



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Juliana Silva Almeida

**Educação Infantil e a infância no espaço-tempo de uma Unidade do
Proinfância: implementação e suas práticas**

Caruaru
2017

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Juliana Silva Almeida

Educação Infantil e a infância no espaço/tempo de uma Unidade do
Proinfância: implementação e suas práticas

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco
(CAA), para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Conceição G.
Nóbrega Lima de Salles

Caruaru
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária – Marcela Porfírio CRB/4 – 1878

A447e Almeida, Juliana Silva.
Educação infantil e a infância no espaço-tempo de uma unidade do Proinfância:
implementação e suas práticas. / Juliana Silva Almeida. – 2017.
59f., il. ; 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Proinfância. 2. Crianças. 3. Infância. 4. Educação infantil. I. Sales, Conceição
Gislane Nóbrega Lima de. (Orientadora).

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-031)

Juliana Silva Almeida

Educação Infantil e a infância no espaço/tempo de uma Unidade do Proinfância:
implementação e suas práticas

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2017.

Banca examinadora

Orientadora: _____

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
(UFPE-CAA)

Avaliadora 1: _____

Profa. Ma. Girleide Tôrres Lemos
(UFPE-CAA)

Avaliadora 2: _____

Profa. Ma. Anna Líssia da Silva
(FABEJA/AEB)

Caruaru
2017

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo que em sua singularidade trazem uma espécie de renovação ao mundo, mas em especial a Educação, em especial a todos as minhas crianças (alunos e alunas) que direta ou indiretamente me instigaram a pensá-las e buscar melhorias e formas de garantir seus direitos. Elas que me mobilizaram durante toda a minha formação e que me mobilizam todos os dias, seja no trabalho, sejam em minhas pesquisas.

Dedico também a minha família, minha mãe Maria das Dores, meu pai Claudiano e meus irmãos Jhonatta e Jeferson, que foram meu porto seguro, dando-me força para prosseguir sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que foi meu refúgio nas horas mais difíceis em toda a minha vida. A ele toda honra e toda a glória de tudo aquilo que consegui até hoje. Agradeço a todos os meus colegas, amigos e docentes que passaram por esse percurso árduo, mas que é tão gratificante. E sou grata em especial ao meu amigo e companheiro, Otávio, hoje posso dizer que você foi um dos melhores presentes que a vida acadêmica me deu.

Agradeço infinitamente a minha querida Orientadora Conceição Gislane, que soube acolher minhas dúvidas, ansiedades, cobrar quando necessário e para além da academia, ser uma grande amiga. Sou imensamente grata por ter me apresentado o mundo da infância que é único e que transcende os limites da cronologia, mundo no qual mergulhei e hoje me faço militante. Tenho certeza que sem esse feliz encontro a vida acadêmica não teria o mesmo sentido.

Por fim, só posso agradecer aqueles que me deram a vida e que lutaram bravamente durante toda a minha existência para que eu pudesse ser o que hoje sou, para que eu chegasse até aqui. Aqueles que são meu maior exemplo e meu maior tesouro, meus pais, Maria das Dores e Claudiano. A vocês todo o meu amor, respeito e admiração.

RESUMO

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (proinfância), foi criado em 2007 objetivando a promoção de melhorias para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Esse atendimento no nível da educação infantil foi garantido a partir da constituição federal de 1988 e desde então a legislação vem avançando, no que se refere a busca pela efetivação desse direito. Nesse contexto, o presente estudo desenvolvido no município de Caruaru – PE, buscou analisar como a Educação Infantil e a infância vem sendo pensada no espaço/tempo de uma Unidade do Proinfância a luz de autores como Ariés (2011), Kohan (2004), Larrosa (1999), Oliveira (2002), Faria (2007), entre outros, que nos ajudaram a pensar a respeito da infância e sua educação, além de pensar a relação que tem o espaço físico enquanto um elemento pedagógico. No que se refere ao percurso metodológico, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com coordenadoras municipais e com a gestora do CMEI. Em linhas gerais, compreendemos que o Proinfância apesar de se constituir como um grande avanço, principalmente se analisarmos historicamente, como a infância vem sendo pensada no âmbito político, concluímos que só a oferta do espaço não garante a efetivação de um atendimento de qualidade a infância e a criança, sendo necessárias iniciativas referentes, especialmente a formação e qualificação dos profissionais que atuam naquele espaço.

Palavras-chave: Proinfância. Criança. Infância. Educação Infantil.

ABSTRACT

The National Program for Restructuring and Acquisition of Equipment for the Public School Network of Early Childhood Education (Proinfância), was created in 2007 with the aim of promoting improvements for the care of children in daycare centers and kindergartens. This service on early childhood education level was guaranteed from the federal constitution of 1988 and since then the legislation has been advancing, with regard to the search for the realization of this right. In this context, the present study developed in the city of Caruaru-PE, sought to analyze how early childhood education and childhood are being thought in space / time of a Proinfância Unity in the light of authors such as Ariés (2011), Kohan (2004), Larrosa (1999), Oliveira (2002), Faria (2007) among others, that helped us to think about childhood and its education, besides thinking about the relation that has physical space as a pedagogical element. As regards to the methodological approach, observations and semi-structured interviews were carried out with municipal coordinators and the CMEI manager. In general terms, we understand that Proinfância, although constituting a great advance, especially if we analyze historically, how childhood has been thought in the political sphere, we conclude that only the provision of space does not guarantee the implementation of quality care for childhood and the child, being necessary initiatives referring especially to the formation and qualification of the professionals who work in that space.

Keywords: Proinfância. Child. Childhood. Child Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	COMPREENSÕES ACERCA DA INFÂNCIA.....	11
3	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇO.....	18
4.1	Documentos legais: o que dizem sobre o espaço.....	21
4.2	Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede escolar Públicas de Educação Infantil – Proinfância.....	23
5	METODOLOGIA.....	27
6	ANÁLISE PROINFÂNCIA EM CARUARU: IMPLEMENTAÇÃO E SUAS PRÁTICAS.....	29
6.1	Caracterização da Educação Infantil do município.....	29
6.2	7.2. O contexto da pesquisa.....	36
6.3	O atendimento a educação infantil no âmbito de uma Unidade do Proinfância 40	
6.4	Espaço/tempo da infância no CMEI.....	42
6.5	Fazeres e aprenderes.....	47
6.6	A Infância no espaço do Proinfância.....	50
7	CONCLUSÕES.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

A problemática da infância bem como os diversos temas que a envolvem vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas e nas pautas políticas. A ideia de infância, tal como conhecemos nem sempre existiu e ao longo da história, é possível perceber uma mudança nas compreensões acerca dessa temática, que desencadearam o surgimento de um cuidado específico destinado a ela, em especial no que se refere a sua educação.

Muitos foram os avanços conquistados no que se refere ao atendimento da criança e atualmente, dentre outras conquistas, a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 4 anos que fora instituída através da lei nº 12.796/13, mobilizou ações do governo para que o acesso a escolarização pudesse ser garantida.

Dentre as ações que foram pensadas objetivando garantir uma educação de qualidade, foi criado o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que surgiu com o intuito de fornecer subsídios aos municípios, tendo como finalidade, tanto a construção de creches como a aquisição de materiais para as instituições, possibilitando uma melhor estruturação das mesmas para o atendimento às crianças, como a destinação de recursos para a reestruturação de espaços e aquisição de materiais, para a educação infantil.

O interesse por essa temática de estudo se deu a partir das experiências vivenciadas no curso de pedagogia, em especial, a partir do contato com a disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que permitiu uma aproximação com textos que tratavam da temática, bem como com a realidade do ensino público, o que desenvolveu um maior interesse de pensar a condição da infância no sistema de ensino.

Nesse contexto, o presente estudo surgiu com o interesse de compreender como a educação infantil e a infância vem sendo pensada no espaço/tempo de uma Unidade do Proinfância, que especialmente nesse estudo, trata-se de uma CMEI situado no município de Caruaru/PE. Mais especificamente buscamos Identificar o processo de implementação do programa Proinfância no Município de Caruaru-PE/, Conhecer como a infância está sendo acolhida, (in)viabilizada ou afirmada no espaço/tempo do programa Proinfância/ Identificar como se dá o atendimento à Educação Infantil, no âmbito das unidade do Proinfância, e sua adequação às condições de vida das crianças/

analisar quais os limites e as possibilidades que a implantação das creches do Proinfância tem trazido para a população atendida.

O texto encontra-se dividido em 3 capítulos que fazem uma breve introdução sobre os temas abordados na sequência. O primeiro capítulo intitulado de **Compreensões acerca da Infância** discorre sobre a infância e as diversas compreensões sobre a temática, que foram se desenvolvendo ao longo da história. Já o segundo tópico **Educação Infantil**, vem trazer alguns avanços no que se refere a legislação que ajudou a garantir a criança, enquanto direito, o acesso a esse nível de ensino. O terceiro tópico **Educação Infantil e espaço**, vem tratar do espaço e a Educação Infantil, pontuando a relevância que ele tem no sentido pedagógico, mas situando a dimensão mais ampla da compreensão de espaço que é pensado para além da estrutura física.

Na sequência trazemos a análise acerca daquilo que foi observado e vivenciado no decorrer da pesquisa realizada em um CMEI/creche do Proinfância situado no município de Caruaru/PE.

2 COMPREENSÕES ACERCA DA INFÂNCIA

Diferentes concepções de infância permeiam os discursos presentes na sociedade e em especial no campo acadêmico. As ideias mais correntes situam a infância como um período de preparação para a vida adulta, como um estágio de desenvolvimento, compreensões encontra-se constantemente presente nas instituições de educação infantil, onde ainda é fácil ouvirmos discursos que remetem a essa infância a um sentido mais cronológico, onde o desenvolvimento infantil é pensado dentro de limites erários. Ou ainda uma infância pensada numa perspectiva futurista, de pensa-la como um vir-a-ser (SARMENTO, 2004).

No entanto, essa compreensão da infância, a qual destacamos anteriormente, como ainda sendo majoritária, nem sempre existiu. O sentimento de infância foi sendo construído ao longo da história e sofre variações nos mais diversos contextos econômicos e sociais. Se formos pensar a história, nos remetemos a Grécia antiga, ainda quando as crianças eram vistas como adultos em miniatura, tratadas e vestidas como tal, desde o momento em que conseguiam andar, falar, como retratado por Ariés (2011) em seu estudo iconográfico. O sentimento de infância, de cuidado e proteção, tal como se desenvolveu na sociedade moderna, era inexistente. Foi somente após o século XVII, que a criança passou a ser tratada de maneira diferente, sendo tratadas com uma atenção mais particular e uma sensibilidade que até então era desconhecida (Ariés, 2011)

Heywood (2007) reitera as contribuições de filósofos como Lock e Rousseau, que como pioneiros, trataram da infância em seus escritos, ainda que partindo de ideias divergentes e que foram sendo repensadas ao longo da história, ajudaram a destinar um olhar específico para as crianças.

E foi nesse contexto que aos poucos, a criança e a infância foram ganhando visibilidade, socialmente e em especial nas agendas políticas e midiáticas, o que estimulou a produção teórica, pensando essa criança inicialmente atrelada a família e posteriormente voltada mais especificamente para ela, que passou a ser compreendida como um sujeito. Pensando essa infância como um construto histórico-social, é possível entender a afirmação de Delgado (2004) quando afirma o fato de que “a preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulamentação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade” (p.1).

Por vezes costumamos nos referir a infância, como um campo explorado,

conhecido, algo que sabemos de onde vem, como é e no que de antemão irá se transformar (LAROSSA, 1999). Em especial quando pensamos a infância no espaço escolar, pensamos no adulto em potencial, aquilo que ele irá se transformar. Tais compreensões tão presentes no cotidiano, sejam escolares ou ainda no próprio seio da família tem raízes históricas, como é possível perceber, e dessa maneira encontra-se ainda arraigado no ideário popular, resultando, por vezes, na minimização de toda e qualquer iniciativa da criança.

Quando falamos em infância, é importante compreendermos que não falamos de uma infância única, mas de infâncias, ou seja, diferentes são as experiências de infância que encontramos em diferentes contextos. E diferentes são as compreensões defendidas por correntes teóricas distintas, trazendo para essa infância inúmeros sentidos. A psicologia, a sociologia, a filosofia, a educação, dentre outras áreas nos apresentam infâncias pensadas, por exemplo, como um período, uma fase da vida, limitada por uma idade cronológica, ou ainda como apresentado pela sociologia da infância, que nos apresenta a infância como um algo construído socialmente, entendido como uma categoria geracional, pois carrega características de uma geração. Ou mesmo como traz a filosofia da infância, uma infância compreendida como um outro, essa infância que está para além dos limites da temporalidade (KOHAN, 2004).

No que se refere a discussão de infância, especificamente neste trabalho, nos aproximamos da compreensão de infância a partir de uma perspectiva filosófica, que segue um movimento contrário a ideia de uma infância pensada como um período, mas que compreende a mesma em um sentido mais amplo, que excede os limites da cronologia. Quando nos referimos a ela nos distanciamos da compreensão negativa, numa perspectiva de falta, pensando essa criança como um vir-a-ser. Nos referimos a uma infância como alteridade, como o outro que é diferente de nós. Uma infância pensada como novidade (LARROSA, 1999), ou ainda aquela infância que como apresenta Kohan (2004) não se reduz a uma questão cronológica, pois para além do que podemos medir “a infância é uma condição da experiência. (p. 54)”

Quando falamos de infância, buscamos nos distanciar de nós, Larrosa nos traz que:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 1999, p. 184).

Assim sendo, a infância não é mais o velho travestido de novo, é de fato novidade, é aquele que precisa ser ouvido, que precisa ser acolhido. Por vezes pensamos na criança como aquele ser o qual pode ser moldado a tudo que objetivamos. No entanto, Larrosa nos apresenta uma compreensão de infância como aquilo que não pode ser capturado, aquilo que nos escapa, e que para conhecê-la precisamos experienciar o encontro, o encontro com o novo (LARROSA, 1999).

A infância ainda, pensada através de Kohan (2004) não se reduz a uma etapa da vida, nesse sentido, o autor sugere ainda que:

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração [...] (KOHAN, 2004, p. 55).

Quando se refere a infância, o filósofo situa que a infância não é marcada apenas pelo tempo cronológico, do desenvolvimento, nomeado pelos gregos de *Chrónos*, mas que o tempo da infância é o tempo da intensidade, chamado de *Aión*. *Aión* é esse tempo que não pode ser medido, pois ele é da ordem do acontecimento, da surpresa, essa surpresa que é a nossa vida, que são os nossos encontros com o inesperado.

Tantas compreensões e sentidos atribuídos a infância nos faz pensar em tudo que é ofertado a ela, sejam espaços educacionais, projetos, programas, políticas públicas e o próprio cuidado de pais, professores. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos, tais como: Qual ideia de infância fomentaram todos esses programas, projetos e políticas destinados a ela? Que experiência de infância temos em espaços educacionais? Quando nos referimos a educação infantil, pensamos como essa infância vem sendo acolhida, o que vem sendo feito com a novidade da infância? Tantas questões, tantas possíveis respostas nos levam a pensar um pouco sobre o que é a educação infantil, esse nível de ensino pensado para o atendimento específico das crianças. Um fenômeno ainda recente que vem ganhando força ao longo das últimas décadas no Brasil.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de atendimento a crianças desenvolveram-se de forma atrelada à construção do sentimento de infância, que era pensada inicialmente de maneira distinta da que conhecemos hoje. De acordo com os estudos de Philippe Ariés, na idade média as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, estas vestiam-se como os adultos, tinham comportamentos parecidos com a dos adultos, no entanto, foi a partir do século XVI, que nas famílias de classes superiores, as crianças passaram a receber um cuidado tido como específico (SARMENTO; PINTO, 2004).

Juntamente com a preocupação que se desenvolveu referente a criança, compreendendo-a como um ser diferente dos adultos, surgiu também uma maior preocupação com a educação dessas crianças que durante muitos séculos foi compreendida como responsabilidade familiar (OLIVEIRA, 2002) e, que posteriormente passou a acontecer também em instituições específicas de atendimento a infância.

No final do século XIX, mais especificamente na Europa, surgiram as instituições denominadas de escolas maternas, asilos e as *infant schools*¹ destinados inicialmente as classes mais altas, e que foram marcados por uma visão mais romântica do que seria a criança, compreendendo-a enquanto um ser puro, as instituições tinham a função de auxiliar a criança na sua formação. Estas começaram a surgir em maior quantidade e passaram a atender também as crianças das classes mais populares, dessa forma as instituições desenvolviam formas de atendimento às crianças de acordo com sua classe social, como aponta Oliveira.

Gradativamente, surgiram arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico, especialmente delineadas para esse objetivo e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado (OLIVEIRA, 2002, p. 60).

Esse movimento iniciado na Europa, passou a se estender pelo Brasil a partir do século XX. As instituições de atendimento às crianças pequenas, surgiram no Brasil, principalmente com o intuito de atender as demandas das classes mais populares, essas desenvolviam mesmo uma espécie de guarda, atendendo as crianças em uma dimensão mais assistencialista e higienista.

Com a revolução industrial, e a ida da mulher para o mundo do trabalho que

¹ Oliveira (2002)

agora não se restringia mais ao espaço domiciliar, mas que se estendia para as fábricas, desencadeou um movimento de reivindicações que atrelados a outros segmentos dos movimentos sociais que reivindicavam por direitos básicos, que fizeram surgir as primeiras instituições que realizavam o atendimento a criança.

Uma questão importante diz respeito ao fato de que estas instituições surgiram, a princípio, tendo como principal função atender as demandas e necessidades dos adultos e em especial, mulheres das classes populares. Para além desses elementos, Craidy e Kaercher (2001) apontam que:

[...] creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 15).

Como podemos perceber, apesar do intuito pouco voltado para a criança, quando nos referimos ao contexto no qual as instituições de atendimento a criança se desenvolveram, gradativamente, os direitos das crianças começaram a fazer parte dos discursos e das políticas de atendimento a infância. Algumas definições legais ajudaram a construir uma compreensão acerca da educação enquanto um direito da criança e um dever do Estado. A constituição de 1988, por exemplo, definia em seu artigo que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1988).

O texto acima deixa claro a forma como o estado reconhece e garante as crianças de 0 a 6 anos, pela primeira vez na história o direito a educação. Outro momento importante foi a aprovação da lei nº 8.069 em 13 de julho de 1990 do estatuto da criança e do adolescente (ECA) que assegurou a criança e ao adolescente proteção integral, citando em seu artigo 4º que

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2012)

O texto do artigo 4º deixa claro a garantia do direito a criança e ao adolescente, da educação, sendo dever da família, da comunidade, mas também do poder público.

Nesse mesmo movimento, posterior a esse momento, outro fato ajudou na conquista pelo direito a educação foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que com a edição da lei 9.394/96 no artº 4 inciso IV, assegura que:

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

[...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Tais momentos configuram um avanço referente a institucionalização da educação para a infância, do ponto de vista legal, fazendo com que o atendimento a criança deixasse de ser considerada como responsabilidade da área de assistência social e que a essa dimensão do cuidar fosse também acrescentado o caráter educacional, fazendo com que o atendimento a infância deixasse de ser exclusivamente de responsabilidade da assistência social. Com base nessa questão, PNEI (2006, p. 22) traz que “a inclusão da creche no capítulo da educação explicita sua função eminente educativa, da qual é parte intrínseca a função do cuidar”, configurando assim um grande avanço, considerando que foi a partir da conquista desses direitos que iniciou-se um novo capítulo no que se refere a educação da infância. Para Kuhlmann Jr. (2000)

Na quarta última parte dos anos 1990, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JR, 2000, p. 6).

A educação da criança de 0 a 6 anos, como definida na LDB de 1996, deveria se dar no nível da Educação Infantil, porém, a partir do ano de 2006 a mesma passou por modificações. A lei de nº 11.274, ampliou o Ensino Fundamental que antes tinha a duração de 8 anos, para 9 anos, sendo assim, a criança de 6 anos que anteriormente frequentava a turma de Alfabetização, situada ainda no nível da Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola, passou a ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir de então as crianças de 6 anos passaram a integrar o ensino fundamental, enquanto que idade das crianças que frequentariam a primeira etapa da educação básica passou a ser de 0 a 5 anos, como estabelecido nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil (2010).

E foi em 13 de abril de 2013, que a lei 12.796 que estabelece a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, que até então era prevista como um direito e

que passou a ser obrigatório. Assim, no intuito de auxiliar na garantia desse direito a educação da criança, em 2014 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação – PNE, uma lei ordinária que tem vigência de 10 anos. A primeira das 20 metas estabelecidas objetiva “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”².

Inúmeros foram os avanços para a institucionalização da educação para a infância, especialmente no que se refere a elaboração de leis e políticas que destinam um olhar específico para a educação infantil, a infância e a criança. No entanto, ainda são grandes os empecilhos que para a efetivação de tais políticas e muito ainda há muito para ser alcançado principalmente no que tange a efetivação de toda a legislação, a ação de pôr em prática muito do que se encontram nos documentos que norteiam as práticas docentes e pedagógicas nas instituições de ensino.

Outra das questões que precisam de atenção é a própria garantia do direito a educação infantil, pois a obrigatoriedade do ensino ainda não abrange, por exemplo, a creche. E como bem sabemos, entre a garantia do direito e a conquista da obrigatoriedade ainda há um grande caminho a ser percorrido. Do ponto de vista do atendimento a criança em idade de creche e pré-escola, muito vem sendo pensado e a elaboração do programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) pode ser comemorado como um avanço do ponto de vista da qualidade do atendimento à infância. O espaço, pela primeira vez, surge como um elemento importante e que influencia no trabalho desenvolvido, que no nível da Educação Infantil tem o cuidar e o educar como eixos principais.

² Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇO

No contexto legal historicamente a Educação Infantil veio ganhando uma maior visibilidade, desde a constituição de 1988 a educação infantil passou a ser um direito da criança e garanti-la é atentar para a condição adquirida pela criança enquanto um sujeito detentor de direitos. Desde então as leis que organizam e estabelecem diretrizes, bem como os mais diversos documentos que orientam o trabalho desenvolvido passam por reformulações que caminham junto com a construção de novos sentidos acerca do que é a criança e a infância e o que devem ser a elas ofertado.

Hoje no Brasil, a publicação mais recente elaborada para a orientação e o estabelecimento de diretrizes para “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Algumas definições estão presentes no documento, dentre elas a definição de Educação Infantil compreendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Como podemos ver o cuidar e o educar são elementos norteadores da ação pedagógica desenvolvidas nos espaços de atendimento a educação infantil. E essa educação ofertada neste nível de ensino é dever do estado, como definido desde a constituição de 1988, como aponta o texto na sequência.

No que se refere a uma educação de qualidade, diversos elementos são trazidos para organização do trabalho desenvolvido, como por exemplo a proposta pedagógica, o currículo, as práticas pedagógicas e dentre eles o espaço. Com relação ao espaço, é perceptível a sua relevância ao se pensar no trabalho desenvolvido com as crianças, um espaço adequado garante a possibilidade de experiências outras, exploração de diversas dimensões do seu desenvolvimento, além de estimular o relacionamento entre os pares, tão importante nessa fase.

Constantemente vemos instituições de educação infantil que não dispõe de estruturas físicas adequadas, onde as crianças têm dificuldade de se movimentar, de brincar, salas apertadas com grande número de alunos que ficam restritos ao desenvolvimento de atividades escritas, passando assim, boa parte do tempo pedagógico sentadas. No entanto, contrário a realidade ainda bastante presente, a importância de um

espaço escolar adequado é destacada em diversos documentos, bem como por diversos autores que trazem elementos que reforçam a necessidade de termos um espaço amplo e que oportunize um bom desenvolvimento. Sônia Kramer, por exemplo, destaca a importância do espaço para o desenvolvimento infantil e enfatiza que:

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. [...] Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias (KRAMER, 2000, p. 47).

Ou seja, como é possível perceber a partir do que nos diz Kramer, as crianças necessitam de espaço precisa estejam prontos para atender a demanda do público que está atendendo, nesse caso a infância, promovendo experiências de experimentações, no que se refere a materiais diversos, experiências afetivas, de cuidado e ainda experiência com a cultura. Cumprindo assim a sua função através da ação de todos aqueles que trabalham nela.

Uma importante questão abordada por alguns autores tais como Zabalza (2007), Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2001), trata-se de esclarecer o que compreendemos e tratamos por espaço, nesse contexto, pensado não apenas como estrutura física, mas como um espaço organizado para crianças e suas vivências, o que o caracteriza como um ambiente. Essa diferenciação dos termos é abordada por Zabalza e Forneiro apresentam uma importante reflexão acerca do que chamamos de espaço e ambiente.

O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças, ou seja, por parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte do ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio (FORNEIRO apud BRASIL, 1998, p. 14).

Assim percebemos a diferença trazida pelas autoras que ajudam a compreender que para além do concreto, os indivíduos presentes na creche, ajudam a construir o espaço, que passa a ser compreendido como um ambiente dotado de subjetividades. E é nesse sentido que a autora completa dizendo que tudo que encontra-se presente na creche.

É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (ZABALZA, 2007. p. 233).

Nesse sentido o espaço não é entendido apenas como estrutura física e materiais, mas como um todo que abrange os mais diversos tipos de relações e práticas presentes no mesmo. Dessa forma, crianças, professores, diretores, pais, bem como todos os demais funcionários compõem o espaço da instituição de ensino. Esse espaço que é para além de tudo, currículo, no sentido em que também ensina, também permite ou dificulta a aprendizagem, pois como traz Oliveira (apud ANDRADE; ATHAYDE, ANO, p. 17) “a organização espacial, a forma como os materiais estão dispostos e organizados, tem influência direta sobre as crianças determinando, em parte, o modo de pensar ou de se comportar”.

O espaço em geral reflete aquilo que ele é, se ele organiza-se como espaço de aprendizagem, de exploração, pesquisa, brincadeiras, um espaço dinâmico, ou se efetivamente se configura como um espaço caracterizado por uma rotina engessada, onde as crianças pouco interagem e participam ativamente do processo de construção do seu conhecimento.

Esse espaço ainda é um ambiente de cultura, se compreendermos que os sujeitos presentes nele carregam consigo elementos de sua cultura, e nesse sentido contém nele representações de seu contexto, esse espaço é um espaço de diversidade.

Corroborando com as ideias até então apresentadas, Faria (2007) afirma que:

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças ou os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem presença de adulto(s) e que se permite emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 2007, p. 70).

Ou seja, é preciso que esse espaço seja vivo, seja dinâmico e que não esteja reduzido ao interior de suas paredes, mas que tenha relação direta com seu entorno e experiências que valorizem a sua cultura. E qual seria a melhor forma de ter acesso a cultura do que a possibilidade de ouvir e permitir a criança participar da construção do ambiente de aprendizagem.

E é nesse contexto, que compreende a importância do espaço, situado como um elemento pedagógico, que os documentos legais e publicações referentes a educação infantil fazem considerações acerca do espaço como um dos elementos principais para a construção de uma educação de qualidade.

4.1 Documentos legais: o que dizem sobre o espaço

Desde que o atendimento a criança passou a fazer parte também da dimensão educacional, chegando até o campo das políticas Públicas, um longo caminho foi percorrido. No entanto, desde que a educação infantil foi reconhecida como um direito da criança, que ela tornou-se pauta no campo acadêmico. A preocupação não só com a oferta, mas também com a qualidade da educação que vem sendo ofertada as crianças, desencadeou uma série de estudos e a elaboração de documentos que auxiliam na análise da qualidade da Educação Infantil ofertada. A construção de espaços físicos adequados não garante a o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade para as crianças que frequentam a educação Infantil, mas surge como uma possibilidade para o melhoramento desse atendimento.

Ao falarmos de qualidade, é necessário compreender o que estamos tratando por qualidade, que tipo de qualidade estamos falando. Nesse texto, tomamos como base o documento “indicadores de qualidade na Educação Infantil” elaborado pelo MEC, que busca auxiliar na elaboração de parâmetros para a análise do trabalho desenvolvidos nas Creches e pré-escolas.

O documento busca orientar a análise realizada nas instituições de educação infantil, porém, é importante compreender que a compreensão de algo bom ou ruim, sofrem variações, a depender por exemplo, da localização geográfica dos espaços analisados, e essa dimensão relativa é tomada como base na definição do que é qualidade, segundo o documento:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere (MEC, 2009, p. 13).

Ou seja, a qualidade pode ser entendida de maneira diversa, e nesse sentido a análise da qualidade da Educação Infantil se dá de uma forma mais aberta. Contudo para orientar tal análise algumas questões são tomadas como base e foram elencados alguns dimensões da qualidade (MEC, 2009) que devem ser analisadas, são elas:

- 1 – Planejamento institucional;
- 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3 – Interações;
- 4 – Promoção da saúde;
- 5 – Espaços, materiais e mobiliários;
- 6 – Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Com base nas dimensões apresentadas, percebemos que o espaço surge como um dos elementos importantes para que esse espaço seja considerado, de qualidade. Ou seja, que se configure como algo positivo para aqueles que o frequentam, sejam crianças, família, comunidade, profissionais.

Diversos documentos do MEC trazem orientações referentes ao espaço e a sua organização. Os parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil de 2006, esse documento traz orientações para a construção e reforma das instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. De 0 a 1 ano, esse documento sugere que todos os espaços devam ser concebidos para o cuidar e o educar, apresentando os espaços importantes que devem estar presentes, tais como: sala para repouso, sala para atividades, fraldário, lactário e solário.

Ao se referir as crianças de 1 a 6 anos, o documento aponta a forma como devem ser organizadas as salas de atividades destinadas a esse público.

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 16).

O espaço, nesse sentido compreendido justamente como ambiente torna-se um dos elementos relevante da ação pedagógica, estando ele organizado e pensado com base nos objetivos pretendidos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também traz considerações sobre o espaço, em seu primeiro volume/ I volume, para tratar das questões referentes a instituição e o projeto educativo, onde dentre as diversas questões o espaço surge como um dos elementos essenciais do projeto educativo. O texto traz que:

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela

instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 68).

O RCNEI ainda destaca a importância desse espaço ser versátil, e passíveis de intervenção das crianças, com materiais diversos, além de ser um espaço seguro.

4.2 Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede escolar Públicas de Educação Infantil – Proinfância

Em 2007 que o governo federal criou o programa Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, - Proinfância, um programa do governo federal que objetiva a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de materiais e equipamentos para as instituições de atendimento a criança. Anterior a esse programa nenhuma iniciativa frente a estruturação de espaços próprios para o atendimento da infância havia sido pensado. Como aponta Haddad (2016) acerca das condições estruturais das creches nos anos 90.

No Brasil, essas características ainda pesam sobre as creches, observando-se uma grande improvisação no que se refere à implantação de programas. Encontram-se creches instaladas em fundo de quintal ou garagens, com superlotação, condições físicas que oferecem perigo, ou mesmo foco de contaminação, equipamentos inadequados à idade das crianças e ausência de propostas educativas formuladas e planejadas (HADDAD, 2016, p. 29)

Apesar dos avanços alcançados, ainda é uma realidade no Brasil a presença de creches e pré-escolas alocadas em casas alugadas, os famosos anexos, que são espaços reelaborados e sem a estrutura adequada para o atendimento das crianças. Nesse contexto, então, a resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, “estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância”³ e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Ministério da Educação. O programa a partir de 2011 passou a fazer parte do plano de aceleração do crescimento (PAC2) e assim, outras 6.185 unidades de educação infantil foram apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o país⁴. O programa trata-se da primeira grande política de atendimento a infância e apresenta-se como um marco divisor no atendimento da infância.

³ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/>.

⁴ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/>.

Ainda são poucos os estudos referentes ao Proinfância, em especial no estado de Pernambuco encontramos apenas o trabalho de Simões e Lins (2013) que buscou realizar uma análise da implantação dessas creches caracterizando os municípios e identificando as principais dificuldades para a implantação. As autoras trazem dados sobre a implantação do programa, retirados do SIMEC (*Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle*) que apontam que de 2007 a 2011, 62 municípios haviam aderido ao Proinfância, e de 2011 a 2012, após sua vinculação ao PAC, 88 municípios. Nesse período foram construídas 243 escolas.

De acordo com dados do SIMEC⁵ até o ano de 2016, no estado de Pernambuco, tem-se no total 179 obras do Proinfância dos tipos A, B e C, sendo que das 179 apenas 98 foram concluídas. As demais encontram-se paralisadas, canceladas, em execução, e algumas não chegaram a ser iniciadas.

Estudos foram desenvolvidos por todo o Brasil sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, duas grandes publicações do MEC. Um deles, o Ebook organizado por Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque, trata-se de uma série de estudos desenvolvidos com base nos relatórios de análise do programa no estado do Rio Grande do Sul, onde buscou-se analisar seu processo de implantação no referido estado a partir de diversas experiências.

O outro trabalho divulgado pelo MEC, foi o texto de Santos e Ribeiro (2014), que realizou a análise do Proinfância na Bahia, mostrando questões relativas ao trabalho que vem sendo desenvolvido nessas instituições, mostrando que embora o programa tenha configurado um avanço no que se refere ao atendimento da infância, muito ainda precisa ser revisto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido nesses espaços.

Nos últimos anos, alguns outros estudos acerca do Proinfância passaram a fazer parte das publicações de eventos que situavam-se mais especificamente em Grupos de trabalho que discutiam temáticas referentes a Educação Infantil e a políticas educacionais. Estes trabalhos analisam questões referentes ao Proinfância, seja o trabalho desenvolvido nas instituições, ou ainda sobre o processo de implementação da política.

Objetivando o levantamento desses trabalhos, foi realizada uma busca nas

⁵ <http://simec.mec.gov.br/painelObras/>

reuniões da Anped (Associação Nacional de pós-graduação em Educação) no período entre a 30ª (2007), ano em que o programa foi criado e a 37ª reunião (2015), no entanto, foi encontrado apenas um trabalho intitulado “Ser criança na unidade do Proinfância: o que o espaço pedagógico revela?” de Vieira (2013) que a partir de um estudo piloto em 10 instituições do Proinfância, onde observou a estrutura física e as relações presentes no ambiente, percebeu a forma como a criança, produtoras de cultura se perde em meio a rotinas escolarizantes, desenvolvidas nesses espaços que transpareciam essa lógica alfabetizadora, buscando sempre formas de burlar essa dinâmica. O que fez com que a autora escolhesse apenas uma instituição para continuar sua pesquisa voltada para as culturas infantis nesse espaço.

Tendo encontrado apenas esse trabalho, partimos para a realização de uma nova busca em outras plataformas de pesquisa, dentre elas a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), onde foram encontrados os trabalhos de Araújo e Santos (2016), intitulado “ Políticas indutoras da educação infantil no Brasil: um olhar sobre o programa Proinfância” no qual as autoras realizam um levantamento histórico de alguns marcos legais acerca da educação infantil até chegarem ao Proinfância, sobre o qual realizam um breve estado da arte situando os trabalhos que falam sobre o Proinfância e por fim refletem sobre a educação infantil, pontuando o avanço que o Proinfância representa para o atendimento à infância propondo que ações sejam articuladas a fim de garantir um trabalho de qualidade.

Em outro trabalho intitulado “Ampliação do acesso à Educação Infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração” de Flores e Mello (2012), realizam como o próprio título sugere, uma análise da política do Proinfância, apontando seu caráter inédito, tendo em vista que essa foi a primeira vez em que o governo federal realizou investimentos no nível da educação infantil que é de responsabilidade da esfera municipal. Ao final, as autoras realizam algumas considerações trazendo questões referentes à implementação do programa e possíveis dificuldades encontradas nesse processo.

O texto de Sá e Werle (2015) intitulado Proinfância: arquitetura escolar na perspectiva da educação infantil, no qual é desenvolvida uma análise da estrutura do Proinfância, bem como sua capacidade de adequação às necessidades específicas dos diferentes contextos. Por fim, os autores chegam à conclusão de que os dados questionam a eficácia do projeto-padrão frente ao público do contexto (pais, professores, alunos).

O levantamento realizado, se deu a partir da busca da palavra-chave “Proinfância”, dessa maneira, apesar de existirem trabalhos que traziam em seu desenvolvimento a temática, seja como campo no qual se desenvolveu a pesquisa, ou apenas como um elemento presente no texto, nos detemos a trabalhos que tratassem diretamente da temática em seu título, ao realizarmos o levantamento.

Quase que de maneira unânime, todos os trabalhos se referem a qualidade como um dos pontos relevantes do Proinfância, pois o investimento no espaço tem o intuito de promover uma melhoria no atendimento a criança. No entanto, emergem dos trabalhos analisados uma preocupação com o fato de que somente o espaço não garante essa melhoria, sendo necessários outros investimentos que excedam a dimensão estrutural do ambiente.

5 METODOLOGIA

De acordo com o caminho percorrido até aqui para a delimitação do objeto de pesquisa, no intuito de apreender a dinâmica que constitui a realidade observada, a pesquisa teve um enfoque etnográfico. A pesquisa foi realizada na cidade de Caruaru, situada no Agreste Pernambucano e mais especificamente na microrregião do Vale do Ipojuca. O estudo tem como campo de pesquisa um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) do Proinfância, inaugurada no ano de 2016 que atendia 162 crianças, com idades entre 0 e 5 anos.

Para o levantamento de dados realizamos observações da rotina do CMEI, no intuito de conhecer um pouco da dinâmica do espaço, esse procedimento se deu inicialmente uma vez por semana e que passaram a ocorrer em maior frequência mais próximo ao término da pesquisa. A observação de acordo com Lavige e Dionne (1999, p. 335), diz respeito a “técnica de pesquisa pela qual o pesquisador examina sistematicamente, guiado por uma pergunta ou uma hipótese, um acontecimento, um fenômeno ou uma situação”.

As observações aconteceram com o objetivo de conhecer como o espaço da creche/CMEI vem sendo utilizado, tendo em vista, que este trata-se de um espaço pensado e planejado para o atendimento da infância. Nesse sentido, buscamos analisar um pouco da rotina, das atividades pedagógicas e a forma como elas se organizavam nos diversos espaços da instituição.

Foram realizadas também, entrevistas com a *Gestora* do CMEI e com coordenadoras do município chamadas de *Coordenadora 1* e *coordenadora 2*, no intuito de identificar a forma como se deu a implantação do programa no município de Caruaru, a fim de conhecer o contexto no qual o CMEI está inserido.

As entrevistas realizadas seguiram o modelo de entrevista semiestruturada, que consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). As falas foram registradas por meio de gravações posteriormente transcritas, para que pudessem então ser analisadas.

Realizamos ainda no decorrer da pesquisa conversações com as professoras e auxiliares do Centro Municipal de Educação Infantil no intuito de conhecer qual a

concepção de infância permeia o cotidiano do CMEI, e ainda como a infância vem sendo pensada a partir desses profissionais que integram o cotidiano dessa instituição. E essas ajudaram a compreender melhor o contexto do CMEI.

6 ANÁLISE PROINFÂNCIA EM CARUARU: IMPLEMENTAÇÃO E SUAS PRÁTICAS

6.1 Caracterização da Educação Infantil do município

O município de Caruaru, possui, de acordo com o censo de 2010⁶, uma população de 314.912 pessoas destacando-se por ser um importante pólo econômico, médico-hospitalar, acadêmico, cultural e turístico do Agreste, sendo também famosa por sua tradicional feira livre⁷.

No que se refere ao atendimento das crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, o município em 2016 registrou um número inicial de matrículas de 5.303 crianças, número que cresceu no decorrer do ano, tendo em vista que foram inauguradas duas creches adquiridas por meio do Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil). Atualmente o Município de Caruaru possui 15 instituições específicas de educação infantil que atendem creche e pré-escola, situadas no espaço urbano e no campo, são elas:

PÚBLICO	Localização	CRECHE/CMEI
Creche e Pré-escola	Campo	Centro Educacional Municipal Heleno Cumaru
Creche	Cidade	Centro Municipal De Educacao Infantil Professora Maria Do Carmo Cabral Queiroz
Creche e Pré-escola	Cidade	Centro Municipal De Educacao Infantil Tia Clarice
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Babu
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Erica Patricia
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Flora Bezerra
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Helena Martins Gomes
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Justina De Freitas
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Leopoldina Queiroz De Lima
Creche e Pré-escola	Campo	Cmei Prof Nerine Francisca De Carvalho

⁶ <http://cidades.ibge.gov.br/>.

⁷ Disponível em <http://www.caruaru.pe.gov.br/sobre-caruaru>.

Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Severina Maria Do Carmo Dona Biu
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Tia Carminha
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Tia Malude
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Prefeito Anastácio Rodrigues da Silva
Creche e Pré-escola	Cidade	Cmei Professora Maria de Lourdes Nascimento Pontes

Ao conversar sobre a os critérios para a realização das matrículas segundo afirma a coordenadora 1, a mesma aponta o caráter legal que a oferta da educação a criança tem atualmente, baseando-se em documentos como a LDB e a própria constituição que garante o atendimento da criança de 0 a 5 anos, a matrícula dessas crianças é compreendida como um direito, assim sendo não há outros critérios que determinem o acesso das crianças como podemos ver na fala da coordenadora 1:

Veja, como nos diz a LDB, a constituição, é direito da criança e dever do estado e da família, então, houve uma época em que se exigia uma comprovação de que a mãe estava trabalhando. Hoje, na medida em que nós vamos disponibilizando as vagas, as crianças que estão na nossa lista de espera, elas entram nas nossas creches, né? Automaticamente elas vão sendo inseridas, então nós não temos assim um critério, só a mãe que está trabalhando. A criança que está precisando, que está na nossa lista e nós temos uma lista de espera, essa lista vem sendo acompanhada pelo ministério público (Coordenadora 1, 2016).

Como vemos, a coordenadora segue dizendo que as vagas são disponibilizadas e as crianças que se encontram na lista de espera são encaminhadas para creches e pré-escolas, a medida em que elas são inauguradas. Outro elemento importante trazido pela entrevistada, é o fato da existência de uma lista de espera no município. Infelizmente essa ainda é uma realidade nos municípios brasileiros, em especialmente quando se trata de crianças em idade de creche. Como o atendimento de 0 a 3 anos configura-se como um direito, mas não foi determinada ainda a sua obrigatoriedade, o número de crianças fora das instituições de ensino é significativo e a espera por uma vaga é uma batalha diária vivida pelos pais. A lista de espera, como informa a coordenadora, é de conhecimento do Ministério Público que acompanha a evolução do número de atendimentos.

No ano de 2016, dois CMEI's⁸ do Proinfância foram inaugurados e passaram a

⁸ No decorrer do texto tratamos a instituição pesquisada por CMEI, por atender o nível de creches e pré-escolas, no entanto, na fala dos sujeitos a instituição é referenciada apenas como creche.

funcionar no município de Caruaru, o que representou uma pequena ampliação no número de atendimentos. Essa ampliação gerada pelo programa é confirmada pela coordenadora 1 que responde:

Com relação a implantação do programa, vocês acham que ampliou o atendimento?

Com certeza, com certeza...

Vocês têm um números aproximados...

Nós temos 120 crianças na Anastácio Rodrigues e temos, se não me engano, são 100 crianças, na Lurdinha de Pontes (Coordenadora 1, 2016).

Esses dados refletem um aumento no número de vagas, ainda que pequeno, mas que representa algo positivo, especialmente pelo fato de que nos bairros em que os CMEI's foram inaugurados possuem um grande número de crianças fora de escolas, e os que frequentam já estavam frequentando, em geral precisavam ir para instituições em bairros vizinhos.

O município aderiu, de acordo com os dados informados pela coordenadora 2, ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, pela primeira vez no ano de 2008, quando foram aderidas 4 creches do tipo B. De acordo com as informações apresentadas pela coordenadora 2, a aquisição das unidades do Proinfância ocorreram em dois momentos, como podemos ver na fala da coordenadora:

Nós temos dois momentos do Proinfância aqui no município, um primeiro momento a gente inseriu no sistema, quando o sistema abriu pra gente colocar a necessidade, a demanda, assim o que é que a gente queria. Isso em 2008 pra 2009 mais ou menos, a gente inseriu (Coordenadora 2, 2016).

Os dois momentos citados pela coordenadora referem-se aos momentos em que o FNDE disponibiliza o sistema para que o município apresente a demanda de necessidade do município.

No primeiro momento em que o sistema foi disponibilizado para a aquisição de Proinfâncias, foram solicitados pelo município oito creches sendo que dessas 8 apenas quatro foram aprovadas para o município. E o segundo momento quando foi permitida a solicitação de novas unidades do Proinfância que seriam construídas a partir de metodologias inovadoras, chamadas de MI quando foram concedidas então ao município um quantitativo de 13 creches. A coordenadora enfatiza o sentimento de surpresa com a aprovação das creches como percebemos em sua fala:

Que foi uma surpresa, porque em anos anteriores, o ano anterior a esse da última inserção a gente inseriu oito e conseguiu 4, foi nossa primeira aquisição de Proinfância, nós inserimos 8 e conseguimos 4. Mas depois a prioridade do governo Dilma era creche, não sei se vocês lembram dessa parte que existia aí uma meta, uma meta de construção de um milhão ou era mais de um milhão de creches no país. Então quando a gente inseriu as treze, nós fomos aprovados com as treze (Coordenadora 2, 2016).

Quando se refere ao momento em que houve o estabelecimento da meta de construção de 6 mil unidades de atendimento as crianças e a vinculação do Proinfância ao PAC2, como apresenta Rezende (2013):

A partir de 2011, o governo federal toma a decisão de alterar a forma oficial de execução do Proinfância e passa a executá-lo no âmbito da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2)⁴, que é um grande programa do governo federal com a missão de promover o crescimento do país por meio de investimentos e estímulo à economia. Esse fato permitiu uma ampliação do Proinfância que, conforme BRASIL (2011a, p.140) deverá, até 2014, financiar a construção de seis mil unidades de educação infantil em todo o território nacional com um investimento previsto para os quatro anos de cerca de R\$ 7,6 bilhões (REZENDE, 2013, p. 16).

A adesão das primeiras quatro creches no município ocorreu no mesmo momento em que o Proinfância encontrava-se ainda na fase “pré-PAC”, que data o período entre 2007 e 2011, quando foram conveniadas 2.543 unidades do Proinfância. De acordo com os dados apresentados por Rezende (2013) em sua dissertação de mestrado com base em um levantamento realizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) houve um crescimento considerável no número de aprovações após a vinculação do programa ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), quando foram aprovadas 3.135. Contudo, Rezende aponta com relação a fase pré-PAC um dado relevante.

É importante ponderar que a celebração com o convênio ou a aprovação da obra por parte dos órgãos federais é apenas uma parte da consecução do programa, tendo em vista que a construção da escola propriamente dita ficará a cargo dos municípios ou DF. Do total de 2.543 unidades conveniadas para construção na fase Pré-PAC, apenas 1.009 (39,68%) estão com as obras concluídas. Isso denota uma lentidão na execução das obras por parte das prefeituras (REZENDE, 2013, p. 46).

Nesse mesmo período, partindo do interesse de que fossem ampliados os números de unidades de atendimento a criança, houve a contratação por parte do governo federal das chamadas metodologias inovadoras de construção que visavam a construção de mais unidades do Proinfância em um menor tempo, além de desenvolverem obras com um menor custo. No entanto, contrariamente ao que se esperava, as obras desenvolvidas com as denominadas MI não obtiveram sucesso e os números apresentados no SIMEC confirmam essa situação

Obras com metodologias Inovadoras no estado de Pernambuco

MI – Escola de educação Infantil do tipo C	MI – escola de Educação Infantil do tipo B	
-	2	Concluída
3	4	Em execução
28	43	Não iniciada
4	11	Cancelada
1	1	Paralisada

*Quadro elaborado com base nos dados obtidos através do Simec - <http://simec.mec.gov.br/painelObra>

Como podemos ver, com base nos dados apresentados, das obras realizadas no estado de Pernambuco referentes a escolas de educação infantil do tipo B e C, apenas duas foram concluídas enquanto que a grande maioria apresenta-se como não iniciada. O problema ocorrido com as creches pensadas a partir de Metodologias Inovadoras é citado pela coordenadora 2, quando fala sobre a contratação do município de 13 creches, no que ela chama de segunda aquisição.

Quando nós tivemos a segunda aquisição das treze, essas treze não eram convencionais, elas eram chamadas de MI, metodologia inovadora, então houve a adesão, houve a contratação, mas a empresa que ganhou no FNDE, ela não construiu as creches, isso foi no estado todo. Todas as creches, porque essa empresa ganhou nordeste, é por região, né? Essa empresa, todas as creches que ela ganhou ela não construiu (coordenadora 2, 2016).

Os problemas referentes a execução das obras do Proinfância apresentaram-se por todo o Brasil e a constatação desse fato é possível se buscarmos notícias sobre a realização das obras, onde há um grande número de informações referindo-se a não finalização da grande maioria das obras pelas empresas vencedoras das licitações que alegaram inúmeros problemas no decorrer das obras, entre eles o não repasses da união para a construção das mesmas.

Nesse contexto, as creches contratadas no município de Caruaru não obtiveram um encaminhamento diferente. Das quatro creches aderidas na primeira aquisição de Proinfância do município, apenas duas foram concluídas e encontram-se em funcionamento. Das outras duas, de acordo com a Coordenadora 2, uma está sendo construída e a obra encontra-se em andamento, atualmente, com mais de 50% enquanto que a última das quatro creches, já foi contratada, porém a obra ainda não foi iniciada. E das demais creches contratadas que se enquadravam na proposta de metodologias

inovadoras, até então, nenhuma havia sido concluída.

De acordo com a busca realizada no SIMEC⁹ o município de Caruaru assinou o termo de convênio das duas creches concluídas até o presente momento, no ano de 2011. O projeto das creches concluídas são do tipo B que tem capacidade para atender cerca de 224 crianças em dois turnos, ou ainda 112 crianças em período integral. Abaixo temos a planta da creche tipo B¹⁰.

Figura 1 – planta da creche tipo B¹¹



Como podemos ver, o projeto arquitetônico das creches do Proinfância dispõe de diferentes espaços que se complementam e são efetivamente necessários para a realização de um atendimento de qualidade para as crianças. Além de que todos esses espaços possuem dimensões amplas que permitem a circulação, o movimento, além da execução de diferentes atividades em seu espaço.

O CMEI onde a pesquisa foi realizada, foi a primeira das 4 creches inicialmente contratadas, a ficar pronta, a mesma foi inaugurada em março de 2016, e começou a funcionar no mês de abril. Sua inauguração, de acordo com os dados do SIMEC era prevista para outubro de 2015.

Ao conversar com a coordenadora 2, sobre a implementação desse CMEI mais especificamente, ela comentou sobre demora e enfatizou que o processo de construção

⁹ Disponível em simec.mec.gov.br/painelObras

¹⁰ Disponível em www.fnde.gov.br

¹¹ Disponível em www.fnde.gov.br

do CMEI levou bastante tempo, tendo em vista que a empresa construtora cancelou o contrato demandando a elaboração de outra licitação, tendo passado então muito tempo parada. Nesse meio tempo a obra foi depredada demandando inclusive recursos próprios do município para a sua reestruturação e para que então fosse dada continuidade a construção, como podemos ver na resposta a seguir dada pela coordenadora ao ser questionada sobre o CMEI, lócus da pesquisa, mais especificamente sobre o tempo entre a contratação e inauguração.

A Anastácio foi muito... tempo... a Anastácio foi das primeiras, como teve essa questão da, teve uma questão com a empresa, a primeira empresa, que era das convencionais, não era nem das MI. Essa, ela foi, a empresa faliu, cancelou, ficou um tempão parada a obra, né? Tanto que nesse período o pessoal entrou, depredou, foi preciso, a prefeitura teve que entrar com recurso próprio pra poder recomendar a obra (Coordenadora 2, 2016).

Nessa fala a entrevistada apresenta uma questão referente a execução da obra, que são as dificuldades com relação a contratação de empresas. No caso da referente creche, a coordenadora aponta a falência da empresa construtora que acabou desencadeando atrasos na obra e demandando, segundo ela, recursos do município para a continuação da mesma. De acordo com dados do SIMEC, a assinatura do convênio data o ano de 2011 e a inauguração do CMEI ocorreu em outubro de 2015, dessa maneira foram mais de 5 anos até que a instituição funcionasse de fato, revelando uma certa lentidão nesse processo de construção do CMEI.

Apesar de apresentar essa dificuldade, com relação as empresas, tendo em vista que é uma questão que volta a ser tratada no decorrer da conversa, a coordenadora 2 elenca alguns pontos positivos do programa Proinfância e a sua relevância para os municípios.

Ele foi essencial pra muitos municípios que não tinham condição de você construir uma creche com as condições necessárias, ideais pra essa faixa etária, né? Porque a gente sabe, a gente tem muitas creches, muitas vezes elas não tem as condições ideais pra aquele aluno, as vezes ela é muito quente ou então precisa de determinada sala, então, toda vez que você faz a adaptação de um prédio, então demanda tudo isso, você tem que olhar porque tem que ter o lactário, tudo isso. Tem que adaptar os banheiros, tudo tem que ser pra faixa etária. Então quando você pega um projeto desse já com tudo pronto, né? Tudo direitinho separado. Quem visita a Anastácio vê como é o espaço, é um espaço totalmente adequado a realidade, a faixa etária das crianças. Então você tem um projeto pronto né? O recurso, o mobiliário e ainda o recurso pra funcionar no começo, então pra o município é tudo que ele precisa, principalmente pra atender a lei e atender com qualidade essa faixa etária, que é o que eu acho mais difícil (Coordenadora 2, 2016).

A fala da entrevistada deixa claro a forma como o programa auxilia o município,

responsável até a criação desse programa, por toda e qualquer demanda desse nível de ensino. Alguns pontos são relevantes e demonstram como o programa oferece condições ao município para a execução da obra, se considerarmos o envio de recursos para todas as etapas do desenvolvimento da instituição, desde o projeto até o início de seu funcionamento auxiliando o município a garantir o atendimento a essa faixa etária.

Outra fala que revela a forma positiva como o programa é visto pelo município, é a fala da coordenadora 1 que diz:

Eu acredito que toda política que vem pra beneficiar o município, toda política que vem pensando em otimizar espaço e oferecer qualidade as pessoas, são muito bem vindas. Eu acredito que o proinfancia veio pra somar. Oferecer ao município possibilidades de crescimento realmente, quando a gente consegue ter esse atendimento ampliado, mais crianças na escola, nós estamos sempre crescendo. E eu espero que perdure e muitas outras creches possam ser construídas e nós possamos ter a condição de mantê-las com a qualidade que as crianças merecem e precisam (Coordenadora 1, 2016).

Um aspecto importante citado pelas duas coordenadoras, é a qualidade, essa é uma grande preocupação no que se refere ao atendimento à infância, e muito citada ao falarmos atualmente da educação de forma geral. Entendemos aqui que não se trata apenas de possibilitar o acesso, mas de garantir condições adequadas para que se tenha um atendimento de qualidade. Mas é importante pensarmos de que qualidade estamos falando, a ideia de qualidade não é um conceito pronto e acabado e demanda reflexões sobre para que e para quem o trabalho vem sendo desenvolvido.

6.2 7.2. O contexto da pesquisa

A creche/CMEI, situada no município de Caruaru em um bairro periférico e atende uma clientela de 162 crianças advindas de diferentes bairros do entorno da creche, como São João da Escócia, Cedro, Salgado e Cidade Jardim, e funciona em tempo integral.

A instituição possui um espaço físico estruturado da seguinte forma: 9 salas de aula, dessas nove, oito possuem solário, uma brinquedoteca usada também como biblioteca, um lactário, uma cozinha, uma sala de professores, uma secretaria, banheiros para os alunos, banheiros para os funcionários, parque com brinquedos, como é possível observar nas fotos abaixo:

Figura 2 – Frente da instituição¹²



Figuras 3 e 4 – Pátio e anfiteatro



Figuras 5 e 6 – Área externa



¹² Imagem cedida pela secretaria do colégio

Figuras 7 – desenhos que decoravam as paredes



Figura 8 - Brinquedoteca



Figura 9 – sala da gestão



Figura 10 – sala dos professores



Figura 11 – texto que decorava a secretaria¹³



Figura 12 – decoração presente no corredor da instituição¹⁴



¹³ “O ensino deveria ser tão bom a ponto de ser visto como um valioso presente, e não duro dever” (Albert Einstein)

¹⁴ Se não plantar... não nasce/ Se não regar... não cresce/ Se não amar... morre!/ Assim são as plantas e as crianças.

6.3 O atendimento a educação infantil no âmbito de uma Unidade do Proinfância

- **Organização da rotina**

A rotina é um elemento fundamental na organização das instituições, em especial das instituições de educação infantil, que como aponta Barbosa, é estruturada para “a partir dela desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (2006, p. 35), nesse sentido, é a rotina estabelecida nesses espaços que organizam todo o trabalho desenvolvido por todos que encontram-se presentes ali.

Nesse sentido, entendendo essa rotina como uma categoria pedagógica (BARBOSA, 2008), que influencia diretamente o trabalho desenvolvido com as crianças, foi um dos elementos da observação que permitiu conhecer um pouco mais do espaço/tempo da instituição. Assim, no que se refere a organização do CMEI observado, o mesmo funciona de segunda-feira a sexta-feira nos horários entre 6:30 e 17:00. As crianças que chegam nesse horário são entregues as auxiliares e berçaristas que chegam mais cedo e permanecem no pátio com as crianças enquanto as salas são organizadas. Existe um rodízio de horário entre os funcionários que atuam em sala, juntamente com as professoras, algumas chegam mais cedo e saem mais cedo, enquanto que quem chega depois permanece até o final do horário.

A rotina de cada sala encontrava-se definida e exposta em quadrinhos anexados nas paredes de cada sala e que era específica para cada turma, no entanto poucas atividades se diferenciavam entre as salas de berçário com crianças menores e as crianças um pouco maiores.

Rotina de atividades contava com 5 refeições, sendo elas o café da manhã, o lanche, almoço, lanche da tarde e janta. As crianças a partir do berçário II (3 anos) realizavam as refeições fora da sala, no espaço do refeitório. Enquanto que as crianças menores se alimentavam no interior da sala de aula, talvez por serem menores e apresentarem ainda uma certa condição de dependência.

No que se refere ao momento das refeições, somente as salas chamadas de “berçarinho” havia a participação das berçaristas no momento da alimentação. Em geral as crianças eram dispostas em cadeiras próprias para a alimentação, e então eram alimentadas pelas funcionárias. No entanto, conforme a criança começa a adquirir autonomia e consegue se alimentar só, ela passa a realizar as refeições em mesas. Esse procedimento foi observado já na sala de berçário 0b que tem crianças com uma média de idade entre 1 e 2 anos. Nas demais salas as crianças alimentam-se sem auxílio das

professoras, que em geral nesse momento aproveitam para organizar a sala e também realizarem suas refeições.

Logo após a primeira refeição as crianças iniciavam as atividades diárias, momentos de brincadeiras, que ocorriam tanto nos solários, como dentro da própria sala de aula. O uso do espaço externo (parque) ou ainda da brinquedoteca que era utilizada também como biblioteca, eram definidos por um quadro de horários anexado em todas as salas.

Os horários em geral eram seguidos pelas docentes e pelo quadro de funcionários, ocorrendo sempre dentro do que era orientado pela rotina horários de banho, de alimentação, atividades, brincadeiras. A creche também contava com momentos para a higienização das crianças, banho, escovação dentária, que ocorriam diariamente nos mesmos horários. A mesma situação se dava com o horário do descanso, que ocorria entre 12h e 14h, quando todas as crianças permaneciam deitadas, as menores nos berços e as maiores em colchões espalhados no espaço da sala de aula. Somente a turma de pré II dirigia-se para a brinquedoteca todos os dias, tendo em vista que a sala por ser menor não comportava todos os colchões e bancas. No entanto, nesse momento as crianças deitadas em colchões permaneciam por todo esse tempo assistindo tv.

Após a arrumação das crianças e organização dos materiais as crianças no final da tarde as mesmas esperavam pelos pais e responsáveis para então seguirem para casa. O horário de saída da creche era às 17h, contudo os alunos começavam a sair por volta das 16:30 e esse horário de saída seguia até por volta das 18h. Nesse momento a maioria das professoras e crianças saem para aguardar a ida das crianças no espaço do refeitório onde a maioria das crianças permanecem sentadas em cadeiras, juntamente com os demais colegas de sala.

Um elemento que chama a atenção é o pouco diálogo existente entre família-escola, tanto nos horários de chegada, como na saída, o diálogo era mínimo ou inexistente. Havia um conhecimento dos docentes sobre o contexto de vida dos pais dos alunos, até mesmo pelo fato deles vivenciarem esse mesmo contexto. Porém, pouco da comunidade estava presente na creche.

Ao conversar com as docentes, de maneira informal sobre projetos e atividades, muito era falado acerca do material pedagógico, de projetos em datas comemorativas, mas a presença das crianças nessas atividades se configurava mais como uma participação no desenvolvimento, não como o ponto de partida desses planejamentos

diários.

6.4 Espaço/tempo da infância no CMEI

A importância do espaço físico como um espaço que educa, que é essencial para o desenvolvimento infantil é destacado por diversas correntes teóricas, Barbosa e Horn (2001), por exemplo, compartilham da ideia que “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p. 73). O espaço compreendido como ambiente abrange todas as relações existentes no espaço físico, dando a ele uma dimensão muito maior do que uma simples estrutura física.

Esse ambiente carrega consigo elementos que nos permitem perceber as relações existentes nele, sejam elas dinâmicas, engessadas ou ainda se aquele espaço possibilita a vivência de experiências ou não. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157) “o ambiente é visto como algo que educa as crianças; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador [...]”. O espaço é cheiro, gosto, relações entre pares, é espaço de produção e de desenvolvimento.

O espaço das instituições do Proinfância é referenciado por ser o primeiro espaço pensado e organizado especificamente para a infância, as escolas de educação infantil possuem diferentes espaços que possibilitam a vivência de inúmeras experiências pedagógicas. Todas as salas, com exceção do pré-escolar II, possuíam solário que era utilizado para a recreação e realização de algumas atividades.

Todas as salas que atendiam as turmas até dois anos possuíam banheiros no interior da sala de aula, já as turmas a partir de 3 anos utilizavam o banheiro que existia fora da sala de aula. A realização do banho acontecia sempre com o auxílio das berçaristas e das auxiliares enquanto as professoras permaneciam em sala com as demais crianças. Nesse sentido percebemos como o cuidar (banho, escovação, troca de fralda) fazem parte da função das auxiliares.

Essa diferenciação de funções entre auxiliares e professoras foi uma das questões trazidas para a gestora, que trouxe em sua fala, que a distinção é realizada e que logo no início do ano existem orientações vindas da secretaria de educação do município que orientam o trabalho de cada funcionário “É, no começo do ano a gente sentou com eles e eu trouxe até as atribuições que a secretaria tem uma proposta e nela vem determinando bem direitinho assim, qual é a função do gestor, do supervisor, qual

a função do auxiliar de sala de aula”. (Gestora, 2016)

As salas de aula em geral, são decoradas com personagens em EVA, porém possuem poucas atividades realizadas pelas crianças. Algumas dispõem de varais de atividades, de cartazes confeccionados a partir de projetos, mas a maior parte das atividades era realizada a partir dos materiais (livros) disponibilizados pelo programa Sefe, que é utilizado a partir do Berçário 0b. De maneira geral não há muito do que é produzido pelas crianças exposto no espaço.

Foi perceptível a forma diferenciada como as salas se organizavam pedagogicamente, enquanto dinâmica de ensino/aprendizagem e algumas percepções são apresentadas abaixo

Berçários

A dinâmica observada nas duas turmas de berçário 0 organizava-se de maneira muito semelhante. Especialmente o cuidar era um elemento predominante que se sobressaía a todos os outros elementos da rotina. Quando nos referimos ao cuidar trazemos elementos como o banho, os momentos de observação enquanto as crianças brincavam, a alimentação das crianças.

Quase não era percebida a presença de atividades ou mesmo de direcionamentos pedagógicos nesses momentos de cuidado, e esse era um dos pontos que pareciam preocupar a gestão que sempre direcionava-se para as salas e buscava orientar as berçaristas para o desenvolvimento do trabalho.

Eu vou, eu vivo muito por lá, porque como não tem professor eu sinto muito essa necessidade de ter uma pessoa que tem essa formação pra tá vendo essas coisas com eles. E eu fico muito assim pra ver porque eles ficam muito no berço, e não é pra ficar no berço, eles tem que ficar no colchão, eles precisam brincar, andar, correr, né?! Ai a gente traz eles pros brinquedos, mas eles dão muito trabalho. Mas é isso mesmo, eles tem que correr mesmo, né?! Tais entendendo? (Gestora, 2016).

A preocupação da gestora emerge de sua fala, devendo-se em especial ao fato de não existirem professores nessas duas turmas. Apesar de compreender o que é necessário existir na rotina dessas turmas, a necessidade esbarra na ausência de formação das berçaristas e acaba dificultando o trabalho realizado, que não ocorre como poderia acontecer e com direcionamentos outros necessários para o desenvolvimento das crianças.

O uso dos espaços por essas crianças é reduzido, o que sugere uma ausência de preocupação ou até mesmo um desconhecimento, por parte das berçaristas e professoras das possibilidades de exploração desses espaços. Em geral não é percebido a realização

de atividades no exterior da sala dentro da rotina. A partir de fotos apresentadas por algumas professoras pude ver registros de momentos onde eram realizadas essas experiências fora da sala, mas em geral eram pontuais. E essa percepção converge com a fala da supervisora quando fala que o uso dos espaços “*acontece, mas não tanto quanto deveria*”.

No que se refere as demais salas de Berçários, estas contam com a presença de professoras e auxiliares existiam direcionamentos diferentes e mais que dividiam-se entre o educar e o cuidar. Em geral o cuidado com banho, higienização ficava a cargo das auxiliares, enquanto que as professoras tinha uma atenção maior para as atividades voltadas para o processo de ensino/aprendizagem, através de atividades realizadas em livros.

Apesar de alguns momentos não serem presenciadas, foi percebida a existência de desenhos no chão como linhas tracejadas, lineares, circulares, que revelam a presença de atividades que possivelmente são desenvolvidas em uma das salas de berçário 1, voltadas para o movimento e a estimulação da coordenação motora. No entanto, esses elementos não estavam presentes em todas as salas, bem como também não foram presenciadas.

Um elemento comum observado nas turmas de Berçário (6 meses a 3 anos), é que todas disponibilizam de TV e DVD que são utilizados em diversos momentos da rotina e na maioria das vezes sem um direcionamento pedagógico, a TV, algumas vezes estava ligada em filmes que se repetiam diariamente, ou ainda durante o momento de almoço, sob a justificativa de distração das crianças que permaneciam quietas enquanto assistiam. A TV surgiu dentro da rotina como um passa tempo. Não foi observada a presença de muitos brinquedos, tecidos, ou materiais que pudessem ser utilizados para momentos de brincadeira e faz de conta. Os brinquedos presentes nas salas de berçário encontravam-se armazenados em caixas (bolas, bonecas velhas, pandeiros, chocalhos), já em péssimo estado de conservação.

De acordo com o que foi analisado, foi possível perceber que as brincadeiras se davam de maneira livre, sem muito direcionamento na maioria das vezes. E em especial nos Berçários 0a e 0b, a brincadeira ocorria quase que em sua totalidade no interior da sala. A dificuldade apontada pelas berçaristas, dizia respeito ao fato das crianças ainda não andarem, o que dificultava a locomoção até fora da sala, ou ainda o fato do solário apresentar um piso “grosso” que acabava machucando os joelhos das crianças, ou ainda em um caso de queda poderia causar um machucado mais grave.

Em geral a creche se apresentava no decorrer do dia sempre muito calma, silenciosa, elemento que chamou a atenção. Espera-se que espaços frequentados em suma por crianças contenham nele toda a vida e expressividade presente nelas, e não que este espaço esteja parado, silencioso e organizado de tal maneira que não existam elementos produzidos pelas crianças.

Pré-escolar

No que se refere ao que foi observado com relação as salas de pré-escola, as atividades presenciadas em geral eram de colorir e essas atividades ocupavam boa parte do tempo pedagógico, existiam também os livros que eram utilizados, no entanto, esses ainda no mês de novembro já haviam sido totalmente utilizados.

A rotina não se mostrava dinâmica, tendo em vista que na maioria do tempo as crianças permaneciam em sala de aula e existiam poucos momentos de brincadeira no fora daquele ambiente. A ausência desse brincar nas instituições de ensino é abordada por Borba (2006), quando fala sobre como esse brincar é significativo para o desenvolvimento da criança como um todo, no entanto, ainda é desvalorizado e pensado, por vezes como oposto ao processo de ensino-aprendizagem:

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (BORBA, 2006, p. 34).

Embora a importância do brincar já tenha se consolidado teoricamente, como traz a autora, na prática percebemos uma resistência por parte das instituições de ensino, que associam o ato de brincar a abordagem de conteúdos de maneira lúdica, restringindo o brincar a estratégias de assimilação de conteúdo. Não queremos dizer aqui que a aprendizagem de conteúdos não deve acontecer na educação infantil, nem tão pouco desmerecer qualquer prática desenvolvida pelas docentes, mas pontuar, como o brincar poderia estar presente na rotina dentro da dinâmica de ensino/aprendizagem, promovendo experiências diversas de cultura e de interação entre os sujeitos, por exemplo.

A ausência de brinquedos, de forma semelhante as outras salas, também chamou a atenção. Existem materiais pedagógicos em EVA, que são armazenados na brinquedoteca e podem ser utilizados, no entanto não era observado o uso constante desses materiais.

Todas as salas do nível da pré-escola e de creche possuem estruturas

arquitetônicas diferente como podemos observar nas fotos abaixo.

Figuras 13 e 14- Sala de Berçário 0



Figura 15 e 16 - Sala de Berçário 1



Figura 17 e 18 – Sala de Berçário 2



Figuras 19 e 20 - salas de pré I



6.5 Fazeres e aprenderes

Atualmente o município de Caruaru – PE faz uso em creches e pré-escolas do sistema Sefe – sistema educacional família e escola, que de acordo com informações do site¹⁵ trata-se de um

Sistema idealizado por educadores com experiência em sala de aula, é constituído por um conjunto de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, composto de materiais para o aluno, materiais e cursos de formação continuada para os professores, material de apoio e palestras aos familiares, assessoramento pedagógico para as equipes técnico-pedagógicas das escolas e para a Secretaria Municipal de Educação, referente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (SEFE, 2016).

A coleção utilizada tratava-se das “entrelinhas” que oferta material pedagógico para crianças na faixa-etária entre 1 e 5 anos de idade.

Como podemos observar, o sistema oferta formações específicas acerca do material pedagógico que será utilizado durante o ano, aos professores, essas conforme conversas com a gestora, ocorrem duas vezes ao ano no início do 1º e 2º semestres letivos. Tais formações são oferecidas apenas para os docentes, no entanto o material é utilizado a partir do Berçário 0b (1 à 2 anos). Nas duas turmas de Berçário 0 não há professoras com formação em magistério ou pedagogia, apenas pessoas que desenvolvem a função de berçaristas, que de acordo com a Coordenadora Pedagógica, bem como todos os auxiliares recebem uma formação ofertada pelo município, no entanto, o tema dessa formação não foi citado.

Apesar de possuírem o material pedagógico, bem como orientações para o desenvolvimento do trabalho, que é realizada pela gestora, o caráter maternal e a dimensão do cuidar se sobressai no cotidiano do berçário. As formas de tratamento, o brincar, a forma de educar, deixam claro a postura maternal das berçaristas quando

¹⁵ <http://www.sefesistema.com.br/>

interagem com as crianças sempre numa ideia de cuidar (trocar fralda, observar os momentos de brincadeira, alimentação). A preocupação com essa situação emerge da fala da gestora em diversos momentos dos diálogos quando cita por exemplo, ao conversar a respeito da rotina e a mesma coloca

Porque creche hoje, a gente tem uma ideia de creche que creche é só pra brincar, mas é... eu sinto muita falta de professor nos berçários e porque eu acho que precisaria de alguém que tivesse formação em pedagogia pra fazer um trabalho, de fato, direcionado pras crianças, né?! Por que tem as berçaristas, por mais que a gente sente com elas, converse, mostre, tem que fazer isso. Tem a questão da contação de história que é muito importante, o lúdico né? das brincadeiras, é... a questão da fantasia. Tudo isso que faz, que a criança precisa nessa idade. Elas são mães, mas como não fazem também com seus filhos, não fazem com os filhos, né? não brincam, não tem o hábito de brincar, porque as vezes a gente que acha que brincar é entregar o brinquedo e deixar a criança lá, mas você tem que sentar, brincar com ele pra construir aquilo ali (Gestora, 2016).

É perceptível a preocupação da gestora com relação a formação, em especial das berçaristas que atuam nos dois berçários menores, especialmente por compreender a necessidade de uma formação inicial que possibilitasse uma compreensão sobre o trabalho desenvolvido, entendendo seus objetivos. Outro elemento que confirma o que pode ser observado é o fato de que na sua fala a gestora destaca que as berçaristas são mães, trazendo à tona uma concepção de creche como esse lugar de guarda, de cuidado, mostrando afinal, como essa compreensão encontra-se ainda hoje presente nas instituições de ensino.

Outra questão que caminha juntamente como o que vem sendo discutido, é o fato de que as todas as auxiliares de sala que atuavam no CMEI, no início da pesquisa, possuíam formação apenas no ensino médio regular, ou seja, não tinha formação pedagógica específica para as atividades que vinham desenvolvendo. Somente no final do mês de novembro do ano de 2016, entraram 5 novos funcionários e dentre eles uma auxiliar de educação, essa que possuía o curso magistério e licenciatura em letras.

A ausência de professores formados atuantes em turmas de Berçários no Brasil ainda é uma realidade que vai de encontro com o que traz a legislação, como a LEI DE Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, estabelecida em 1996, que já orientava sobre a formação dos docentes que atuariam na educação infantil, como Barros (2009) vem discutir

Sobre a formação de docentes, a lei determina, no artigo 62, que para atuar na educação básica é preciso nível superior em universidades ou institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, bem como nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, a de nível médio, na modalidade Normal (BARROS, 2009, p. 75).

Essa lei, como o próprio autor situa, teria o prazo de 10 anos para ser cumprida, e após esse prazo só deveriam ser admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço (BARROS, 2009), mas como podemos perceber, após 21 anos, ainda encontramos professores e auxiliares atuando na Educação infantil apenas com magistério ou ainda sem formação específica nenhuma.

No que se refere a formação das auxiliares, a fala de uma das funcionárias em conversa informal chamou a atenção quando nos diz:

Eu pensei que pra trabalhar com educação era preciso uma formação na área, mas é um pessoal que nunca trabalhou com educação e tá aqui lidando com criança, nunca... a gente quando tá no magistério, nos cursos vê questões da psicologia da infância, aprende como lidar com a criança, e esse povo? Sabe o que? Sabe gritar muitas vezes com esses meninos pra eles ficarem quietos (Diário de campo, A6).

Com relação ao cuidado e as formas de tratamento, esse fato já havia sido percebido, o tom elevado muitas vezes era utilizado para a conversa com as crianças. Uma questão analisada, se tratava da forma indiscriminada como isso acontecia e a forma comum como essas formas de tratamento eram utilizadas, de maneira a repreender as crianças.

Nesse sentido, percebemos como a ausência de saberes, tanto pedagógicos, quanto os saberes da experiência necessários para exercer a atividade docente pode ser uma das possíveis causas para o desenvolvimento de atitudes questionáveis. A atividade docente demanda formações específicas que aborde a especificidade do que estamos lidando, da criança, da infância, do ensino/aprendizagem e da própria formação humana.

Apesar de existirem professoras com formação em Pedagogia e magistério, a ausência delas demandava que as auxiliares, por vezes assumissem as atribuições de professor, até mesmo de improviso, tendo em vista o desconhecimento de saberes pedagógicos adquiridos no processo de formação, saberes esses que quando adquiridos, nem sempre dão conta da compreensão do outro com quem lidamos diretamente.

Ao levar o questionamento a secretaria de Educação do município, sobre a formação ofertada a esses auxiliares, a coordenadora 1 informou que as auxiliares de maneira geral, era ofertada uma formação feita pela secretaria duas vezes ao ano, que se estende a auxiliares de maneira geral. Contudo, compreendemos que no que se refere a auxiliares da educação, há uma especificidade que precisa ser abordada. É necessário compreender o contato direto que as auxiliares de sala de aula têm com as crianças durante todo o período de aula que especificamente, no caso da nossa pesquisa, trata-se

de um período integral. Essas crianças permanecem mais tempo na escola, que em sua própria casa e esse fato nos leva a pensar sobre o que estamos formando? Quem são esses sujeitos? Quem são essas crianças que encontramos diariamente em creches, em pré-escolas? Como será que essas crianças são pensadas por esses profissionais? O que vem sendo produzido por essas crianças?

6.6 A Infância no espaço do Proinfância

Quando falamos de criança, pensamos em toda a criatividade, energia, alegria presente no ser criança. Quando pensamos no que elas gostam de fazer, nos remetemos imediatamente ao brincar, ao interagir, ao movimento. Essa infância do devir (KOHAN, 2003) essa infância que acontece agora, que é um outro, que nos questiona (LARROSA, 2006).

Em geral pensamos a infância a partir do que queremos transformá-la, pensando sempre nas potencialidades de seu ser, mas e o que acontece agora? Como estamos lidando com esses corpos, com essas infâncias que se apresentam a nós?

Skliar (2003) nos fala sobre a produção do outro na sociedade atual esse “outro que tem deixado de ser objeto de paixão para se converter num objeto de produção”. Existem, realmente, presente nas escolas, na sociedade uma necessidade de pensar o futuro, pensar a transformação. Pensar a criança como uma “sementinha” que irá florescer no futuro, sem considerar que ela floresce em um processo contínuo.

Rotina engessadas sem a presença de interações, de experiências de cultura, de brincadeiras, de manifestações artísticas, de produções da criança, acabam sufocando a novidade que constitui a criança, essa novidade que segundo Larrosa (2006, p. 187) “dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”.

Durante o período de observação pudemos ver atividades como uma roda de capoeira, contação de história, rodas de música, porém, destacamos o caráter pontual das atividades pensadas de maneira associada a datas comemorativas, ou ainda a projetos, como ainda se apresentam na grande maioria das vezes nos contextos escolares de outras instituições. Não parecia que aquela ação e todo aquele movimento, fosse pensado exclusivamente para a criança, compreendendo que aquela atividade teria um fim nela mesma. Algo curioso, se pensarmos que aquele ambiente é pensado e planejado para elas.

Reconhecer a especificidade de lidar com a criança, pensar que seus tempos são diferentes dos nossos, são reflexões pertinentes que se levadas as escolas, poderiam promover mudanças em sua dinâmica de trabalho. A ideia de uma formação técnica, que tem como objetivo ensinar pessoas a lidar com materiais pedagógicos, talvez fosse mais relevante se pensada de forma atrelada a problematizações e reflexões sobre quem é o meu aluno? De onde ele vem? Quais experiências ele precisa vivenciar?

Talvez se investíssemos em uma pedagogia da infância, pensada a partir da criança, de suas experiências, todo esse processo vivenciado por elas nas instituições fosse mais significativo. Larrosa atenta para o fato de que todos os dias encontramos na sociedade livros que falam sobre criança, escolas para crianças, programas, projetos, espetáculos, como se já soubéssemos tudo sobre esses seres, baseando-se na ideia de que “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 1999, p. 184).

E na verdade é isso que encontramos nas instituições de educação infantil, na grande maioria das vezes. Planejamentos anuais elaborados para quem não se conhece, projetos elaborados e pensados para serem vivenciados pelas crianças sem ao menos questioná-las sobre o que pensam. Episódios recorrentes observados no CMEI, mostravam um pouco dessa situação: professoras sentadas controlando suas crianças, que conversam, pensam, questionam e são silenciadas, pois, é o momento de esperar os pais, ou o momento da atividade, ou o momento de assistir, ou simplesmente porque é preciso estar quieto, porque é isso que aprendemos na escola por anos a fio.

E é nesse contexto que surgem os questionamentos: como será que esse espaço é pensado pela criança? Como esse adulto tipicamente sério é visto por ela? Qual é o papel desse educador diante das crianças? Como seria uma educação pensada a partir da desses seres?

O espaço público de ensino surge como um aglomerado de corpos precarizados, como traz Arroyo (2012) esses corpos, podem ser professores, crianças, pais, são diversos corpos precarizados presentes no mesmo espaço. E justamente por compreender que esse sujeito professor, encontra-se inserido em um contexto difícil, que não queremos colocá-lo como responsável pela salvação do mundo, no entanto o ser professor demanda um comprometimento com os sujeitos, com a missão de educar, com a dimensão formativa que se desenvolve mediante aquilo que temos de compreensão do mundo.

E aí nos perguntamos como educar o olhar para perceber o outro? Como educar esse olhar para compreender a singularidade do ser? Saber que aquela criança é igual ao meu filho, a criança que tenho em casa, mas que a minha função naquele espaço é outra, que vai além do cuidado maternal, mas que excede também os limites técnicos da minha didática. Essa sensibilidade que não é possível de ser ensinado, mas é algo que precisa ser sentido, no dia a dia, na interação com o outro, no exercício da escuta.

Essa formação não é técnica, é mais que isso, é preciso pensar que mais do que aluno, aquela criança é um sujeito que tem direitos, é alguém que pensa, que sente e que é humano. Essa criança que chora, que precisa de acalento, do calor humano. Essa criança que corre, que pula, que dança e que precisa ser vista, pensada e ouvida, não pode ser tolhida em espaços-tempos escolares que não se curvam a altura da criança, que não doam seus braços, seus olhos, ouvidos e seus tempos as relações humanas que ali existem.

Essa não é uma tarefa fácil, ainda mais quando pensamos uma instituição e um único ser diante de um contexto amplo, diante de centenas de crianças que passam por instituições de ensino todos os dias. Mas como diante de uma criança não pensa-la a partir de sua pluralidade, das cem linguagens trazida por Loris Malaguzzi (FARIA, 2007, p. 73 e 74):

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

7 CONCLUSÕES

Em linhas gerais, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) do ponto de vista político representa um avanço importante, em especial no que se refere a conquista do direito à educação das crianças. O programa só tem a somar para o melhoramento no atendimento das crianças em idade de creche e pré-escola, no entanto, percebemos, tanto a partir de leituras que situam o contexto do Proinfância em outros estados e municípios, como com base nesse estudo desenvolvido, que a oferta de uma boa estrutura física, não é garantia de um melhor atendimento as crianças. Só o espaço, sem tudo que está presente nele, professores, pais, crianças, experiências lúdicas, movimento, linguagens diversas, interações entre os sujeitos, é apenas uma estrutura bonita destituída de sentido.

A qualificação da educação infantil, só é possível a partir da qualificação e valorização dos profissionais que fazem desse espaço um ambiente e, que de fato, dão vida a tudo que é pensado. O investimento na formação dos profissionais de educação, que não se resume a atualizações técnicas de programas descontextualizados de nossa realidade, mas que auxiliem, de fato, na compreensão de nossa função social, da dimensão humana do nosso trabalho e a refletir especialmente sobre a infância, sobre o sujeito criança, a fim de que possamos pensar uma educação mais significativa para eles que são a materialização do nosso trabalho, surge como um caminho para alcançarmos de fato uma qualidade nesse atendimento.

A organização do espaço como aponta Faria (2007) “deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo” (p. 74) e deve levar em conta, principalmente a criança presente naquele espaço, compreendendo-a enquanto sujeito de direito e produtora de cultura, que tem voz e que pensa. Pensar essa criança numa ideia de incompletude prejudica o trabalho desenvolvido, pois desconsidera o outro, até mesmo no processo educativo.

No que se refere a implementação do Proinfância no município, percebemos ainda lacunas que precisam ser pensadas. Apesar de termos hoje, duas creches inauguradas e funcionando, o que é um ponto positivo. Se analisarmos na perspectiva macro o município recebeu a autorização para a construção de 17 creches desde o início do programa, e dessas, apenas duas, após alguns anos estão funcionando. Esse dado revela a existência de limites no caminho percorrido do momento de contratação até a

construção desses espaços, que retardam o desenvolvimento da obra.

Há pouco tempo, o governo Federal, reorientou os municípios com relação às obras aprovadas anteriormente com metodologias inovadoras que não foram iniciadas a serem reformuladas para serem então substituídas por creches dos tipos 1 e 2. Esses novos modelos comportam números maiores de crianças e possuem estruturas diferentes das primeiras obras desenvolvidas pelo Proinfância.

Essa reformulação aconteceu também no município de Caruaru, tendo em vista que 13 das 17 obras aprovadas eram de metodologia inovadora e não foram construídas, situação semelhante a que ocorreu em todo o território Nacional com relação as MIs. Após essa reorganização, das 13 creches contratadas, 9 permaneceram, no entanto, essas novas creches passaram novamente a serem construídas com metodologias tradicionais, como informado pela coordenadora 2:

[...] então essas creches, essas treze, a empresa cancelou o contrato e o FNDE o que fez, o FNDE fez novos projetos arquitetônicos denominados agora tipo 1 e tipo 2, antes era tipo a, tipo b. Agora tipo 1, tipo 2, onde eles aumentam o número de alunos, cada um, e ele lançou a proposta para os municípios de reprogramarem essas creches, antes contratadas. Voltou a ser convencional, a gente licita e contrata, não é mais MI, só que com novos projetos. [...] E conseguimos reprogramando, nós conseguimos deixar nove creches, pelo mesmo valor, o mesmo dinheiro que a gente ia receber, mas ainda atendemos um pouco mais de crianças, não diminuimos a demanda atendida, aumentamos (Coordenadora 2, 2016).

Nesse sentido, percebemos que apesar do contexto político e econômico que temos atualmente, o Proinfância parece ter se consolidado nesses 10 anos de vigência e segue sendo pensado, apesar de vir passando por reformulações, como algo relevante. O que nos resta é seguir em militância buscando melhorias e uma educação de qualidade para que as nossas crianças já desde a creche tenham espaços adequados para a vivência de experiências diversas, e que possam vivenciar de forma plena o ser criança e a experiência da infância, pensada no presente, como esse sujeito que ela é desde o seu nascimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Aurilia Coutinho Beserra ; **ATHAYDE, Selma Cunha Ribeiro** . ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A AÇÃO PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. In: Evangelina Maria Brito de Faria. (Org.). EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços, ações e linguagens. João Pessoa: Universitária, 2010.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de; SANTOS, Núbia Schaper. **Políticas Indutoras da Educação Infantil no Brasil: um olhar sobre o Programa Proinfância**. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia-GO. Política da Gestão e Educação: Discursos Globais e Práticas Locais, 2016. v. V. 41. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_4/E4_A49.html> Acesso em 03 mar. 2017
- ARIÉS, Phillippe. **História Social da criança e da família**. 2 ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-Infancia: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação Infantil: o que diz a legislação**. In HERMIDA, Jorge Fernando (org) Educação infantil - políticas e fundamentos. Jão Pessoa-PB: Editora universitária, 2009, 2º edição.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (orgs) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 07 fev. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em 07 fev. 2017.
- . _____. Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em 06 set.

2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores de qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em 06 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>>. Acesso em 06 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: 2006.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?**. Cedic - Centro de Documentação e informações sobre a criança Na Seção: Textos de Trabalho, Portugal, v. 1, p. 1-9, 2004. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf>. Acesso em 03 fev. 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; PALHARES, Marina Silvarei. **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e Desafios**. 6. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

FLORES, Maria Luiza Rodrigues e MELLO, Débora Teixeira. Ampliação do acesso à educação infantil via proinfância: análises de uma política pública em colaboração. In: III Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, 2012, Zaragoza/Espanha. **Anais do III Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, Zaragoza/Espanha**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaLuizaRodriguesFlores_res_int_GT1.pdf>. Acesso em 04 fev. 2017

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone (Org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. 1ª. ed. PORTO ALEGRE: Edipucrs, 2015. v. 1000. 322 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06 set. 2016.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca a identidade**. 4; Ed. – Curitiba: CRV, 2016.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores Df, Brasília, p. 45-49, 2000. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>> acesso em 22 dez. 2016.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em 22 nov. 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Livro de estudo: Módulo III. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2006c. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 7).

Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em 06 set. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1. ed. São paulo: Cortez Editora, 2002. 255 p.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação Infantil – Proinfância: uma proposta metodológica**. 2013. 177 f. (dissertação de mestrado) Universidade de Brasília, faculdade de educação, programa de pós-graduação em Educação, Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14797/1/2013_LeonardoMilhomemRezende.pdf . Acesso em 08 fev. 2017.

SÁ, Jauri dos santos; WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Proinfância: arquitetura escolar na perspectiva da educação infantil**. Caderno da Anpae. 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/JauriDosSantosSa-GT01-comunicacao-int.pdf> Acesso em 07 fev. 2017.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Orgs.) **Educação Infantil: os desafios estão postos: estamos fazendo**. Salvador: Soffset, 2014. 296 p: il. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36701-livro-proinfancia-bahia-mec-ufba-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06 set.. 2016.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto Edições Asa, 2004. p 9-34.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. **Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco**. Cadernos ANPAE, v. 17, p. 1, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaMariaUchoaSimoes-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em 03 jan. 2017.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>> Acesso em 02 fev. 2017.

VIEIRA, Daniele Marques. **Ser criança na unidade do proinfância: o que o espaço pedagógico revela?**. In 36º reunião Nacional da Anped, 2013. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3291_resumo.pdf> Acesso em 06 nov. 2016.

ZABALZA, A. Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.