percentual de pesquisas que recebeu algum tipo de financiamento ainda é menor do que o que não recebeu qualquer tipo de fomento, no entanto é preciso mencionar que a diferença é mínima. As duas agências que mais financiaram os estudos foram a CAPES e o CNPq, ambas com quatro pesquisas, correspondendo, cada uma, com 44,44% do total financiado e 21,05% de toda a produção nacional. A FUNCAP financiou um estudo, o que equivale a 11,11% das teses financiadas e 5,26% do total geral de pesquisas. As pesquisas que compõem esse estudo possuem apenas uma agência financiadora.

Após a análise dos dados referentes às instituições de ensino, os estados e as regiões que mais têm produções acadêmicas sobre a temática e as agências financiadoras destes estudos, o fator gênero surge como um importante dado a ser analisado para se conhecer o perfil dos pesquisadores que compõem este estudo.

**Quadro 06: Gênero dos/as autores/as**

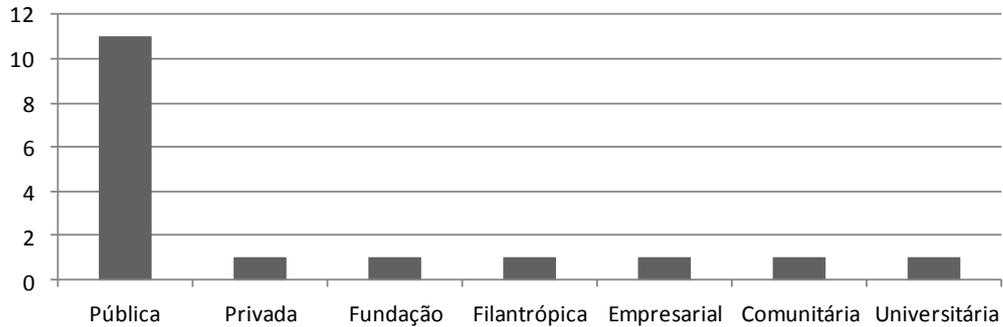
	Masculino	Feminino
Qt.	00	19
%	0%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Os dados apresentados por meio do quadro 4 explicitam a ampla participação feminina nas pesquisas acadêmicas de doutorado sobre a creche, no período de 2007 a 2011. Antonio (2013) aponta que o trabalho feminino abrange 98% dos profissionais que atuam na creche, o que coincide com os percentuais apresentados por esse estudo. No entanto essa aproximação quantitativa não é utilizada para justificar os percentuais ora apresentados nesta pesquisa, todavia mostram o grande interesse feminino nas questões que envolvem a creche e a criança pequena, como também podem contribuir para a elaboração de hipóteses em futuros estudos.

Vieira e Sousa (2012) e Silva, Luz e Faria Filho (2010), em suas pesquisas, apontaram uma alta representatividade feminina sobre a escrita de artigos para a Revista Brasileira de Educação e na liderança de grupos de pesquisas sobre a infância, criança e Educação Infantil, respectivamente. De acordo com os autores, esse fato confirma a concentração histórica do trabalho feminino no campo educacional no Brasil e a crescente participação da mulher na produção de pesquisas.

A análise dos dados nos permitiu identificar o caráter administrativo/financeiro das creches onde foram realizadas algumas das investigações. O gráfico 3 apresenta a distribuição dos estudos conforme o tipo de instituição.

**Gráfico 03: Distribuição por tipo de Instituição**

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nota: Os percentuais são calculados de acordo com o número total do *corpus* desta pesquisa. Contudo apenas 17 estudos realizam suas investigações tendo a creche como lócus de estudo. Dos demais, um estudo realiza uma investigação com os profissionais da creche; e o outro, uma pesquisa bibliográfica.

Creches públicas são o principal lócus de pesquisa das teses, sendo que o conjunto de estudos que escolheram esse tipo de instituição totaliza 57,89% do *corpus* da presente pesquisa. As demais instituições representam, cada uma, 5,26% sobre o total geral do *corpus* da presente investigação. No entanto cabe destacar que todos os estudos foram realizados em instituições localizadas na zona urbana das cidades.

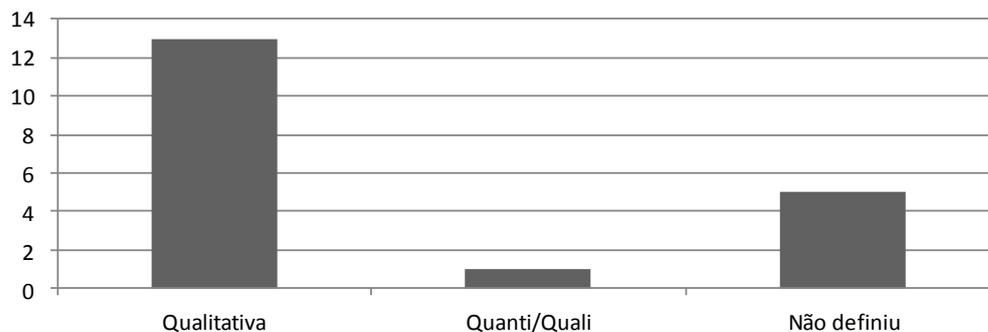
Outro aspecto que se mostrou fundamental foram as metodologias adotadas pelas pesquisas que compõem o *corpus* do presente estudo. Nesse particular, para a exposição destas metodologias, adota-se os critérios apresentados por Gil (2011) e contribuições de Bauer e Gaskell (2002) e Minayo (1994).

Delgado e Müller (2005a), ao refletirem sobre as metodologias investigativas com crianças e suas culturas, apontam que os estudos brasileiros ainda precisam aprofundar o debate sobre o uso de metodologias que busquem focar as vozes e as ações das crianças. Corsaro (2011) argumenta que o ressurgimento do interesse por criança na Sociologia e o reconhecimento das crianças como atores sociais surgiu à necessidade de que ouvi-las. Nesse sentido, compreende que é preciso adaptar e refinar os métodos para que estes se ajustem à vida das crianças, possam permitir ouvir as preocupações infantis e fornecer informações de como as crianças vivem sua infância.

Contudo, no que tange à presente pesquisa, a opção por apresentar as metodologias das pesquisas visa compreender como têm se constituído metodologicamente as pesquisas em Educação sobre a creche e se as escolhas realizadas pelas pesquisadoras demonstram preocupação em ouvir as vozes das crianças pequenas e dos sujeitos que mantêm relação com a creche.

No que se refere à definição sobre a abordagem de análise e interpretação (quantitativa/qualitativa) dos dados das pesquisas, as autoras, em sua maioria, optam por definir seus estudos como qualitativos. Como pode ser observado no gráfico que segue.

**Gráfico 04: Definição sobre a abordagem metodológica da pesquisa**



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nota: O presente estudo incorpora a definição da abordagem metodológica das autoras das teses. Na ausência de explicitação, por parte das autoras, optou-se por utilizar a expressão Não definiu.

O Gráfico 4 demonstra que 68,42% das pesquisas que compõem esse trabalho compreendem seus estudos como qualitativos. No entanto há pesquisas que optam por não explicitar objetivamente ou definir qual concepção se filiam, nesta situação estão 26,31% das pesquisas e há apenas um estudo que menciona fazer uma análise quantitativa e qualitativa sobre os dados coletados, o que corresponde a 5,26% do total de pesquisas.

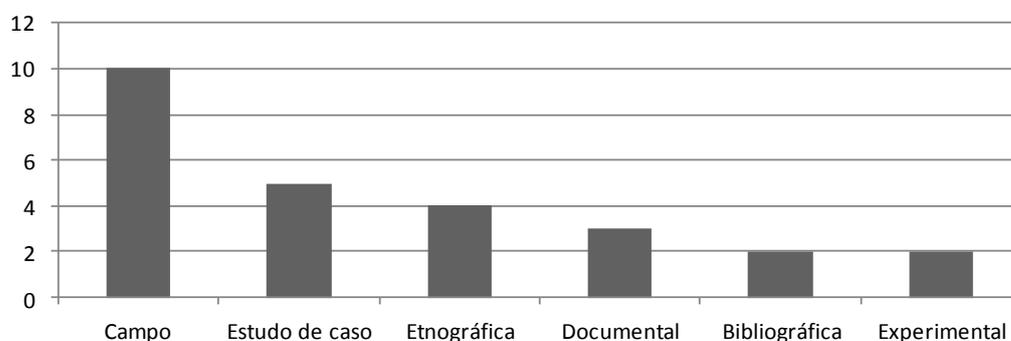
Gatti e André (2010) apontam que é na década de 1980 que emergem grupos de pesquisas no Brasil que utilizam as metodologias qualitativas em suas investigações. Argumentam, ainda, que a expansão da abordagem qualitativa na pesquisa educacional se deu em razão de “uma busca por métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo

poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.33). Nesse particular, é possível inferir que as pesquisas que compõem o presente estudo, também, são influenciadas pelas pesquisas no campo educacional, ao optarem, em sua maioria, pela abordagem qualitativa de investigação.

Para Gil (2011), o delineamento da pesquisa refere-se ao seu planejamento numa dimensão ampla, na qual envolve tanto a diagramação quanto a sua previsão de análise e interpretação dos dados. O autor argumenta que o delineamento “ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos, sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determina as operações necessárias para fazê-lo” (GIL, 2011, p.49). Para Silva (1998), o delineamento do estudo ocorre de acordo com a “escolha das estratégias metodológicas de pesquisa”. Bauer e Gaskell (2002), por sua vez, apontam que o delineamento da pesquisa se estabelece a partir da escolha dos princípios e estratégias que baseiam a investigação.

Contudo é preciso salientar que a definição sobre o tipo de delineamento de pesquisa ainda mostra-se controversa e divergente quanto às nomenclaturas e características. No entanto, esclareço que, para apresentar os delineamentos das pesquisas que fazem parte do *corpus* desse estudo, seguimos as orientações de Gil (2011) e Bauer e Gaskell (2002) e as definições apresentadas pelas autoras das pesquisas. Deste modo, as pesquisas do presente estudo apresentam os seguintes delineamentos:

#### Gráfico 05: Delineamento das pesquisas



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nota 1: Alguns estudos optaram por apresentar mais de um tipo de delineamento de pesquisa.

Nota 2: Os percentuais são calculados em observância ao total do *corpus* da investigação.

É preciso esclarecer que algumas autoras manifestam o uso de mais de um tipo de delineamento de pesquisa em suas investigações, deste modo, a soma total de delineamentos não será igual ao número total de pesquisas desta investigação. A pesquisa de Campo apresenta a maior expressividade entre os delineamentos de pesquisa, sendo a opção de 52,63% das pesquisadoras. Já Estudo de Caso aparece como a segunda opção mais adotada, com 26,31% das investigações, em terceiro lugar tem-se a Etnografia, com 21,05%, seguida pela opção documental, com 15,78%. Os delineamentos bibliográficos e experimentais são referenciados por 10,52% das pesquisas.

Outro aspecto que se mostrou relevante abordar foi como se estabeleceu o envolvimento da pesquisadora na pesquisa. Gil (2011) argumenta que a relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado pode seguir três modos: o modelo clássico de pesquisa e os modelos de pesquisa-ação e pesquisa participante. Compreende o modelo clássico como o que o pesquisador busca o máximo de distanciamento com o objeto pesquisado, visando à obtenção de objetividade na pesquisa. Como modelos alternativos à pesquisa clássica, a pesquisa-ação e a pesquisa participante são apresentadas “com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes” (GIL, 2011, p.30).

Deste modo, Thiollent (1985) define pesquisa-ação como:

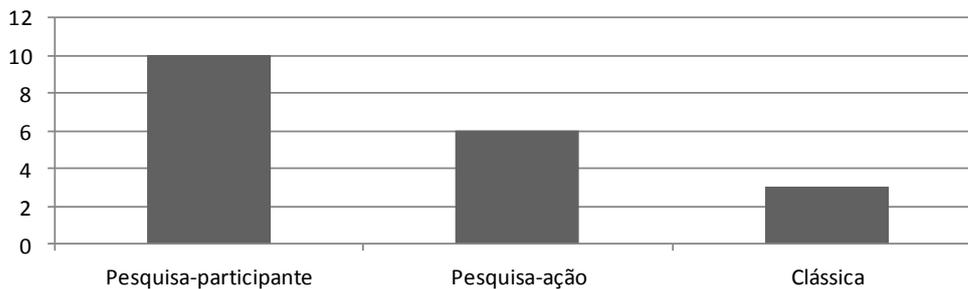
[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14)

No que se refere à pesquisa participante, Fals Borda (1983) compreende que esta:

[...] responde especialmente às necessidades de populações (...) levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e a agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases de uma relativa independência do exterior (FALS BORDA, 1983, p. 43).

O gráfico 6 apresenta como se caracterizou a participação das pesquisadoras no processo de investigação. No entanto, é preciso salientar que considerou-se a definição de cada uma das autoras das teses sobre como se estabeleceu o envolvimento com o campo de pesquisa, ou seja, a creche. Contudo quando essa opção não foi objetivamente explicitada observou-se a metodologia do estudo e a integralidade da tese.

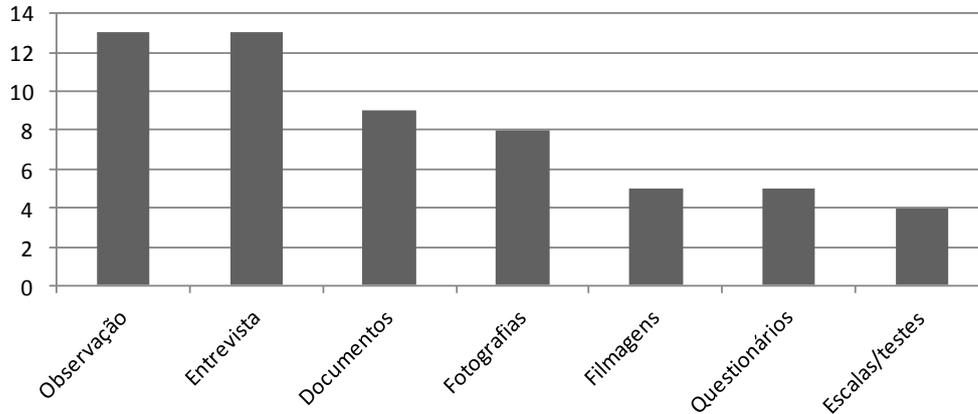
**Gráfico 06: Envolvimento das pesquisadoras na pesquisa**



Fonte: *Corpus da pesquisa*.

A pesquisa participante desponta com a mais utilizada nos estudos que compõem o conjunto de teses analisados com uma quantidade que corresponde a 52,63% das investigações. A pesquisa-ação como forma de envolvimento das autoras na pesquisa é encontrada em 31,57% dos estudos e, por último, com três estudos, o que equivale a 15,78% do total de teses, aparece o modo clássico de relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Por último, mas não menos importantes, estão as técnicas utilizadas pelas pesquisadoras para a geração de dados. O gráfico a seguir identifica os instrumentos de coleta de dados utilizados pelas pesquisadoras das teses objeto de estudo dessa pesquisa.

**Gráfico 07: Instrumentos de geração de dados**

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nota1: Vários estudos apresentaram mais de um tipo de técnica de coleta de dados.

Nota2: Os percentuais são calculados em observância ao total do *corpus* da investigação.

O pesquisador dispõe de uma multiplicidade de instrumentos para a geração de informações/dados a serem utilizados em suas investigações científicas, no entanto a definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que o investigador visa alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado. Contudo é necessário esclarecer que nas pesquisas que compõem o *corpus* desse estudo foi frequente o uso de mais de um instrumento de coleta de dados. Assim, a soma total de técnicas de coleta de dados não será igual ao número total de pesquisas desta investigação.

A observação e a entrevista foram escolhidas por 68,42% das pesquisadoras, os documentos como fonte de informação foram utilizados por 47,36% das investigadoras, o uso de fotografias está presente em 42,10% do total de pesquisas, os questionários e as filmagens foram empregadas em 26,31% do conjunto de estudos e as escalas/testes foram usados por 21,05% das investigações.

### 3.2. Análise qualitativa dos dados – Descrição analítica das categorias

A análise qualitativa dos dados consiste na descrição sistemática das teses que compõem o *corpus* de análise. Para Bardin (2011), a análise qualitativa dos dados permite realizar um estudo pormenorizado dos temas que compõem os documentos do *corpus* da pesquisa e indicar quais valores e concepções estão presentes nesses textos. Assim, o presente estudo busca elaborar uma síntese interpretativa sobre cada categoria e estabelecer diálogos, reflexões e relações com as pesquisas em Educação sobre a creche como instituição educativa para a criança na primeira infância. Igualmente, pretende identificar concepções que constam em cada categoria como, também, estabelecer possíveis diálogos entre elas.

Para Bardin (2011, p. 41), a descrição analítica “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, ou seja, implica a produção de uma sinopse analítica das categorias de análise. Moraes (1999) define essa etapa como a produção de um texto-síntese que expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Assim, o processo descritivo se refere a uma visão interpretativa sobre o *corpus* da pesquisa.

Nesse sentido, a análise apresentada é uma dentre várias possíveis e não tem a pretensão de exaurir todas as possibilidades, interpretações e inferências sobre o *corpus* das teses. Por isso, é apresentada a lista das teses, objeto dessa análise (Apêndice A), para que o leitor possa acompanhar o percurso descritivo e interpretativo desse estudo e, sendo de seu interesse, realizar outra análise com enfoque teórico diferente.

Deste modo, a identificação e a constituição das categorias de análise foram relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa, pois tornaram possível reconhecer os temas mais pesquisados sobre a creche e, a partir de tal identificação, apresentar os achados e promover a discussão sobre cada assunto. A leitura e análise das produções acadêmicas também possibilitaram o encontro com o objeto de pesquisa e permitiram desvelar concepções, valores, ideias e reflexões presentes nestas pesquisas.

O título conceitual de cada categoria se estabeleceu a partir da identificação, por afinidade de sentidos, da temática central de um conjunto de teses que, posteriormente, concretizou-se no processo de agrupamento dos estudos para a composição das categorias de análise. Assim, foram definidas três categorias, nominadas em Formação Profissional, Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e Interação. O quadro abaixo apresenta como as teses encontram-se consubstanciadas em cada categoria:

**Quadro 07: Distribuição das teses por categoria**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>AUTORAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>Formação profissional</b>	BORGES (2009)	Tese A
	BUFALO (2009)	Tese B
	LIMA (2010)	Tese C
	SARTI (2010)	Tese D
	ZUCOLOTO (2010)	Tese E
	GAGLIARDI (2011)	Tese F
	LOMBARDI (2011)	Tese G
	MOREIRA (2011)	Tese H
<b>Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas</b>	OLIVEIRA (2007)	Tese I
	REIS (2007)	Tese J
	MELLO (2008)	Tese K
	SOEJIMA (2008)	Tese L
	AMORIM (2011)	Tese M
	FERRAZ (2011)	Tese N
<b>Interação</b>	GUIMARÃES (2008)	Tese O
	RAMOS (2010)	Tese P
	COSTA (2011)	Tese Q
	OLIVEIRA (2011)	Tese R
	SILVA (2011)	Tese S

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Deste modo, a descrição analítica de cada categoria pretende realizar inferências interpretativas na construção de textos descritivos e analíticos sobre o conjunto de teses, com destaque para as generalidades e particularidades de cada categoria.

### 3.2.1. Formação Profissional

O quadro a seguir apresenta as teses inseridas na categoria de análise formação profissional com seus respectivos códigos que visam auxiliar a leitura da pesquisa.

**Quadro 08: Teses que compõe a categoria Formação Profissional**

<b>Categoria</b>	<b>Autoras</b>	<b>Código</b>
<b>Formação Profissional</b>	• BORGES (2009)	Tese A
	• BUFALO (2009)	Tese B
	• LIMA (2010)	Tese C
	• SARTI (2010)	Tese D
	• ZUCOLOTO (2010)	Tese E
	• GAGLIARDI (2011)	Tese F
	• LOMBARDI (2011)	Tese G
	• MOREIRA (2011)	Tese H

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

As autoras que compõem essa categoria de análise compreendem que a melhoria no atendimento à criança na creche perpassa, necessariamente, pela qualificação das profissionais que nessas instituições educativas atuam. Nesse sentido, consideram importante que as profissionais da creche tenham acesso a uma sólida formação inicial associada a um processo de formação continuada articulado às pesquisas em Educação. Portanto debatem a respeito da complexidade dos processos de formação inicial e continuada, bem como sobre a constituição da identidade profissional dessas trabalhadoras.

Suas hipóteses sobre os processos de formação destinados às profissionais da creche vão ao encontro das dimensões e interfaces que Oliveira-Formosinho et al. (2007) considera necessário abranger:

[...] o *tempo* como dimensão pedagógica; o *espaço* como dimensão pedagógica; os *materiais* como 'livro de texto'; *escuta é a interação* como promoção da participação guiada; a *observação e documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o *planejamento* como criação da intencionalidade educativa; a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança

e como auto-regulação por parte do educador; os *projetos* como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a *organização* e a *gestão dos grupos* como garantia da pedagogia diferenciada (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. 30).

Estes estudos, inseridos nessa categoria, apresentam a creche como um espaço educativo, destinado às crianças de 0 a 3 anos, que possui características próprias e difere-se do ambiente escolarizado. No entanto é preciso salientar que as creches, nestas pesquisas, ora são apresentadas como o local de trabalho dos sujeitos da pesquisa (BORGES, 2009; BUFALO, 2009; LOMBARDI, 2011) ora são o lócus da pesquisa (LIMA, 2010; SARTI, 2010; ZUCOLOTO, 2010; GAGLIARDI, 2011; MOREIRA, 2011) e foram realizadas em instituições públicas localizadas na zona urbana das cidades de Santa Maria/RS (LIMA), São Paulo/SP (SARTI, ZUCOLOTO, GAGLIARDI) e Cidade Nova/RJ (MOREIRA).

As pesquisas dessa categoria apresentam referenciais teóricos diversificados, com embasamento piagetiano (BORGES, 2009), foucaultiano (LOMBARDI, 2011), histórico-social-cultural (LIMA, 2010; SARTI, 2010; GAGLIARDI, 2011; MOREIRA, 2011), fenomenológico (ZUCOLOTO, 2010) e marxista (BUFALO, 2009).

A partir de seus referenciais teóricos, estes estudos compreendem a criança como um ser social, ativo, lúdico, expressivo, produtor de cultura e conhecimento na interação com seus pares. No entanto, salientam que esta compreensão é mais comum nos discursos e na academia, sendo que, em suas pesquisas, esse entendimento foi identificado nas falas das profissionais de educação e nos documentos das instituições. Também constatam que esta concepção de criança e infância pouco se faz presente nos planejamentos e nas práticas pedagógicas das creches.

As autoras dessa categoria compreendem que a formação profissional é um direito da criança e das docentes que atuam na creche. O acesso à qualificação profissional poderia garantir à criança qualidade no seu atendimento e permitir que essas profissionais se reconheçam como autoras de sua atividade profissional.

Deste modo, apontam que, em razão das características e necessidades das crianças pequenas, os processos formativos destinados aos profissionais de

educação da primeira infância precisam considerar, valorizar e discutir as especificidades do trabalho com crianças pequenas, como também as particularidades da creche como instituição educativa. Assim, entendem que a formação destas profissionais pode contribuir para que a creche se constitua em um ambiente que respeite a criança e propicie-lhe viver suas experiências de infância. Igualmente importante é que o trabalho docente na creche, como atividade educativa, diferencie-se, mesmo que com algumas similaridades, do trabalho doméstico.

Compreendem que a discussão sobre formação das profissionais da creche não pode desconsiderar o processo histórico ao qual a creche brasileira se insere na medida em que esta foi, inicialmente, compreendida como local de guarda e cuidado das crianças e como direito dos pais trabalhadores. Destacam que, originalmente, a creche, no Brasil, assumiu um caráter assistencialista e emergencial e que não exigiu de suas trabalhadoras uma formação profissional específica para o atendimento à criança, bastando, portanto, que fossem mulheres e gostassem de cuidar de crianças.

Nesse sentido, Rosemberg (2002) alerta que esse modelo de educação da criança pequena baseado na improvisação da prática, na contratação de professores leigos e na escassez de materiais redundou na precariedade de ambientes educacionais, tornando-os pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências das crianças.

As pesquisas dessa categoria, todavia, aquiescem que com a promulgação da LDB/1996, que reconheceu a creche como parte da Educação Básica, houve a exigência de formação mínima para a atuação das profissionais nestas instituições de ensino (art. 62 da LDB/1996). Apesar disso, declaram que, mesmo transcorridos mais de 10 anos após a publicação deste instituto legal, ainda, há muitas discussões e interpretações sobre a exigência mínima de formação profissional dos educadores de crianças pequenas. Nesse sentido, as autoras tecem discussões sobre a exigência de formação inicial, em nível superior, e ressaltam que a composição do quadro profissional da creche por pedagogas esbarra em questões de ordem prática, política, social e econômica.

Por sua vez, Lima (2010), tese C, e Lombardi (2011), tese G, entendem que o curso de Pedagogia se apresenta como um espaço formativo privilegiado para a constituição do profissional que atuará na creche. Argumentam que esse processo formativo precisa se constituir num espaço que permita aos pedagogos conhecer a criança e suas diversas formas expressivas, as infâncias e suas culturas, de modo que obtenham “uma sólida formação em termos teórico-metodológicos, políticos e éticos” (LIMA, 2010, p. 25).

Nesse sentido, Lima (2010), tese C, e Lombardi (2011), tese G, analisam o processo histórico de constituição e estruturação do Curso de Pedagogia no Brasil e mencionam que sua organização curricular sofreu, ao longo dos anos, influências de ordem econômica, social e ideológica. Apontam que a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNs) fez com que o curso de Pedagogia assumisse muitas atribuições e, ainda, de modo controverso, definiu como eixo do curso a formação de docentes.

Nessa perspectiva, Lima (2010), tese C, assevera que a aprovação dessas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia engendraram limitações à implementação de processos formativos de pedagogos e que estas, DCNs, materializaram-se em uma proposta frágil no que se refere aos elementos importantes sobre o campo de conhecimentos necessários aos pedagogos. Argumenta, ainda, que a maior controvérsia apresentada pelas DCNs seja a redução da definição do Pedagogo ao professor, o que, segundo a autora, levanta a questão sobre a Pedagogia como campo de conhecimento teórico e de práticas que integram e sistematizam diferentes conhecimentos.

Sobre essa discussão, Libâneo (2006) defende que a Pedagogia é um campo científico e não apenas um curso. Sendo que o objeto da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo e o ensino desse campo científico pode ocorrer no curso de Pedagogia. Para o autor, a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência, mas sim o estudo do fenômeno educativo em toda a sua complexidade e amplitude.

Cruz (2008, p.9) partilhando da mesma compreensão que Libâneo, acrescenta que “ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos”. Também questiona a viabilidade da formação inicial, no curso de Pedagogia, abarcar o fazer pedagógico em suas diferentes abrangências a partir da concepção de formação docente apresentada nas DCNs.

Nesse sentido, Lima (2010), tese C, e Lombardi (2011), tese G, alertam que o curso de Pedagogia, ao adotar um caráter generalista na busca por formar um profissional polivalente<sup>8</sup>, tem sofrido com a dificuldade de definir um currículo que contemple a formação de profissionais com tantas especializações. Neste particular, questionam a possibilidade do curso de Pedagogia contemplar as especificidades de educação de crianças pequenas e o cotidiano da creche.

Nessa mesma perspectiva, Lombardi (2011), tese G, ressalta a ausência, nos cursos de Pedagogia, de formação artístico-corporal dos profissionais de educação. Argumenta que a desconsideração deste conhecimento tem dificultado a compreensão dos professores sobre a importância da linguagem expressiva corporal no trabalho pedagógico com crianças pequenas e que, por sua vez, tem inibido a proposição e o estímulo à expressão das crianças pelo movimento. Deste modo, defende a interseção entre a Pedagogia e a Pedagogia do Teatro na formação dos pedagogos.

Lombardi (2011), tese G, aduz que a Pedagogia do Teatro pode contribuir para a formação do profissional de educação ao enriquecer e possibilitar a compreensão das diferentes maneiras de construção do conhecimento e aprendizado, ao preparar o educador para lidar com as diversas linguagens expressivas da infância, ao auxiliar na compreensão da criança como ser multidimensional e ao ampliar sua concepção de corporeidade<sup>9</sup>. A autora adverte que a formação fragmentada sobre a corporeidade tem provocado incertezas sobre como e o que trabalhar com as crianças pequenas.

---

<sup>8</sup> Compreendem que, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia, art. 4º, o pedagogo passou a exercer várias atividades, tais como as de: Professor(a) de educação infantil, das séries iniciais, Supervisor(a), Diretor(a), Coordenador(a), Professor(a) de jovem e adulto, de crianças com deficiência e Pesquisador(a).

<sup>9</sup> A concepção de corporeidade defendida pela autora se baseia na integração de corpo-mente-ambiente.

Lima (2010), tese C, por sua vez, considera que creches inseridas no ambiente universitário constituem-se em importantes locais de formação de pedagogos para a atuação com crianças pequenas. Destaca a importância que o cotidiano assume na organização da creche e defende que é por meio da observação, participação e discussão sobre o cotidiano que se podem identificar os elementos que compõem o trabalho pedagógico com crianças pequenas e torná-los referências para os processos formativos dos cursos de Pedagogia.

Assim, Lima (2010), tese C, considera que é por intermédio dessa reflexão e discussão sobre o cotidiano nas creches que se poderão referenciar pedagogicamente ações e práticas - consideradas como não educativas - como parte do trabalho educativo com crianças pequenas. E, deste modo, formar profissionais de educação capazes de compreender o seu saber fazer no que diz respeito ao cuidar e educar crianças na primeira infância. Destarte, argumenta que:

[...] as ações que compõem o cotidiano de educação de crianças pequenas, porque assim o exige a etapa de desenvolvimento da criança – alimentação, descanso, higiene, mamadas, o brincar, entre outras já citadas – precisam ser **explicitadas por uma intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada** pelo(s) profissional(is) que se responsabilizam pela educação de crianças em espaços educativos (LIMA, 2010 p. 123) (grifo da autora).

Deste modo, Lima (2010), tese C e Lombardi (2011), tese G, compreendem que a formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, precisa considerar que o trabalho pedagógico com crianças pequenas possui especificidades que devem ser discutidas e analisadas no decorrer desta formação. Consideram que os cursos de Pedagogia, ao negligenciarem ou desconsiderarem as discussões sobre a particularidade da educação na creche, têm formado educadores que não compreendem a dimensão teórica, metodológica, política e ética diferenciada dessa instituição educativa.

Assim, para essas duas autoras, a formação dos profissionais de educação da creche deve envolver atividades e experiências que possibilitem o contato e o envolvimento no cotidiano de educação de crianças pequenas (LIMA, 2010) e experiências corporais para a sensibilização de seus próprios corpos, reconhecendo

sua complexidade, para que possam despertar concepções sobre a corporeidade das crianças pequenas (LOMBARDI, 2011).

Nessa perspectiva, Lima (2010), tese C e Lombardi (2011), tese G, consideram que a universidade precisa reavaliar seu modelo curricular e que cabe aos professores formadores promoverem discussões que rompam e desestabilizem com as preconcepções dos acadêmicos e das academias sobre o fazer pedagógico nas creches que, por sua vez, poderá contribuir para o reconhecimento social e profissional do professor que atua com a criança na primeira infância.

Assim, segundo Lima (2010), tese C e Lombardi (2011), tese G, o curso de Pedagogia precisa promover processos formativos que permitam aos egressos que atuarão nos espaços educativos se reconhecerem como autores de sua profissão e, assim, possam assumir a responsabilidade por atuar na educação de crianças pequenas, de modo a atuar e organizar sua prática pedagógica respeitando e valorizando as particularidades que envolvem esse trabalho. Destarte, seria necessário que pedagogos tivessem um olhar diferenciado sobre a infância, com vistas a refletir, pensar e propor outras formas de olhar para a criança nos diferentes momentos e nas diferentes ações que perfazem o cotidiano da educação de crianças pequenas na creche.

Diante da complexidade que atinge os processos formativos para os profissionais da creche, Borges (2009), tese A, Zucoloto (2010), tese E, e Moreira (2011), tese H, destacam a importância da formação continuada. Compreendem que a formação continuada pode contribuir para problematizar eventuais lacunas na formação inicial das profissionais, possibilitar um constante processo de avaliação e reavaliação de práticas pedagógicas, aproximar e articular as pesquisas acadêmicas em educação com o cotidiano das creches.

Nesse sentido, Zucoloto (2010), tese E, e Moreira (2011), tese H, sustentam que a formação continuada em contexto possibilita a interação mútua e progressiva entre as profissionais e o ambiente em transformação, ou seja, favorece o diálogo e a troca de experiências entre as educadoras, o que torna possível uma prática educativa de qualidade. Consideram que o processo de formação que mantém as professoras como ouvintes passivas desconsidera a sua autonomia e não contribui

para uma mudança substancial na prática pedagógica e no ambiente dessas profissionais.

Borges (2009) tese A, por sua vez, defende que cursos de extensão universitária também podem dar continuidade e formação específica para professores que atuam ou atuarão na creche. Argumenta que estes cursos num ambiente externo à atividade profissional podem contribuir de modo eficaz na formação das professoras, pois proporcionam embasamento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança na primeira infância, reflexões sobre a prática pedagógica do trabalho na creche e a troca de experiências com profissionais de outras instituições, ou seja, um olhar de fora para dentro no tocante à instituição.

No entanto Borges (2009), tese A, Zucoloto (2010) tese E, e Moreira (2011), tese H, concordam que não basta que, nesses processos de formação continuada, rediscuta-se o conceito de criança e infância, as especificidades do seu desenvolvimento e as peculiaridades do trabalho na creche se as profissionais que participam destes não se apropriarem desse conhecimento e modificarem sua prática e o ambiente pedagógico no qual estão inseridas.

Nesse particular, Zucoloto (2011), tese E, ao discutir sobre qualidade na creche, argumenta que a avaliação é um ato pedagógico e que esta pode se constituir em um excelente processo de formação continuada em contexto. Nesse sentido, considera que o uso de escalas (no caso de sua pesquisa, a escala ITERS-R<sup>10</sup>), pode contribuir e ser um instrumento formativo para a creche, pois possibilita a avaliação dos ambientes, a conscientização dos educadores, diretores e demais funcionários sobre o tema qualidade de atendimento e auxiliar na elaboração de planos de metas a serem atingidas.

---

<sup>10</sup> Escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R) que avalia o ambiente para crianças de 0 a 30 meses em instituições infantis. Busca especificamente avaliar o ambiente educativo por 39 itens organizados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do programa e, Pais e Equipe. Nesta tese, o uso de uma Escala se apresenta como um elemento motivador para a definição de pautas para a consolidação da formação continuada na instituição pesquisada. A autora considera que a concepção de qualidade na creche perpassa por uma construção sociocultural.

Moreira (2011), tese H, concorda que a formação em contexto pode desencadear reflexões e produzir mudanças significativas no contexto das instituições que utilizam esse processo formativo. No entanto argumenta que o espaço, como elemento pedagógico, que orienta e é orientado por práticas educativas, precisa ser tema frequente da formação em contexto, pois é um “mediador pedagógico produzido que favorece os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas” (MOREIRA, 2011, p.22). Assim, considera que a formação em contexto, cuja temática seja o espaço, pode produzir intervenções significativas nos arranjos espaciais da creche.

Borges (2009) tese A, por sua vez, ressalta que cursos de extensão universitários têm complementado a formação inicial das profissionais da creche na medida em que contemplam as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Destaca que o Programa de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PROEPRE)<sup>11</sup>, fundamentado na teoria piagetiana, tem contribuído para que as profissionais reflitam sobre sua prática e busquem modificá-la de acordo com as necessidades da criança pequena.

Nessa perspectiva, Borges (2009), tese A, Zucoloto (2010) tese E, e Moreira (2011) tese H, apontam a relevância que o currículo assume na programação e na definição das características da creche. Compreendem que, mesmo na ausência de um currículo escrito ou estruturado nas instituições, é possível afirmar implicitamente a sua existência no modo como se compreende a infância, a criança e o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Assim, suas percepções vão ao encontro do que explicita Kramer (1996):

O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere [...] o currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica [...] enfatizando a necessidade de que, na definição de

---

<sup>11</sup> PROEPRE - Programa de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A autora analisa a contribuição do curso de extensão EDU-044-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticos Pedagógicos para Educação Infantil I (0 - 3 anos), em Campinas-SP e Itapira-SP. O curso foi ofertado pela Universidade Estadual de Campinas/SP.

um currículo, responde-se aos seguintes questionamentos: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar? (KRAMER, 1996, p.7).

Nesse sentido, apontam que a formação continuada pode levar as educadoras e equipe pedagógica a assumirem uma posição ativa na elaboração de um modelo curricular que respeite o desenvolvimento da criança pequena e a compreenda como um ser multidimensional e ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Borges (2009) tese A, Zucoloto (2010) tese E, e Moreira (2011) tese H, percebem que o currículo pode ser entendido como caminho, direção e orientação para se atingir certas metas que a creche procura alcançar. Contudo defendem a sua flexibilidade de modo que propicie e estimule um constante processo de avaliação e reavaliação das práticas da instituição.

Nessa mesma perspectiva, destacam que a apropriação das profissionais sobre o currículo das instituições pode evitar a existência de práticas espontaneístas e improvisadas. Entendem que o currículo pode auxiliar no planejamento da programação da creche e tornar as práticas e ações docentes referenciadas por intencionalidades pedagógicas. Assim, o modelo curricular pode funcionar como um “andaime que apoia o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30).

Para Moreira (2011) tese H, o espaço não é neutro e assume um caráter curricular em sua organização e planejamento para expressar a concepção que a instituição e as educadoras têm sobre ensinar, educar e aprender. Deste modo, entende que os ambientes são organizados e expressam as crenças e os valores dos educadores sobre sua prática pedagógica e podem favorecer mais ou menos a participação criativa e autônoma das crianças nas atividades. Concordando com Moreira (2011) tese H, Zucoloto (2010), tese E, acrescenta que o ambiente da creche precisa oferecer desafios e estímulos às crianças para que estas compreendam que são autoras de seu próprio conhecimento.

Ainda, Borges (2009), tese A, Zucoloto (2010) tese E, e Moreira (2011) tese H, destacam a importância da formação continuada como um processo que permite às profissionais de creche tecerem reflexões sobre sua prática pedagógica. No entanto Zucoloto (2010) e Moreira (2011) ressaltam que a formação em serviço precisa estar contextualizada com a realidade da creche de modo que aborde questões práticas e problemáticas da instituição, pois, caso contrário, torna-se sem sentido. Destacam, ainda, que a formação em contexto só terá sentido quando os valores e concepções da creche estiverem claros e definidos.

Bufalo (2009), tese B, Sarti (2010) tese D, e Gagliardi (2011) tese F, também reconhecem a importância da formação inicial e continuada para as profissionais da creche, apesar disso, mencionaram a precariedade ou pouca participação de docentes nesses processos formativos. Ainda assim, buscam compreender como tem se dado a constituição da identidade profissional das docentes<sup>12</sup> que atuam com crianças pequenas na creche.

Sob essa linha de discussão, Bufalo (2009), tese B, Sarti (2010) tese D, e Gagliardi (2011) tese F, apontam que a profissão docente de creche encontra-se em construção e que ainda não há formação universitária que contemple a sua especificidade, no entanto reconhecem que os cursos de pedagogia têm ampliado suas discussões para abarcar as peculiaridades dessa formação docente.

Nesse particular, destacam a complexidade da natureza docente na creche e entendem que esta confusão é ainda maior nas situações concretas do exercício docente com as crianças pequenas, visto que tem sido equivocadamente compreendida, apenas, como uma relação direta entre ações manuais, corporais e gestuais realizadas de modo repetitivo.

Para Bufalo (2009), tese B, Sarti (2010), tese D, e Gagliardi (2011), tese F, a veiculação da ideia de que o trabalho docente na creche não é uma atividade intelectual nem requer planejamento tem contribuído para a desvalorização e não reconhecimento desta como profissional. Salientam que é nesta oscilação entre

---

<sup>12</sup> Bufalo (2009) compreende que a palavra “docente” se aplica a todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches, incluindo assim professoras e monitoras. Sarti (2010) e Gagliardi (2011), por sua vez, utilizam-na para se referir às professoras.

exercer uma atividade manual ou intelectual que tem se construído a identidade das profissionais que atuam com a criança na creche.

Sarti (2010), tese D, Bufalo (2009), tese B, e Gagliardi (2011), tese F, asseveram que essa dicotomia entre o fazer manual e intelectual tem desencadeado na creche o estabelecimento de hierarquias entre professoras e monitoras, na medida em que esta é apontada como o elemento definidor das funções que cabem a cada profissional, sendo que às monitoras são destinadas as atividades compreendidas como de cuidado; e às professoras, as de educar. Gagliardi (2011), tese F, aponta, em sua pesquisa, que há uma indefinição por parte das professoras sobre seu papel na educação das crianças, pois declararam que quando exercem atividades de cuidado não estão exercendo o seu papel de docente.

No entanto, as autoras desta categoria alertam para a indissociabilidade e complementaridade das ações compreendidas como de “cuidado” e “educação” (REIS, 2007; GUIMARÃES, 2008; LIMA, 2010; RAMOS, 2010; AMORIM, 2011; FERRAZ, 2011; COSTA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011), pois compreendem que não é possível isolar as características das atividades de educar e cuidar na dinâmica da creche.

Para Oliveira-Formosinho (2002), a criança pequena aprende e desenvolve-se de forma holística e apresenta um conjunto de necessidades e potencialidades que não torna possível separar a função pedagógica de educar da de cuidar, assim, tornando a atividade docente na creche, um projeto que engloba essas duas funções.

Deste modo, Bufalo (2009) tese B, considera equivocada a compreensão que desconsidera o não exercício da docência pelas monitoras sob o argumento de que muitas destas não têm o atributo (formação) do exercício do magistério para “dar aulas”. Para a autora, a docência na creche é exercida pelas profissionais que atuam diretamente com as crianças e, nesta interação, participam do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, mesmo que para muitos isso possa parecer contraditório. No entanto ressalta a necessidade de um constante investimento em processo de formação para estas profissionais e o

estímulo para que elas participem do planejamento pedagógico. Nesse sentido, compreende que:

A atividade docente com as crianças de 0 a 3 anos constitui-se no fazer e no pensar sobre cada momento, como: nas organizações dos diferentes ambientes, nas palavras, nos silêncios, nas músicas, nos gestos, nos toques. Para que essa composição do trabalho docente não seja constituída de ações improvisadas necessita ser planejada. O que também reforça a ideia da necessidade de formações, como traz a ata do “CEMEI Lua”, em que essas docentes não são meras executoras de tarefas, ou seja, as docentes têm a autoria de seus trabalhos (BUFALO, 2010. p. 84).

Bufalo (2009), tese B, aponta que, através do estudo das manifestações sindicais, é possível compreender como têm se constituído os saberes e a identidade da profissão docente de creche. Entende que estes documentos apresentam uma síntese do processo coletivo de construção da identidade dessas profissionais e explicitam o acúmulo de conhecimentos construídos sobre sua atividade profissional, bem como evidenciam as culturas da creche na relação entre adultos e crianças.

Ainda, segundo a autora, a elaboração desses documentos se constitui em um valioso instrumento de formação e autoafirmação da identidade docente, na medida em que promove a discussão sobre o cotidiano, a prática profissional e visa à valorização e ao reconhecimento destas profissionais. Compreende que é na luta por melhores condições profissionais que a identidade das docentes de creche tem se organizado.

Por sua vez, Sarti (2010), tese D, aponta, a partir de relatos e observações, que as professoras de creche, em sua prática profissional, mobilizam vários saberes adquiridos em sua trajetória de vida pessoal, social, profissional e acadêmica. Para a autora, a identidade profissional dessas professoras se estabelece através de um complexo processo de construção que engloba um variado repertório de saberes e fontes de conhecimento e “não podem ser confundidos totalmente com os conhecimentos advindos da formação universitária” (SARTI, 2010, p. 180). Deste modo, defende que:

É preciso que o saber se constitua em perfeita negociação de sentidos e significados ao professor, isto é, a construção da identidade do profissional deve ser feita a partir de um conjunto de capacidades que possibilite sua mobilização no exercício da profissão (SARTI, 2010, p. 25).

Já Gagliardi (2011) tese F, compreende que é a interação de professoras e mães que promove a construção da identidade profissional da professora de creche. Aponta que essa relação se mostra conflituosa em razão da indefinição sobre o que se compreende como trabalho docente na creche. Para a autora, essa confusão é fruto da similaridade entre o trabalho na creche e os afazeres domésticos exercidos pelas mães, o que tem contribuído para a concepção de que o trabalho na creche não requer conhecimentos específicos e uma profissional qualificada para esse exercício. É em meio a essa discussão e na busca por reconhecimento profissional que as professoras têm desconsiderado as atividades de cuidado como inclusas no seu fazer pedagógico.

Já Bufalo (2009), tese B, Sarti (2010), tese D, e Gagliardi (2011), tese F, entendem que a profissão e identidade docente na creche estão sendo construídas e perpassam a vivência do cotidiano, a participação nos movimentos sindicais, a formação inicial e continuada, as contradições do dia a dia, as produções acadêmicas, as manifestações artísticas dessas profissionais e o reconhecimento e respeito dos direitos das crianças.

Nesse particular, concebem que as docentes da creche podem ser consideradas produtoras e promotoras de culturas no exercício de sua profissão. São consideradas produtoras de cultura na medida em que, na relação dialógica com seus pares, no exercício de sua atividade profissional e na formação continuada, vão estabelecendo protocolos que definem a “cultura” da instituição educativa da qual fazem parte. Esses protocolos se constituem num “saber-ser e saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano” (SARTI, 2010, p.94). No entanto compreendem que tais protocolos ou saberes são frutos de processos contextualizados, dialógicos e dinâmicos construídos no cotidiano da creche e nos movimentos sindicais.

Assim, reconhecem o protagonismo destas docentes ao considerar que produzem cultura a respeito das crianças, e de toda a dinâmica que compõe as

relações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto na instituição educativa onde exercem sua atividade profissional.

Bufalo (2009) tese B, e Sarti (2010), tese D, consideram que as profissionais da creche podem ser consideradas promotoras de cultura quando reconhecerem as crianças como seres ativos e produtores de cultura e, apoiadas nessa concepção, criam condições para que essas características sejam estimuladas e plenamente vividas. Não obstante, destacam a importância e o interesse dessas profissionais por mais investimento em sua qualificação profissional, de modo a possibilitar que suas práticas estejam sintonizadas com essa concepção de criança.

As pesquisadoras desta categoria ressaltam a importância da formação inicial e continuada na constituição da identidade profissional das docentes da creche e consideram que estes processos formativos precisam fazer com que estas profissionais se reconheçam como autoras de sua atividade profissional. Assim, argumentam que esses processos formativos devem ter por finalidade afastar a ideia de separação entre concepção e execução e conscientizar as profissionais para a necessidade de adquirirem conhecimentos que auxiliem no seu planejamento e no seu trabalho, de modo que possam assumir o controle sobre o exercício de sua atividade profissional (CONTRERAS, 2003).

Assim, são unânimes ao afirmar que cada sujeito tem o poder de controlar e definir os rumos de seu caminho, formação, conhecimento e compromisso do ser professor, pela construção, aquisição e mobilização de saberes. O engajamento crítico nas circunstâncias, que envolve apropriar-se da realidade, investigá-la, questioná-la e decidir transformá-la, é algo interno ao indivíduo, fruto de experiências, valores e crenças construídos ao longo de sua existência. Não é algo imposto, vindo de fora. Não depende de condições específicas externas, mas de uma decisão do próprio sujeito.

As autoras evidenciam, a partir da apresentação dos três principais índices<sup>13</sup> temáticos da categoria (formação inicial, formação continuada e identidade profissional), que os processos formativos destinados as profissionais da creche

---

<sup>13</sup> Para Bardin (2011), índice reúne um conceito-chave (palavras frases ou temas) que permitirá a constituição de grupos diferenciados dentro da própria categoria. Os índices são os indicadores ou menções explícitas, ou subjacentes, de um tema em uma mensagem (FRANCO, 2008).

devem buscar promover a consolidação da creche como uma instituição educativa com especificidades que a diferencia do ambiente escolar. Como também precisam levar estas profissionais a reconhecerem-se como autoras de sua atividade profissional.

### 3.2.2. Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas

O quadro abaixo indica as teses da categoria de análise de intersecção de Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e os seus respectivos códigos.

**Quadro 09: Teses que compõe a categoria Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**

<b>Categoria</b>	<b>Autoras</b>	<b>Código</b>
<b>Relação entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas</b>	• OLIVEIRA (2007)	Tese I
	• REIS (2007)	Tese J
	• MELLO (2008)	Tese K
	• SOEJIMA (2008)	Tese L
	• AMORIM (2011)	Tese M
	• FERRAZ (2011)	Tese N

Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Os estudos que se inserem nesta categoria buscam estabelecer uma relação entre as políticas públicas para a infância e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas para as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, as pesquisas que compõem a categoria explicitam a compreensão do termo “política” em um sentido amplo, de modo que caracterizam as políticas públicas como “as iniciativas e diretrizes, os planos e programas por meio dos quais os governos respondem aos problemas e demandas socialmente relevantes, buscando consolidar e incorporar os direitos sociais conquistados na lei” (MIRANDA, 2012, p.175).

As teses que compõem essa categoria entendem a criança com um sujeito de direitos e desejos, um ser sócio-histórico e produtor de cultura. Contudo Soejima (2008), tese L, e Oliveira (2007), tese I, compreendem que as crianças passam por etapas de desenvolvimento e que precisam ser estimuladas para potencializar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste aspecto, ambas as teses L e I se diferenciam da linha das demais desta categoria. A creche é entendida como um direito, espaço sociocultural de cuidado e educação e um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da criança na primeira infância.

Para compreender se há relação entre o que expressam os Textos Legais sobre Políticas Públicas para a Infância e a realidade cotidiana das creches, algumas autoras realizam seus estudos em instituições públicas (REIS, 2007; SOEJIMA, 2008; AMORIM, 2011), comunitária (OLIVEIRA, 2007) e empresarial (FERRAZ, 2011), nas cidades de Blumenau/SC (SOEJIMA, 2008), Santa Rita/PB (AMORIM, 2011), São Carlos/SP (OLIVEIRA, 2007; REIS, 2007) e São Paulo/SP (FERRAZ, 2011). No interior dessas instituições, contam com participantes de suas pesquisas, são elas diretoras (REIS, 2007), professoras (SOEJIMA, 2008; AMORIM, 2011; FERRAZ, 2011), crianças (OLIVEIRA, 2007; SOEJIMA, 2008). Contudo é preciso ressaltar que as autoras não buscaram incluir em suas pesquisas a participação de agentes políticos<sup>14</sup>.

Apresentam referenciais teóricos diversificados nos quais se encontram aportes teóricos foucaultianos (REIS, 2007), da Sociologia Histórica de Theda Skocpol (MELLO, 2008), Psicologia do Desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007; SOEJIMA, 2008), Teoria das representações e método genealógico proposto por Lefebvre (1983) (FERRAZ, 2011) e a utilização do método dialético (AMORIM, 2011).

As autoras concordam que, para entender e instaurar uma discussão sobre a relação entre políticas públicas para a criança e práticas pedagógicas nas creches é preciso analisar o contexto histórico, político e social da origem da creche e os processos de constituição e caracterização pelos quais esta instituição tem passado

---

<sup>14</sup> Agentes políticos são os componentes do governo nos seus primeiros escalões, investidos em cargos, funções, mandatos ou comissões, por nomeação, eleição, designação ou delegação para o exercício de atribuições constitucionais (MEIRELLES, 1993).

até a atualidade. Neste particular, concordam com Kuhlmann Jr. (1998) ao considerar que as instituições de Educação Infantil estão em estreita relação com a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Mello (2008), tese K, analisa o período histórico de 1899 a 1920 para identificar a genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil. Aponta que a evolução da creche no país esteve ligada ao movimento de vários segmentos sociais, envolvendo as ações de médicos, juristas, religiosos, parlamentares, industriais e do próprio Estado. A autora ressalta que a expansão da creche, no período, está atrelada a uma conjunção de forças, destacando o avanço das Ciências Médicas (puericultura e pediatria), da Psicologia, da Pedagogia e dos movimentos sociais como fatores que contribuíram para a solidificação dessa instituição para o atendimento às crianças pequenas.

Para Mello (2008), tese K, fica evidente o pouco interesse e participação do Estado brasileiro para criar e investir em políticas públicas para o atendimento à criança pequena, o que levou, inicialmente, sua caracterização como uma instituição de caráter caritativo e filantrópico. No entanto a autora lembra que, no início do século XX, com a necessidade de modernização e industrialização do Estado, a creche é considerada um direito social vinculado à proteção da criança e instrumento que facilita a inclusão feminina no mercado de trabalho. Nesse particular, a pesquisadora informa que “as primeiras ações desenvolvidas pelo Estado em defesa da criança seguem os preceitos médico-higienista e são criadas para fiscalizar e inspecionar as instituições de atendimento” (MELLO, 2008, p. 182-183).

Seguindo tal perspectiva e com base nos estudos de Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira (2005) e Rizzini e Pilotti (2009), é possível compreender a história da institucionalização da educação das crianças pequenas no Brasil, em quatro momentos: dos anos de 1500 até meados dos anos de 1700 praticamente não há registro desse atendimento; de meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 é o período marcado pela instituição da “Roda dos Expostos” e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos de 1980 é um momento marcado por instituições assistencialista e de

custódia; e dos anos de 1980 em diante há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito da criança.

Assim, as autoras dessa categoria concordam que, em sua gênese e durante muitos anos, as instituições destinadas à infância, no Brasil, foram pensadas para o atendimento à criança carente, à mulher trabalhadora e como forma de assistir e cuidar da parcela pobre da população. Nesse sentido, destacam a forte influência médico-higienista e o caráter assistencialista das mesmas nos períodos históricos anteriores à Constituição Federal de 1988, que conceberam a creche como uma instituição educativa, um direito da criança e um dever do Estado.

Nesse particular, as pesquisadoras dessa categoria apontam que a história da creche é marcada por concepções que a associaram ao cuidado, proteção e guarda da criança pequena, tendo como finalidade prestar assistência às crianças e proporcionar-lhes cuidados referentes à saúde, higiene e alimentação. Contudo compreendem que as discussões, na atualidade, sobre o caráter educativo da creche, não podem ignorar ou desconsiderar a potencialidade educativa que as atividades, normalmente, entendidas como cuidado, possuem. Neste ponto, concordam que a oposição entre cuidado e educação (assistência/educação) tem sido um obstáculo para a consolidação da identidade da creche como instituição que promove o pleno desenvolvimento das crianças na primeira infância.

As autoras da categoria concordam que a publicação da LDB/1996 (art. 29), ao atribuir um caráter educativo às instituições de educação infantil, promoveu o debate e uma mudança de concepção sobre o caráter da creche. Para Kramer (2005), a inclusão da dimensão educativa na creche não poderia gerar nem disseminar a ideia de separação entre ações de cuidado e de educação realizadas no atendimento à criança pequena, pois compreende que não se pode separar o que estaria unido. Neste sentido, Reis (2007), tese J, argumenta que:

A partir das mudanças suscitadas pela lei, tanto a visão quanto o trabalho realizado pelas creches deveriam se pautar no binômio cuidar e educar, e não mais por um caráter meramente assistencialista atribuído até então. Entretanto, uma mudança concreta de concepção se apresenta muito mais complexa e demanda muito mais tempo que a reestruturação determinada pela lei, uma vez que o cuidar e o educar deveriam ser realizados agora sob o olhar da educação (REIS, 2007, p. 68-69).

Para Reis (2007) tese J, Mello (2008), tese K, Amorim (2011) tese M, e Ferraz (2011) tese N, o debate e o uso dicotômico desses conceitos na educação da criança pequena na creche têm provocado uma compreensão equivocada que separa as ações habitualmente entendidas como de cuidado das de educação e, com isso, influenciando na forma como essas atividades são realizadas.

Reis (2007) tese J, Soejima (2008) tese L, Amorim (2011) tese M, e Ferraz (2011), tese N, ao estabelecerem uma conexão entre as políticas públicas para a infância no Brasil e as práticas pedagógicas realizadas nas creches, analisam diversos Institutos Legais. Para estas pesquisadoras, esses documentos indicam diretrizes, princípios, metas e conceitos que o Estado brasileiro, na atualidade, tem sobre a infância, a criança e educação na creche e buscam identificar como estes Textos Legais têm influenciado as decisões tomadas sobre e na creche.

Entre os documentos<sup>15</sup> examinados e citados por Reis (2007) tese J, Mello (2008) tese K, Soejima (2008) tese L, Amorim (2011) tese M, e Ferraz (2011) tese N, estão: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1999; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999; 2009); Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/2006; Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil/2006; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/2009 e os Planos Municipais de Educação.

Para estas autoras, esses documentos apresentam as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que permeiam a institucionalização do atendimento às crianças pequenas em nosso país, como também podem contribuir para a construção de um ideário de indissociabilidade entre educar e cuidar na creche. No entanto reconhecem que atualmente estes princípios e concepções ainda não se encontram consolidados nas instituições pesquisadas. Nesse sentido, concordam com Campos (2011, p.27) quando este indica que há, no Brasil, “um

---

<sup>15</sup> Há documentos em que todas as autoras analisam e citam, mas há documentos que, em razão de sua temática, são analisados por apenas uma autora. No entanto fizemos a escolha por citar todos os documentos em conjunto para evitar repetições desnecessárias. Assim, é possível afirmar que, no corpo desta categoria, esses documentos foram analisados e citados.

divórcio entre legislação e realidade”, em razão da nossa tradição cultural e política, que são marcadas pela oposição entre aquilo previsto no papel e o que de fato ocorre. Corroborando essa afirmativa, Amorim (2011), tese M, pondera que:

A promulgação dos documentos legais e normativos e a elaboração das políticas públicas são fundamentais para o reconhecimento do direito e para a possibilidade deste se transformar em prática. Mas não é suficiente. Mais do que o documento, é preciso vontade política e ações sistemáticas e planejadas. Bem como é preciso que se tenham profissionais qualificados que consigam “traduzir” e (re)interpretar esses documentos para que, a partir do diálogo com eles, possam redimensionar suas concepções e práticas (AMORIM, 2011, p. 298).

Contudo as autoras reconhecem que os documentos oficiais e as pesquisas em Educação têm contribuído para que a Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento e atuação profissional, ganhe contornos mais nítidos e visibilidade nas discussões sobre educação no país. Compreendem, também, que o teor destes textos tem promovido modificações na área administrativa e pedagógica das creches.

Reis (2007), tese J, por sua vez, realiza a análise de alguns dos documentos citados buscando caracterizar a gestão na creche após passagem da área da Assistência Social para a Educação. A autora argumenta que, no campo da Educação, a gestão democrática do ensino público foi garantida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela LDB (art. 3º, VIII e art.14), que destacam a necessidade de participação de profissionais da educação e comunidade escolar e local na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Deste modo, a autora indica que a gestão na creche, como parte do Sistema de Ensino Brasileiro, precisa se adaptar a esses preceitos.

Nesse particular, Reis (2007), tese J, ressalta a importância das diretoras no processo de transição, pois as reconhece como mediadoras e mobilizadoras de mudanças na organização, estruturação, planejamento, formação das profissionais e interação com as famílias.

Dias (1998) considera que, atualmente, a função de gestor escolar é bastante complexa e este, no exercício de sua atividade, pode apresentar três características:

“o de autoridade escolar; o de educador; e o de administrador”, pois assume um conjunto de responsabilidades, necessitando dominar um conjunto de conhecimentos relacionado à atividade técnica do grupo que dirige e precisa assumir a liderança para garantir que a escola alcance os objetivos que se comprometeu a assumir.

Reis (2007), tese J, destaca que há, ainda, entre as diretoras pesquisadas, a concepção de oposição entre assistência e educação, o que repercute na gestão e na rotina da creche. A autora compreende que as diferentes práticas das creches pesquisadas são sustentadas não só pelos saberes que as diretoras produzem ao administrar a creche, mas pelos saberes que trazem de sua formação e de suas experiências profissionais em ambiente escolarizado. Assim, as concepções de criança, infância e organização escolar que estas possuem influenciam diretamente na forma como a creche se organiza e planeja sua rotina.

Guimarães (2006, p.2) refere que “o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas”. Nessa perspectiva, Reis (2007), tese J, defende a realização de processos formativos para as gestoras a fim de que estas possam se apropriar dos princípios e diretrizes que compõem os Textos Oficiais que orientam as políticas públicas para a infância.

Nesse sentido, Reis (2007), tese J, Amorim (2011), tese M, e Ferraz (2011), tese N, concordam que a diretora/gestora assume a função pedagógica de orientar, supervisionar e estimular a discussão sobre o planejamento da rotina e das atividades pedagógicas, de modo que estas se sintonizem aos princípios e diretrizes apresentadas nos Textos Legais e nas pesquisas acadêmicas sobre Educação Infantil. As autoras destacam também a importância da gestão democrática/participativa<sup>16</sup> para que todos participem efetivamente das discussões e decisões sobre a organização e funcionamento da creche e da construção da sua proposta pedagógica.

---

<sup>16</sup> Reis (2007) faz uso da expressão gestão participativa explicitando a ideia de que todos os segmentos, o escolar e a comunidade, participam, ou deveriam participar, efetivamente, das discussões e decisões realizadas na creche.

Amorim (2011), tese M, discute a importância da elaboração de propostas curriculares para as creches e considera que a temática, ainda que seja polêmica, “configura-se como uma forma de garantir às crianças o acesso a conhecimentos e experiências educacionais que lhes possibilite pleno desenvolvimento como está preconizado na lei” (AMORIM, 2011, p. 22-23).

A autora esclarece que a concepção de proposta curricular para a creche deve adotar um entendimento amplo de currículo, de modo que este seja construído com o objetivo de oportunizar às crianças pequenas desenvolverem-se de forma plena e integral. Nesse sentido, alinha-se ao argumento apresentado por Carvalho (2011):

[...] o exercício de escolher os conteúdos para as crianças pequenas requer a busca por formação de capacidades específicas importantes para o desenvolvimento integral das crianças: motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e sociabilidade (...) os conteúdos são todos os serviços de higiene, abrigo, segurança, alimentação e de educação como estimulação psicopedagógica envolvendo a cultura, as tradições e os valores oferecidos nessas instituições e que levam à formação dessas capacidades (CARVALHO, 2011, p.30).

Nessa mesma perspectiva, Amorim (2011, p.23), tese M, entende o currículo como “um todo significativo, uma produção social e cultural” que organiza os conhecimentos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação. Para a autora, a construção de uma proposta curricular para a pequena infância precisa reconhecer as especificidades destas crianças e considerá-las seres histórico-sociais, inteligentes, produtores de cultura, com capacidade para interagir com seus pares, outros adultos e com o ambiente (SOEJIMA, 2008; FERRAZ, 2011). Corroborando essa compreensão, Nicolau (2003) afirma que:

[...] a proposta pedagógica deve ser construída por todos os educadores e, nessa perspectiva, revela a compreensão, a imagem e as representações que esses profissionais têm da criança. Também é colocado em destaque como compreendem o que representa a escola de educação infantil e as relações que se estabelecem com as famílias e a comunidade. Em suma, a elaboração desse documento extrapola o papel e permite que membros de uma mesma instituição se reconheçam como sujeitos que pensam e agem segundo pressupostos e, conhecer tais princípios, é fundamental para que

se possa rever ou mesmo aprimorar a qualidade da educação de suas crianças (NICOLAU, 2003, p.19).

Nesse particular, Reis (2007), tese J, Soejima (2008), tese L, Amorim (2011), tese M, e Ferraz (2011), tese N, concordam que a discussão e elaboração de uma proposta curricular para a creche contribuem para: superar a dicotomia entre o cuidar e o educar; ressignificar a organização das rotinas; evitar práticas pedagógicas espontâneas, improvisadas e sem intencionalidade pedagógica; motivar as profissionais da creche para que se reconheçam como agentes de sua profissão; modificar o ambiente da creche, assim, tornando-o lúdico e potencializador de aprendizagens e contribuir para que o planejamento das atividades pedagógicas respeite o nível de desenvolvimento das crianças.

Contudo Reis (2007), tese J, Amorim (2011), tese M, e Ferraz (2011), tese N, defendem que a proposta curricular precisa ser discutida e elaborada no âmbito de cada creche e estar inserida no Projeto Político-Pedagógico da instituição. As autoras entendem que as profissionais da creche, ao elaborarem a proposta curricular, precisam conhecer as políticas e as propostas nacionais e locais para a Educação Infantil a fim de que, com base na sua realidade, construam sua proposta.

Reis (2007), tese J, Amorim (2011), tese M, e Ferraz (2011), tese N, constataram a ausência de propostas curriculares nas instituições em que realizaram suas pesquisas. E advertem para o pouco conhecimento que as profissionais da creche têm sobre a importância de tais como orientadoras de suas práticas pedagógicas. Amorim (2011), tese M, observa que, mesmo na ausência de um currículo elaborado pelas instituições educativas, é possível reconhecer a existência de um currículo em ação que determina a rotina das creches.

A autora aponta que a falta de discussão sobre uma proposta curricular, nessas creches, tem produzido rotinas sem planejamento e sistematização, o que torna suas práticas pedagógicas espontâneas e sem intencionalidade pedagógica. Assim, alerta que o currículo em ação nessas instituições, ainda, encontra-se pautado no cuidado, na guarda e na tutela das crianças, o que se constitui em um

descompasso diante do que estabelecem as propostas e diretrizes das políticas públicas para a infância e das pesquisas acadêmicas na área da Educação Infantil.

Por conseguinte, Barbosa e Richter (2009) apontam que, no Brasil, existem basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche:

(a) listagem de ações educativas espelhadas no ensino fundamental, sustentadas na fragmentação de áreas de conhecimento; (b) ações de 'vigilância' ou 'aceleração' do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas ou, ainda, (c) de um currículo voltado prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças [...] essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e 'escolarizadoras' nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não as consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência 'no e com o mundo'. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum [...] a tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA e RICHTER, 2009, p. 4-6).

As autoras desta categoria compreendem que as concepções de currículo apresentadas por Barbosa e Richter (2009) ainda se mostram presentes na realidade brasileira e advogam para a urgência de discutir e elaborar propostas curriculares que considerem a criança em sua totalidade e que sejam baseadas nos conhecimentos construídos pelas pesquisas acadêmicas sobre a infância e nas concepções apresentadas nos Textos Legais que orientam as políticas públicas para a infância. Para Amorim (2011), tese M, as propostas curriculares precisam ser entendidas como forma de ampliar a compreensão sobre as funções e as atividades da creche no atendimento à criança na primeira infância e não como um meio de restringir ou engessar as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Soejima (2008), tese L, compreende que os avanços científicos produziram bases de conhecimentos capazes de subsidiar políticas educacionais e práticas pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A autora entende que uma intervenção pedagógica é capaz de favorecer o desenvolvimento das crianças e, nesse

sentido, considera que a estimulação precoce preventiva pode contribuir para que as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições de educação da primeira infância estejam de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, a autora pondera que é preciso romper com uma visão limitada de estimulação precoce que a compreende como aplicável somente às crianças com deficiência. Soejima (2008), tese L, considera que as educadoras da creche possuem poucos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças pequenas e este desconhecimento tem produzido práticas pedagógicas que não potencializam o desenvolvimento infantil e ambientes que não estimulam suas capacidades.

Deste modo, adverte sobre a incongruência entre a realidade da creche pública e as diretrizes legais que norteiam esse atendimento. A autora compreende que a falta de uma dimensão educativa, prática e funcional nos objetivos da creche e a separação das funções de cuidar e educar têm como consequência a ausência de estimulação adequada à criança. Nesse sentido, postula o uso da estimulação precoce preventiva como uma alternativa viável e eficiente de atender a criança pequena em toda a sua potencialidade.

Oliveira (2007), tese I, por sua vez, considera que o uso de pesquisas experimentais<sup>17</sup> com crianças pequenas pode contribuir para o planejamento de atividades que as ensinem a realizarem tarefas de discriminação simples e de pareamento de identidades. A autora destaca que “o reforçamento social do adulto exerce papel importante no estabelecimento da função reforçadora dos estímulos experimentais e do ambiente experimental” (OLIVEIRA, 2007, p. 158) e que esta interação tem consequências no desempenho das crianças nas tarefas e na permanência destas no ambiente experimental.

Ferraz (2011), tese N, por seu turno, analisa as representações de educação existentes na creche. Para a autora, o estudo das representações

---

<sup>17</sup> Oliveira (2007) utiliza a metodologia experimental com embasamento na Psicologia do Desenvolvimento para analisar o comportamento das crianças pequenas, em situação experimental, na aquisição das competências de discriminação simples e pareamento de identidades.

apontou que a creche tem função de socializar, favorecer a construção da autonomia e o desenvolvimento infantil e promover o cuidado e a educação das crianças pequenas. No entanto, aponta que essas representações ainda não aparecem incorporadas nas práticas pedagógicas e rotinas da instituição pesquisada. A autora destaca a dificuldade apresentada pelas educadoras ao exporem sua compreensão sobre a proposta educativa para a creche e aprendizagens que as crianças precisam alcançar ao serem atendidas nessa instituição educativa.

Ainda, a autora destaca a necessidade de investimento em processos formativos para as profissionais da creche e a importância de uma gestão comprometida com as políticas públicas para a infância, de modo que favoreça e estimule uma construção coletiva do currículo e da proposta pedagógica da instituição, desse modo, possibilitando que estas educadoras tenham a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica. Assim, a autora considera que, para se construir uma proposta de acolhimento e educação para a criança na primeira infância, é preciso:

Ressignificar o conceito de cuidado na sua integração com o conceito de educação; Compreender que todas as ações e atividades realizadas com as crianças precisam estar baseadas em relações afetivas positivas, comprometidas e favorecedoras; Considerar a importância da previsibilidade e da regularidade na organização do tempo; criar um ambiente rico e estimulante; Considerar as necessidades infantis; Considerar a elaboração de um currículo resignificando o conceito de conteúdos para essa etapa da vida escolar das crianças pequenas; Estabelecer uma relação mais estreita entre família e escola; Prever formas de acompanhamento das educadoras em seu cotidiano (FERRAZ, 2011p. 88-136).

No contexto atual em que se encontra a educação da criança pequena na creche, Reis (2007), tese J, Mello (2008), tese K, Soejima (2008), tese L, Amorim (2011), tese M, e Ferraz (2011), tese N, são unânimes em afirmar a importância e a necessidade de que, nos processos formativos destinados aos profissionais da creche, os Documentos Oficiais que orientam as políticas públicas para a infância no Brasil sejam analisados e discutidos. Para essas autoras, a compreensão, interpretação e resignificação desses Documentos Legais, pelos profissionais da

creche, podem contribuir para que as práticas realizadas e planejadas no interior das creches tenham conexão com os princípios e as diretrizes das Políticas Públicas Nacionais para a infância e com as pesquisas acadêmicas sobre a Educação Infantil.

As autoras da categoria compreendem que há, no país, um avanço na elaboração de Dispositivos Legais que orientem as políticas públicas para o atendimento da criança na creche. Entretanto reconhecem que há, ainda, um descompasso entre o que se encontra no texto desse Ordenamento Oficial e o que de fato ocorre no interior das creches. Argumentam que são vários os motivos para o distanciamento entre o real e o legal no que diz respeito ao atendimento da infância no Brasil. Entre eles, citam a falta de políticas públicas nacionais e locais que garantam a oferta de Educação Infantil de qualidade; a falta de acompanhamento, por parte do governo central, dos municípios para que eles implementem suas políticas; a dicotomia entre cuidar e educar e a desarticulação entre políticas e práticas, a questão da falta de formação dos profissionais, incluindo as gestoras, que atuam na área; a falta de investimento na estrutura e nas instalações da creche; e a falta de fiscalização que ainda permite que municípios contratem profissionais sem a devida qualificação para atuar na Educação Infantil.

Deste modo é possível inferir que existe no país uma concepção e uma diretriz de como devem ser organizadas as creches para que atendam à criança na primeira infância. No entanto isso ainda não é suficiente para transformar a realidade da creche e as experiências vivenciadas pelas crianças.

### **3.2.3. Interação**

As teses que compõe a categoria de análise Interação estão organizadas no quadro a seguir:

**Quadro 10: Teses que compõe a categoria Interação**

<b>Categoria</b>	<b>Autoras</b>	<b>Código</b>
<b>Interação</b>	• GUIMARÃES (2008)	Tese O
	• RAMOS (2010)	Tese P
	• COSTA (2011)	Tese Q
	• OLIVEIRA (2011)	Tese R
	• SILVA (2011)	Tese S

Fonte: *Corpus da pesquisa.*

As pesquisas que compõem essa categoria mostram a importância das interações para o pleno desenvolvimento das crianças e para a constituição da subjetividade infantil. Nessa perspectiva, destaca-se o diálogo estabelecido entre os textos de abordagem sociointeracionista e da Sociologia da Infância. Todos os trabalhos concordam que é preciso romper com a concepção de criança imatura, incompetente e incompleta e entendê-la como um ator social (SARMENTO, 2008) e como produtora de cultura e conhecimento ao (re)criar, a partir de experiências vividas e significativas com seus pares, representações e releituras do seu ambiente sociocultural (CORSARO, 2011). Deste modo, compreendê-la como “competente socialmente, com capacidade investigativa original que lhe permite aproveitar todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para se desenvolver” (RAMOS, 2010, p. 22).

Nessa categoria, a creche é entendida como um espaço educativo que possibilita à criança interações diferente daquelas travadas no ambiente familiar, mas que, em alguns aspectos, assemelha-se a este. Nesse sentido, destacam a importância do estabelecimento de uma relação harmônica entre creche e família, para que este espaço educativo seja confortável, seguro e sensível às necessidades e interesses das crianças pequenas.

Neste sentido, as pesquisadoras certificam a importância do ambiente físico nas instituições de Educação Infantil e defendem que estas precisam ser organizadas e estruturadas de acordo com as características e possibilidades das crianças, de modo a permitir que a criança possa explorá-lo com segurança e vivenciar diversas situações interativas. Seus apontamentos vão ao encontro do que determina os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, que indicam:

[...] ambientes variadas podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

As pesquisas que compõem essa categoria evidenciam que as profissionais da creche precisam organizar os espaços para, dessa forma, estimular e valorizar a capacidade de interação e exploração das crianças, de modo que lhes permitam utilizar os objetos e equipamentos no contato com seus pares e com os adultos. Nessa perspectiva, enfatizam a importância de processos formativos para as profissionais da creche que lhes permitam compreender a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Contudo a expressão interação, em razão da sua generalidade, desencadeia uma série de discussões no mundo acadêmico e não terá suas possibilidades esgotadas neste texto. Todavia, neste estudo, são descritas e analisadas as discussões suscitadas nas teses que compõem essa categoria de pesquisa. Nesse contexto, fez-se necessário o estabelecimento de dois eixos que permitissem a condensação e a apresentação dos resultados da categoria. Assim, os eixos estabelecidos foram: interações pessoais (GUIMARÃES, 2008; RAMOS, 2010; COSTA, 2011) e interações institucionais (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011).

### **3.2.2.1. Interações pessoais**

Guimarães (2008) tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, entendem que a criança pequena interage com o outro e com o meio e consideram o processo de desenvolvimento infantil como uma complexa rede de relações sociais em que se constroem significados compartilhados entre crianças e entre crianças e adultos e destas com o ambiente.

Nesse sentido, alinham-se à argumentação de Machado (2004, p. 30-31) ao indicar que “a ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vaivém dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no

confronto de ideias, na busca de soluções, na competição, na cooperação”. Assim, para que a interação seja efetiva e resulte em aprendizagem, é necessário que o contato entre os parceiros seja ativo e simultâneo.

Partilhando também dessa compreensão, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) apontam que as relações sociais são continuamente co-construídas a partir de interações, de ações partilhadas e interdependentes, que são estabelecidas entre as pessoas. Essas interações são articuladas através de coordenação de papéis e contrapapéis que são assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes desta relação.

As pesquisas desse eixo analítico consideram os estudos Piaget (1993, 1986), Vigotski (1989 e 2001) e/ou Wallon (1981 e 1989), ao apontarem que o ser humano aprende e desenvolve-se fundamentalmente através das interações que estabelece no e com o seu meio físico e social. Para Vigotski (1996), as interações com outras crianças e com adultos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, visto que, no contato entre eles (criança/criança e criança/adulto), estas se apropriam de elementos que permitirão o seu desenvolvimento num determinado espaço e tempo.

Compreendem a creche como um espaço educativo que possibilita à criança interagir com seus pares, com outros adultos referência e como um local onde as crianças são inseridas em sua cultura. Realizam seus estudos em creches públicas e localizadas na zona urbana das cidades de Fortaleza/CE (COSTA, 2011), Recife/PE (RAMOS, 2010) e Rio de Janeiro/RJ (GUIMARÃES, 2008).

Os trabalhos que compõem esse eixo enfatizam a força que o tempo exerce na experiência diária das crianças, principalmente, através da estruturação de uma rotina rígida e homogênea que desconsidera as suas individualidades e o seu tempo. As teses tornam evidente que as rotinas, nas creches pesquisadas, são estruturadas tendo como principal finalidade o atendimento e a satisfação das ações, normalmente, relacionadas à dimensão do cuidado, tais como: alimentação, higiene e descanso. Neste contexto, Guimarães (2008), tese O, relata que:

A rotina dos bebês na creche delimita os gestos e movimentos, estabelecendo um quadro através do qual os corpos se tornam inteligíveis. A organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (especialmente comer e dormir) modelam e dirigem o corpo (GUIMARÃES, 2008, p. 135).

Enfatizam a necessidade de se reavaliar as rotinas instituídas nas creches pesquisadas para que se priorize a criança e o seu desenvolvimento e, nessa perspectiva, consideram essencial a valorização e o estímulo às interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Deste modo, destacam que, na interação com objetos e com o outro, a criança vai constituindo o seu “eu” infantil e estabelecendo as primeiras relações com a cultura na qual está inserida.

As autoras inseridas nesse eixo apontam, ainda, ser necessário que os profissionais que atuam nas creches compreendam que toda atividade com e para a criança na creche se constitui, simultaneamente, educativa e de cuidado e que a separação dessas vertentes tem promovido práticas mecânicas e que ignoram o potencial das crianças (BORGES, 2009; LIMA, 2010; ZUCOLOTO, 2010; GAGLIARDI, 2011; MOREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011). Deste modo, enfatizam que a professora deve assumir o papel de observadora atenta e parceira das ações das crianças e ser criadora, promotora de situações interativas e comunicativas com e entre as crianças.

Nesse sentido, entendem que a organização e a estruturação da rotina na creche perpassam, necessariamente, pela concepção que a instituição tem sobre a criança e a infância. Também, defendem a compreensão da criança como agente social e co-constutora de identidade, cultura e conhecimento, o que se alinha com os argumentos de Dahlberg, Moss e Pence (2003). Portanto asseveram que a rotina na creche deve ser estruturada de maneira a possibilitar o exercício ativo das crianças, independentemente da sua idade, no estabelecimento de interações e na construção da sua subjetividade.

Assim, compreendem a creche como espaço educativo que possibilita à criança experimentar situações interativas diferentes daquelas vivenciadas junto à família e que a interação com outros adultos e crianças lhes possibilita conhecer

ritmos diferentes do seu e a participar de situações que, até então, são-lhes desconhecidas. Entendem que a diversidade de situações interativas na creche lhe proporciona a ampliação da possibilidade de descobertas, de desenvolvimento e de aprendizagem.

No entanto, indicam que, nas instituições pesquisadas, as interações das crianças são pouco valorizadas ou compreendidas pelas profissionais que nelas atuam e que não há uma prática pedagógica organizada e pensada para o estabelecimento dessas interações. Nesse particular, celebram o caráter transgressor das crianças ao não sucumbirem às rígidas rotinas e ao criarem situações interativas constantemente e nos lugares mais adversos.

Deste modo, as pesquisas que compõem esse eixo analítico examinam as interações de crianças e destas com os adultos no contexto de creche. As pesquisadoras explicitam que é por meio da interação com o seu corpo, com o outro e com os objetos que a criança vai estabelecendo as primeiras relações entre os seus movimentos, suas sensações e inicia o processo de construção da sua consciência corporal, pessoal e social.

Guimarães (2008) tese O, Ramos (2010) tese P, e Costa (2011), tese Q, salientam que, no contexto contemporâneo, vigora a separação entre mente e corpo, indivíduo e sociedade e a valorização dos processos racionais em detrimento das sensações e expressões corporais e que, muitas vezes, essa separação começa já nos primeiros anos de vida da criança. Identificam que as ações dos adultos com e sobre as crianças contribuem para incentivar ou desvalorizar as interações e comunicações estabelecidas por intermédio do corpo.

Nessa mesma perspectiva, Buss-Simão et al. (2010) afirmam que construções reducionistas sobre a importância do corpo desconsideram a compreensão de inteireza biocultural do ser humano e que pesquisas sobre a infância têm desconsiderado a importância da corporificação<sup>18</sup> nas experiências

---

<sup>18</sup> Buss-Simão et al. (2010) compreendem a corporificação como espaço de criação e reinvenção. Nesses espaços, a *corporificação* é compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstróem a si e seu mundo social. Numa visão mais reduzida, a corporificação pode consistir no processo gradativo e aprendido de internalização de regras, preceitos e hábitos por meio do qual certas formas de comportamento tornam-se automáticas porque se acham enraizadas nas práticas corporais.

infantis. Deste modo, desvalorizar a importância do corpo nas relações estabelecidas no contexto de creche pelas crianças pequenas consiste, muitas vezes, em desconsiderar uma de suas múltiplas formas de comunicação.

James et al. (2000), por meio de pesquisa etnográfica, identificaram que cinco aspectos do corpo das crianças constituíam-se como significativos no estabelecimento de suas relações com as outras crianças, assim “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho funcionavam como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em formação das crianças” (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 119). Nota-se, portanto, a importância que o corpo exerce na composição das interações das crianças. Os autores ainda destacam que estes aspectos precisam ser observados e analisados ao se pesquisar sobre como se estabelecem as relações das crianças com seus pares e com os adultos.

As teses que compõem esse eixo analítico lembram que as crianças, antes de aprenderem a utilizar objetos ou instrumentos com a finalidade de atender a seus desejos, primeiramente, desenvolvem técnicas corporais de como usar seu corpo em prol de seus objetivos e anseios. E ressaltam que esse exercício corporal realizado pelas crianças deve ser motivado pelo ambiente e pelas profissionais da creche porque permite que as crianças se apropriem e reinventem diversas formas de lidar e usar o seu corpo.

Neste contexto, exemplificam que uma das técnicas corporais logo aprendidas pelas crianças na creche é a ocupação do chão (ficar sentado, acocorar-se, ficar de bruços, arrastar-se, engatinhar e andar), tendo em vista o seu deslocamento e a exploração do espaço. A aprendizagem dessas técnicas corporais permite que a criança possa escolher ficar sozinha, na companhia/proximidade dos colegas, explorar e brincar no chão. Ressaltam que essa é uma das primeiras competências a serem apreendidas pelas crianças que garante a elas a possibilidade para ganhar espaço, ser reconhecida e se desenvolver.

Nessa perspectiva, destacam as potencialidades comunicativas das crianças pequenas ao considerá-las capazes de gerar ações comunicativas utilizando o corpo sem o uso da linguagem verbal. Assim, a creche precisaria se constituir num

ambiente que lhes favoreça a expressividade e a interação de diversas maneiras. Nessa linha de argumentação, Tomasello (2003) acrescenta que as crianças pequenas têm habilidades de compreender o outro como um agente intencional e, mesmo antes de adquirir linguagem verbal, seriam capazes de perceber intenções, sentimentos, posturas do outro e partilhar, dessa forma, suas próprias intenções através de recursos sociocomunicativos de sua competência.

Deste modo, Guimarães (2008) tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011) tese Q, tornam evidente a compreensão de que a criança pequena, para se comunicar e interagir, utiliza todos os recursos que dispõe para estabelecer contato com seus pares e com os adultos, sendo o corpo, na primeira infância, seu principal veículo de comunicação.

Neste particular, Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa, (2011), tese Q, enfatizam que várias situações comunicativas identificadas em suas pesquisas foram iniciadas ou pela troca de olhares entre os parceiros da comunicação, ou pela imitação mediada pela expressão corporal. Assim, apontam que o olhar, junto com o contato físico, buscado pela criança, é mais uma forma de a criança se fazer presente no mundo e constitui-se numa experiência de confirmação e acolhida vivenciada por ela num diálogo mediado pelo corpo. Deste modo, exaltam a potencialidade comunicativa exercida pelo corpo no desenrolar de situações interativas e o contato com o outro pode lhe possibilitar descobertas, experiências e desafios.

Assim, pode-se inferir que as autoras entendem que o desenvolvimento da linguagem e da subjetividade das crianças não se inicia na primeira manifestação da palavra ou de uma expressão oral, mas acontece no processo de experiência com o corpo, com o outro, com o objeto e com a palavra. Entendem o corpo como o primeiro instrumento comunicativo e interativo da criança pequena e enfatizam a necessidade de os profissionais que atuam com crianças, na primeira infância, reconhecerem e compreenderem a potencialidade criativa, interativa e comunicativa do corpo.

As autoras do eixo destacam, ainda, que é por intermédio das interações com o meio e com o outro que o sujeito vai se apropriando da cultura, dessa forma,

construindo conhecimentos, refletindo a respeito do mundo e sobre si mesmo e construindo sua identidade. Destarte, enfatizam a importância da creche por possibilitar o estabelecimento de interações das crianças com outros adultos diferentes do ambiente familiar e com seus pares. Entendem que a creche pode favorecer e propiciar experiências interativas às crianças que, possivelmente, colaborarão para o desenvolvimento do “eu” infantil.

Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, consideram relevante lembrar que a inserção da criança em uma instituição de caráter coletivo e educativo vai lhe possibilitar interações distintas daquelas vivenciadas junto à sua família. Assim como o contato com outros adultos lhe encoraja e desafia a buscar novas formas de comunicação e atenção, o que lhe viabiliza a ampliação e o desenvolvimento de novos instrumentos comunicativos e interativos. Deste modo, empreendem o debate sobre a qualidade das interações de adultos e crianças e enfatizam que a forma como estas interações se estabelecem influi no desenvolvimento da subjetividade e na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Guimarães (2008), tese O, expõe que:

O posicionamento do adulto no contato com a criança implica numa atitude ética, numa reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de *cuidar*, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-los, oferecer modelos/técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas (GUIMARÃES, 2008, p. 192).

Nessa perspectiva, as autoras do eixo compreendem ser possível pensar numa relação em que o adulto se coloque na condição de coator das relações estabelecidas entre as crianças, assumindo o papel de observador e parceiro das suas ações no espaço da creche, com a função de criar situações interativas às crianças, ajustadas as suas necessidades, interesses e possibilidades de se comunicar num período em que a linguagem verbal ainda está em processo de consolidação.

Como lembra Cruz (2008, p.14), “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem”. Assim, para interagir com as crianças, o educador precisa ter uma postura investigativa, ser um parceiro atencioso, respeitoso e sensível, capaz de dialogar, estabelecer vínculos e transportar-se para a perspectiva da criança como forma de compreendê-la.

Deste modo, as autoras deste eixo evidenciam a necessidade de se afastar a concepção de interação centrada na ação do adulto e considerar a atuação das crianças nessa relação. Isto permite observar que as interações de adultos e crianças não serão, apenas, compreendidas como de controle e comando dos adultos sobre as crianças, mas numa lógica de igualdade de atuação. Neste contexto, Rocha (2008) afirma que:

Faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar para ir um pouco além [na compreensão do por que ouvir a criança]. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação- envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso- o da escuta da criança pelo adulto-, sempre passará por uma interpretação (ROCHA, 2008, p.44 e 45).

Assim, é possível inferir que a postura e a ação dos adultos nas relações interativas com as crianças contribuem para a constituição da subjetividade e da autonomia das crianças pequenas na medida em que estas podem ter suas iniciativas confirmadas, incentivadas, complementadas, negadas e redirecionadas e que, em alguns momentos, a não interferência do adulto pode se caracterizar como uma forma de valorizar a potencialidade da criança.

Não é possível negar, porém, a importância da intervenção do adulto no processo de apropriação da criança da organização cultural do seu grupo social. Assim, o cuidado/educação das crianças pequenas na creche envolve o desafio de desenvolver práticas que garantam o ensino de técnicas corporais e culturais sem invadir ou atropelar demasiadamente as iniciativas e reinvenções de sentidos que as crianças dão aos objetos e às relações.

Ainda, sobre a importância das interações Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, afirmam que as relações que as crianças estabelecem entre si interferem no seu processo de individuação e que é nas relações com seus pares que elas vão se desenvolvendo e diferenciando-se.

Neste sentido, corroborando essas afirmações, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) destacam que, na observação das interações das crianças, pode-se compreender como acontece a construção partilhada de suas ações e apreender como os parceiros infantis negociam os significados que atribuem à sua ação em diferentes momentos de seu desenvolvimento, de modo a obter alguma indicação dos processos de mediação e de internalização das crianças.

Assim, autoras deste eixo de análise destacam que as crianças mostram-se motivadas a todos os aspectos que as envolvem na sua busca por descobrir o mundo, aprender, experimentar e interagir e relatam que o engajamento da criança está presente nas ações de olhar, apontar, imitar, ofertar objetos e brincar. Estas ações demonstram como as crianças se inscrevem na cultura, como experimentam com seus atos corporais na busca por modelos que serão reinventados no contato com o outro (GUIMARÃES, 2008).

Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, sinalizam a compreensão de que a ação coordenada por meio de ações imitativas não verbais propicia às crianças pequenas a compreensão do que estão criando, juntas, um código comunicativo. Pontuam que a imitação é uma experiência social que permite às crianças se inscreverem e, assim, participar da cultura na qual estão inseridas e estabelecer comunicações com seus pares no desenvolvimento de enredos de brincadeiras sem, necessariamente, fazer uso da linguagem verbal.

Carvalho e Pedrosa (2003, p. 321) corroboram a argumentação das autoras analisadas ao explicar que “a imitação é interpretada como um meio para o estabelecimento de contato social, permitindo um acordo entre as crianças que ainda não podem obtê-lo por meios verbais”. Nessa linha de argumentação, os trabalhos de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993); Carvalho e Pedrosa (2002) e Rossetti-Ferreira et al. (2003) demonstram a orientação social e a interlocução ativa

da criança bem pequena na busca por ajustar-se aos comportamentos do parceiro, principalmente, no que se refere ao compartilhamento de uma brincadeira.

Ainda, as autoras das teses deste eixo apontam que a criança envolvida no ato de imitar não é passiva em sua ação, mas que exerce um papel ativo no processo de criação e desenvolvimento da brincadeira e da interação. Afirmam que as crianças, ao participarem de situações imitativas, afetam-se mutuamente e que suas ações adquirem um caráter complementar e não submisso à ação do outro.

As pesquisadoras destacam, ainda, a importância dos contatos interativos na constituição da identidade da criança ao afirmarem que, nessas situações, as crianças têm a possibilidade de vivenciar sentimentos de frustração, alegria, vitória, perda, solidariedade e tantos outros, como, também, podem criar estratégias para defender, dividir e buscar o objeto de seu desejo. Segundo as autoras, estas experiências mostram-se como ricos momentos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesta perspectiva, Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, observam que, nas creches pesquisadas, o desenvolvimento dessa habilidade é estimulado e valorizado pelos adultos, mas que o uso de alguns objetos (berços, cadeiras da alimentação, bebê-conforto e o próprio ambiente), a organização do espaço e as rotinas das creches mostraram-se, em alguns momentos, como barreiras que impediam ou dificultavam o pleno exercício exploratório da criança. De tal modo, compreendem que a organização do espaço pode contribuir para reduzir o protagonismo dos adultos e pode colaborar para que a criança assuma um papel ativo na interação com seus pares e com os adultos.

Assim, Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011) tese Q, discutem a importância que o tempo assume no desenvolvimento das relações interativas no contexto de creche e como este afeta o desenvolvimento das ações dirigidas ao corpo da criança. Destacam que o tempo e a organização das rotinas têm sido fatores preponderantes na definição de como as interações têm se estabelecido na creche e que as rotinas têm-se caracterizado como uma tentativa de uniformizar os tempos das crianças. Neste contexto, revelam a necessidade de se discutir as concepções sobre cuidar e educar nas instituições educativas para a

primeira infância e lembram que a legislação brasileira sobre a Educação Infantil assinala que as ações de educar e cuidar são indissociáveis e complementares no cotidiano da creche. No entanto, exemplificam que a compreensão de complementaridade e indissociabilidade ainda não se encontram consolidadas nos ambientes pesquisados.

De modo que as ações de educar são, normalmente, compreendidas como o ato de instruir e transmitir conhecimentos numa perspectiva de direcionamento da ação da criança e de sua compreensão do mundo, em contrapartida, o cuidar é concebido como a ação direcionada ao corpo que visa atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora. Como afirma Costa (2011), tese Q:

A integração das funções de cuidar e educar as crianças, de forma inseparável, representa um avanço significativo no olhar pedagógico, mas essa compreensão ainda se constitui um desafio a ser alcançado. Para alguns profissionais da Educação Infantil, as práticas mais ligadas ao corpo, como o sono, a higiene e a alimentação são tarefas de cuidado, enquanto as atividades mais intelectuais como pintar, desenhar e escrever são tarefas educativas (COSTA, 2011, p. 107).

Para Guimarães (2008), tese O, Ramos (2010), tese P, e Costa (2011), tese Q, a solidificação da compreensão antagônica entre ações dirigidas ao corpo e a mente contribui para dificultar o desenvolvimento pleno da criança na medida em que não as valoriza em sua totalidade, mas de maneira compartimentada. Assim, compreendem que é necessário romper com a dualidade entre o cuidar e o educar e construir o ideário de que toda atividade exercida para e com as crianças são ações educativas e de cuidado concomitantemente. A esse respeito, Guimarães (2008), tese O, indica que:

Justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2008, p. 48-49).

Deste modo, pode-se inferir que a creche como instituição educativa pode proporcionar às crianças, na primeira infância, diversas possibilidades de interação e constituir-se num espaço privilegiado para que as crianças possam viver a sua infância plenamente. Assim, para as autoras desse eixo, as interações estabelecidas na creche precisam estar pautadas em uma postura de acolhimento e incentivo às diversas manifestações infantis. Consideram que as interações interpessoais mostram-se relevantes e significativas para que as crianças pequenas possam ampliar suas potencialidades comunicativas, construir sua identidade, exercitar sua autonomia, oportunizar momentos de brincadeiras, vivenciar diferentes emoções e contribuir com a construção de conhecimentos. E, deste modo, compreendem que um dos principais objetivos da creche deve ser o de promover e facilitar a experiência interativa às crianças.

### **3.2.2.2 Interações institucionais**

Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, ressaltam a importância da interação das instituições creche e família para o desenvolvimento das crianças e reconhecem a relação de interdependência entre estas (creche-família) no cotidiano de ambas. Deste modo, salientam que tanto a família quanto a creche criam expectativas entre si e é no entrecruzamento dessas perspectivas que as relações se estabelecem.

Paniagua e Palacios (2007) consideram que é essencial a estreita relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil para o bem-estar das crianças. O diálogo harmonioso entre creche/família permitiria um melhor conhecimento sobre os desejos, anseios e necessidades das crianças.

Os estudos desse eixo analítico apresentam como referência a teoria da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner e as teorias psicogenéticas de Vigotski e Piaget (SILVA, 2011), do campo psicológico. Do campo sociológico, recorreram a Bourdieu, Lenoir e Elias (OLIVEIRA, 2011). Realizam seus estudos em

creches públicas da zona urbana das cidades de Belo Horizonte/MG (OLIVEIRA, 2011) e Jundiaí/SP (SILVA, 2011).

Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, compreendem que a creche e a família são parceiras no processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Para essas autoras, a interação da creche e da família precisa estar alicerçada nos princípios de respeito e cooperação mútuos. Deste modo, entendem que a proposta educativa da creche deve favorecer a participação efetiva das famílias em seu cotidiano e também acolher a realidade cultural e social das famílias.

Para as autoras deste eixo, mesmo que a creche e a família tenham características diferentes, ambas apresentam similaridades no atendimento à criança pequena e partilham do mesmo objetivo, que é o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, compreendem que os primeiros anos das crianças são fundamentais no seu desenvolvimento como indivíduos e consideram essencial que família e creche construam uma relação de parceria no cuidado e na educação destas crianças. Nesse sentido, apontam que tanto a creche como as famílias precisam compartilhar ideias, valores e anseios sobre como cuidar e o educar das crianças.

No entanto, mencionam que o descompasso entre os pressupostos e valores educativos da creche e da família é fator de conflitos e tensões no cotidiano da creche e afetam o bem-estar da criança. Oliveira (2011) tese R, e Silva (2011), tese S, apontam que um dos fatores que têm causado tensões nas relações entre creche e família é a discussão sobre as concepções e funções da creche, pois há, ainda, entre pais e profissionais da creche, compreensões multirreferenciadas sobre esta instituição educativa.

Nessa perspectiva, ressaltam que a dicotomia apresentada pelas expressões “educar” e “cuidar” tem contribuído para os desencontros acerca da função da creche como espaço educativo. Compreendem que esse descompasso tem se dado, principalmente, em razão de uma construção histórica que desconsidera a inter-relação entre cuidado e educação no contexto da creche (GUIMARÃES, 2008; BORGES, 2009; LIMA, 2010; RAMOS, 2010; SARTI, 2010; ZUCOLOTO, 2010;

COSTA, 2011; GAGLIARDI, 2011; MOREIRA, 2011). Assim, destacam a importância da formação inicial e continuada para as profissionais da creche a fim de que estas compreendam e operacionalizem de modo indissociável as dimensões de cuidado e educação no atendimento às crianças.

Para Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, as concepções que a creche e as educadoras têm sobre família também se constituem num fator que tem gerado conflitos e tensões entre essas duas instituições. Para as autoras, a compreensão de família nuclear como ideal precisa ser rediscutida, pois se torna, em muitos casos, uma possibilidade irreal e pouco provável. Nessa perspectiva, Silva (2011), tese S, ressalta a necessidade de refletir e pensar sobre as diferentes possibilidades de constituição familiar que cuidam, educam e socializam as crianças, pois não há uma família ideal, mas diversas formas de convivência que definem o sentimento de família.

Nesse sentido, destacam que creche, ao buscar atender à criança em toda a sua plenitude, precisa respeitar e reconhecer a importância da família como meio para melhor conhecer a criança, pois a mesma é o locus das primeiras relações, interações e socialização das crianças e o caminho para se conhecer as histórias e desejos destas. Assim, compreendem que mobilizar os pais, estabelecer com eles um intercâmbio de ideias e colocá-los a par da proposta educativa de seus filhos são aspectos fundamentais a serem considerados, pois permitem transformar instituição de Educação Infantil em um espaço vivo, curioso e participativo a serviço das crianças.

No entanto Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, destacam que as discussões sobre os contextos familiares na creche, normalmente, tem sido polarizadas sobre as funções que a mãe precisa desempenhar na educação e cuidado das crianças pequenas. As autoras reconhecem que o desempenho de atividades tão próximas (familiar/profissional) pode ter gerado certo distanciamento e competitividade entre essas instituições, mas alertam que estas duas atividades não podem ser compreendidas de modo igual, mas como ações complementares no cuidado e educação das crianças (GUIMARÃES, 2008; RAMOS, 2010; COSTA, 2011; GAGLIARDI, 2011).

Nesse sentido, Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, destacam que a relação entre a creche e a família está inserida num contexto social e cultural no qual o Estado, ao assumir a responsabilidade por promover a educação das crianças pequenas na creche, exerce um poder interventivo nessa relação. Essa ação interventiva se reflete na determinação de formas burocráticas para o funcionamento das instituições no plano organizacional e como devem ser estabelecidas as relações entre a instituição e a família. Deste modo, afirmam que o Estado, através da Legislação da Educação Infantil Brasileira, determina que a creche contemple, em sua proposta educativa, ações que favoreçam a participação efetiva das famílias em seu cotidiano.

Neste particular, Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, compreendem que as creches precisam criar estratégias de diálogo que possibilitem a interação destas com as famílias das crianças para que estabeleçam uma relação de parceria, confiança, cooperação e respeito, pautada numa estratégia de escuta mútua.

Assim, entendem que estratégias<sup>19</sup> que visem à aproximação da família com a creche precisam considerar e respeitar a voz e os tempos das famílias. Para tanto, compreendem que escutar às famílias consiste em considerar as manifestações, concepções e preocupações delas em relação ao atendimento ofertado a seus filhos e afastar-se de uma lógica que visa ao disciplinamento e à educação da família. As duas autoras compreendem que se trata de um grande desafio, a adaptação dos tempos (horários) da família aos da creche, mas destacam que este deve ensejar o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre estas instituições e possibilitar uma maior participação da família sobre o cotidiano da creche.

Nesse sentido, Oliveira (2011), tese R, e Silva (2011), tese S, apontam que a creche e a família, por terem objetivos comuns no que se refere ao atendimento das crianças pequenas, precisam estabelecer diálogos pautados na complementariedade e interdependência de suas ações. E que o interesse e o respeito de uma instituição sobre a outra demonstram o quanto valorizam a criança.

---

<sup>19</sup> Oliveira (2011) e Silva citam algumas estratégias que podem possibilitar o estabelecimento da interação entre creche e família, tais como: encontros em grupos ou individuais, flexibilidade no processo de inserção, estratégias que possibilitem um diálogo entre professoras e pais na entrada e saída das crianças, reuniões, festas, celebrações, agendas, carta-resposta, reuniões de pais e encontros de formação continuada com a participação dos pais.

Deste modo, compreendem que o atendimento à criança pequena na creche implica, necessariamente, uma reflexão constante sobre a importância de um bom relacionamento entre a instituição e as famílias e sobre as funções e expectativas das profissionais da creche e dos pais no cuidado e educação das crianças pequenas. Essa relação de interdependência deve ser pautada no respeito mútuo e visar ao bem-estar da criança.

Assim, a análise qualitativa dos dados permitiu identificar que formação profissional, políticas públicas e práticas pedagógicas e interação foram os temas mais discutidos e analisados pelas pesquisas acadêmicas de doutorado, em Educação, de 2007 a 2011, no Brasil, como também reconhecer conceitos, concepções e valores subjacentes nesses trabalhos. Contudo é preciso ressaltar que esses temas não podem ser discutidos de modo isolado na medida em que se mostram interligados e indissociáveis entre si.

Igualmente, é possível afirmar que há um conhecimento consolidado sobre a creche e a primeira infância no meio acadêmico e nos textos legais que orientam as políticas públicas brasileiras, mas que esse discurso precisa se fazer presente no interior das creches e na formação das profissionais da mesma. E, assim, colaborar para que as práticas pedagógicas nas creches rompam com a dualidade entre o cuidar e o educar atendendo a criança em todas as suas potencialidades.

Estas teses compreendem que as pesquisas em Educação sobre a creche avançam no sentido de situar as crianças como ativas e produtoras de cultura e conhecimento. Igualmente, reconhecem a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e, nesse particular, destacam a relevância de investimento na formação das profissionais da creche para que compreendam, valorizem e estimulem essas interações. Por fim, destacam a importância de que creche e família se reconheçam como parceiras que se complementam entre si nas ações de cuidado e educação da criança pequena.

## Considerações finais

Nesta fase do estudo é preciso retomar os questionamentos que nortearam a realização da dissertação: as teses em Educação, no período de 2007 a 2011, são fonte de informação e conhecimento para a construção de uma creche que atenda a criança em sua integralidade? As temáticas suscitadas nessas teses convergem ou divergem sobre a concepção de criança ativa e construtora de cultura e conhecimento? A creche é entendida como espaço educativo e potencializador de aprendizagem e conhecimento? O tema creche, nas produções acadêmicas, tem sido discutido em todo o território nacional?

Na busca por responder a esses questionamentos, as teses foram consideradas como uma forma específica de interpretação sobre o tema creche, de modo que se identificam os sujeitos que empreendem a discussão sobre o assunto e localizam-nos num momento sócio-histórico. Neste particular, o uso da análise de conteúdo foi essencial, pois permitiu que se construíssem interpretações atinentes aos índices quantitativos e qualitativos das pesquisas. E, assim, a partir da triangulação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, foi possível apresentar um panorama geral das teses na área de Educação, no período de 2007 a 2011.

Deste modo, a partir desse mapeamento quantitativo, pode-se inferir que a produção acadêmica sobre a creche pouco oscilou nos primeiros anos pesquisados, porém, em 2011, apresentou um volume considerável se comparado ao dos demais anos pesquisados.

Com o panorama traçado é possível afirmar que o interesse pelo tema está concentrado na região Sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, com um volume proporcionalmente maior em relação aos demais estados. Cabe destacar a região Nordeste como a segunda região que mais apresentou estudos sobre o tema no período investigado.

É necessário destacar a ausência de estudos nas regiões Norte e Centro-Oeste, visto que não apresentaram estudos no período relacionado. Contudo não é possível afirmar que não haja discussões sobre o tema nessas regiões, mas infere-

se que estas ainda não se materializaram em uma pesquisa acadêmica de doutorado.

Também é preciso destacar que os números explicitam a presença predominante de mulheres pesquisadoras e a ausência de homens pesquisadores sobre o tema. Uma hipótese que pode ser discutida sobre esses índices é se há relação entre esses dados e o predomínio de mulheres no atendimento à criança pequena na creche, contudo essa noção foge do escopo desta dissertação.

O investimento de agências financiadoras em pesquisas sobre a creche foi evidenciado em quase metade das investigações, sendo que o interesse em apoiar esses estudos se deu predominantemente por agências públicas.

No que se refere aos processos de elaboração das pesquisas, foi possível constatar que a maioria dos estudos optou por realizá-los em creche pública de zona urbana. Além disso, a maioria das pesquisadoras caracterizou seus estudos como qualitativos e, nessa perspectiva, optou por delineamentos que satisfizessem as prerrogativas desse tipo de investigação. Nesse particular, destaca-se a escolha da pesquisa de campo pela maioria, associada à postura participante da pesquisadora.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, constatou-se que as pesquisadoras fazem uso de múltiplas estratégias, contudo, com a leitura das obras, foi possível evidenciar que, no uso destas técnicas, houve pouca preocupação em escutar as crianças. Normalmente, esses instrumentos foram utilizados para compreender as representações e concepções dos adultos em relação à educação e ao atendimento à criança pequena na creche. As pesquisadoras compreendem que as crianças pequenas se comunicam de maneiras diversas, mas poucas foram as pesquisas que proporcionaram a escuta às crianças.

Corsaro (2011) compreende que, para a realização de pesquisas com crianças, é necessário adaptar e refinar esses instrumentos de modo que possam captar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos. Nessa perspectiva, concordamos com Delgado e Müller (2005a) ao apontarem que as crianças ainda não são consideradas sujeitos protagonistas no desenvolvimento das pesquisas em Educação no Brasil. Nas teses analisadas, a maioria das técnicas de

coleta de dados foi usada para escutar os adultos ou discutir suas posturas em relação às crianças, de modo que as pesquisas que compõem este estudo ainda realizam investigações sobre as crianças e não com elas.

Assim, compreendemos que a análise quantitativa realizada sobre as teses nos forneceu elementos importantes que contribuiriam para a interpretação e identificação de como e onde estão ocorrendo às pesquisas acadêmicas no Brasil, em nível de doutorado em Educação, sobre a creche.

Na perspectiva qualitativa, foi possível inferir que a interface entre a concepção de crianças pequenas e creche é enfatizada e difundida nas teses que compõem o *corpus* desta investigação. Assim, os estudos orientam-se pela concepção de que a criança na primeira infância é um ser capaz, ativo, produtor de cultura e conhecimento. Já a creche, na inter-relação com o conceito de primeira infância, é considerada como um espaço interativo, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Embasados nessas concepções, os estudos explicitam a compreensão de que a creche é um direito da criança pequena e que deve assegurar um atendimento qualificado, que respeite e estimule as suas potencialidades, independentemente da sua posição social.

Cabe ressaltar que o emprego da expressão “primeira infância” para se referir às crianças menores de 3 anos, normalmente utilizado em razão do aumento das discussões relativas à creche, foi pouco utilizado por estas pesquisas, o que denota que o seu uso ainda não se mostra convencionado no campo da Educação Infantil.

Inferese, com base na análise detalhada das pesquisas, que a mensagem implícita e, por vezes, explícita dos estudos é a de como tornar a creche uma instituição educativa que respeite a especificidade da criança pequena e proporcione-lhe desenvolvimento integral. Assim, diversos temas são debatidos e ressaltados de modo a contribuir para que as creches reavaliem e aperfeiçoem o seu atendimento e organização, aproximando-a dos preceitos definidos pelos Dispositivos Legais sobre a Infância, das pesquisas em Educação Infantil e das concepções de creche e infância apresentadas pelas autoras.

Nesse particular, a discussão sobre o cuidar e o educar na creche, em razão das peculiaridades do trabalho com crianças pequenas, ainda é intensa e tem por finalidade superar a compreensão dualista, ainda existente, entre essas duas ações no atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Apesar de reconhecer que essa dicotomia decorre de um processo histórico do qual a creche se insere, ressalta-se a necessidade de superação dessa ideologia para que a creche possa se constituir num espaço educativo que atenda integralmente à criança pequena.

Deste modo, os posicionamentos das pesquisas se inserem na defesa explícita da compreensão de indissociabilidade entre ações de educar e cuidar nas creches, o que também é referenciado pelas pesquisas em Educação Infantil e pela própria legislação sobre a infância. Entendem que essas ações são complementares entre si e não podem ser concebidas ou realizadas de maneira separada, sob pena de a creche não atingir o seu objetivo principal, ou seja, o de oferecer atenção integral à criança pequena. Também foi possível apreender que a permanência da concepção dualista sobre o educar e cuidar no contexto da creche é reflexo de uma incompreensão sobre o processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e, por consequência, provoca desencontros sobre a função da creche.

A partir do percurso argumentativo dos estudos é possível deduzir que os processos formativos destinados às profissionais da creche são considerados essenciais para a superação dessa dicotomia e fator preponderante para a elaboração de propostas curriculares que contemplem e estimulem as potencialidades das crianças pequenas. Como também podem contribuir para se abandonar a visão equivocada de que a atividade profissional na creche é apenas de ordem prática e não intelectual. Nessa perspectiva, advogam que uma profissional qualificada conhece os processos de desenvolvimento da criança e seu planejamento e exercício são referenciados por uma intencionalidade pedagógica.

As alegações convergem ao posicionamento de que o investimento nos processos formativos destinados às funcionárias da creche se constitui num direito das crianças e das profissionais na medida em que pode tornar viável o atendimento qualificado e especializado às crianças e permitir que as profissionais da creche se reconheçam como autoras de sua atividade profissional.

Além disso, consideram que a inserção da creche no Sistema Nacional de Educação ainda é recente e que práticas arraigadas no cotidiano dessas instituições não serão mudadas por força de lei, mas a partir de um sólido investimento na formação inicial e na manutenção de um processo permanente de formação continuada.

Nessa perspectiva, resta evidente a compreensão de que os processos formativos para as profissionais da creche precisam aprofundar as discussões sobre as concepções de criança e infância, as especificidades do trabalho na creche, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, a importância das interações, do ambiente e fornecer subsídios para a elaboração de uma proposta curricular condizente com as particularidades das crianças de 0 a 3 anos.

No entanto a constatação de que há um descompasso entre o que se considera ideal para o atendimento às crianças pequenas e o que, atualmente, tem-se observado no cotidiano das instituições educativas contribui para o argumento de que o investimento em processos formativos e a construção de uma proposta curricular para a creche podem contribuir para dirimir a concepção dicotômica entre o educar e o cuidar, fundamentar as práticas pedagógicas para que estas se afastem do espontaneísmo e do imprevisto e incidir fundamentalmente numa mudança sobre o atendimento à criança pequena.

Apreende-se que a elaboração de uma proposta curricular é apontada como um importante instrumento para se construir uma identidade para a creche de modo diverso do modelo escolar e que sua organização e construção contribuem para o planejamento de atividades diversificadas e centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades infantis presentes na creche.

Também foi possível evidenciar que as pesquisas constataam a precariedade estrutural, material e financeira das creches, principalmente, nas instituições públicas, o que dificulta a constituição da creche como ambiente benéfico, seguro e desafiador para as crianças. Contudo os estudos não se detêm em discutir essas problemáticas como uma questão macropolítica, social e econômica e, quando apresentadas, são discutidas de maneira subsidiária às questões a que se propõem,

inicialmente, discutir. Assim, pode-se inferir que as dificuldades ou inadequações conceituais existentes no âmbito da creche precisam ser primeiramente resolvidas no interior dessas instituições.

Outro aspecto que chama a atenção é que as necessidades e os interesses das crianças ainda são considerados a partir do que o adulto julga adequado e importante para a construção da identidade da creche. De modo que poucas foram as pesquisas que se preocuparam em entender o que as crianças pequenas tinham a dizer sobre sua vivência na creche. A pouca preocupação em ouvir as crianças pode ser justificada em razão da dificuldade de entender as diversas linguagens das crianças, mas a incongruência dessa justificativa está em considerar que as profissionais da creche precisam ser capazes de compreender as diferentes linguagens das crianças, porém essa prerrogativa não se aplica às pesquisadoras da primeira infância? E as crianças de 2 e 3 anos que já se comunicam através da linguagem oral? Deste modo, o que se considera ideal para o atendimento à criança na creche, pode-se inferir, ainda é fruto de uma concepção adulta.

Os estudos compreendem a creche com um espaço significativo e com potencial para favorecer às crianças a vivência de experiências importantes para o seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social. No entanto, apontam que muitas medidas precisam ser tomadas para que esta instituição, no Brasil, possa atender ao que orienta os Dispositivos Legais sobre a infância e o que concebem as pesquisas sobre Educação Infantil. Compreendem que não se trata de algo simples e fácil de ser resolvido, mas que demanda tempo, investimento, empenho e dedicação de todas as partes que estão direta ou indiretamente envolvidas.

Assim, com a certeza de que o tema creche não se exaure nesta pesquisa, o presente estudo buscou contribuir para a consolidação da creche como um espaço coletivo de atendimento à criança pequena ao traçar um panorama das discussões que esta instituição tem suscitado no meio acadêmico e, a partir desses debates, apontar caminhos para que a creche atenda plenamente à criança na primeira infância.

## Referências Bibliográficas

AMORIM, Kátia de Souza. ANJOS, Adriana Mara dos. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, 25 n.2, p. 378-389, 2012.

ANTONIO, Cíntia. M. A. **O que dizem os números sobre as crianças matriculadas nas creches brasileiras (2007 / 2011)**. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE\\_3237.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3237.pdf)>. Acesso em: 19/12/2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 33-45.

BREDA, Bruna; SERRÃO, Célia R. B. A distribuição geográfica de grupos de pesquisa sobre Sociologia da Infância no Brasil. **Anais do III GRUPECI**: Aracaju, 2012. (mimeo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. 21ª edição. São Paulo. Editora Saraiva. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Diário Oficial, 09 jan 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998. Aprova as **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 mar de 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 mai 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 11/07/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf)> Acesso em: 11/01/2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de desenvolvimento profissional continuado. **Parâmetros em ação**: educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei - PNE**. Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.br>> Acesso em: 05/02/2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: BONIN, Iara; TRAVERSINI, Clarice Salete; EGGERT, Edla; PERES, Eliane (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, Livro 4, 2008, p. 205-226.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.151-168, dez. 2010.

CAMPOS, Maria. M; PINTO, Regina. P; ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel, 1985.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, Maria M. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n.169, p.212-231, 1990.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. A formação de profissionais de Educação Infantil no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko (Orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In.: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-33.

CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aprendendo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.11-20, fev. 1992.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível pelo endereço: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 28 de março de 2012.

CARVALHO, P. M. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

\_\_\_\_\_. Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 34, p. 219-252, 2003.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**. Dissertação de mestrado. Manaus, UFAM, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “Ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.59, p. 32-56, 1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia da classe docente**. Portugal: Porto Editora, 2003.

CORSARO, William. A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 31-50.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2008 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3970--Int.pdf>>. Acesso: 10/11/2013.

CRUZ, Silvia H. V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana. Cristina. C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005a.

DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. Apresentação do Dossiê 'Sociologia da infância: pesquisa com crianças'. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n.91, p. 351-360, 2005b.

DELGADO, Ana C.C.; MÜLLER, Fernanda. Infâncias e Crianças: ainda incógnitas para nós adultos? **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 13, n.23, p. 177-195, 2004.

DIAS, Adelaide A; MACEDO, Lenilda C. A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. In.: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **Anais Eletrônicos...** João Pessoa/PB: UFPB, ago/set. 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.20.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.20.pdf). Acesso em: 12/01/2013.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. et. al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 268-282.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na Educação Infantil. In.: DIAS, Adelaide Alves; SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitárias/UFPB, 2005. p. 15-30.

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

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPER**, n. 60, 2009.

FARIA, Ana. L. G; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira Etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Outubro, 2005.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM, 2004.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In.: BRANDÃO, Carlos R. (Org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.42-62.

- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa; v. 6).
- FRIZZO, Giovanni. **Trabalho pedagógico**: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. In: Trabalho Necessário. n. 6, Ano 6, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20FRIZZO,%20G..pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20FRIZZO,%20G..pdf)>. Acesso em: 13/12/2013.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente** buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, Bernadete. A. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na Educação. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 35-49, 2008.
- GATTI, Bernadete, A. (Coord); BARRETO, Elba, S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In.: PFAFF, N; WELLER, W. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 29-37.
- GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.
- GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**. vol. 20, n.3, p. 313-336, 2009.
- GOULART DE FARIA, Ana Lúcia. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p.279-287, jan-jun, 2006.
- GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...Caxambu/MG**, 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf)> Acesso em: 05/06/2013.
- HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- INFÂNCIA. In: **Linguee**. Disponível:< <http://www.linguee.com.br>>. Acesso em: 15 dez.2013.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David. **Filosofia e Infância**: Possibilidades de um encontro. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo, maio/ago. 1996.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Direitos da Criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 51-81.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. "Educação Infantil e currículo". In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5ª edição. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos César e KULHMANN JR., Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.459-503.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 05-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p. 17-26, agosto de 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, 2007.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia S.; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para Educação Infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. In: **Educação Infantil**: construindo o presente/Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Campo Grande: Editora da UFMS, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINEZ, Claudia M.S. Reflexões sobre uma proposta de atendimento à crianças de zero a dois anos: avaliando procedimentos pedagógicos. **Paidéia FFCLRP-USP**, p. 63-74, Fev/ago, 1996.

MARTINS FILHO, Altino J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. Reunião Nacional da Anped, 33, 2010, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 23/05/2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 18ª Ed. São Paulo: Malheiros, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. GÓMEZ-MINAYO, Carlos. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos e problemas da saúde. In: GOLDENBERG, Paulete. MARSIGLIA, Regina M. G. GOMES, Mara H. A. **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Ed. FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2003. p.117-142.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª Ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 29º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MIRANDA Paula Roberta. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 175-177, mai/ago. 2012.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos.** Tese (Doutorado) Maringá, São Paulo: UEM-PR, 2011.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** 1999. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth A. A Infância Pesquisada. **Psicologia USP**, v.20, p. 465-480, 2009.

NICOLAU, Marieta L. M. **Escolarização e socialização na educação infantil.** Maringá, Acta Scientiarum, v. 22, n. 1, p. 119-125, 2000.

\_\_\_\_\_. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos. In: SILVA, Elizabeth R. da; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida, G.(Orgs). **Caminhos para a construção da prática docente.** Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e livraria universitária, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os Saberes e Afectos, entre a Sala e o Mundo. In: MACHADO, Maria L. de A . (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre-RS, Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 56, p. 36-65, fev. 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (et al.). **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** Revista da Faculdade de Educação (USP), v.14, n.1, p. 43-52, 1988.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creche no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº87, p.62-70, nov.1993.

\_\_\_\_\_. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-42.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil:** resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, v. 25, n.86, Campinas, 2004, p. 221-241.

PRADO, Patrícia. **Educação e Cultura Infantil em Creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. São Paulo: Mestrado em Educação, Unicamp, 1998.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr., 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloísa A.C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Tese de Doutorado, UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena V. (org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Temas em destaque:** CRECHE. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v.12, n. 28, p. 1467-1470, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, v.2, p. 6, jul/ago. 1981.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. São Paulo, n.16, p. 19-26, jan/abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, março, 2002.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In.: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-78.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. A pesquisa na Universidade e a Educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67): p. 59-63, novembro 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. As políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 115, p. 65-101, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleito R. F. A incompletude como virtude: a interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 293-301, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Katia de Souza. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, v.20, n.3, p.437-464, jul/set. 2009.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEGAT, Taciana Camera. **Infâncias em uma vila popular urbana: pequenos sonhos na rudeza do cotidiano**. Porto Alegre, 2007, Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES. **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.159-175.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p.84-98, jan/abr. 2010.

STRENZEL, Giandréa R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Portugal, 2009, Tese de Doutorado, Universidade do Minho, 2009.

\_\_\_\_\_. A Contribuição das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos. em Creches. In.: Reunião Anual da ANPEd, 24, 2001, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>. Acesso em: 12/07/2012.

\_\_\_\_\_. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos**. Florianópolis, 2000, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2000.

\_\_\_\_\_. A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação. In.: Reunião Anual da ANPEd, 23, 2000, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0710t.PDF>. Acesso em: 12/07/2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estudos de Psicologia**, v.7, n. 2, p. 259-270, 2002.

VASCONCELOS, Cleido R. F. AMORIM, Katia de S. ANJOS, Adriana M. dos. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n. 2, p. 293-301, 2003.

VIANNA, Cláudia P.; CARVALHO, Marília P.; SHILLING, Flávia I.; MOREIRA, Maria de Fátima S. Gênero, Sexualidade e Educação Formal no Brasil: uma análise preliminar da Produção Acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

VIEIRA, Carlos E.; SOUSA, Sandra Z. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 463-482, 2012.

VIEIRA, Livia M. F. Mal necessário: creches do Departamento Nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, n.67, p. 73-79, Nov. 1988.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

## Apêndice

**QUADRO 11: Teses do *corpus* da pesquisa**

	<b>Nome do autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Código</b>
01	Maria das Graças Fernandes Amorim dos Reis	2007	A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Tese J
02	Thais Porlan de Oliveira	2007	Contribuições para o controle experimental na aprendizagem de discriminações por bebês	Tese I
03	Daniela de Oliveira Guimarães	2008	Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado	Tese O
04	Débora Teixeira de Mello	2008	Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920	Tese K
05	Carolina Santos Soejima	2008	Atenção e Estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche	Tese L
06	Joseane Maria Parice Bufalo	2009	Nem só de salário vivem as docentes de creche: Em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC-1988-2001)	Tese B
07	Roberta Rocha Borges	2009	Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para formação de professores da creche	Tese A
08	Graziela Escandiel de Lima	2010	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos	Tese C
09	Hilda Lúcia Cerminaro Sarti	2010	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos	Tese D
10	Tacyana Karla Gomes Ramos	2010	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente Pedagógico	Tese P
11	Karla Aparecida Zucoloto	2011	Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R	Tese E
12	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	2011	Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro	Tese G
13	Ana Rosa Costa Picanço Moreira	2011	Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	Tese H
14	Márcia Gagliardi	2011	A relação entre mãe e professora na creche – um estudo de caso sobre a constituição da profissionalidade docente	Tese F
15	Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva	2011	A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças	Tese S
16	Maria das Graças Oliveira	2011	A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças	Tese R
17	Sinara Almeida da Costa	2011	“Na ilha de Lia, no barco de rosa”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil	Tese Q

18	Ana Luísa Nogueira de Amorim	2011	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?	Tese M
19	Beatriz Mangione Sampaio Ferraz	2011	Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches	Tese N

FONTE: CAPES (2012)