UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

SILVÂNIA BRITO ARAÚJO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2019

SILVÂNIA BRITO ARAÚJO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2019

A658p

Araujo, Silvânia Brito
Políticas públicas para educação infantil: implementação de creches Universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Silvânia Brito Araujo, 2019.
147f.
Orientador (a): Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.
Inclui referências. 130 – 141.
1. Creche Universitária. 2.Educação infantil.3. Políticas públicas I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II.Programa de Pós-Graduação em em Educação – PPGED. III.T.

CDD 372.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

SILVÂNIA BRITO ARAÚJO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profª Drª Leila Pio Mororó
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profª Drª Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aprovada em: 15 de fevereiro de 2019.
Vitória da Conquista-BA.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...
(Gonzaguinha)

Como em todo trabalho científico, este só poderia ter sido concluído com a ajuda e companheirismo de várias pessoas.

Gostaria de agradecer imensamente à Profª Drª Ennia Débora, minha orientadora, pelo acolhimento, carinho, incentivo, amizade, orientação, pelas cobranças, e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

Um agradecimento todo especial a minha amiga Profª Drª Isabel Brandão, pelos ensinamentos e por todo momento em que demostrou como a vida acadêmica pressupõe algumas escolhas e pelos incentivos nos momentos difíceis.

À Profª Drª Leila Mororó, agradeço pelas palavras de incentivo, carinho e sugestões nos vários momentos de aprendizagens durante as disciplinas de Seminário de Dissertação I e II, no processo de qualificação e, também, da defesa.

À Profª Drª Marlene Oliveira Santos, agradeço pela valiosa contribuição na fase de qualificação e da defesa, pela disponibilidade e pelo carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação, que proporcionou as condições para a realização deste trabalho acadêmico. Aos colegas de turma, que muito contribuíram para a realização deste trabalho. E, em especial, a Adelvam, Adriana, Leila Lobo, Regina, Rita Lee, Marília do Amparo, Geovana, Pedro, Ivanei, Rivia, Sandra Máira, Soane, o meu muito obrigada.

Gostaria de agradecer as minhas amigas que muito me incentivaram nessa caminhada: Ronilda Oliveira, Geani Oliveira, Silvana Andrade, Arlete Doria e Lidiana Pereira.

Quero agradecer imensamente a minha família, pois tem me dado o apoio carinhoso, para que eu persista em todos os meus sonhos. Ao meu filho amado, querido, desejado, sonhado e esperado João Gabriel, que nos momentos de angústia foi o meu grande incentivador, minha fonte de aprendizado, o meu amor incomensurável, minha vida. Quero agradecer ao meu marido Rogério, grande companheiro em todos os momentos. À minha mãe Jane, pelo apoio, compreensão e incentivo. E aos meus irmãos: Webster, Alvânia, Joabe, Jhonny, Arianny, e a minha sobrinha Hellen, por sempre acreditarem em meu potencial e apoiarem o meu projeto, na torcida pelo sucesso deste sonho. Agradeço pelo carinho e respeito.

O meu agraciamento especial às colegas da escola Ita David Castro, por acreditarem no meu potencial e pelo incentivo incondicional.

A todos aqueles que contribuíram e auxiliaram na coleta dos dados e no fornecimento de informações, uma vez que somente por causa deles a pesquisa de campo pôde ser realizada.

Gostaria de agradecer, sobretudo, a Deus, por permitir-me esta conquista.

Enfim, sou grata a todos aqueles que colaboraram para que o caminho fosse percorrido com mais leveza, paixão, amadurecimento e alegria, e que compartilharam comigo momentos tão especiais e desafiadores!

E é tão bonito quando a gente sente que nunca
está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha).

O que é amor? Rebeca, 5 anos:

Amor é quando você perde um dente, mas não tem medo de sorrir. Porque você sabe que os seus amigos ainda vão te amar mesmo se tiver faltando uma parte sua.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação de creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa configura-se como estudo qualitativo, tendo como aporte teórico o método materialismo histórico dialético, desse modo, utilizamos como técnica de coleta de dados a análise de documentos e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são as funcionárias das duas unidades creches universitárias – UESB, mães que tiveram e que têm filhos na creche atualmente e os responsáveis pelo setor administrativo ao qual as creches estão vinculadas. Como referencial teórico, buscamos dialogar com Rosemberg (1989), Haddad (1991), Campos et al. (1993), Kramer (1989), Kuhlmann (2001), uma vez que auxiliam na compreensão do processo histórico das creches, bem como das conquistas políticas para este público. A fim de refletirmos acerca das creches universitárias, fundamentamos os nossos estudos em Barros (1990), Raupp (2002) e Palmen (2004), que amparam as discussões de aspectos peculiares das unidades infantis no interior das universidades. O estudo revela que as creches da UESB surgiram na perspectiva de uma política assistencialista, visando o atendimento de demandas da comunidade universitária (professores e funcionários). Foi possível verificar que as creches da UESB enfrentam dilemas desde a implementação, há trinta anos, quais sejam: a falta de valorização profissional, a precarização dos contratos trabalhistas e a falta de reconhecimento desses espaços no interior da UESB como campo de pesquisa. Outro ponto que merece destaque são as diretrizes pedagógicas; o trabalho superou o simples cuidar, hoje encontra-se pautado no educar e cuidar, como uma ação indissociável.

Palavras-chave: Creche Universitária. Educação Infantil. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of university kindergarteners at the Southwest Bahia State University (UESB). The research is configured as qualitative study, having as theoretical basis the method historical-dialectical materialism, thus, we use as data collection techniques the document analysis and the semi-structured interview. The research subjects are the employees of the two university kindergarteners units – UESB, mothers who have had and who have children at the kindergartener today and people who are responsible for the administration department onto which the kindergarteners are linked. As a theoretical framework, we seek to dialogue with Rosemberg (1989), Haddad (1991), Campos et al. (1993), Kramer (1989), Kuhlmann (2001), since they assist the understanding of the kindergarteners' historical process, as well as of the political achievements for this public. In order to think about university kindergarteners, we base our studies on Barros (1990), Raupp (2002) e Palmen (2004), that support the discussions of the specific aspects of the children's units within the universities. The study shows that the kindergarteners of UESB arose in the perspective of an assistentialist policy, aiming to meet the university community demands (teachers and employees). It was possible to verify that the kindergarteners of UESB face dilemmas since the implementation, thirty years ago, as follows: the lack of professional development, the loss of labor contracts and the lack of recognition of these spaces within the UESB as a field of research. Another point worthy of note are the pedagogical guidelines; the work exceeded the basic take care, today it is based on educating and taking care, as an inseparable action.

Keywords: University Kindergartener. Children's Education. Public Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos encontrados por descritores e categorias no Banco do IBICT 36
Tabela 2 - Dissertações e de teses encontradas no Banco do IBCT, com o cruzamento de descritores 37
Tabela 3 - Quantitativo final de trabalhos selecionados 37
Tabela 4 - Trabalhos selecionados nos Anais das reuniões da ANPED GT O7 (Educação de Criança de 0 a 6 Anos).....43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa e creches.....32
Quadro 2 - Sujeitos da administração e campus em que atuam.....33
Quadro 3 - Informativo sobre as produções científicas selecionadas no Banco de dados do IBCT.....38
Quadro 4 - Lista de documentos oficiais sobre Educação Infantil.....60
Quadro 5 - Demandas de atendimento nas creches universitárias no período de sua implementação.....86

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUUFEI	Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco internacional para a reconstrução e desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Centro de Convivência Infantil
CEB	Camará de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhista
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPES	Fundação de desenvolvimento da pesquisa
GPEIEI	Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFES	Universidades Federais de Ensino Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
UEI	Unidade de Educação Infantil

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFA	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência, Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UUFEI's	Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA 21
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO 21
2.1.1 A escolha do método Materialismo Histórico Dialético 22
2.1.2 Procedimentos de coleta de dados 28
2.1.3 Sujeitos e *lócus* da pesquisa 29
2.1.4 A temática de pesquisa e a produção acadêmica 34
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 47
3.1 DIFERENCIAÇÕES ENTRE POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA 47
3.1.1 Política Educacional, o que é? 51
3.1.2 O processo de implementação de políticas públicas 55
3.1.3 Políticas Públicas da Educação Infantil 56
3.1.4 Conceito de Infância 66
3.1.5 Histórico da Educação Infantil 71
3.1.5.1 Creche universitária: um panorama geral 79
4 CRUZANDO OS INDICADORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES NA UESB 96
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS CRECHES NOS *CAMPI* DA UESB 97
4.2 OS DILEMAS ENFRENTADOS PELAS CRECHES DA UESB DESDE A SUA IMPLEMENTAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS 101
4.3 VALORIZAÇÃO X PRECARIZAÇÃO X RECONHECIMENTO 105
4.4 OS RECURSOS FINANCEIROS 114
4.5 AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM OS TRABALHOS DA CRECHE ONTEM E HOJE 117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126
REFERÊNCIAS 130
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FUNCIONÁRIAS DAS CRECHES 142
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O FUNCIONÁRIO RESPONSÁVEL PELO SETOR NO QUAL A CRECHE UNIVERSITÁRIA ESTÁ ALOCADA 144

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS MÃES QUE TÊM FILHOS NAS CRECHES.....145
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 146

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela Educação Infantil surgiu muito cedo, pois, antes mesmo de concluir a formação técnica em magistério, comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil, na pré-escola, em uma instituição particular. Após a conclusão do ensino médio (1999), obtive a aprovação no concurso público para professor da rede municipal de ensino da Prefeitura de Vitória da Conquista, na Bahia. Essa nova etapa aproximou-me ainda mais do trabalho com crianças pequenas, em 18 anos de caminhada, atuando como professora, coordenadora pedagógica e gestora.

Nesse caminhar profissional, busquei estudar e aprofundar a respeito da Educação Infantil, o que me levou a fazer uma pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*) na área, com o tema: Infância e Arte, promovida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a ingressar no Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo foco de discussão está centrado nos temas: infância, criança e educação infantil.

A Educação Infantil na universidade emerge como objeto desta investigação a partir do ano de 2000, quando, na época, a creche, denominada, aqui, *campus* 1 da UESB, tinha convênio com a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, e as professoras e pessoal de apoio eram de responsabilidade do poder municipal. Nesse período, fui designada a ocupar o lugar de uma colega que estava em licença prêmio (por um período de três meses). Durante esse tempo, no qual atuei como docente dessa instituição, sempre questionei a respeito das creches nas universidades, sobretudo no que diz respeito à identidade dessas unidades no interior da universidade.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu a seguinte questão: como se deu o processo de implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)?

Conforme as contribuições de Kopnin (1978), o objeto de estudo não é apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de um conhecimento, ou algo que simplesmente participa de um conjunto de fenômenos a ser estudado. Sua relevância está no fato de que ele, o objeto, é, na verdade, a totalidade de diversos aspectos, propriedades e relações, que, ao serem devidamente explicados através

de análises e sínteses, leva-nos a uma forma de produção específica de conhecimento.

Nesse sentido, para desvelar a totalidade desse objeto de estudo, definimos como objetivo geral: analisar a implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Sob essa ótica, a fim de alcançar o objetivo geral deste estudo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar quais foram os processos adotados pela UESB a partir das Políticas Públicas da Educação Infantil para implementação das creches universitárias;
- Refletir sobre os dilemas enfrentados pelas creches da UESB, desde sua implementação até os dias atuais;
- Verificar, quais são as diretrizes pedagógicas norteadoras dessas instituições.

Vale ressaltar que a Educação Infantil alcançou significativo destaque no contexto da educação brasileira nas últimas décadas do século XX, apresentando-se como área em evidência na pesquisa. Nos últimos anos, houve crescimento bastante significativo em relação aos estudos, principalmente nos programas de pós-graduação. Ademais,

> A grande diversidade de temas tratados revelou as inúmeras possibilidades de abordagem e de aspectos relacionados à educação da criança de 0 a 6 anos e representou o crescimento da produção e uma consolidação efetiva deste campo de estudo, especialmente na área da educação. (ROCHA, 2001, p. 29)

Assim sendo, o foco dos estudos tem sido especialmente as questões relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil, evidenciada como fase importante no processo de construção da cidadania. Palmen (2004) enfatiza que algumas temáticas parecem receber um maior aprofundamento nos estudos, enquanto outras são pouco exploradas, a exemplo das creches universitárias.

Nessa perspectiva, destacamos as creches universitárias da UESB como objeto dessa temática que necessita de investigação e aprofundamento, uma vez

que as mesmas foram criadas no âmbito da política de benefício social e passaram a fazer parte dos propósitos da política pública educacional da Educação Infantil. Strenzel (1998, p. 62), ao analisar a produção científica da área, entre os anos de 1983 e 1998, verificou que “não houve estudos sobre o papel das creches universitárias no que diz respeito à sua contribuição no avanço dos conhecimentos através do desenvolvimento de pesquisas”.

O escasso número de pesquisas sobre creche em universidades públicas indica que este foco de análise se constitui uma lacuna ainda a ser explorada. Segundo Fagundes (1997, p. 40):

> Pouco se sabe ainda sobre as instituições propriamente ditas e, principalmente, sobre a creche no local de trabalho. Embora haja uma produção significativa acerca do tema creche, praticamente inexistem pesquisas que tratem do tema especificamente da creche no local de trabalho e, em particular, nas universidades públicas.

Rocha (2001) também chama a atenção para a necessidade de investigação sobre esta temática.

> Considero ainda necessário investigar com maior profundidade o papel que os centros de pesquisa sobre educação infantil, como também as creches universitárias muitas vezes a elas vinculadas, têm exercido na formação profissional, na produção e na divulgação do conhecimento recente no campo da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. (ROCHA, 2001, p. 140)

Abordar a questão das unidades de Educação Infantil nas instituições federais é, ainda hoje, mergulhar em uma temática pouco explorada. Raupp (2004, p. 198), por sua vez, já sinalizava as “dificuldades para encontrar conhecimento acumulado sobre creche universitária no âmbito das Ciências Sociais, pela escassez de referências”. Hoje, essa procura ainda é dificultada em virtude de existirem poucos estudos relacionados às políticas desses espaços de Educação Infantil tão peculiares.

Nessa conjuntura, tornou-se importante compreender o significado e os desafios da legitimidade da cidadania da criança na universidade, sabendo-se que a finalidade *a priori* das universidades dirige-se ao ensino, pesquisa e extensão de jovens e adultos, todavia é um espaço privilegiado, que poderá contribuir para o avanço dos estudos e ações referentes à creche.

O histórico da educação brasileira demonstra constantes alterações resultantes das mudanças econômicas, políticas e sociais que acabam por modificar a forma como a criança é concebida, sendo vista enquanto ser social, evidenciando a Educação Infantil como fase importante no processo de construção da cidadania. Como contextualiza Rus Perez (1998), os avanços nos programas de Políticas Públicas foram certamente impulsionados pela reorganização geral da sociedade civil, a partir da década de 1980, período relativamente recente, e, devido a isso, há poucas pesquisas desenvolvidas nessa área, principalmente investigando o processo de implementação dos programas sociais e educacionais, sendo, portanto, uma área de pesquisa ainda incipiente em nosso país.

Sebastiani (1996, p. 70) ressalta que:

> A creche, por ser uma instituição relevante, ainda necessita de informações e de aprofundamento. Mas podemos dizer que é uma instituição que produz cultura e que se constitui em um campo privilegiado de pesquisa para estudos das ciências sociais e, em especial, do desenvolvimento infantil. É essa inter-relação das ciências que permite o enriquecimento e a melhoria dos serviços, uma vez que é capaz de fornecer instrumentos de análise e pontos de referência para a inovação e a avaliação das estruturas e da organização dos trabalhos da creche.

Nesse sentido, a presente pesquisa, ao eleger a temática creches universitárias, apresenta relevância social e científica. Quanto ao caráter social, por disseminar conhecimentos construídos a respeito de Políticas Públicas Educacionais para Educação Infantil, destacando a implementação de creches universitárias e sua importância social por ter aplicabilidade no ensino como fonte de pesquisa, e, quanto ao caráter científico por apresentar um tema pertinente no contexto das Políticas Públicas Educacionais atuais, além de apresentar viabilidade, originalidade e aplicabilidade nas ciências humanas.

Dessa forma, por meio da pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB), buscamos analisar a implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Para atingir os objetivos propostos, o estudo foi iniciado através de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de uma maior aproximação do objeto da pesquisa, e

contextualização da creche no cenário das Políticas Públicas e da Política de Educação Infantil no Brasil.

Ao investigarmos a implementação, organização e estruturação das creches na UESB, como se propõe esta pesquisa, foi possível visualizar o processo de constituição dessa modalidade de atendimento à infância no interior dessa universidade.

Dessa forma, para entender o universo das creches universitárias, buscamos o aporte nos estudos de Ronchi Filho (1995), Fagundes (1997), Melo (1988), Barros (1990), Mello (1999), Raupp (2002a, 2002b, 2004) e Palmen (2004).

No tocante às contribuições relativas às funções da universidade, os trabalhos de Saviani (1994), Fávero (2000), Sguissardi (2000) e Chauí (1999, 2001), os quais discutem a legitimidade da universidade e defendem a ideia de democratização do saber, subsidiam as nossas discussões.

Para compreendermos a história da Educação Infantil, foram relevantes os trabalhos de Rosemberg (1989,1992), Haddad (1993) e Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), que analisam as demandas por creches e as lutas dos movimentos sociais da década de 70 e suas respectivas conquistas.

No que tange às funções atuais da Educação Infantil, adotamos os estudos de Rocha (2001), Cerisara (2002) e Faria (1999), que discutem os objetivos pedagógicos da Educação Infantil junto às dimensões contextuais das relações sociais estabelecidas nas instituições de Educação Infantil.

Por fim, os estudos de Oliveira (2010), Souza (2003), Azevedo (2003), Saravia (2006), Teixeira, Carvalho e Martins (2002), Boneti (2007) e Sena (2016) oferecem contribuições para compreendermos o conceito de Política, Política Pública, Políticas Educacionais e o processo de implementação de Política.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como aporte teórico o método do Materialismo Histórico Dialético. Como procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico, posteriormente iniciou-se a coleta de dados sobre o objeto pesquisado, para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com funcionárias das creches universitárias do *campus* 1 e do *campus* 2, com o(a) funcionário(a) responsável pelo setor administrativo ao qual a creche está vinculada, de acordo com o organograma da universidade, e também com uma mãe que tinha filho no período de implementação e uma mãe que tem filho na creche nos dias atuais nos respectivas creches. Realizamos, também, a pesquisa documental em

portarias, decretos, ofícios e legislações sobre o processo de implementação, dada a escassez de estudos sobre o assunto.

Nesta investigação sobre a implementação de creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), buscamos, através da reconstrução histórica, compreender o presente e oferecer subsídios que possam contribuir na elaboração de futuras políticas de atendimento à infância na universidade em estudo.

Dessa forma, organizamos o presente trabalho em mais três seções, além desta introdução.

Na segunda seção, intitulada *Os caminhos da pesquisa*, apresentamos o percurso metodológico e explicamos o porquê da escolha do método materialismo histórico dialético que norteia o caminhar desta pesquisa; os processos de coleta de dados e os sujeitos que compõem este estudo, assim como abordamos a temática da pesquisa, apresentando o mapeamento das produções acadêmicas referentes ao objeto em estudo.

Na terceira seção, *Políticas de Educação Infantil*, discutimos a distinção entre Política e Política Pública, e o que é uma Política Educacional, relacionando o processo de implementação de política, o que nos possibilitará a compreensão das Políticas Públicas da Educação Infantil. Ainda nessa seção, discutimos o conceito de infância que permeia a nossa sociedade, resgatando o processo histórico da Educação Infantil no Brasil e situando a discussão sobre a creche nos locais de trabalho e a creche universitária.

Na quarta seção, *Cruzando os indicadores*, *o processo de implementação de creches na UESB*, analisamos os dados históricos e legais de implementação das creches na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); os dilemas enfrentados pelas creches, desde a sua implementação aos dias atuais, tendo como categoria de análise a valorização, a precarização, o reconhecimento e os recursos financeiros que mantêm as creches; discutimos, também, sobre as diretrizes pedagógicas que norteiam os trabalhos das creches da UESB, no passado e no presente.

Por fim, apresentamos algumas considerações, buscando reconstruir os olhares e evidenciar questões importantes para a compreensão desse espaço dentro do *campus* universitário.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Denominamos esta seção de caminhos da pesquisa, pois iremos apresentar o nosso caminhar metodológico, reafirmando a escolha do Materialismo Histórico Dialético como método norteador do processo investigativo; apresentamos também os procedimentos de coleta dos dados, bem como os sujeitos participantes desta investigação. Por fim, apresentamos um mapeamento das produções acadêmicas referentes à temática em estudo.

2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia nos proporciona, por meio de interpretações, a assimilação de aspectos específicos e profundos do objeto, a partir da descrição da complexidade do mesmo, das análises detalhadas do movimento dos sujeitos da pesquisa e do objeto em si. De acordo com Minayo (2013, p. 57):

> O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Na investigação qualitativa deve-se atentar para a forma como as informações são apresentadas, considerando os elementos temporais e espaciais através dos quais as informações foram produzidas. Entende-se, assim, que o ambiente é um elemento importante na forma como se constitui e se efetiva o processo da investigação.

Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, busca-se a identificação de quais eventos, atitudes e opiniões estão manifestas em uma população, mas avança em relação à mera descrição, quando se propõe a desvelar o caráter contraditório presente em toda Política Pública (MARCONI; LAKATOS, 1996). No intuito de compreendermos as contradições presentes nas Políticas Públicas, a nossa análise será feita a partir da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, o qual parte do pressuposto de que não é possível apreender o significado de uma Política

Educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção.

Na pesquisa qualitativa, que recorre ao Materialismo Histórico Dialético como método de análise, as determinações que constituem a realidade do objeto apresentam a sua essência, em um primeiro momento, de forma aparente, empírica. Posteriormente, a abstração dessas determinações permite ao pesquisador ir além das aparências, já que busca conhecer essa realidade e suas múltiplas determinações. Nesse sentido, vai além da investigação estrita das causas, das origens, pois procura compreender as causas da existência do fenômeno em sua totalidade histórica, explicar sua origem, suas intersubjetividades, mudanças e as inter-relações que se estabelecem, além de se preocupar com a relevância social do objeto. Isto porque:

> Aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ao observável, à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. (TRIVIÑOS, 2013, p. 129)

Esse método se justifica por entender que a sociedade é naturalmente conflituosa e que as relações estabelecidas no processo de conhecimento do sujeito e objeto acontecem em relações dialéticas.

2.1.1 A escolha do método Materialismo Histórico Dialético

Em busca da compreensão e do conhecimento do nosso objeto de estudo, analisar a implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com base no pressuposto de que a realidade deva ser compreendida e analisada a partir de suas contradições históricas, optamos pelo método Materialismo Histórico Dialético, pois acreditamos que o mesmo responde ao desafio de superação da oposição, da separação entre o sujeito que conhece a realidade e o objeto a ser conhecido, pelo reconhecimento da contradição e movimento do mundo. Diante disso, Cunha, Sousa e Silva (2014, p. 2) asseveram que:

> A abordagem crítica dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto, envolvidos em determinada realidade histórica.

Tomamos como ponto de partida o Materialismo Histórico Dialético como orientação teórica para fundamentar nosso estudo. Gamboa (2012) considera que é o método que deve delinear o caminho e não o contrário, argumento que ganha reforço em Frigotto (2001, p. 77):

> Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade, que possibilita-nos conhecer a realidade concreta na sua dinâmica, movimento e inter-relações, permitindo uma aproximação do conhecimento, analisando dialeticamente as relações sociais e suas múltiplas determinações. Ao considerarmos que a dialética não nos oferece respostas prontas e acabadas, porque as coisas estão em constante movimento, em fluxo, assim não chegaremos a conclusões, mas a aproximações que neste momento histórico constituem-se na essência da realidade, dado que a realidade se transforma constantemente.

Além disso, para a dialética, o fenômeno não está fora de um contexto, ou seja, não está desligado do todo, seja qual for o tipo de fenômeno social, político, econômico, cultural etc., esse faz parte de uma estrutura social construída pelo homem e para o homem em total correlação com o mundo material. De acordo com Frigotto (2001), a dialética deve dar conta da totalidade, do particular e do geral. Torna-se, assim, possível afirmar que as categorias do método – contradição, totalidade, mediação – são historicamente construídas. Frigotto (2001, p. 73) declara o seguinte:

> Quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão do radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

O autor afirma que a dialética materialista histórica vai além da compreensão de uma realidade, ela se constitui numa postura, ou seja, em uma concepção de mundo, permitindo ao sujeito capturar as estruturas e dinâmicas do objeto desde a sua raiz. Ao se utilizar de procedimentos analíticos e operar a síntese deste movimento é que o pesquisador transfere para o nível do pensamento o conhecimento da realidade do objeto, possibilitando, por meio da pesquisa, expor no plano ideal a essência do objeto que investigou. Dessa forma, e na intenção de compreender a realidade para além de sua aparência, buscamos, ao desenvolver esta pesquisa, a orientação teórica e metodológica da dialética:

> A Dialética trata da "**coisa em s**i". Mas "**a coisa em si**" não se manifesta diretamente ao homem. Para chegar a sua compreensão é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por esse motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir entre duas formas e seus graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, suas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 2000, p. 13, destaque do autor)

Partindo dessa premissa, Netto (2011) aponta que é a fidelidade ao objeto que garante a reprodução ideal do movimento real deste objeto, é a leitura do arcabouço e a dinâmica do objeto que determinam o percurso metodológico e os procedimentos do pesquisador, a partir da posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa, buscando extrair do objeto as suas múltiplas relações.

> O método em Marx começa pelo real, pelo concreto, na medida em que a análise, os elementos forem abstraídos vai se aprofundando, e chegando a conceitos e abstrações. No segundo momento há uma volta do abstrato para o concreto (é um caminho de volta). No primeiro método (do concreto para o abstrato) a representação plena valoriza-se em determinações abstratas; no segundo as determinações abstratas conduzem as representações do concreto por meio do pensamento. (NETTO, 2011, p. 41)

Do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético não é importante ao pesquisador constatar as leis dos fenômenos de que a investigação se ocupa; o que se caracteriza como relevante é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os rodeiam. Dessa forma, parece-nos que o melhor será começar pelo real e pelo concreto.

No prefácio de *O Capital*, Marx (2002) compara o processo de pesquisa realizado pelas Ciências Naturais com o das Ciências Sociais, ao afirmar que nas Ciências Naturais é mais fácil estudar o organismo como um todo do que suas partes e que no estudo das sociedades não se pode utilizar nem reagentes químicos nem microscópio, pois esses meios devem ser substituídos pela faculdade de abstrair.

> As categorias mais simples são aquelas que podem ser abstraídas das relações concretas, expressando as relações mais gerais de uma dada realidade e funcionando como ponto de partida para sua compreensão, cumprindo esta etapa fazer uma "viagem de retorno" ao mais complexo (que também é o mesmo "concreto" que sirva de ponto de partida), para torná-lo pensado, isto é, a realidade caótica apreendida pelo pensamento e explicada por sua própria racionalidade. Entre o ponto de partida e o ponto de chegada produz-se, assim, um salto qualitativo. (MINTO, 2014, p. 30)

Dessa maneira, devemos nos atentar para os princípios básicos dados pela faculdade de abstrair e pelo estudo das categorias mais simples, por meio dos quais se pode apreender e explicar o concreto-dado, ou seja, é a partir da abstração de categorias mais simples que se deve iniciar o processo de pesquisa, e, depois de introduzidos esses processos, deve-se almejar chegar a abstrações cada vez mais complexas. Por força dessa teoria, pode-se afirmar que não devemos nos enganar e achar que as categorias são imutáveis e a-históricas. Convém lembrar, no entanto, que as categorias são formulações, ideais, para depois serem aplicadas e analisadas a partir de casos concretos. Sobre isto, Marx (2002, p. 98) adverte:

> As categorias econômicas não são senão as expressões teóricas, as abstrações das relações sociais de produção. Os homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios.

Diante disso, torna-se possível afirmar que o que de fato interessa é compreender, através de toda essa abordagem, que as categorias ajudam a entender o real dentro da sua singularidade, inseridas em uma universalidade. Para alcançar uma verdadeira compreensão dos fenômenos, temos que entender que existe uma ligação direta entre a singularidade-universalidade, como polos opostos interiores um ao outro. Como afirma Lukács (1978, p. 207), o caminho do pensamento é “uma ininterrupta oscilação para cima e para baixo da singularidade à universalidade e desta àquela”. Nesse sentido, significa dizer que existe uma relação entre singular e universal, o que remete à interação entre o todo e as partes, pois o singular é parte integrante de um todo, ou seja, o universal de fato se cria e se realiza na interação das partes singulares. Então, podemos, assim, dizer que as partes não existem por si mesmas, elas se relacionam entre si e com o todo. Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 365):

> Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo.

Nesse sentido, podemos dizer que existe uma intervinculação e interdependência da forma singular do fenômeno e sua forma universal, ou seja, o singular e o universal coexistem no mesmo fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente; assim sendo, concordamos com Lukács (1978) quando afirma que singularidade e a universalidade são polos opostos da dialética, que dão vida ao fenômeno, sendo opostos se identificam na mesma medida que se contrapõem. Essa contínua inquietação entre o todo e as partes manifesta-se na configuração particular do fenômeno.

O fenômeno em sua particularidade assume qualidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico, porém não completo, não universal. Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 367, destaque dos autores):

> O processo de aproximações sucessivas à singularidade concreta, a mediação do particular se faz fundamental porque torna possível

> captar o **"material oculto**" das determinações presentes no singular. Em outras palavras, a particularidade remete às determinações da singularidade.

Desse modo, não é uma tarefa fácil a análise das particularidades, singularidade e universalidade de uma política pública, posto que não se constitui em uma ação trivial, pois todas as políticas públicas educacionais estão arraigadas em ideologias, pensamentos e formas de conceber o ser humano, a partir de uma ideologia hegemônica. Segundo Masson (2012, p. 8), "uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições". A autora ainda esclarece a impossibilidade de se apreender o significado de uma política pública educacional sem a devida análise da lógica global. Assim, uma análise da política educacional de forma isolada, sem inseri-la na totalidade das manifestações sociais que a envolvem, seria desenvolver um estudo vazio de criticidade.

Na certeza de que as análises e os procedimentos partem das categorias da investigação que são apreendidas na relação com o objeto, seguimos, então, o pensamento de Kuenzer (1998), ao enfatizar que as categorias metodológicas – *práxis*, totalidade, contradição, mediação – correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, o que lhes confere aplicabilidade ao estudo de qualquer realidade. Porém, lançar mão apenas das categorias de método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria. Kuenzer (1998) explicita que esses recortes, provenientes de uma dada realidade, são denominados categorias de conteúdo, por se tratar de elementos definidos a partir da apropriação teórico-prática do conteúdo revelado pelo objeto estudado.

Dessa maneira, as categorias de conteúdos não são estáticas, prontas, acabadas, mas se complementam reciprocamente em uma relação de diálogo, retratando as condições do tempo e lugar em que surgem; elas nos ajudam a interpretar os fenômenos, ao oferecerem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades, nessa mesma realidade (CURY, 2000).

Assim, Kuenzer (1999) aponta que as categorias servem para acrescentar à ciência outra lógica, a lógica dialética, abrangendo o objeto em todos os seus aspectos, relações, mediações, em seu movimento e desenvolvimento, incorporando

à prática humana, quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita, mesmo não sendo possível todas essas dimensões de forma plena, pois não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente. Deste modo, as compreensões das categorias contribuíram de forma consistente para o entendimento da realidade investigada, a partir da articulação entre as partes e das partes com o todo, em um movimento dialético de construção de um conhecimento novo.

2.1.2 Procedimentos de coleta de dados

Após a definição do tipo de investigação e do método de análise, definimos como estratégia para coleta de dados o levantamento bibliográfico sobre a temática em estudo, bem como um levantamento da legislação educacional brasileira e dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil brasileira; os documentos particulares das creches universitárias da UESB (*campus* 1 e *campus* 2): portarias e regulamentos de criação das unidades infantis e demais documentos pertinentes, como forma de subsidiar a análise do processo de implementação das creches na UESB.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada, por considerar as mais adequadas para a realização da coleta de dados desta investigação. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental possui algumas prerrogativas, pois os documentos são fontes estáveis e ricas, e permanecem mesmo com o passar dos anos; podem ser consultadas inúmeras vezes, podendo embasar diferentes pesquisas, o que dá maior confiabilidade aos resultados alcançados; são fontes poderosas, das quais podem ser retirados dados relevantes que baseiem as conclusões do pesquisador. A entrevista semiestruturada justifica-se por entendermos que os sujeitos devem ser compreendidos a partir do seu ponto de vista, na descrição dos fenômenos.

Para Minayo (2013, p. 261), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Esse tipo de entrevista possibilita que as questões sejam adaptadas através da interação entre entrevistador e o pesquisado. Demo (1995) define esse tipo de entrevista como a atividade científica que favorece ao pesquisador desvelar a

realidade. Sobre esse tipo de entrevista, Gil (2002, p. 120) destaca que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

A entrevista semiestruturada possibilita maior diálogo entre a pesquisadora e os pesquisados, proporcionando a captação imediata e corrente da informação desejada, seja pela observação do que diz o entrevistado, seja pelo modo como o faz. Ao definir como instrumento da pesquisa a entrevista semiestruturada, consideramos os cuidados recomendados ao se realizar qualquer tipo de entrevista, como: respeito ao entrevistado; ao universo próprio de quem fornece as informações, suas opiniões e impressões; e desenvolvimento da capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1.3 Sujeitos e *lócus* da pesquisa

Os sujeitos que fazem parte desta investigação são duas servidoras que atuam nas creches, sendo uma do *campus* 1 e a outra do *campus* 2; quatro mães (duas mães do *campus* 1 e duas do *campus* 2 da UESB), tendo como critério de observância duas que tiveram seus filhos atendidos pelas creches nos primeiros anos de sua implementação e outras duas que os filhos estão na creche atualmente, e dois funcionários da administração à qual as creches estão vinculadas.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu através de conversa informal no local de trabalho das servidoras, ou seja, nas creches da UESB. Em relação às mães que fazem parte deste estudo, ocorreu da seguinte maneira: duas mães preferiram conversar em suas residências e as outras duas no local de trabalho, a UESB, já com os funcionários do setor administrativo a conversa ocorreu na própria instituição. Nesse primeiro momento foi explicitado o objetivo da pesquisa, esclarecendo a necessidade da gravação do diálogo, fato que gerou, a princípio, certa insegurança, apesar de terem recebido bem a proposta. Ressaltamos ainda que, no momento das entrevistas (Apêndices A, B e C), foi realizado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D), com o objetivo de validar a pesquisa, bem como proteger a instituição a pesquisadora e os participantes no tocante ao aspecto ético. Cabe destacar, também, que, ao procurar a Pró-Reitoria de Recursos Humanos para a autorização

desta pesquisa, nos deparamos com alguns obstáculos: tivemos que refazer o TCLE, pois, a princípio, tínhamos a ideia de ilustrar o nosso estudo com algumas fotos do espaço físico do período de implantação, correlacionando com as fotos atuais e, assim, discutir a respeito das melhorias do espaço, o que não foi permitido pela Procuradoria Jurídica da universidade, que nos pediu esclarecimentos sobre o porquê deste estudo no âmbito da universidade.

Assim, para compreendermos o cenário da pesquisa faz-se necessário contextualizar historicamente o processo de implementação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A UESB originou-se das antigas Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié. Sua criação é datada no ano de 1962, pela Lei n. 1.802, de 25 de outubro de 1962. No entanto, essas faculdades só começaram a funcionar anos mais tarde, impulsionados pelo Plano Integral de Educação do Governo do Estado, lançado em 1969, que tinha como meta a interiorização do Ensino Superior no Estado da Bahia. Para alcançar a principal meta do Plano Integral de Educação, ocorreu, então, a implantação dos cursos de Formação de Professores em cidades do interior do Estado, e, dentre eles, o curso de Letras em Vitória da Conquista, em 1971, e os cursos de Ciências e Letras em Jequié, em 1972, ambos de licenciatura curta.

Nesse contexto de interiorização do Ensino Superior, o Governo do Estado da Bahia, em uso de suas atribuições, lança o Decreto nº 27.450, de 12 de agosto de 1980, no qual institui a Fundação Educacional do Sudoeste, com objetivo de criar e manter uma universidade no Sudoeste do Estado da Bahia. Em 1980 é instituída a Lei n. 12, de 30 de dezembro, que extingue essa fundação e cria a Autarquia[1] Universitária do Sudoeste, incorporando ao seu patrimônio os bens e direitos pertencentes às faculdades existentes em Vitória da Conquista e Jequié. Em 25 de agosto de 1981, com o Decreto n. 28.169, foi aprovado o regulamento de implantação da Universidade, da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista e de Jequié, sendo Faculdade de Administração e Agronomia em Vitória da Conquista, a Faculdade de Enfermagem em Jequié, a Faculdade de

[1] Autarquia na administração pública (ou direito administrativo) é uma entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, porém, fiscalizada e tutelada pelo Estado, com patrimônio formado com recursos próprios, cuja finalidade é executar serviços que interessam à coletividade ou de natureza estatal.

Zootecnia de Itapetinga e outras unidades que viessem a ser instituídas e a ela vinculadas.

A autorização de funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em sistema multicampi deu-se a partir do Decreto Federal n. 94.250, de 22 de abril de 1987. Os *campi* autorizados e hoje em funcionamento são: o *campus* de Vitória da Conquista, o *campus* de Jequié e o *campus* de Itapetinga. No ano seguinte, houve o credenciamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pelo Decreto Estadual n. 7344, de 27 de maio de 1998.

Segundo Lopes (2003, p. 146):

> A decisão do Governo do Estado da Bahia de criar a UESB e as demais universidades estaduais se deu dentro de um processo de interiorização do ensino superior no Estado com dois objetivos básicos: suprir a escassez de investimentos, nesse setor, por parte do governo federal; e contribuir para o fortalecimento das grandes cidades médias baianas em seu processo de articulação com suas regiões de influências.

O *campus* da UESB em Vitória da Conquista foi construído no ano de 1980 e ficava a uma distância de 3 km da área Urbana. A escolha pelo espaço distante das sociedades locais e a comunidade universitária não se constitui um privilégio de Vitória da Conquista, essa é uma característica geográfica da maioria das universidades criadas durante o regime militar. Diante disso, Bovo (1999, p. 23) assevera que:

> Era preciso isolar a comunidade acadêmica do convívio com a sociedade, evitando que esta fosse contaminada pelas ideias que, no discurso oficial, pretendiam subverter a ordem estabelecida por meio da substituição do regime capitalista pelo regime comunista.

No que se refere à distância entre as sociedades locais e a comunidade universitária, Lopes (2003, p. 147) afirma que:

> No caso da UESB, a distância foi um dos fatores que afastou a comunidade acadêmica uesbiana do convívio com a sociedade conquistense até o início da década de 90. A partir de 1993, iniciou-se, na UESB, uma política deliberada de fortalecimento da extensão universitária, o que contribui para a queda do muro e o estreitamento das relações entre universidade e comunidade. Em função disso, a UESB é, hoje, uma universidade com uma forte inserção regional.

Em seu estudo, Lopes (2003) aponta que a partir da década 90 a Universidade passa a desenvolver uma política de aproximação com a comunidade conquistense, buscando, naquele momento, a consolidação e expansão dos seus trabalhos.

A UESB, atualmente, mantém creches em dois *campi*, compondo, assim, uma política de assistência e fomento para a infância. Neste estudo, essas unidades serão identificadas como creche *campus* 1 e creche *campus* 2:

- **A creche 1** está situada no *Campus* 1, e foi inaugurada no ano de 1988. Atende a 85 alunos na faixa etária de 6 meses (berçário) aos 4 anos e 11 meses (turma pré-escolar). Seu público é composto por filhos de funcionários, professores e alunos que cursam a graduação na UESB, não atendendo aos alunos da pós-graduação e nem à comunidade externa.
- **A creche 2** está situada no *Campus* 2, desenvolvendo seus trabalhos desde 1998, atende a 72 crianças na faixa etária de 6 meses (berçário) aos 3 anos e 11 meses. Seu público é composto por filhos de funcionários, professores e alunos que cursam a graduação e a pós-graduação na UESB – não atende à comunidade externa e não acolhe as crianças em tempo integral.

Dessa forma, iniciamos a descrição dos sujeitos da pesquisa, que será feita de forma sucinta, preservando suas identidades e a integridade, sendo referidos neste trabalho com codinome, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa e creches

SUJEITOS	**CRECHES**
Margarida	*Campus* 1
Rosa	*Campus* 2
Mãe Anis	*Campus* 1
Mãe Alfazema	*Campus* 1
Mãe Begônia	*Campus* 2
Mãe Bromélia	*Campus* 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

a) **Margarida** tem 61 anos, possui formação em pedagogia – EAD – e especialização em Políticas Públicas e em Educação Infantil, ambas na UESB. Atua na coordenação da Creche da UESB (*Campus* 1) há 14 anos, e trabalha com a Educação Infantil há 18 anos.
b) **Rosa** tem 42 anos, possui formação em pedagogia e é pós-graduada em psicopedagogia institucional. Atua na coordenação da Creche da UESB (*Campus* 2) há 14 anos.
c) **Mãe Anis** tem 58 anos, possui formação em administração. O seu filho esteve na creche no ato da sua implementação. Foi uma das militantes em busca da creche na universidade.
d) **Mãe Alfazema** tem 38 anos, possui formação em administração. O seu filho está estudando na creche.
e) **Mãe Begônia** tem 52 anos, possui formação em administração. O seu filho esteve na creche no ato da sua implementação. Participou ativamente dos movimentos em busca da creche na universidade.
f) **Mãe Bromélia** tem 28 anos, é graduanda em pedagogia. O seu filho está estudando na creche no ano atual.

Os funcionários da administração da universidade referente ao setor ao qual as creches estão vinculadas serão também identificados por nomes fictícios, sendo mencionados da seguinte forma, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 - Sujeitos da administração e campus em que atuam

SUJEITOS	CRECHES
Cedro	*Campus* 1
Juazeiro	*Campus* 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

a) **Cedro** tem 48 anos, é formado em administração, pós-graduado em políticas públicas e trabalha na UESB há 20 anos.
b) **Juazeiro** tem 44 anos, é formado em administração, pós-graduado em gestão financeira e trabalha na UESB há 15 anos.

As entrevistas foram realizadas de maneira flexível, possibilitando aos entrevistados falarem livremente sobre o histórico do processo de implementação das creches na UESB, havendo perguntas por parte da entrevistadora apenas nos momentos em que algum assunto podia ser mais explorado ou que estava deixando de ser enfocado.

Ao serem entrevistados, os sujeitos forneceram dados importantes para a produção de análises mais significativas em relação ao tema proposto. Interagir com cada um deles e perceber a dinâmica das instituições em que trabalham possibilitou um exame mais atento sobre os pontos mais relevantes desta pesquisa.

Para a realização deste trabalho, nos comprometemos a assumir procedimentos éticos, que pressupõem o trabalho científico, tanto com os dados encontrados e as análises dos mesmos quanto com os sujeitos participantes desta pesquisa, os quais serão respeitados em seu envolvimento e sua subjetividade, garantindo a manutenção da confidencialidade das informações obtidas tanto na fase de entrevista como na pesquisa documental. Portanto, com esta pesquisa, pretendemos contribuir com as discussões acerca da implementação de creches Universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, promovendo uma análise acerca das Políticas Públicas da Educação Infantil.

2.1.4 A temática de pesquisa e a produção acadêmica

A aproximação com o objeto da pesquisa e a tentativa de delimitá-lo e de compreender como estão organizadas as Políticas Públicas para a Educação Infantil foram realizadas mediante um levantamento bibliográfico.

Na realização desse levantamento, buscamos as produções acadêmicas acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil, creches e creches universitárias. Foram consultados o banco da Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)[2] e o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Anais das reuniões, tendo como eixo de trabalho o GT 07 (Educação de Criança de 0 a 6 anos), por serem reconhecidos como espaços e instituições que buscam o desenvolvimento e

[2] O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é um órgão nacional de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) que realiza estudos no campo da ciência. Mantém a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que disponibiliza mais de 250 mil trabalhos.

consolidação de pesquisas e, de igual modo, se constituem como importantes instrumentos de divulgação de pesquisas.

A análise das produções divulgadas no período dos dez últimos anos (2007-2017) sobre o tema desta pesquisa revelou poucos trabalhos (dois trabalhos: um no ano de 2008 e o outro no ano de 2012), então, decidimos ampliar o recorte temporal para os anos de 1997-2017, compreendendo um recorte de vinte anos como forma de abarcar uma quantidade maior de trabalhos acadêmicos que tenham abordado essa temática.

Essa decisão se pautou em uma inquietação a respeito do que se tem produzido nos últimos anos, como estão sendo realizadas as pesquisas, como estão sendo tratadas as problemáticas acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil, mais especificamente creches universitárias, e situar o objeto a partir das produções mais recentes. A análise desses trabalhos foi baseada nos descritores exatos: Creches Universitárias, Implementação de Creches Universitárias, Educação Infantil no Ensino Superior, Políticas Públicas na Educação Infantil, sendo selecionados para estudos apenas aqueles trabalhos que, de algum modo, se referiam às temáticas.

A análise e seleção dos trabalhos se deram da seguinte forma: a) leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos que abordavam as temáticas; b) a partir dos descritores, seleção dos textos que têm proximidade com o objeto de estudo; c) análise dos trabalhos selecionados, buscando explicitar as questões conceituais e teórico-metodológicas.

Dessa forma, começamos a nossa pesquisa pelo IBICT, cujos documentos encontrados foram organizados em tabelas, inicialmente demonstrando o quantitativo de trabalhos localizados, discriminando-os em dissertações e teses em relação a cada descritor e, posteriormente, fizemos uma busca avançada com o cruzamento dos descritores. Após a leitura dos títulos e das palavras-chave, foram descartados os trabalhos que não se adequavam ao nosso objeto de estudo e alguns trabalhos que apareciam em mais de um descritor. Apresentamos na Tabela 1, que se segue, o quantitativo de trabalhos encontrados no IBICT.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos encontrados por descritores e categorias no Banco do IBICT

Descritores	Dissertações	Teses	TOTAL
1 Creches Universitárias	21	03	24
2 Implementação de creches universitárias	02	01	03
3 Educação Infantil no Ensino Superior	144	49	193
4 Políticas Públicas na Educação Infantil	408	132	540

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Com relação aos trabalhos selecionados, a partir da análise dos títulos, das palavras-chave e dos resumos sobre creches universitárias, que totalizavam 21 dissertações e 03 teses, somente 03 dissertações e 1 tese possuíam aproximação com nosso objeto de estudo. Na análise do descritor Implementação de creches universitárias, verificamos que existem 02 dissertações e 01 tese que se repetem no primeiro descritor, diante disso, consideramos que esse descritor já teria sido contemplado. Quanto ao descritor Educação Infantil no Ensino Superior, temos um total de 193 trabalhos, sendo 144 dissertações e 49 teses, porém, após a análise dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, foi constatado que nenhum trabalho apresentava discussões que se aproximassem da temática em estudo. Por fim, ao analisar os trabalhos do descritor Políticas Públicas na Educação Infantil, encontramos 408 dissertações e 132 teses e, após a análise, seguindo os mesmos critérios anteriormente citados, verificamos que quatro dissertações se alinhavam ao nosso objetivo, e não localizamos nenhuma tese que se aproximasse da temática em estudo.

A partir das análises dos trabalhos encontrados, ficou evidenciado que a pesquisa científica referente à Educação Infantil é um tema recorrente, pautando-se em discussões acerca das questões relativas à prática pedagógica, tais como a importância do brincar e o fazer pedagógico, resultando em poucos trabalhos que tratam das creches universitárias, sua implementação e relação com as Políticas Públicas para a Educação Infantil.

Posteriormente, sentimos a necessidade de fazer uma nova busca, agora com um caráter avançado, com base no cruzamento dos descritores. A tabela 2, a seguir, apresenta o quantitativo de dissertações e de teses que encontramos, quando nos propomos a cruzar os descritores.

Tabela 2 - Dissertações e de teses encontradas no Banco do IBCT, com o cruzamento de descritores

Descritores	Dissertações	Teses	TOTAL
Creches universitárias + Implementação de creches universitárias	12	5	17
Creches universitárias + Educação Infantil no Ensino Superior	9	2	11
Creches universitárias + Políticas Públicas na Educação Infantil	11	5	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Quando utilizamos os descritores Creches universitárias + Implementação de creches universitárias, observamos que apareceram 17 registros, no entanto, três trabalhos já estavam incluídos nos encontrados com os descritores Creches universitárias + Políticas Públicas na Educação Infantil e os 14 trabalhos restantes não apresentaram aproximação com o nosso objeto de estudo. Com relação aos descritores Creches universitárias + Educação Infantil no Ensino Superior, foram encontrados 11 trabalhos, mas, após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, constatamos que nenhum tinha aproximação com o nosso estudo. Quando estabelecemos o cruzamento dos descritores Creches universitárias + Políticas Públicas na Educação Infantil, encontramos 16 trabalhos, dos quais dois trabalhos tinham aproximação com o nosso estudo, contudo, já tinham sido selecionados na pesquisa anterior; já os outros 14 trabalhos não atendiam ao propósito de nossa pesquisa.

A Tabela 3 apresenta o quantitativo final de trabalhos selecionados no Banco do IBCT, após leitura das palavras-chave e dos resumos, ficando assim organizado:

Tabela 3 - Quantitativo final de trabalhos selecionados

Descritores	Dissertação	Tese	TOTAL
Creches Universitárias	03	01	04
Políticas Públicas na Educação Infantil	03	-	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Os trabalhos selecionados no banco de dados do IBICT foram organizados por ano, título do trabalho, autor, palavras-chave e instituição. Na etapa seguinte do estudo, após leitura dos resumos, foram baixadas cópias dos trabalhos para compor

o banco de dados dos trabalhos selecionados, compreendendo um total de seis dissertações e uma tese, conforme Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Informativo sobre as produções científicas selecionadas no Banco de dados do IBCT

ANO	TÍTULO/ AUTOR(A)/PALAVRA-CHAVE	INSTITUIÇÃO
2000 (Dissertação)	**Título:** Educação Infantil: Política Públicas e Ação Institucional **Autor:** REAL, Giselle Cristina Martins **Palavras-chave:** Políticas Públicas, Educação Infantil, Educação Escolar Básica	**UFMS** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2002 (Dissertação)	**Título:** A Educação Infantil nas Universidades Federais **Autora**: RAUPP, Marilene Dandolini **Palavras-chave:** Educação, Universidades e Faculdades Públicas, Educação infantil, Avaliação, Creches	**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina
2003 (Dissertação)	**Título:** Os Centros de Convivência Infantil da UNESP: contexto e desafios. **Autora:** ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa **Palavras-chave**: Creches, Universidades e Faculdades Públicas Brasil, Políticas Públicas, Educação de Crianças	**UNESP** Universidade Estadual Paulista
2004 (Tese)	**Título:** A Implementação de Creches nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas **Autora:** PALMEN, Sueli Helena de Camargo **Palavras-chave**: Creches, Educação Infantil, Políticas Públicas, Universidades e Faculdades	**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas
2005 (Dissertação)	**Título:** Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional **Autor:** CARRIJO, Menissa Fernandes de Oliveira Bessa. **Palavras-chave:** Educação Infantil, Políticas Públicas, Neoliberalismo, Educação de Crianças	**UFU** Universidade Federal de Uberlândia
2008 (Dissertação)	**Título:** Políticas Públicas de Creche: entre as leis e a realidade. **Autor:** TSUDA, Márcia Santomi **Palavras-chave:** Educação, Políticas Públicas, Creche	**UNESP** Universidade Estadual Paulista
2012 (Dissertação)	**Título:** A Trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 Anos de História do Ipê Amarelo **Autora**: SILVA, Vânia Maria Almeida da **Palavras-chave**: Infância, Educação Infantil, Políticas Públicas, Creches Universitárias	**UFSM** Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017), IBCIT/BDTD.

Visualizar o panorama das pesquisas, até então realizadas, nos possibilitou observar que não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico no eixo Norte e Nordeste que discutisse especificamente creche universitária. Este levantamento bibliográfico levou-nos a novos questionamentos e à compreensão da realidade que

estamos investigando, visto que, através do resgate bibliográfico, podemos visualizar o histórico e os debates atuais voltados à Educação Infantil.

Dentre os trabalhos encontrados no IBICT, destacamos o de Real (2000), que discute as políticas educacionais no país, analisando o financiamento da educação básica. Nesse sentido, seus estudos contribuem sensivelmente com a nossa investigação, pois apontam os nexos e desdobramentos da política nacional no âmbito municipal, particularmente configurados no contexto das instituições públicas de atendimento à infância.

Evidenciamos também o estudo de Raupp (2002a), pois apresenta uma caracterização das unidades de Educação Infantil existentes no interior das universidades federais, apresentando a trajetória do contexto histórico no qual surgiram essas instituições, enfatizando a importância do movimento de luta por creches, as orientações das legislações trabalhistas sobre creches no local de trabalho, ressaltando o fato de que as unidades de Educação Infantil nas universidades federais tiveram seus objetivos iniciais relacionados ao atendimento trabalhista, na medida em que a população atendida era formada, principalmente, por filhos de servidores públicos federais e também de alunos das universidades, ou seja, sua criação esteve vinculada à visão assistencialista, no intuito de guardar as crianças enquanto os pais estão trabalhando.

A autora destaca que os rumos das transformações ocorridas dentro dessas instituições não foram lineares e nem contínuos, pois avanços e retrocessos marcaram a trajetória de cada uma delas, evidenciando que a maioria das instituições tem tido dificuldades para consolidar uma identidade, oscilando entre constituir-se como creche no local de trabalho, ou como campo de estágio, campo de pesquisa ou, ainda, campo de observação para cursos da universidade. Raupp (2002a) ratifica:

> A razão de as unidades de Educação Infantil existirem é para poder fazer um trabalho de um nível de educação infantil que busque responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para a educação de crianças, como espaço de formação profissional, que produz e socializa conhecimento.
> Essa razão de existência passa também pela legitimação institucional dessas unidades, com sua inclusão nos estatutos das universidades como unidades acadêmicas.
> Considerando que a universidade tem como objetivo formar pesquisadores e profissionais para o mercado de trabalho que sirvam

> à sociedade, ela tem nas unidades de educação infantil mais um lugar onde se possa dar subsídios teórico e práticos, um lugar que possibilite uma articulação teórica e prática do que seria o trabalho de educação em um determinado nível. Para isso, seus objetivos, que parecem não ser o atendimento da demanda universitária, uma vez que não a atende, direcionam-se ao conhecimento produzido através da formação, pesquisa e extensão. É mais um desafio à abrangência que a universidade deve almejar. (RAUPP, 2002a, p. 109-110)

Compondo essa linha de pensamento, Andrade (2003) traz em seu estudo uma discussão acerca das creches como espaços de ações das Políticas Públicas destinadas às infâncias, ressaltando o papel das creches nas universidades, ao constatar a necessidade de redefinição dos seus objetivos e funções, de acordo com o ordenamento legal das últimas décadas do século XX.

A autora comprova que as creches universitárias vivenciam um período de grandes contradições entre ajustar o cotidiano institucional às exigências legais, na superação da dicotomia entre assistência e educação, ressaltando a década de 90 do século passado como grande momento histórico de inclusão das creches na Educação Básica. A educação pública no Brasil sofria os impactos da conjuntura do modelo econômico neoliberal, evidenciando os propósitos de um atendimento universal às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, diante das políticas públicas setoriais e focalizadas, destacando os critérios seletivos e a escassez de recursos. A autora assevera ainda que:

> É urgente a aprovação da proposta de alteração do regimento dos Centros de Convivência Infantil (CCIs), marco inicial para adequação das funções e objetivos institucionais aos propósitos da LDB; é necessária a definição da situação contratual do quadro de profissionais dos CCIs para que se efetive uma política de recursos humanos. (ANDRADE, 2003, p. 117)

O estudo de Andrade (2003) apresenta uma discussão acerca dos objetivos institucionais correlacionados ao atendimento às crianças e evidencia que o regimento em vigência dos Centros de Convivência Infantil propõe, em seu artigo 1º, como objetivo institucional, “a prestação de serviços necessários ao acolhimento, ao atendimento e à socialização das crianças” (ANDRADE, 2003, p. 104). Essa assertiva comprova que é notório o binômio cuidar e educar nos trabalhos com a criança pequena. A autora afirma que há expectativa de um projeto pedagógico para

CCIs que respeite as individualidades de cada unidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças.

Semelhantemente aos estudos de Raupp (2002a) e Andrade (2003), encontramos o estudo de Palmen (2004), que traz em sua tese (de doutoramento) um estudo sobre as instituições de Educação Infantil no Brasil, mais especificamente a implementação de Creches nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas (Universidade Estadual de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Universidade Paulista “Júlio de Mesquita” - UNESP).

Palmen (2004) evidencia que a Educação Infantil, além de fazer parte das Políticas Educacionais, também faz parte da Política de Assistência ao trabalhador, como revela o histórico das creches no Brasil, que se configura como Política Social, destacando que a implementação das creches nas universidades públicas estaduais paulistanas apresenta fatores em comum, por ter se originado a partir da mesma motivação – a dos funcionários, em prol de atendimento para seus filhos durante a jornada de trabalho na universidade, pautando o atendimento na figura da mulher que trabalha fora de casa, especialmente da servidora pública. O seu estudo apresenta um caráter sócio-histórico, que evidencia o processo de implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas e destaca os seguintes indicadores: a demanda pela creche, as determinações legais e dados de sua implantação, a estrutura de atendimento, a atuação dos atores nesse processo, os recursos financeiros e recursos humanos empregados.

Em sua investigação, Palmen (2004) destaca a ausência de um modelo padrão de atendimento nos Centros de Convivência Infantil (CCI) nas universidades públicas estaduais paulistas, e menciona que muitas funcionárias públicas não conseguem a vaga no CCI devido à grande demanda e à oferta ainda limitada.

Ao cruzar os indicadores do processo de implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas, a autora verificou que o primeiro CCI a ser implantado foi o da UNESP, em 1982, e destaca que a mais nova implantação do CCI aconteceu em 2003, no *campus* da UNESP, em Rio Claro, após anos de luta de seus funcionários.

Em sua investigação, a autora aponta um aprofundamento histórico em relação ao processo implementação das creches nas universidades públicas estaduais paulistas, destacando as Políticas de Atendimento à Infância e suas

famílias; ficou evidenciado que essa etapa-base da educação requer estudos e aprofundamentos, necessitando se consolidar enquanto um campo de pesquisa.

Silva (2012) apresenta um estudo de caso sobre os elementos que constituíram a história do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo no espaço da Universidade Federal de Santa Maria, salientando questões como o financiamento e a manutenção dos recursos humanos, e apontando as dificuldades que os sujeitos enfrentam, correlacionando-as ao processo histórico de implementação e destacando que as tensões e contradições estão sendo ressignificadas. Dessa forma, possibilitam a continuidade dos trabalhos, isto é, a busca pelo efetivo espaço da Educação Infantil nas universidades. A autora acentua a evolução das diferentes concepções, nas quais o trabalho da creche esteve ancorado, passando por um período de assistencialismo, pois estava vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis; posteriormente, esteve ligada à Pró-reitoria de Recursos Humanos, que também mantinha um caráter assistencialista; em 2012, os trabalhos pautam-se entre o ensino, a pesquisa e a extensão, consagrando, assim, os trabalhos da creche nos pilares dos princípios que norteiam o trabalho nas universidades.

O estudo apresenta um caráter sócio-histórico, baseado no Materialismo-Histórico-Dialético como forma de compreensão do fenômeno e como parte de um processo histórico maior, relacionando-o com as transformações sociais e culturais produzidas pela humanidade.

Um aspecto das pesquisas de Raupp (2002a), Andrade (2003), Palmen (2004) e Silva (2012) que se aproxima da nossa perspectiva refere-se ao objetivo de estudo das referidas autoras, quando propõem refletir sobre as creches no ambiente de trabalho, mais especificamente no interior das universidades, ampliando as discussões acerca das políticas públicas referente às crianças nesses espaços.

Esses trabalhos nos ajudaram a compreender a interface das Políticas Públicas para a Educação Infantil, pois mostram o percurso histórico, as contradições e ampliam a visão da necessidade de aprofundar seu estudo.

Para complementar o levantamento bibliográfico, iniciamos a nossa busca nos Anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos quais foram selecionados trabalhos, tendo como eixo o GT 07 (Educação de Criança de 0 a 6 anos). O período de busca compreendeu todos os Anais que estavam disponíveis *on-line*, sendo estes da

trigésima sétima reunião (2015) até a vigésima terceira reunião (2000) da ANPED, pois os Anais das Reuniões anteriores não estão disponíveis *on-line*.

A Tabela 4 apresenta o número de trabalhos selecionados no GT 07. Nota-se que, das quinze reuniões da ANPED, somente em seis reuniões foram encontrados trabalhos que se aproximavam das discussões pretendidas neste trabalho. Após a análise dos títulos e resumos, selecionamos seis trabalhos que estão diretamente relacionados com a nossa temática.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados nos Anais das reuniões da ANPED GT O7 (Educação de Criança de 0 a 6 Anos)

Reuniões Ano	**Total Trabalhos**	**Trabalhos Selecionados**	**Título**	**Autor/ instituição**
37ª /2015	29	01	Concepção de Creche: uma análise	FURTADO, Michelle Abreu/UnB Universidade de Brasília
34ª /2011	15	01	O lugar da creche na educação infantil	SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva/UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
27ª /2004	09	01	Políticas públicas em Educação Infantil	BRANDÃO, Isabel Cristina/ UFSCar Universidade Federal de São Carlos
25ª /2002	10	01	Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas	RAUPP, Marlene Dandoline /UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
24ª /2001	14	01	(Re) Significando os Centros de Convivência Infantil da UNESP	GARMS, Gilza Maria Zauhy/UNESP Universidade Estadual Paulista
23ª /2000	11	01	Educação Infantil: Políticas Públicas e ação institucional	REAL, Gisele C. Martins/UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Vale destacar que não encontramos nenhum texto que se aproximasse da nossa temática no eixo Norte e Nordeste, fato esse que evidencia a importância das discussões da nossa pesquisa. Os trabalhos selecionados foram os da 37ª Reunião da ANPED, em 2015, elegemos o trabalho de Furtado (2015), por apresentar uma análise das concepções, explícitas e implícitas acerca da creche, captadas nos artigos acadêmicos situados nos periódicos nacionais, classificados como A1 e A2, na área da Educação, entre os anos de 1997 e 2011. A autora destaca a emergência de discussões acerca da creche, de modo a dar conta de todos os

ordenamentos legais e práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nas escolas.

Referente à 34ª Reunião da ANPED, ocorrida em 2011, selecionamos o trabalho de Scramingnon (2011), que se fundamenta teoricamente na produção relativa à história e à política da educação da criança de 0 a 6 anos, evidenciando o lugar da creche na Educação Infantil, e ampliando a discussão a respeito da concepção de infância.

Continuando o percurso pelas reuniões da ANPED, na 27ª Reunião, em 2002, destacamos o trabalho de Brandão (2004), que corrobora o referencial teórico utilizado na presente pesquisa, ao priorizar a discussão em relação às Políticas Públicas de Educação Infantil no atual contexto sociopolítico e econômico baseado nos estudos de Azevedo (2002) e Chauí (1999). Para compreender a interferência dos organismos multilaterais e o processo de sucateamento da Educação Infantil, utilizou como base Rosemberg (2002) e Penn (2002), no que se refere à política do Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef) e os impactos causados na Educação Infantil por essa política de financiamento do Ensino Fundamental implantada no Brasil nos anos 90. A autora também dialoga com Guimarães (2002), Rodriguez (2002), Pinto (2002), Domingues (2003), Campos (2002) e Davies (2001).

Com relação à 25ª Reunião da ANPED, em 2002, selecionamos o trabalho de Raupp (2002b), por apresentar semelhança com a nossa discussão, ao apontar como objetivo a busca de dados que deem visibilidade às características das unidades de educação infantil nas universidades federais, como forma de compreender o papel que essas unidades vêm cumprindo.

Da 24ª Reunião da ANPED, em 2001, destacamos o trabalho de Garms (2001), que contribui com o nosso estudo ao discutir sobre o processo dos centros de Convivência Infantil da UNESP, dentro de um espaço Universitário, pontuando que, a princípio, todas as instituições de educação infantil deveriam ser espaços significativos para a constituição da cidadania e que, de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994), toda instituição deve buscar garantir que a criança seja considerada o centro da toda ação implementada por qualquer instituição que, por motivações diversas, organizou-se para acolhê-la. A autora ressalta que, como a maioria das creches, os Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista (UNESP), criados em 1982, foram

motivados pela necessidade de mães funcionárias e professoras terem seus filhos protegidos e cuidados enquanto se dedicavam às suas funções profissionais, afirmando que a motivação para a criação das creches nos espaços universitários se deu exterior à necessidade das crianças.

A autora pontua que existe uma dicotomia na função das creches universitárias e enfatiza que, mesmo havendo uma preocupação em algumas unidades com o ensino fundamental, outras ainda se prendem unicamente à função de oferecer cuidados e recreação de qualidade, a fim de garantir a tranquilidade do funcionário em serviço, sem apresentar essa proposta formalmente amparada ao que propõe a LDB (1996).

No tocante à 23ª Reunião da ANPED, em 2000, elegemos para esta pesquisa o trabalho de Real (2000), que traz como objetivo a análise da Política Pública de Educação Infantil, desencadeando uma discussão acerca da propositura da política pública no âmbito da esfera federal. Contudo, sua implementação realiza-se na esfera municipal, na qual analisa as implicações da ação institucional no âmbito do município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1988 a 1998. Esse trabalho contribui com o nosso estudo na medida em que nos proporciona a compreensão das Políticas Públicas, sua formalização Federal e sua aplicabilidade no âmbito local, no nosso caso, especificamente, dentro do espaço[3] universitário.

No decorrer do mapeamento do conhecimento acerca das creches universitárias, foi possível observar que grande parte da produção acadêmica voltada para a educação de crianças de 0 a 6 anos reverbera pelas temáticas que tratam do desenvolvimento infantil, brinquedo e brincadeiras; relações entre adultos e crianças e entre criança-criança. Nesse âmbito, também, há a identificação de estudos relativos à alfabetização e à leitura, ao Ensino Fundamental, à dicotomia educar-cuidar, e há estudos relativos à história e às políticas da Educação Infantil.

Esse mapeamento da produção científica brasileira sobre Políticas Públicas para a Educação Infantil, no tocante à implementação de creches universitárias, possibilitou-nos uma visão geral do estado do conhecimento quanto à produção de teses, dissertações e demais trabalhos acadêmicos sobre essa temática.

Desse modo, a definição dos descritores usados nesta investigação – creches universitárias, implementação de creches universitárias, Educação Infantil no ensino

[3] Espaço aqui é compreendido como o local onde as Políticas Públicas são implementadas.

superior e Políticas Públicas para Educação Infantil – permitiu-nos visualizar, a partir das leituras dos resumos dos trabalhos selecionados, que tanto a legislação vigente quanto as pesquisas na área têm mostrado importantes avanços para a discussão do tema creche no Brasil. Todavia, pouco se sabe, ainda, sobre as instituições propriamente ditas e, principalmente, sobre as creches no local de trabalho, pois essa temática pouco tem sido discutida no âmbito acadêmico, visto que a última pesquisa encontrada nos bancos de dados pesquisados data do ano de 2012. Nesse sentido, creche universitária ainda é uma lacuna a ser explorada em pesquisas. Convém lembrar, no entanto, que Fagundes (1997) já sinalizava essa questão: “embora haja uma produção significativa acerca do tema creche, praticamente inexistem pesquisas que tratem especificamente da creche no local de trabalho e, em particular, nas universidades públicas” (FAGUNDES, 1997, p. 4).

Após as leituras dos resumos dos trabalhos selecionados, constatamos que grande parte aborda a importância de se compreender a Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais, reafirmando a necessidade da assimilação do contexto no qual surgiram as creches universitárias, bem como a compreensão do papel institucional dessas instituições.

Em uma análise mais geral, percebemos que os trabalhos selecionados mostram que a pesquisa sobre as creches que funcionam no interior de universidades encontra-se, ainda, em fase incipiente, as produções analisadas evidenciaram a relação direta da creche universitária com o atendimento trabalhista; as dificuldades para consolidar uma identidade desses espaços dentro das universidades, pontuando, assim, o impasse da inclusão em algumas unidades como uma unidade acadêmica das IES; ausência de modelo. Assim, é possível subentender que se trata de um profícuo campo para pesquisas, podendo-se aprofundar o conhecimento em diferentes abordagens e dimensões sobre tais instituições de Educação Infantil.

Outro ponto que merece atenção é a inexistência de produções acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil, principalmente quando se trata da implementação de creches universitárias na Bahia, quando podemos ressaltar a não existência de trabalhos relacionados à UESB. Dessa forma, compreende-se ser esta uma proposta inovadora, que pode contribuir significativamente com o desencadeamento de novos estudos.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discutiremos a diferenciação entre Política e Política Pública, pontuando o que vem a ser uma Política Educacional e evidenciando o processo de implementação de Políticas Públicas. No intuito de realizar uma aproximação da temática desta investigação, apresentaremos uma breve discussão sobre Políticas Públicas de Educação Infantil e o conceito de infância que permeiam nossa sociedade, fazendo um resgate histórico da Educação Infantil no Brasil. Por fim, teceremos considerações sobre a creche nos locais de trabalho e a creche universitária especificamente.

3.1 DIFERENCIAÇÕES ENTRE POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA

Para entender a política educacional é preponderante definir, em primeiro lugar, o que é política e como se constitui uma política pública. Somente após essas definições é que podemos, de fato, entender a política educacional. Dessa forma, podemos começar a partir das contribuições de Oliveira (2010):

> Política é uma palavra de origem grega, *politikó,* que exprime a condição da participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis.* Convém lembrar, no entanto que a palavra pública tem a sua origem latina, *publica,* o que vem significar povo, ou seja do povo. (OLIVEIRA, 2010, p. 93)

Vê-se, portanto, que a palavra política é usada para se referir a tudo que estiver relacionado à *pólis* (cidade-estado), com base na coletividade, relacionado ao público. Assim, podemos perceber que a política consiste em um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder.

Bobbio (1982) propõe um novo enfoque para o termo, sinalizando o deslocamento do significado de política, ao designar um campo dedicado ao estudo de atividades humanas que estão articuladas às coisas do Estado.

Segundo Shiroma e Moraes (2000), o termo política, fundamentalmente, tem relação com atividades que são imputadas ou que emanam do Estado moderno capitalista. Desse modo, política implica relações de poder do Estado, ao atuar, proibir, planejar, legislar, ordenar, enfim, intervir nos grupos sociais e nos territórios.

Nesse sentido, Souza (2003) ressalta a importância de entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento, a fim de melhor compreender seus desdobramentos e suas perspectivas. A autora explica que a Política Pública, como área de conhecimento e como disciplina acadêmica, nasce nos Estados Unidos da América de forma diferente da tradição europeia, que se concentrava mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Souza (2017) destaca que não existe uma única nem melhor definição acerca do que seja Política Pública. Nesse sentido, apresenta-nos o ponto de vista e as definições sobre políticas públicas de alguns autores em momentos históricos um tanto distintos:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como **"o que o governo escolhe fazer ou não fazer**". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (SOUZA, 2003, p. 12-13, destaque da autora)

A partir do levantamento de definições sobre políticas públicas, a autora resume Política Pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e, ao analisar essa ação, propor mudanças no rumo dessas ações, quando necessário. Nesse sentido, Azevedo (2003, p. 6) assevera que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou seja, o Estado em ação. Dessa forma, o Estado constitui-se como um agente sempre presente, quando se trata de políticas públicas. Sendo assim, Boneti (2007, p. 74) afirma que "o estado se torna um agente que repassa à sociedade civil as decisões saídas do âmbito da correlação de forças travadas entre os agentes do poder". A partir dessa perspectiva, o autor conceitua políticas públicas da seguinte maneira:

> Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de força que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes

> sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas às instituições estatais, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimento. (BONETI, 2007, p. 74)

Assim, o autor compreende Política Pública como o resultado da dinâmica do jogo no âmbito das relações de poder. Com base nessa lógica, existe uma diferenciação entre a Política Pública e Política, a dimensão 'pública' de uma política é dada não pelo tamanho do aglomerado social sobre o qual se reflete, mas pelo seu caráter "preponderante", isso significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público, a *política* é, de um modo geral, praticada pela sociedade civil e não apenas pelo governo. Isso quer dizer que política pública é condição exclusiva do governo.

Shiroma (2007, p. 8) afirma que: "O termo políticas públicas anuncia de força emanada do Estado, dado abertura para a implementação da face social dessa força, onde estão em jogo o equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades".

Desse modo, as políticas públicas constituem-se basicamente por seu caráter social, com foco em áreas com amplo alcance, tais como: educação, saúde, cultura, previdência, habitação etc. – que servem como importante tática para o Estado capitalista.

> As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grandes medidas, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA; MORAES, 2000, p. 8-9)

Dessa forma, podemos perceber que, segundo Shiroma (2007) e Azevedo (2003), a política pública é ação do governo. Ela surge como uma forma de equacionar problemas econômicos e sociais, no intuito de promover o desenvolvimento do país. Para Sena (2016, p. 48):

> Em linhas gerais, a política pública engloba uma determinada significação social da realidade, cuja expressão se delineia no modo de compreender as causas dos problemas a serem resolvidos, e do mesmo modo, as propostas para a sua solução. Neste viés, o

> conjunto de políticas é balizado pelos interesses do Estado e se constitui como um emaranhado e complexo social cuja ideologia, controle, discursos, práticas e ações se desencadeiam, tanto na dimensão objetiva, como na dimensão subjetiva. Neste entendimento, por seu turno, a noção de política, também, está intrinsecamente ligada a visões de mundo e de sujeito/homem vigente nas sociedades.

Dessa forma, resta observar, ainda, a necessidade de uma diferenciação entre política pública e decisão política, haja vista que uma política se constitui a partir dos interesses do Estado, sendo assim, uma Política Pública, geralmente, envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações, estrategicamente selecionadas, para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública, nesse sentido, a política compreende um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos.

Para Souza (2006), toda Política Pública apresenta as seguintes características:

> É uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos; é abrangente e não se limita a leis e regras (envolve procedimentos, recursos etc.); ocorre no longo prazo, embora possa ter impactos no curto prazo. (SOUZA, 2006, p. 36)

Nessa perspectiva, a Política Pública apresenta uma natureza intervencionista na realidade. Segundo Saravia (2006, p. 28), um “fluxo de decisões públicas, orientado para manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”.

Desse modo, Silva (2009) ressalta que a política pública deve, pelo menos, ter um fluxo de informações em relação a um objetivo que visa atender às necessidades da sociedade. O poder público procura antecipar necessidades ao

planejar e implementar ações que criem condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico de um país.

Shiroma (2007, p. 9) afirma que, para que se consiga analisar profundamente o termo política pública, faz-se necessário “transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do movimento histórico em questão”.

Para Marx (1993), o papel do Estado é o de intermediar a humanidade e a liberdade humana. Desse modo, o Estado político é a vida genérica do homem, oposto à sua vida material. Nesse sentido, a ideia dos direitos não é inata da humanidade, foi, sim, conquistada através de lutas contra as tradições históricas em que foi educada. Na luta contra os privilégios transmitidos de geração em geração é que estão ancoradas as leis e a política que temos na atualidade.

Desse modo, a Política Pública, aqui, é compreendida como um processo complexo, espaço de disputas que deixam explícitas concepções de sociedade, indivíduo e escola. “A política educacional diz respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação” (SAVIANI, 2005, p. 29).

3.1.1 Política Educacional, o que é?

Política Educacional é o nome dado a uma série de medidas planejadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade.

Oliveira (2010) define Política Educacional da seguinte forma:

> Políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação. (OLIVEIRA, 2010, p. 04)

Nesse contexto, podemos entender as políticas educacionais como um dos campos táticos, no qual o Estado desenvolve estratégias daquilo que conduz à sua ação do fazer e o deixar de fazer (AZEVEDO, 2003). Desse modo, a questão

educacional assume diferentes traços, a depender da conjuntura em que está inserida. Em outras palavras, é quando o Estado materializa suas intervenções no campo educacional, constituindo-se, também, como uma arena de interesses conflitantes entre grupos que buscam atingir seus objetivos.

Sob esta ótica, Masson (2012), ao defender a análise de políticas educacionais sob a ótica do materialismo histórico dialético, adverte que:

> Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real. (MASSON, 2012, p. 8-9)

Dessa forma, podemos fazer alusão ao significado da política educacional como um componente do conjunto de políticas públicas, que se materializa na ação ou não ação do Estado, com a participação/interação dos diferentes sujeitos coletivos, tendo como referência os governos, cujas ações se fazem com o intuito de regular o setor educacional. Com efeito, as políticas são caracterizadas de diferentes maneiras, a depender do interesse de um dado tempo político-histórico. No entanto, segundo Oliveira (2002), o fato de o Estado se isentar e transferir responsabilidades em relação a determinado problema também se constitui política.

Definir políticas educacionais não é algo comum. No início da década de 1990, uma autora que trabalhou nessa direção foi Clélia Martins (1994), que, demarcando a impossibilidade de delimitar um sentido único do conceito, corrobora a diferenciação entre política educacional e educação.

> A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo. A distinção entre política educacional e educação é essa: a educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, como uma das maneiras que as pessoas encontram para tornar comum – comunicar – o saber, externando naturalmente as suas crenças. A

> política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido. (MARTINS, 1994, p. 8)

Nesse sentido, é importante ressaltar que as políticas educacionais são estratégias daqueles que conduzem o Estado (o poder estatal). Desse modo, toda política tem a ver com economia, não sendo possível afastá-la do sistema de produção econômica capitalista do Estado que a conduz, conforme adverte Nagel (2001):

> Impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado. (NAGEL, 2001, p.101)

Diante do exposto, é importante explicitar que a situação educacional não é algo isento das articulações políticas no âmbito mundial, nacional e local, é marcada por desigualdades sociais expressivas, pelas interferências das tensões e conflitos entre os diferentes sujeitos sociais, sociedade civil, igreja, movimentos sociais.

Ao trazer à tona discussões em torno das políticas educacionais, também estamos nos referindo aos processos e mecanismos criados pelo Estado para manter e controlar as relações de um sistema cuja lógica é o capital. Diante disso, o estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Este processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe.

Vale ressaltar o fato de que jogos de interesses e as ocorrências de mudanças nas políticas educacionais estão ligados à materialidade da redefinição do papel desse Estado ao longo do tempo. Diante disso, não podemos considerar as políticas públicas educacionais em si mesmas, de fato elas não se constituem em um processo meramente técnico, mas incluem valores e princípios, reverberam o resultado das lutas por uma concepção de educação, escola, sociedade, e a que tipo de indivíduos essa política educacional pretende desenvolver. Quando falamos

de política educacional, estamos fazendo referências aos processos e mecanismos instituídos pelo Estado para sustentar e controlar as relações sociais em um determinado tempo histórico.

Haddad (1997, p. 310), então, assevera que “as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas, fora do contexto histórico e social no qual está inserido”. Nesse sentido, Shiroma e Moraes (2000) chamam atenção para as medidas que são implementadas em nosso país há anos, que são cuidadosamente planejadas à luz de recomendações de organismos multilaterais. Isso significa dizer que a maior parte das ações pensada pelo governo para a população não emanam dos interesses sociais, mas em nome do capital. Isso explica porque a educação tem sido alvo frequente de programas e “pacotes” que desconsideram as diferentes etapas da educação, a questão territorial, a equipe pedagógica e, principalmente, seus destinatários: as crianças. Nessa assertiva, Torriglia e Ortigara (2014, p. 189-197, destaques dos autores) pontuam que:

> As políticas educacionais não são um “**raio de luz”** que orienta de forma os caminhos da homogeneização. Ao contrário, o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo.
> As políticas educacionais expressam sua “**marca**” de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica, elaborando orientações gerais que guiam outros desdobramentos – decretos, documentos, parâmetros curriculares, diretrizes etc.

Assim, as políticas educacionais estruturadas no Brasil apresentam ambivalência no que tange à essência, à formulação, ao planejamento, ao financiamento, à implementação e à avaliação. Para Saravia (2006), cada política pública (políticas educacionais) passa por diversos estágios (formulação, implementação e avaliação). Vale destacar que, em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes. Convém lembrar, no entanto, que a análise de uma determinada política educacional sempre se caracteriza em recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais gerais que advêm do sistema orgânico do capital, com suas contradições nos campos científico,

tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional que sempre estiveram na esteira dos interesses políticos do capitalismo de cada época. Sendo assim, as questões educacionais estão atreladas às distintas concepções políticas, econômicas e sociais (SENA, 2016). Nesse sentido, para que se faça uma análise mais fidedigna de uma política pública, faz-se necessária a compreensão do seu processo de implementação.

3.1.2 O processo de implementação de políticas públicas

O estudo sobre a implementação de uma determinada política requer uma análise de forma sistemática e integrada sobre os instrumentos e seus impactos diante do sucesso ou falhas relativas a uma determinada política pública. Assim, a implementação corresponde à execução de atividades que outorga ações de políticas públicas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas (SILVA; MELLO, 2000). Nesse sentido, os estudos sobre os processos de implementação são fundamentais para analisar os resultados de uma política.

Saravia (2006, p. 143-145) assim descreve a implementação: “constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para executar uma política”. O autor distingue a implementação da execução de uma política, concebendo a implementação como o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política; já a execução caracteriza-se como o estudo dos obstáculos que poderão inviabilizar a consecução dos resultados.

Sob essa ótica, podemos compreender a implementação como um conjunto de decisões e de ações realizadas por indivíduos ou por grupos, nas quais são desprendidas energias para a obtenção dos objetivos estabelecidos na política pública, sendo assim, a implementação vai muito além da execução das decisões iniciais de uma política pública, como também pode requerer revisão dos objetivos propostos inicialmente ou até mesmo reivindicar novas decisões. Vale ressaltar que as decisões de uma política pública não se encerram durante o processo de formulação, ela se estende por todo o período de sua vigência (SARAVIA, 2006).

Viana (1996) define implementação como um processo decisório de execução da política. Para Silva (2009), a implementação pode ser considerada a interação

entre a determinação de objetivos e as ações empreendidas para atingi-los, ou seja, o planejamento e a organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar uma política.

Envolto no processo de formulação e implementação de políticas públicas, fica evidente que:

> As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implementação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. (TEIXEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2002, p. 2)

Partindo desse argumento, os modos pelos quais as políticas públicas são implementadas e institucionalizadas as definem como política de Estado ou de Governo.

As políticas de Estado transcendem os períodos de um governo, as de governo têm menor duração, mudam a depender dos interesses de cada governo, apresentando, assim, pouca capilaridade e continuidade. É possível verificar na história educacional brasileira a disputa de poder entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e a isenção de atribuições. Comumente, os governos não dão continuidade às ações dos governos anteriores, o que promove implicações negativas nos processos educacionais, gerando uma eterna descontinuidade das ações governamentais. Nesse cenário, a educação torna-se arena de disputa político-partidária e deixa de se configurar como direito público subjetivo.

Nesse sentido, a política educacional diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação, compreendendo que toda política pública é de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil. Uma política educacional se constitui no fazer ou deixar de fazer do Estado para com a educação.

3.1.3 Políticas Públicas da Educação Infantil

Sobre a história recente das políticas públicas para a Educação Infantil brasileira é indispensável, antes de tudo, levarmos em consideração as lutas sociais

que, segundo Rosemberg (2014, p. 169), “se há muito que se conquistar, muito já foi conquistado”.

É importante ressaltar que as pesquisas refletem, discutem e reafirmam as conquistas das lutas travadas no final da década de 70 e início da década de 80, período no qual as discussões referentes à Educação Infantil ganharam ênfase com as manifestações populares, principalmente em decorrência do movimento de mulheres.

> Os movimentos de mulheres defendem a posição de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento. (CAMPOS, 1994, p. 23)

Vale lembrar que as leis que asseguram o direito das crianças e as compreendem como cidadãs, assim como as políticas públicas destinadas às Educação Infantil são relativamente recentes. De fato, tudo o que se refere à educação das crianças pequenas, considerando-as sujeitos de direitos, é muito recente. Alguns fatores influenciaram a implementação de Políticas Públicas para a Educação Infantil, dentre os quais destacamos como a maior conquista e principal marco histórico legal a Constituição Federal de 1988, que considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1988). A Educação Infantil, segundo a Constituição, é direito de todas as crianças de zero a seis anos[4] de idade (Emenda Constitucional nº 53, de 2006), pontuando que a oferta da Educação Infantil deverá ocorrer em creches e pré-escolas públicas, gratuita, laica e com qualidade, em todo o território nacional, devendo ser observadas as especificidades locais, a relação com as famílias, a diversidade e os princípios da democracia.

[4] O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação Junto com a Câmara de Educação Básica pontua, na Resolução n.2, de 9 de outubro de 2018 em seu art.2 que: a data de corte etário vigente em todo território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, pública e privada, para matrícula Inicial na Educação Infantil a criança precisa ter 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula.

Dessa forma, ressaltamos que o dever do Estado é a garantia dessa cobertura, consolidando uma conquista da sociedade brasileira, em resposta aos movimentos sociais e em defesa dos direitos da criança.

Rosemberg (2002) resume os fatores que têm motivado a luta pelo direito da criança pequena à educação em duas ideias:

> A busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação Infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero);
> A adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar, isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2002, p. 77)

Além da Constituição Federal (1988) que compreende a criança como um ser de direito, houve a aprovação da Lei nº 8.069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, a qual reafirma no seu art. 53, o direito à educação, destacando a contribuição da educação no desenvolvimento pleno da pessoa, na conquista da cidadania e na qualificação para o trabalho, evidenciando, ainda, aspectos fundamentais da educação enquanto Política Pública.

No ano de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, norteado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, formulou as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças.

Dessa maneira, a formulação da Política de Educação Infantil expressa o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania.

Vale destacar que as Diretrizes propostas pela Política de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios:

> 1) A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade;
> 2) As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas;

> 3) A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança;
> 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência;
> 5) O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança;
> 6) Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior;
> 7) As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 15)

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a educação da criança ganha centralidade nas discussões, esta passa a ser concebida como ser histórico, ator social e produtor de cultura, e a educação como direito da criança e não mais do adulto que necessita trabalhar e não tem com quem deixar os filhos. Desse modo, é reconhecido o direito da criança à escola. Assim, a criança emerge como sujeito de direitos, sendo compreendida como um ser humano completo em desenvolvimento, sujeito social e histórico, o que se diferencia da visão das políticas anteriores em que a criança era vista como “incapaz”, um “cidadão do futuro”, um “carente” ou um “vir a ser”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ampliar e aprofundar as discussões sobre a Educação Infantil, pesquisar sobre as políticas públicas de educação para essa etapa da Educação Básica permite compreender as concepções de infância e de educação que têm norteado essas políticas e identificar os principais eixos e as propostas de atendimento da Educação Infantil.

Bento (2011) afirma que:

> A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. (BENTO, 2011, p. 12)

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituída uma série de Políticas Públicas a respeito do direito à Educação Infantil, como é

evidenciado no Quadro 4, que apresenta a lista de documentos oficiais sobre a Educação Infantil.

Quadro 4 - Lista de documentos oficiais sobre Educação Infantil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
Política de Educação Infantil: proposta (2009)
Subsídios para credenciamento e o funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998)
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)
O Plano Nacional de Educação (2001-2010)
Integração das Instituições de Educação Infantil (2002)
Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009)
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (2003)
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil Pro-Infantil (2005)
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)
Parâmetros Básicos de Infraestruturas para Instituições de Educação Infantil (2006)
Parâmetros Nacionais de Infraestruturas para Instituições de Educação Infantil (2006)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (2006)
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (2009)
Relatórios do Projeto de cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2009)
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretriz Curricular Nacional Específica para a Educação Infantil (2013)
Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012)
Plano Nacional de Educação (2014-2024)
Base Nacional Comum Curricular (2017)

Fonte: Adaptado de Rosemberg (2014, p. 172).

Kramer (2006) alerta que esses avanços no campo teórico sobre o conhecimento da infância e na legislação educacional, conquistados pelos

movimentos sociais, não foram seguidos de mudanças de igual impacto nos sistemas educacionais. Segundo a autora,

> Na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. (KRAMER, 2006, p. 779)

A autora observa uma grande discrepância entre o que os documentos oficiais recomendam e como o governo executa seus programas. Isso pode demonstrar certa orientação política comum ou programas atendendo a tendências e demandas da sua época. Essas tendências acabam mascarando "que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais" (KRAMER, 1987, p. 64).

Nesse sentido, Campos et al. (2011) indica que a falta de identidade social nas instituições de Educação Infantil provocou a emergência de diferentes formas de atendimento educacional à criança pequena, com focos no cuidado ou na educação:

> Diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz "assistencial", ora de uma mais "educacional". Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social. (CAMPOS et al., 2011, p. 218)

Essas contradições revelam que o grande desafio para se implementar uma Política Educacional democrática e de qualidade na Educação Infantil brasileira não depende só de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, o grande desafio é o enfrentamento do descompasso entre o ideal e o real da prática cotidiana. Os documentos legais que versam sobre a educação das crianças apontam que:

> As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e, atualmente, emerge uma nova concepção de criança como criadora,

> capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um "vir a ser" e, portanto, necessita ser "preparada para". (BRASIL, 2006, p. 29)

Os documentos que versam sobre a Educação Infantil alertam para as superações das diferenças históricas no atendimento às crianças, na faixa etária de 0 a 3, com aquele dirigido às crianças de 4 e 6 anos, os quais estabelecem que todo o trabalho deva ser pautado nas dimensões do educar e do cuidado, que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil e da Educação Básica.

> Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 5 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de educação escolar, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006, p. 32)

Ao procurar fornecer subsídios para uma melhor compreensão da diferenciação acerca da especificidade do trabalho na Educação Infantil, Rocha (2001, p. 8) declara que:

> Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

Com base nessa consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador das instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Vale destacar que, quando a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, penetrou em um campo de disputa da política educacional que vai além da destinação financeira e da aplicação de políticas públicas, mas, sobretudo, trouxe um novo olhar sobre a infância e sua educação, atribuindo-lhes novo significado e uma visibilidade nunca antes observada.

É importante mencionar que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, em 1996, é reafirmado o compromisso do Estado com a Educação Infantil, o seu oferecimento deve ser efetivado em instituições públicas através do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. A finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, destacando-se, nesse sentido, suas características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Dessa forma, do ponto de vista legal, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, sob a responsabilidade dos municípios, segundo o regime de colaboração pela oferta desse nível educacional.

A partir da Constituição de 1988, os municípios passaram a ser reconhecidos como o terceiro ente federado. O que lhes atribuiu a competência para constituírem sistemas próprios de ensino, em regime de colaboração. Diante desse fato, percebemos que o governo federal está descentralizando, passando para a esfera municipal e estadual políticas que antes eram definidas no âmbito federal.

É válido ressaltar a lacuna entre as orientações dos documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e os problemas vivenciados na Educação Infantil, dentre outros fatores, no tocante às questões relacionadas aos recursos financeiros destinados à Educação Infantil. A problemática em relação à forma de financiamento da Educação no Brasil e, especialmente, da Educação Infantil, sofreu modificações após a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a Educação Básica está descentralizada do ponto de vista financeiro-administrativo. A Constituição Federal de 1988 definiu o percentual mínimo para o financiamento da educação pública de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios. A LDB de 1996 introduziu uma modificação nesses percentuais, possibilitando aos municípios utilizarem um percentual diferente para a educação,

determinado pela Lei Orgânica de cada cidade, uma vez que deveria ser respeitado o mínimo de 25%. Apesar dessa definição quanto aos percentuais mínimos a serem gastos com a Educação Básica, não há no texto Constitucional uma determinação de um mínimo que deva ser destinado com as diferentes etapas da Educação Básica.

A LDB (BRASIL, 1996) apresenta de forma distinta as atribuições de cada ente federado, ficando estabelecido que os municípios tenham a sua ação educativa centrada prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e cabe à União o Ensino Superior. No intuito de elucidar essa questão, Mafassioli e Marchand (2011, p. 6) afirmam que:

> A união deverá organizar o sistema federal de ensino, realizar a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios, recolher, analisar e disseminar informações sobre educação; financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financiamento aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.
> Os estados e o Distrito Federal deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e somente poderão atuar em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos da receita de impostos vinculados à educação pela CF.

A essa organização federativa pleiteia-se que diferentes níveis de governo tenham autonomia política e sejam responsáveis pela grande parte das funções de gestão de políticas sociais. A partir dessa conjuntura, convém lembrar que o poder não fica centralizado no governo federal, sendo dividido entre os entes federados. Para efetivação desse processo, é necessário que o sistema federativo se organize de forma cooperativa, que cada um dos entes federados assuma atribuições específicas e possam exercer colaborações entre si. Os entes federados possuem atribuições, o que faz com que ocorra a descentralização de responsabilidades, atribuições e competências. Tais especificidades são determinantes como características de um país federativo. As estruturas federativas descentralizadas

refletem-se em todas as áreas, e a educação não é diferente, pois cada ente federativo possui competência, responsabilidade e liberdade de implementar o seu próprio sistema de ensino, contando com o suporte técnico e financeiro dos demais entes federados.

Tem-se no regime de colaboração uma arquitetura política institucional que implica a ação integrada entre esferas de governo distintas, pautado nos princípios fundamentais da democracia e da autonomia. Essa questão está definida no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, em sua redação, rompe com a atuação desarticulada e competitiva entre estados e municípios, e da tutela por parte da união.

O dispositivo constitucional não deixa nenhuma dúvida quanto à função de todos os entes federados, que é promover o acesso à educação, democratizando-a, criando condições para a igualdade de oportunidades de superação das desigualdades entre os diferentes sistemas de ensino, com vistas ao exercício da cidadania e à capacitação para o trabalho. Na perspectiva da colaboração entre os entes federados, em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb é um importante compromisso da União com a Educação Básica, na medida em que aumenta o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da Educação Básica.

Em 2014, foi aprovada a Lei 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2020, reiterando a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos (BRASIL, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se em um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, com ensejo ao fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo.

Ao observar os dispositivos legais que versam sobre a Educação Infantil e o regime de colaboração que estabelece que a Educação Infantil seja prioritariamente de responsabilidade dos municípios, partindo dessa premissa, temos a necessidade

de compreender qual é a concepção de criança e de infância que norteia as práticas pedagógicas e as Políticas Educacionais para a Educação Infantil, como forma de respeito às especificidades das crianças, fazendo-se necessário romper com a visão “adultocêntrica” largamente difundida na nossa sociedade.

3.1.4 Conceito de Infância

O ser criança é distinto do ser adulto, diferenciado na idade, na maturidade, além de certos comportamentos típicos dessa fase biológica da vida. Exceto a idade, a fronteira entre criança e adulto é complexa, pois este limite está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade. A infância, mais do que uma condição biológica e determinada, é uma construção histórica, interpretativa e construída pelos homens, assim como a adolescência e a velhice. Segundo Oliveira (2008, p. 123), a definição de infância “é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura”, um período do desenvolvimento humano que se configura em “objeto de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos”. Para analisar esses aspectos, é interessante refletir sobre o significado da palavra infância, originada do francês *“en-fant*”, isto é, aquele que não tem direito à voz, que não fala. Dessa forma, as significações sociais foram construídas com base na ideia de que a infância constitui-se em uma etapa natural de desenvolvimento, uma passagem que antecede à idade adulta, um “vir-a-ser”.

Ariès (1981, p. 156), ao tratar sobre o surgimento do sentimento de infância, explica que na sociedade medieval europeia, tomada por ele como ponto de partida, “o sentimento de infância não existia”. “Nesse contexto, a criança era vista como um adulto em miniatura”, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade (ARIÈS, 1981, p. 156). De forma geral, o autor afirma que a compreensão de crianças sempre existiu desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade.

Com o intuito de melhor compreender a construção do conceito de infância, faz-se necessário buscar a etimologia em alguns conceitos derivados da referida palavra. Conforme a análise da palavra nos dicionários de língua portuguesa, por

Kuhlmann Jr. (1998), a infância é compreendida como o período de desenvolvimento humano que corresponde do nascimento à puberdade. Afirma, ainda, que a etimologia da palavra infância está relacionada às limitações da fala e esta dependência é conhecida como primeira infância, só avançando de fase na medida em que conquista mais autonomia, a partir dos 7 anos.

Para examinar a infância é preciso, segundo Kuhlmann Jr. (1997, p. 10):

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

Diante do exposto, podemos perceber que a condição de ser criança é um fator biológico, enquanto o significado de infância é uma construção social, pois todos os indivíduos ao nascerem são crianças até um determinado período da vida, independente da condição de vida, social, afetiva, econômica, religiosa. Todavia, a concepção, a definição e a valorização dos sentimentos atribuídos a essa infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. De acordo com Kramer (1995, p. 17):

> A análise das modificações do sentimento de infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas diferentes formas de organização social, possibilitando a compreensão do presente, em que a criança é estudada não como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida. Ao analisarmos os períodos históricos podemos perceber tais mudanças.

As concepções de infância dependem da classe socioeconômica em que está inserida a criança e sua família. Não há como tratar a criança com a análise somente de sua natureza biológica, desvinculando-a das relações sociais de produção existente na realidade – social, econômica e cultural –, na qual essa criança está imersa.

> A ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil

> graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, 2003, p. 87)

A autora relata que o conceito de infância está diretamente correlacionado com o contexto histórico e social da modernidade e afirma, com convicção, que este conceito não se caracteriza como algo natural, mas que surgiu das relações sociais. Além disso, ela defende a ideia de que o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização das sociedades, ou seja, “o papel da criança muda na sociedade, passando de um papel produtivo, na sociedade feudal, a alguém que precisa ser cuidada e escolarizada para atuação, na sociedade burguesa” (KRAMER, 1995, p. 19).

A infância não é universal. Ela depende de um modo particular de considerá-la, uma vez que é uma construção social e histórica. Esta concepção vem sendo elaborada ao longo do tempo. Assim, a infância é compreendida como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada socialmente.

No Brasil, ao buscar as origens do sentimento de infância, temos que considerar o contexto histórico, ideológico, econômico e social da realidade, na qual podemos perceber as diversas diferenças sobre esses sentimentos, cuja variação se dá devido à inserção social da criança no contexto político e econômico do país. Em relação ao Brasil, devemos levar em consideração a diversidade na constituição da sociedade relacionada à presença dos indígenas e dos imigrantes, ao regime de escravidão, ao imperialismo, em que as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas. Essas condições de vida das crianças fizeram com que a acepção dada à infância não fosse parecida. Diante desse cenário, Kramer (1995, p. 20) “aponta a impossibilidade de se conceber apenas um modelo de criança no território nacional, pois há diferentes visões sobre o sentimento de infância”, haja vista que esse sentimento se baseia nas diferentes condições econômicas, sociais e culturais das crianças e no papel que exercem na comunidade. Devemos compreender que crianças por si só não formam uma comunidade isolada, elas são parte integrante de um corpo da sociedade, nascem no interior de uma classe social, cujas experiências interferem na sua ação e no significado que elas atribuem às coisas e às pessoas.

No caso do Brasil, vigora o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), disposto pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que considera criança o indivíduo até 12 anos. Percebemos, portanto, que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância. Sobre isso, Sarmento e Pinto (1997, p. 7) alertam que,

> considerando que essa categoria social se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social da cultura, ou do gênero), podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente".

Sarmento e Pinto (1997) afirmam ainda que a concepção de infância varia entre sociedade, cultura e comunidade, e que essa variação também ocorre de acordo com a estratificação social, com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Diante do exposto, e com base nos estudos de Didonet (2001), Kramer (1995), Ariès (1981), Sarmento e Pinto (1997), faz-se necessário romper com a visão "adultocêntrica", largamente difundida na nossa sociedade.

Esse rompimento é imprescindível para que possamos reconhecer a criança como sujeito pleno, que tem um modo particular de lidar com a realidade e que não é inferior ao adulto. Observar a criança e sua infância, considerando as suas especificidades, é uma tarefa que nos ajuda a compreender melhor o ser humano e que pode oportunizar o crescimento de todos, como cidadãos.

Sendo assim, reafirmamos que a concepção de infância é algo construído sócio-historicamente, ao percebermos que, em cada época histórica, predominam-se certas ideias de criança. Hoje, a criança se apresenta como um ser cultural, que vive uma experiência pessoal dentro de um espaço geográfico e um período histórico, econômico, social e cultural, em todo o tempo.

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. Visto que a visão que se tem da criança é historicamente construída, é que podemos perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode nos parecer uma aberração, como a indiferença destinada às crianças pequenas, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por mais estranheza que se cause, a humanidade nem sempre considerou a criança um ser particular, e, por muito tempo, a tratou como um adulto em miniatura. De um ser sem importância, quase imperceptível, a criança, em

um processo secular, passa a ocupar maior destaque na sociedade, e a humanidade lança-lhe um novo olhar.

Convém lembrar, no entanto, que a infância, como uma construção cultural, social e histórica, apresenta um significado em si. Sua caracterização, então, se dá pela especificidade do seu ser no mundo, seu modo de pensar e sentir próprio e, ao mesmo tempo, por romper com uma abordagem universal da infância como fase natural do desenvolvimento, passando, assim, a ser compreendida sua singularidade em sua inserção no contexto social e político mais amplo.

Essa concepção está expressa nos documentos legais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, cujo marco fundamental é a Constituição Federal de 1998, que preconiza o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças e das famílias, sendo consolidada com a aprovação da LDB de 1996, que integra a Educação Infantil à Educação Básica, o que veio contribuir para a mudança de paradigma, em que a Educação Infantil deixa de apresentar um caráter puramente assistencialista e passa para o viés da educação.

A Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas, vem constituindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero a seis anos em instituições educacionais. Essa concepção deve buscar a ruptura do estigma do passado, quando o atendimento às crianças era fortemente marcado pelo assistencialismo, que desconsiderava a especificidade, o potencial da criança. Hoje, reconhecemos esse potencial da criança como um ser de direito, que deve ter assegurado o direito de aprender, brincar, imaginar, desejar, narrar, questionar, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e produzir cultura e ter acesso ao processo de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, reconhecendo-se como um ser histórico e construtor da história (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, faz-se necessário um resgate do histórico da Educação Infantil, evidenciando a concepção de infância e os avanços significativos da legislação brasileira, no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento.

3.1.5 Histórico da Educação Infantil

A creche, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, tornou-se foco de debate e objeto de estudo de pesquisadores das ciências sociais, cujo interesse pode se justificar pela crescente demanda apresentada pela instituição, em razão das mudanças ocasionadas na educação e nos cuidados para com a criança pequena, tanto pelas modificações sociais, econômicas e culturais no interior das famílias, como pelo expressivo reconhecimento da Educação Infantil no desenvolvimento do ser humano.

Assim, podemos evidenciar alguns autores que têm se destacado nos estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, dentre eles: Oliveira (1989), Haddad (1993), Rosemberg (1989), Kuhlmann Jr. (1998), Campos (2002) e Kramer (2006), que apontam nos seus estudos a trajetória da Educação Infantil nos países da Europa e no Brasil, atrelando o surgimento da creche ao crescimento do capitalismo que impulsionou a saída da mulher para o mercado de trabalho, pontuando o entrelaçamento de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Vale destacar que a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva das famílias durante muitos séculos. Essa realidade passa a se transformar a partir do século XVIII, que foi marcado por transformações no processo produtivo, com o advento da Revolução Industrial. Nesse período, a indústria cresceu e, junto com ela, a demanda por mão de obra, que, até então, era preenchida pela força masculina, passando a absorver também o trabalho feminino. Nota-se que esse deslocamento do eixo do processo produtivo, que sai do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, promove transformações sociais, modificando as relações de trabalho e as relações familiares. Desse modo, a mulher foi inserida ao mercado trabalho, que demandava a maior parte de seu dia, devido às longas jornadas de trabalho.

> Essas transformações sociais demarcam a passagem da sociedade agrário-mercantil para uma sociedade urbano-manufatureira o que veio ocasionar grandes transformações no cuidado infantil, pois os pais passaram a trabalhar nas fábricas. (CARTAXO, 2013, p. 33)

Ao mesmo tempo em que percebemos a variação da mão de obra feminina, que deixa de ser facultativa e passa a ser necessária diante da expansão do

capitalismo, constatamos o surgimento de um impasse imposto às mulheres que, ao saírem para o mercado de trabalho, não tinham locais adequados onde deixar seus filhos.

Rizzo (1992, p. 19) afirma que:

> O aumento do número de fábricas fez surgir na França as "guardeuses d'enfants" (criadeiras) com a finalidade única de retirar das ruas as crianças que perambulavam famintas enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas, muitas vezes em regime de 16/18 horas de trabalho, e resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorno que eram os filhos de união ilegítima. Na verdade, foram esses os objetos iniciais das creches.

No Brasil, o estabelecimento da creche teve finalidades semelhantes às da França, no sentido de esconder a vergonha e cuidar dos filhos das mães solteiras que abandonavam as crianças nas portas das igrejas, levando, com isso, ao surgimento da "Casa da Roda[5]" ou "Roda dos Expostos", que podemos considerar pioneiros como espaços institucionais destinados ao atendimento de crianças pequenas. Merisse (1997) esclarece que esses espaços eram prioritariamente para atender às famílias menos abastadas.

> Vai se desenvolvendo um quadro referente ao atendimento à criança pequena, no que tem-se a instalação pré-escolar para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade e, para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores, em geral, a implantação de um arremedo de creches como entidades no âmbito da assistência social e da saúde pública. (MERISSE, 1997, p. 36)

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Assim, a criança, que antes tinha os cuidados específicos das famílias, essencialmente da mãe, passou a demandar por um atendimento fora dos limítrofes da família.

O sentimento do cuidar da criança, que aqui denominamos filantrópico e assistencialista, foi o que, de fato, impulsionou o início dos trabalhos com as

[5] Conforme Merisse (1997), a denominação Casa da Roda refere-se ao mecanismo cilíndrico de madeira com uma pequena abertura onde as crianças eram colocadas pelo lado de fora da instituição, girava-se a roda e a criança passava para o lado de dentro sem que o depositário fosse visto.

crianças menores. Segundo Didonet (2001), isso pode ser comprovado mundialmente através das nomenclaturas que essas instituições receberam:

> Os primeiros nomes dessa instituição são reveladores de seu propósito: *garderie*, na França; *asili*, na Itália; *écolesguardería*, na Bélgica. Até hoje, *guardería* é a expressão usada em vários países latino americanos para referir-se às crianças menores de 3 anos. "**Guarda da criança**" também foi a expressão que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. (DIDONET, 2001, p. 12, destaque do autor)

O autor afirma que as creches são instituições velhas e novas ao mesmo tempo, cuja trajetória é marcada por erros e acertos. O surgimento das creches e da pré-escola deu-se de maneiras completamente diferentes. Como afirma Ortiz (2012, p. 19), "enquanto a pré-escola já nasceu no bojo da educação, a partir das ideias de Froebel[6], na Alemanha, em 1860, as creches nasceram da iniciativa privada, tanto na Europa como no Brasil".

> Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas; as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto às pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes médias e alta. (BRASIL, 2006)

O jardim da infância trouxe consigo um espaço dirigido muito mais às famílias abastadas do que à família operária (atendidas pelas creches). As creches surgiram como uma demanda do próprio capitalismo, em atendimento aos interesses da elite, pois esta necessitava encontrar uma posição de educação para as crianças das camadas populares (proletariado), possibilitando a presença de suas mães nos postos de trabalhos.

Ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de Educação Infantil, em específico as creches, começaram a ser vistas de forma estigmatizada: como depósitos de crianças. A propósito disso, Didonet (2001, p. 13) esclarece que:

[6] O educador Friedrich Froebel (Alemanha; 1782-1852) disseminou a ideia do jardim da infância, ambiente educacional que valorizava a infância como fase mais importante na formação humana.

> Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Portanto, as instituições assumiram, naquele momento histórico, um caráter compensatório de sanar as possíveis faltas e carências das famílias. Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), não se pensava na educação das crianças e, quando existia, era secundária, ficando, assim, como prioridade, a alimentação, a higiene e a segurança física das mesmas. O elo entre a situação econômica precária e o ato de delegar ao outro o cuidado e a educação das crianças pequenas propiciou o surgimento da conotação negativa do atendimento à criança pequena fora do seio familiar.

Nesse contexto, as creches carregavam o estigma de serem locais onde não se demandava uma infraestrutura adequada, cujos profissionais não possuíam uma formação mínima para atuarem nessas instituições, tendo, muitas vezes, seus direitos trabalhistas negados com a crescente terceirização[7].

Diante dessa situação, muitas ações foram pensadas e desenvolvidas no campo social e do discurso oficial que norteiam as políticas para a Educação Infantil nos países considerados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, conforme apontam Ferreira et al. (2002, p. 68, destaques dos autores):

> Verifica-se que as políticas propostas pelos governos e por agências multilaterais, como o Banco Mundial, têm concebido os programas de

[7] Entre as décadas de 1960 e 1980, no contexto de crise que assolou primeiramente a Europa e posteriormente o restante do mundo, houve uma fase de mudanças nos direitos trabalhistas, com a redução e restrição de algumas garantias e conquistas da classe trabalhadora (RAMOS, 2001). Dessa forma, observamos mais uma faceta do neoliberalismo, que reverbera com a crescente terceirização dos serviços, como uma estratégia dos empresários e do poder público para alcançar a almejada flexibilização, tanto no que diz respeitos aos contratos, como também sob a ótica de redução do quadro funcional próprio, obtendo, dessa maneira, um serviço e mão de obra trabalhista mais baratos, com a garantia da redução de benefícios trabalhistas, pontuando, assim, a precarização das relações trabalhistas (RAMOS, 2001). Na terceirização, o contratado é mero executor da atividade, a qual é constituída de elementos ou tarefas anexas ao serviço público, sem obter o vínculo empregatício contratual como usuário dos serviços públicos, a Administração Pública utiliza dos meios privados na execução dos serviços, mas mantém a titularidade dos serviços públicos. A autora ainda acrescenta que o objetivo da terceirização é a redução da “máquina, com a concentração na atividade fim” (RAMOS, 2001).

> educação e cuidado infantil como uma forma de intervenção social para a superação das desigualdades. Recomenda-se, geralmente, diversos programas informais a serem implementados, como, por exemplo, o atendimento realizado por mães em seus próprios lares, o chamado programa **mãe-crecheira**. Esse programa concebido como "**alternativo**" quanto às opções de cuidado e educação de crianças.

O Brasil, bem como os demais países pobres da América Latina, foi fortemente persuadido por organismos multilaterais com planos de cooperação técnica e econômica, a exemplo do Banco Mundial[8], que financiava projetos na área de educação, desde o final da década de 1940. Fonseca (1998) afirma que:

> Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura [*sic*] econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 70. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização. (FONSECA, 2017, p. 37)

A influência dos órgãos internacionais ocorreu com maior intensidade nos anos 70 e final dos anos 80, quando foi possível perceber uma forte implementação em massa da Educação Infantil, baseada em modelos de baixos investimentos, alinhados a ideologias políticas dos órgãos multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que desenharam propostas de educação especialmente para os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, e recomendavam que a Educação Infantil tivesse um caráter compensatório, além de destinar-se à população menos favorecida, já que se considerava que determinadas

[8] O Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais, como o Banco Internacional para a reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

famílias eram incapazes de educar a criança (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989).

Essa proposta educacional teve como foco os recursos da comunidade, com vistas a depreender poucas verbas do Estado, em relação à sua expansão e manutenção. Esse modelo deixou heranças na educação brasileira que até hoje percebemos, pois representam os modelos “não formais”, vinculados a recursos improvisados, como espaços físicos inadequados e mão de obra sem formação específica para exercer a função de cuidar e educar as crianças (ROSEMBERG, 2002). Nesse período, podemos observar a ausência do Estado, que delega à comunidade a educação das crianças pequenas, ou seja, reproduzindo um aumento de creches e pré-escolas comunitárias, como pontua Rosemberg (2002, p. 36, destaques da autora):

> Para se reduzir investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “**não formais**”, **“alternativos**”, “**não institucionais**”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “**comunidade**”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

No final da década de 80, as discussões referentes à Educação Infantil ganharam ênfase com as manifestações populares, principalmente em decorrência do movimento de mulheres que buscavam melhorias no atendimento às crianças pequenas. Buscando elucidar questões como essas, Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 23) destacam que:

> Os movimentos de mulheres defendem a posição de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento.

O aumento da demanda por mais creches aliado aos questionamentos sobre o tipo e a qualidade do atendimento ofertado nessas instituições infantis constituem bandeiras das manifestações populares e do movimento de mulheres e mães trabalhadoras e do Movimento Interfóruns da Educação infantil do Brasil (MIEIB), que buscavam compartilhar junto com Estado a educação das crianças. Segundo

Haddad (1993, p. 32), “a pressão unificada desses vários setores junto à Assembleia Constituinte resultou na aprovação das principais reivindicações na Carta Constitucional de 1988”.

A década 1980 foi emblemática no Brasil, pois caracterizou a saída do regime da ditadura militar e construção de um momento de redemocratização no campo legislativo, quando, em 1988, houve a Promulgação da nova Constituição.

Segundo Cury (1998), anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao “amparo e à assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito. A Constituição de 1891 nada menciona a respeito da infância; na de 1937, há referência de que o Estado deveria providenciar cuidados especiais à infância, cabendo ao Estado Novo o “cuidado e o amparo” ao invés do “dever e do direito”; posteriormente, na Constituição de 1946, encontram-se os termos “amparo e assistência”. Com a Constituição de 1967 e da Junta Militar de 1969, introduz-se a noção de uma lei própria que regulamentaria a assistência à infância. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (n. 4.024/61) faz referência discreta à Educação Infantil, considerando-a, no grau primário, como educação pré-escolar destinada às crianças menores de sete anos, podendo ser oferecida através das escolas maternais e jardins da infância.

> A LDB n° 4.024 previa que empresas que empregassem mães com filhos menores de sete anos deveriam organizar ou manter diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação que preceda o ensino de 1° grau. (CURY, 1998, p. 11)

Para Kramer (1987, p. 98), “esse lugar de sequenciamento atribuído à educação das crianças pequenas nas legislações tem ecos profundos que vão sinalizar como as políticas públicas e como o Estado enxergam a Educação Infantil ao longo dos tempos e na contemporaneidade”. Ainda segundo o autor, a

> Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como estagnada e omissa, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e o apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo o País não podem ser ignoradas, como não se pode ignorar a grande massa excluída de seu atendimento por falta não só de legislação, mas também, e principalmente, de medidas práticas que a efetivem. (KRAMER, 1987, p. 98)

Nesse sentido, podemos observar que é no texto da Constituição de 1988 que são feitas referências legais quanto aos direitos das crianças, sendo o artigo 208, inciso IV, o mais significativo quanto ao atendimento infantil, ao citar o atendimento em creches e em pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado. A garantia desse atendimento consolidou-se como uma conquista da sociedade brasileira, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança. Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 18):

> Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como assistir ou amparar a maternidade e a infância, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança.

Ao vincular as creches e pré-escolas à área da Educação, evidenciou-se um grande passo na direção da superação do estigma filantrópico dessas instituições, atribuindo-lhes um novo sentido. Podemos observar que, no nível textual, a conquista da Educação Infantil dentro da Carta Constituinte foi muito relevante na medida em que vincula as creches e pré-escolas à área da Educação, o que demonstra, assim, um “grande passo na direção da superação do caráter assistencialista” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 18), concedendo-lhe um sentido predominantemente educacional. Esse fato pode ser evidenciado a partir da aprovação da LDB de 1996, que institui a expressão Educação Infantil como nomenclatura oficial que designa todas as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos. A respeito disso, Abramowicz (2003, p. 14) assim assevera:

> Sabemos que a educação institucionalizada para as crianças de zero a seis anos não é um fato novo. Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardim da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc. No entanto, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para as crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.

Nessa ótica é que se dá o desprendimento da responsabilidade familiar para com a educação e cuidado da criança, pois deixa de ser encargo exclusivo da esfera

privada e passa a se constituir no âmbito das Políticas Públicas, ou seja, a família e o Estado passam a dividir a responsabilidade quanto ao bem-estar infantil, ao desempenharem ações complementares (ROSEMBERG, 1995).

O resgate da trajetória histórica das creches no Brasil evidencia que essas instituições evoluíram de uma perspectiva médico-assistencialista para a assistencialista e culminou, atualmente, em uma proposta educacional, pois encontra-se amparada legalmente na Constituição (BRASIL, 1988), no capítulo da Educação e, por este motivo, considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Entendemos que o direito à creche e à pré-escola não é somente um direito da mulher, como já foi no passado; hoje, esse direito constitui-se como direito da criança à educação, que deve ser assegurado pelo Estado.

3.1.5.1 Creche universitária: um panorama geral

Nesse resgate histórico serão contextualizadas as creches universitárias no âmbito federal. Desse modo, será possível entender os avanços, os retrocessos e as contradições vivenciadas por estes espaços na atualidade, refletindo acerca do papel que essas unidades vêm desempenhando ao longo dos anos, tentaremos responder a alguns questionamentos: por que uma unidade de Educação Infantil numa universidade? Quais as motivações que levaram à implementação desses espaços? Quais finalidades essas unidades procuraram atender ao longo de suas trajetórias?

A Educação Infantil apresenta, historicamente, uma trajetória descontínua, não linear, assim como toda a educação brasileira, decorrente das transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, a nível mundial. A criação da Educação Infantil nos remete ao lugar específico da creche, cujo surgimento no Brasil remonta ao século XX (HADDAD, 1993). O trabalho desenvolvido nas creches esteve baseado em diversas correntes de pensamento que influenciaram o modo de compreender este espaço, desde uma perspectiva de direito subjugado ao direito da mulher trabalhadora, perpassando o direito constitucional de atendimento à criança, permeada pela concepção que valida a educação e o cuidado.

Tais mudanças estão entrelaçadas às transformações econômicas e políticas suscitadas pelo capitalismo, quando mudanças significativas ocorreram na organização familiar, em decorrência da participação feminina na população

economicamente ativa do país. Os cuidados com as crianças pequenas têm destaque no conjunto dessas mudanças, revelando a intrínseca relação do surgimento das instituições de atenção à infância com as transformações do papel da mulher na sociedade. Outro aspecto importante refere-se ao crescimento acelerado da população de baixa renda e das suas dificuldades quanto a uma qualidade mínima de sobrevivência diante dos impactos sociais ocasionados pela política econômica do capitalismo.

É no cenário da década de 70 do século passado, diante do processo de urbanização e industrialização, que se verifica o aumento crescente do número de mulheres no mercado de trabalho e a eclosão dos movimentos sociais e feministas que se dá em virtude da expansão da demanda por contextos coletivos destinados à educação das crianças pequenas. O reconhecimento da creche como um espaço especializado para atender e educar as crianças de 0 a 6 anos de idade contribuiu para que houvesse um amplo processo de criação de instituições, tanto privadas como governamentais, destinadas ao atendimento da Educação Infantil.

A constatação de que a mulher é chamada a participar do mercado de trabalho em expansão e a falta de um aparato social que lhe garanta desenvolver suas atividades profissionais de forma plena, bem como conciliá-los com suas atribuições de mãe, impulsionaram as reivindicações por creches no local de trabalho.

Em consonância com a dinâmica da história da creche, suas demandas foram pauta de reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo, no Movimento Feminista e no Movimento de Luta por Creche, os quais advogavam a ideia de creche como um direito social das mães trabalhadoras e da creche como uma instituição a ser mantida pelo Estado, resguardando, dessa forma, o seu caráter público. Nesse período, inicia-se a história das creches no interior das universidades, para responder às reivindicações das mães funcionárias dessas instituições por locais apropriados, onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhassem.

Nascimento (1999, p. 381) explana que:

> Na França as creches de empresa têm como prioridade o atendimento dos filhos dos trabalhadores do sexo feminino embora, no limite das vagas disponíveis, possam atender filhos dos

> trabalhadores homens. Além disso, essas creches “têm como peculiaridade de serem implantadas e geridas pelo empregador”.

A fim de elucidar questões como essas, Palmen (2004, p. 58) afirma que:

> A inserção da creche no local de trabalho traz benefício não só aos empregados, mas também ao empregador, pois diminui o número de faltas de seus funcionários, e aumenta a produtividade, ao garantir aos progenitores maior tranquilidade quanto aos cuidados recebidos por seus filhos. O envolvimento da empresa nos assuntos comunitários também é visto por todos como um ponto positivo, na medida que propicia assistência aos seus funcionários e seus filhos.

Cabe ressaltar que, segundo o estudo de Lopes (2006), em que as creches nos locais de trabalho são problematizadas, o objetivo principal desses espaços estava além de simplesmente guardar os filhos e filhas de suas operárias. Existiam interesses higienistas, assistencialistas, filantrópicos, mas, sobretudo, o controle dos patrões sobre esses trabalhadores e trabalhadoras. Nesse sentido, a criação de creches em locais de trabalho era entendida como um favor dos patrões para com os seus funcionários e nunca como um direito destes.

O movimento em defesa da creche em local de trabalho foi intensificado na década de 1970, cujo processo de luta foi desencadeado por mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos. Foi no contexto de reivindicações dos movimentos sociais que as creches em locais de trabalho passaram a ser uma luta da comunidade universitária como um direito de assistência à criança na ausência da mãe.

> O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. (MERISSE, 1997, p. 48)

Nesse período de luta pelas creches, foi recordado o Decreto – Lei n. 5.452, existente desde 01/05/43, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Os cinco artigos[9], a seguir, compõem o referido Decreto-Lei, que trata sobre creche no local de trabalho, conforme destaca Manus (1992, p. 84-86):

> Art. 389 – Trata da obrigatoriedade das empresas, quando:
> § 1º. Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local para darem assistência aos seus filhos no período de amamentação.
> § 2º. A exigência do inciso 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênio, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.
> Art. 396 – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um.
> Art. 397 – O SESI, O SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infâncias, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadoras, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.
> Art. 399 – O Ministro do trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregados que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.
> Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período de amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), o Decreto anterior estipula as condições físicas mínimas de instalação para os locais de amamentação. Este faculta a obrigatoriedade de as empresas manterem os berçários, possibilitando o estabelecimento de convênios com creches distritais, recomendando a criação de escolas maternais e jardins de infância em instituições públicas.

Vale destacar que essa Lei, a CLT (1943), foi descumprida e ignorada. Fagundes (1997) salienta que a própria universidade, enquanto empregadora, não se sentia obrigada a cumprir a lei federal. Se a legislação trabalhista deixava clara a criação de creches no local de trabalho, observa-se que, somente na década de

[9] Os artigos 389 e 397 correspondem à redação dada pelo Decreto-Lei n° 229 de 28/02/67 (Senado Federal). Subsecretaria de Informação. Disponível em: <http://www.senado. gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

1970, quase três décadas depois da promulgação da CLT, é que a primeira creche universitária foi criada, como veremos mais adiante.

Corroborando essa questão, Rosemberg (1989, p. 93-94) chama atenção:

> Até aproximadamente metade da década de 70, essa legislação, além de não ser respeitada pelos empresariados (os mecanismos de fiscalização são insuficientes e a punição prevista para os faltosos é ridiculamente pequena), era pouco conhecida entre as trabalhadoras e seu cumprimento, ou ampliação não constituía reivindicação sindical.

Por outro lado, vale ressaltar que essas legislações, de acordo com Fagundes (1997), não tratam de direito à creche nos locais de trabalho, mas somente do direito da mulher trabalhadora de amamentar seu filho durante a jornada de trabalho.

Foi nesse contexto de reivindicações dos movimentos sociais, respaldados por dispositivos legais, que as creches passaram a ser uma bandeira de luta da comunidade universitária. Segundo Rosemberg (1989), a primeira manifestação pela implementação de creches para atender às mães funcionárias de universidades no Estado de São Paulo ocorreu em 1975.

> Nesse mesmo ano realiza-se pela primeira vez nessa cidade uma manifestação pública de impacto organizada em torno da reivindicação por creche: é o movimento de funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo. Apesar da marcha não ter ultrapassado os muros do campus universitário, dois fatos chamavam a atenção: ser uma manifestação pública específica e reunir funcionários (homens e mulheres) de uma empresa. Essa marcha reforça uma outra frente de luta, não mais vinculada ao local de moradia, mas do local de trabalho. (ROSEMBERG, 1989, p. 96)

De acordo com a autora, essas manifestações ocorreram em diversos setores da sociedade, tanto públicos como privados. Rosemberg (1989, p. 97) pontua que “é a organização de empregados de empresas públicas e privadas que levanta dados sobre necessidades, elabora projetos, avalia custos, forma comissões e obtém, junto à direção, a instalação de creches”.

Foi nesse contexto de lutas sociais que as creches universitárias foram criadas no âmbito da política de benefício social, como forma de atender às demandas da comunidade universitária. O êxito da creche, naquele momento, ocorreu como um direito da mulher trabalhadora, feminista, empregada de empresa privada, funcionária pública, e pelos sindicatos. Conforme Haddad (1993), a década

de 70 caracterizou-se pela eclosão de vários movimentos sociais, e, em alguns lugares, a creche representou forte apelo, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras.

Segundo a autora, a expansão da demanda de vagas para a Educação Infantil ocorreu devido ao crescimento da mão de obra feminina no mercado de trabalho e ao acesso às universidades. Nesse sentido, cresce o movimento em favor das creches, sobretudo entre as mães universitárias (discentes, docentes e técnicas). De acordo com estudos de pesquisadoras como Rosemberg (1992), Fagundes (1997), Raupp (2002a), dentre outras (os), a reivindicação por creches no ambiente de trabalho passa a ser bandeira de organizações políticas lideradas por mulheres que buscavam espaços próximos aos locais de trabalho e estudo, para deixar as crianças. Como parte do esforço desse movimento na busca por creches no local de trabalho, destaca-se a criação da primeira Creche Universitária Francesca Zácaro, em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É importante mencionar o estudo de Ronchi Filho (1995) que aponta a criação da Pré-Escola Criarte na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1976, como conquista da luta dos movimentos sociais.

> Após a inauguração, em 1972, da primeira creche em uma universidade federal, no ano seguinte criou-se outra unidade, fruto das lutas das reivindicações da comunidade universitária levaram à implantação de mais três unidades, 1976, 1978 e 1979, chegando-se ao final da década de 70 com cinco unidades funcionando. (RAUPP, 2002a, p. 16)

Da década de 80 até 1994 foi o período que evidenciou um maior número de implantação de creches nas universidades federais, com a inauguração de 18 novas unidades (RAUPP, 2002a). A ampliação do número dessas unidades ocorreu em virtude, também, de uma nova conquista no campo da legalidade para as creches em locais de trabalho que, até então, era direito somente das mulheres de 16 a 40 anos. Com esse novo dispositivo legal, o Decreto n. 93.408[10], de 10 de dezembro de

[10] Essa legislação estabelece que esses órgãos, entidades e fundações viabilizem o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhos dos servidores, através de creches, instituições materno-infantil e jardins de infância integrante de sua própria estrutura organizacional ou que contratem, mediante licitação, serviços de instituições particulares, ou ainda que utilizem, mediante convênios, as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (CARDOSO, 1986, p. 3).

1986, que dispõe do plano de assistência pré-escolar para os filhos de servidores públicos federais, estende esse direito para homens. Assim, a creche em locais de trabalho passa a ser um direito trabalhista, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da administração federal e das fundações federais.

É importante notar que se estabelece aí um avanço e uma conquista. Ao passo que os pais funcionários federais vivem a conquista do direito legal, que garante o atendimento nessas instituições como benefício dos servidores federais, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), fica estabelecido o direito por parte das crianças à educação em creches e pré-escolas. Nesse sentido, a creche passa a ser reivindicada também como um direito das crianças, o que até então havia sido principalmente a reivindicação de um direito da mulher trabalhadora, um direito trabalhista.

No campo das discussões sobre a Constituição de 1988, Kramer (1989) evidencia a necessidade da obtenção de garantias de creches e pré-escolas nos locais de trabalho. Segundo a autora,

> A importância de se conquistar esse serviço para acriança de 0 a 6 anos é indiscutível. Como também é inegável o avanço político dessa luta que, de um lado, passa a considerar, mais recentemente, o direito dos filhos de funcionárias e funcionários, evitando a restrição da oferta de emprego às mulheres e que, de outro lado, defende o papel educativo do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e não apenas o de guarda, por considerá-las como cidadãs. (KRAMER, 1989, p. 52)

Dessa forma, as conquistas legais tiveram influência do Movimento de Luta por Creche já que “os movimentos sociais tiveram importante papel na pressão por expansão das vagas em creches, defendendo o direito à creche e apontando a necessidade de a sociedade, através do Estado, assumir o encargo de atender os filhos dos trabalhadores” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989, p. 43).

Em seus estudos, Raupp (2002a) reafirma a importância dos movimentos sociais com relação à expansão das creches universitárias e demonstra que somente 36,53% das universidades federais possuem creches, com destaque para a Região Sudeste, onde se evidenciou maior número de creches universitárias.

> O mapeamento revelou a existência de 26 unidades de Educação Infantil, administradas no interior de 19 universidades federais. É um número que diz muito sobre a situação, pois, de um universo de 52

> Universidades Federais de Ensino Superior (IFES), 33 não mantêm unidades de Educação infantil. Identificaram-se 6 (seis) creches universitárias na Região Sul; 11(onze) creches na Região Sudeste; uma na Região Centro-Oeste; 8 (oito) na Região Nordeste e nenhuma na Região Norte. (RAUPP, 2002a, p. 36)

É importante ressaltar que as creches nas universidades federais tiveram início no ano de 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a última a ser implementada foi a da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1998. Raupp (2004) apresenta informações de 20 das 26 universidades federais existentes na época, demonstrando que, em cada universidade, a demanda e a luta por creche foram defendidas por "autores" diferentes, no que tange à implementação do atendimento das unidades de Educação Infantil nessas instituições (Quadro 5).

Quadro 5 - Demandas de atendimento nas creches universitárias no período de sua implementação

Ano de implementação/ Universidade	**Instituição**	**Implantação a partir da demanda de:**
1972 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Creche Francesca Zácaro Faraco	Funcionárias, professores e alunas
1973 Universidade Federal de São Paulo	Escola Paulista de Educação	Funcionárias e professores
1976 Universidade Federal do Espírito Santo	Centro de Educação Infantil Criarte	Funcionários (as) e alunos
1979 Universidade Federal de Viçosa	Laboratório de Desenvolvimento Humano	Funcionários (as) e realização de Pesquisa e extensão na área
1980 Universidade Federal de Santa Catarina	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	Alunas e funcionários (as)
1980 Universidade Federal de Campina Grande	Unidade de Educação Infantil	Professoras e funcionárias
1981 Universidade Federal do Rio de Janeiro	Escola de Educação Infantil	Funcionários (as)
1983 Universidade Federal da Bahia	Creche UFBA	Alunos (as) da Universidade
1984 Universidade Federal de Alagoas	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	Funcionárias
1987 Universidade Federal de Lavras	Creche Semente do Amanhã	Funcionários
1988 Universidade Federal Rio Grande do Norte	Unidade Educação Infantil	Funcionários (as), alunos e comunidade local
1988 Universidade Federal da Paraíba	Creche Escola	Funcionários (as), docentes e alunos
1988 Universidade Federal do Paraná	Centro de Educação Infantil Pipa Encantada	Funcionárias
1988	Laboratório de	Funcionárias e alunos

Universidade Federal de Viçosa	desenvolvimento infantil	
1989 Universidade Federal de Santa Maria	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo	Funcionários e docentes
1991 Universidade Federal de Goiás	Creche UFG	Funcionárias
1991 Universidade Federal do Ceará	Núcleo de Desenvolvimento da Criança	Funcionárias
1992 Universidade Federal de São Carlos	Unidade de atendimento a Criança	Funcionários (as), alunos e docentes
1997 Universidade Federal Fluminense	Creche UFF	Funcionárias
1998 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Núcleo de Educação infantil – Colégio de Aplicação	Funcionários (as), docentes e alunos

Fonte: Raupp (2004).

Raupp (2004) destaca que os objetivos iniciais das unidades de Educação Infantil nas universidades federais estavam relacionados ao atendimento das necessidades trabalhistas, na medida em que a população atendida era formada, principalmente, por filhos de servidores públicos federais e também filhos de alunos das universidades.

Observamos, pelas informações disponíveis no Quadro 5, que apenas uma unidade – Unidade Educacional Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) –, entre as vinte destacadas, realiza desde sua implementação o atendimento à comunidade externa, não o restringindo aos filhos dos servidores e dos estudantes universitários.

Raupp (2002a) destaca que foi no contexto de lutas sociais e trabalhistas, que as primeiras instituições de Educação Infantil ligadas a órgãos da Administração Pública Federal surgiram como conquista dos servidores e não das crianças. Todavia, a existência das creches ligadas às universidades e instituições federais, ainda como benefício de seus funcionários, é um sinal da conservação da perspectiva assistencialista e que despotencializa a criança, principalmente quando o funcionamento dessas instituições acontece prioritariamente para atender à demanda das famílias e não das crianças.

Silva (2012, p. 41) afirma que:

> Em seus tempos iniciais, a creche esteve vinculada às necessidades decorrentes do trabalho extradomiciliar da mulher e hoje, ainda que se considere esse aspecto, o atendimento à infância e sua educação

> extra-ambiente familiar é visto como um direito da criança, conquistado desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

Esse marco legal foi fundamental, pois ampliou e assegurou os direitos da criança, ressaltando a independência de sua origem, raça, cor, sexo ou necessidade educacional especial.

Para Oliveira (2002, p. 36), “a consideração da criança como sujeito de direito é o carro-chefe de toda mudança legal”. Ademais,

> Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-lo enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá além da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdo, quanto na sua abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola. (OLIVEIRA, 2002, p. 36-37)

É importante mencionar que, apesar do esforço de professores, pesquisadores e militantes, a Constituição (1988) não instituiu como direito dos servidores públicos civis e militares a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes de 0 a 6 anos (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993). Em dezembro de 1993, o Decreto n. 977, de 10 de novembro de 1993, emitido pela Secretaria de Administração Federal da Presidência da República, instituiu um auxílio pré-escolar[11] como assistência indireta aos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, caracterizando-se como um dispositivo legal que surge na contramão da expansão das unidades de Educação Infantil nestes órgãos federais, pois proíbe a criação de novas unidades de ensino nas universidades federais. Mesmo assim, três novas unidades foram criadas após o decreto, devido ao processo de sua criação já se encontrar em andamento (RAUPP, 2002a, p. 19).

[11] O auxílio pré-escolar é uma assistência financeira recebida mensalmente pelo servidor público da administração pública federal direta, autárquica e fundacional que tem filhos na faixa etária de 0 a 6 anos, significando um benefício que visa substituir a creche no local de trabalho.

Ao analisarem essa alternativa de benefício existente para outras empresas públicas e privadas, desde 1988, na Portaria n. 3.296 do Ministério do Trabalho, Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 66) afirmam que:

> O avanço que vem assumindo o reembolso-creche como solução adotada por empresas públicas e privadas (respaldadas pela Portaria nº 3.296 do Ministério do Trabalho de 3/9/86) é questão litigiosa: de um lado, constituiu opção privilegiada de trabalhadores (as) de classe média, na medida em que estabelece a livre escolha da prestação de serviço de que se utiliza; por outro lado, pode constituir estímulo à expansão de creche e pré-escolas particulares e entrave à criação de creches em locais de trabalho ou à expansão de uma rede pública cujo padrão de qualidade possa corresponder às exigências de qualquer família.

Raupp (2002a, p. 25) contribui com a discussão, ao apontar que:

> Uma vez que os serviços da Educação Infantil têm um custo alto, esse desdobramento legal tem o objetivo pragmático implícito que é suprimir unidades de Educação Infantil desvantajosas economicamente ao poder público federal, substituindo-as pelo auxílio pré-escolar, que tem um valor que não corresponde ao custo da manutenção da criança numa unidade de Educação Infantil que oferece serviço de qualidade.

A autora evidencia aspectos sobre o surgimento das creches Universitárias correlacionados ao direito trabalhista, visto que, no decorrer da trajetória histórica, essas instituições foram assumindo outras funções para assegurar e fortalecer seu vínculo com as Instituições Federais de Ensino superior - IFES (RAUPP, 2002a). Esses espaços servem para visitação de diferentes áreas, afirmando que as creches universitárias brasileiras buscam construir sua identidade acadêmica, e apenas 13% das unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais desenvolvem a pesquisa e a extensão, a maioria continua priorizando apenas o ensino.

Segundo essa mesma autora, foi com o risco eminente de fechamento, o qual parece sempre rondar essas Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI's), que começaram a surgir os primeiros encontros específicos tratando da temática das creches universitárias, por volta da década de 1980.

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI-UFSC) tomou a iniciativa de convidar as UUFEI's, espalhadas pelo Brasil, para essa primeira aproximação em 1987. Estiveram presentes

coordenadores e representantes de 12 UUFEI's. Nesse primeiro encontro, objetivou-se levantar as problemáticas existentes, além de abrir espaço para que novos encontros ocorressem, mas a dificuldade de articulação e de reunião desses espaços que estavam separados por muitos quilômetros de distância adiou esse novo reencontro por décadas.

No ano de 2002, por meio da Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI[12]), a entidade agrega 24 unidades filiadas. A ANUUFEI surge, portanto, para a articulação entre as Unidades, na busca da construção coletiva e fortalecimento da identidade acadêmica das Unidades de Educação Infantil (UEI), através da luta pela institucionalização das Unidades.

Esse movimento fomentado pela ANUUFEI teve como objetivo aglutinar as UUFEI's e debater suas particularidades, o que foi evidenciado desde o primeiro evento realizado em 1987 até o de 2003. Vale destacar que, em encontros nacionais diversos, foram discutidas temáticas como a limitação e potencialidades dessas unidades no interior das Universidades, sendo várias dessas sobre os dilemas de atuação das UEI no contexto das universidades, bem como qual a sua verdadeira identidade, seria assistencialista ou acadêmica.

Esses encontros promovidos por essa associação motivaram o estabelecimento de diretrizes institucionais para as UUFEI's. As diretrizes elencadas em conjunto por representantes da ANUUFEI procuram estabelecer padrões mínimos para todas as unidades. O objetivo das diretrizes não foi a uniformidade de históricos tão distintos, mas tentar estabelecer o que não pode faltar numa UUFEI. São sete diretrizes institucionais, datadas de 2003.

A primeira diretriz aborda a importância de haver um Projeto Político Pedagógico em cada unidade e que este respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cada unidade deverá ainda incluir dois fundamentos norteadores: o princípio público e o acadêmico. O público diz respeito à responsabilidade, por parte dessas unidades, de desenvolver um trabalho que responda às demandas e desafios apresentados para a Educação Infantil pública. No princípio acadêmico, trata-se de atribuir a essas unidades o caráter universitário

[12] A Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI) tem como objetivo: I – Incentivar a participação das Unidades de Educação Infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão; II – Favorecer a integração das Unidades de Educação Infantil das IFES, sua valorização e sua defesa; III – Representar o conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente. Disponível em: <www.ufsm.br/anuufei>. Acesso em: 14 jan. 2018.

de não apenas educar a criança, mas de ser espaço de formação profissional e, ainda, que produz e compartilha conhecimentos com a sociedade.

A segunda diretriz tem como prerrogativa o diálogo que essas unidades devem manter primeiramente com a área de educação das universidades, mas também com diferentes setores e áreas de conhecimento. A partir dessa diretriz, sugere-se a interlocução com fóruns da área da Educação Infantil. Vale evidenciar que a terceira e quarta diretrizes apontam a importância das UUFEI's como campo de estágio e pesquisa, evidenciando sua consolidação como espaço de troca e diálogo e não apenas de observação.

A quinta diretriz convoca as unidades a desenvolverem pesquisas independentes e autônomas, mas também que estejam integradas com grupos de pesquisa já constituídos e que já existam no âmbito universitário. Vale destacar que na sexta diretriz existe uma preocupação com a socialização dos conhecimentos produzidos nas unidades. Em sua última diretriz, é abordada a necessidade da busca incansável que cada unidade deve trilhar para efetivar a sua inserção na estrutura universitária, tendo em vista uma maior autonomia didática, administrativa e orçamentária.

Convém lembrar, no entanto, que essas diretrizes acabam se misturando com a identidade multifacetada das unidades de Educação Infantil que estão no bojo das universidades. Através desses procedimentos norteadores, é possível verificar a importância dessas unidades, além de justificar sua existência e reafirmar o papel ímpar que esses espaços apresentam para a formação e produção de conhecimentos, no que concerne à infância e à própria etapa. A respeito disso, Lopes (2014, p. 77) assevera que:

> Isso significa dizer que o ensino é desenvolvido por todas as unidades, já que essa é a atividade principal de qualquer creche ou pré-escola, seu caráter educativo, já as outras duas pontas do tripé universitário, a pesquisa e a extensão, são realizadas mais ou menos por cada uma delas e isso depende muito da forma como a universidade encara esta unidade e como esta se integra no conjunto das instituições universitárias. Muitas vezes é necessário buscar projetos, pesquisas e investimento para a unidade, isso demanda tempo, paciência e uma gestão comprometida em tornar aquele espaço, um lugar de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Raupp (2004, p. 206),

> A resposta que algumas poucas unidades têm conseguido dar na direção de uma prática que alie ensino, pesquisa e extensão parece ser uma luz a iluminar o debate sobre a pertinência dessas unidades de Educação Infantil no âmbito universitário.

Em relação às conquistas legais e discursivas no campo da infância e da Educação Infantil, é possível perceber que várias leis serviram para nortear a Resolução CNE/CEB n. 1, de 10 de março de 2011, como a própria Constituição de 1988, também o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A Resolução do CNE n. 1 de 2011 fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil, universitárias e/ou federais.

Essa Resolução foi organizada em 10 artigos, que assim disparam:

> A Resolução apresenta um parágrafo único: as Unidades "educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal", sejam estas mantidas por conveniamento, cooperativa ou através de sindicato, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação";
> **Artigo 1º**: Os critérios de atendimento das crianças e as condições de trabalho dos profissionais da Unidade veiculados à necessidade de universalização do atendimento, promovendo igualdade nas formas de ingresso e permanência de todas as crianças que procurarem pela Unidade; A necessidade de garantir o quadro profissional de qualidade, formado, com piso salarial, plano de carreira e programas de formação continuada;
> **Artigo 2º e Artigo 3º**: Dispõem sobre os aspectos pedagógicos da Unidade, à necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico que apresente concepções de criança, de aprendizagem, de educação;
> **Artigo 4º:** Estabelece critérios para a jornada de trabalho dos profissionais da Unidade e sobre os períodos de funcionamento;
> **Artigo 5º**: Dispõe sobre a finalidade da Educação Infantil como estabelecimento que deve garantir o cuidado e a educação de crianças pequenas no constante das legislações que garantem condições de acessibilidade, segurança, salubridade, higiene e saneamento;
> **Artigo 6º:** Apresenta as condições adequadas da estrutura física dispondo sobre a adequação dos espaços físicos às diferentes funções inseridas na Unidade;
> **Artigo 7º:** Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação mínima para atuação na gestão da Unidade e para atuação como professor (a) de Educação Infantil;
> **Artigo 8º**: Dispõe sobre a vinculação da Unidade de Educação Infantil na estrutura administrativa e organizacional da Universidade;
> **Artigo 9º e 10º**: Apresentam respectivamente o prazo para a adequação das Unidades de Educação Infantil às normas constantes

> na presente Resolução e a data de validação destas diretrizes a partir de sua publicação no Diário Oficial. (BRASIL, 2011)

Na Resolução nº 1 de 2011 do CNE, a questão do financiamento é mencionada da seguinte forma:

> No exercício de sua autonomia, atendidas às exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento (BRASIL, 2011).

Ao analisar essa resolução, Moruzzi e Silva (2017) apontam que:

> Pode-se compreender que esta Resolução é o resultado de um processo histórico de discussões e de mudanças legislativas que estruturam a Educação Infantil no âmbito da formação profissional, dos parâmetros de qualidade do atendimento, dos parâmetros de infraestrutura para Educação Infantil, das orientações curriculares e pedagógicas, das políticas públicas voltadas para infância e da configuração da Educação Infantil como direito da criança. Dito de outra forma, as diretrizes postas por esta Resolução estão presentes de maneira detalhada em outros documentos governamentais que normatizam a Educação Infantil e configuram uma infância no âmbito da política nacional. O que esta Resolução faz, a rigor, é colocar para as Unidades de Educação Infantil universitária a necessidade de se adequarem a esta política nacional vigente compreendendo-as como parte de um sistema nacional, que devem, portanto, ser institucionalizadas. (MORUZZI; SILVA, 2017, p. 120)

É possível notar que a Resolução nº 1 do CNE atende algumas das reivindicações históricas das UUFEI's, e aponta novos desafios gerados no bojo da própria Resolução. Esta acaba refletindo o próprio amadurecimento que a legislação vigente em nosso país tem demonstrado no que diz respeito à Educação Infantil, com todos os eventuais avanços e retrocessos.

No início de agosto de 2013, as UUFEI's foram surpreendidas com o Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013, que desconsidera totalmente a Resolução nº 1 de 2011. Nele, a proposta apresentada é a de "que a oferta da Educação Infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil", ou seja, é a proposta de municipalização das creches universitárias, sendo assim essas creches deveriam fazer parte do sistema municipal de educação.

Vale destacar que esses dois documentos ilustram como a questão da Educação Infantil nas universidades está em destaque, mas longe de um consenso que apague problemas históricos que envolvem a educação, em especial a Educação Infantil.

Segundo Raupp (2004, p. 26), todos os avanços na legislação, como "também a valorização da criança nos contextos sociais contemporâneos", motivaram o fortalecimento da Educação Infantil. Para a autora, diversos fatos ocorrem internamente e a nível macro que acabam impulsionando essas unidades universitárias de Educação Infantil à revisão de suas identidades, repensando, assim, o seu papel na universidade em que estão inseridas.

Essa trajetória cheia de avanços e retrocessos acaba direcionando esses espaços para exercer uma função que vai além do cuidar/educar. Essas unidades acabam seguindo os rumos das universidades, experimentando constantemente outras possibilidades, tais como campo de estágio, pesquisa, observação e formação, não apenas na Pedagogia, mas também na Educação Física, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Nutrição e tantas outras (RAUPP, 2002a).

Segundo Bersot (2012), as unidades universitárias de Educação Infantil desempenham a função universitária no que tange ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

> A produção acadêmica elaborada a partir da unidade de educação infantil universitária investigada identifica que desenvolve um fator material relacionado à produção de pesquisas tanto institucional como não institucional (monografias, dissertações e teses), envolvendo diferentes unidades e outras instituições que se beneficiam destas unidades como lócus de estudo. (BERSOT, 2012, p. 32)

Essa multiplicidade de áreas do conhecimento que pesquisam a Educação Infantil constrói novos conhecimentos, que podem contribuir na consolidação de novas metodologias e abordagens inéditas para esta área que ainda hoje é um campo recente de pesquisas: a Educação Infantil (BERSOT, 2012).

O autor evidencia dupla identidade nas unidades de Educação infantil das universidades. Isso porque essas unidades já sofrem com as particularidades que toda a Educação Infantil pública já vivencia, neste caso, somado a isso, existem os problemas de ordem universitária. Com essa dupla identidade, nota-se que as

conquistas e garantias podem surgir desses diferentes atores, mas também os retrocessos e perdas. É notório que essas unidades universitárias compartilham problemas semelhantes aos de qualquer rede municipal (falta de materiais, concursos para profissionais, aumento da terceirização, número de vagas insuficiente, falta de merenda escolar etc.), mas, ao mesmo tempo, são desafiadas a resolver seus próprios problemas, que são específicos e locais (sucateamento das universidades, ameaças à autonomia universitárias, desvios de função, falta de investimentos financeiros etc.).

Hoje é possível afirmar que, mesmo com todos os desafios, contradições e conquistas, as UUFEI's são espaços que:

> Buscam responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaços de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos. Espaços que se acredita e que se faz mister como centros de Excelência em Educação Infantil. (RAUPP, 2004, p. 213)

Assim, diante desse percurso histórico, foi possível entender o surgimento das creches universitárias, vinculadas às pressões trabalhistas dos servidores das universidades que caminham em busca da definição de suas identidades, respeitando-se os atributos legais pertinentes a elas.

4 CRUZANDO OS INDICADORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES NA UESB

Neste capítulo, vamos analisar a implementação das creches da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (do *campus* 1 e do *campus* 2). Descrevemos o processo de suas constituições e implementação, tendo como referência a demanda pela creche, as diretrizes pedagógicas que norteiam o atendimento nessas instituições, os dilemas e dificuldades de ontem e hoje, os recursos financeiros e humanos, dentre outros dados referentes à implementação dessas unidades.

Vale pontuar que esta investigação nos possibilitou configurar, por meio dos dados e informações, os perfis de cada instituição, uma vez que as particularidades de cada unidade foram resguardadas. Ademais, não se trata de um estudo comparatório.

Os dados discutidos neste capítulo foram obtidos através de pesquisa documental referente às creches da UESB, bem como das produções acadêmicas que envolvem a temática relativa às creches no local de trabalho. Além dos dados documentais, descrevemos as informações resultantes das análises dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, buscando relacioná-las com as considerações discutidas nos capítulos anteriores.

O processo da pesquisa científica é um caminho incerto, no qual, muitas vezes, os pesquisadores lidam com problemáticas que, quando não contornadas, atrasam ou inibem a conclusão dos trabalhos. Nesta pesquisa, deparamo-nos com grandes entraves, como, por exemplo, a falta de informações e de documentações referentes à implementação das creches na UESB. A impossibilidade de acessar alguns dos registros, relatórios e portarias causa-nos a sensação da “coisa pública” como algo privado, que não presta conta à sociedade, cujos documentos públicos não deveriam ser negados para conhecimento e análise. Quando adentramos o universo da pesquisa, no qual o local do estudo diz respeito ao espaço público, esperamos contar com condições favoráveis para a investigação integral dos fatos, com intuito de não originar lacunas na pesquisa por falta de informações.

4.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS CRECHES NOS *CAMPI* DA UESB

A história da creche converge com as modificações na sociedade em seus vários ângulos: social, econômico, político, cultural e ideológico. Considerando a crescente complexidade da vida moderna, do mundo capitalista, na qual a mulher vê-se obrigada a desempenhar funções paralelas às atividades familiares, com destaque à educação dos filhos pequenos que, por anos, a sociedade atribuiu essa função à figura feminina.

Dentre os fatores que contribuíram para mudança de paradigma e para a expansão do trabalho feminino e sua permanência podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade econômica que se intensificou com a deterioração dos salários dos trabalhadores do sexo masculino, o que obrigou as mulheres a buscarem uma complementação para a renda familiar. Em segundo lugar, a crescente urbanização, trazendo milhares de pessoas do campo para a cidade e o ritmo acelerado de industrialização, demandando a incorporação de novos trabalhadores, incluindo os do sexo feminino. O terceiro fator refere-se às mudanças nos padrões de comportamento e nos valores relativos ao papel social da mulher, para isso contribuíram os movimentos feministas e a presença feminina cada vez mais atuante nos espaços públicos, em busca do reconhecimento e da valorização. E, por fim, a expansão da escolaridade e o acesso das mulheres às universidades.

Como destacamos no capítulo anterior, a necessidade por creches, segundo Kuhlmann Jr. (1998), esteve ancorada em três tendências: a constituição da sociedade capitalista, a urbanização e a organização do trabalho industrial. Sendo assim, a origem da creche está bastante vinculada à saída da mulher para o mercado de trabalho, ou seja, o crescimento do capitalismo e o intenso processo de urbanização são fatores determinantes para essa expansão das creches, comprovando o poder do sistema capitalista sobre as pessoas. Nesse sentido, Mascarenhas (2014, p. 178) afirma que:

> É por meio do trabalho que é atividade criadora, produtora, realizadora, o trabalho é essencialidade humana e o elemento fundamental de constituição da sociedade. Por meio dele o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros seres humanos, transformando a realidade que o cerca e a si mesmo.

Para Marx (2002), o fundamento último da realidade é o trabalho como condição ontológica do ser humano. Dele deriva a totalidade concreta e as mudanças históricas. Assim, o fundamento, o ser, é o trabalho.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2002, p. 211)

Dessa forma, o sistema capitalista explora a classe trabalhadora, sempre com o objetivo de lucro, impondo mudanças nas relações familiares e impulsionando novos costumes à sociedade. Assim, as unidades de Educação Infantil, ligadas a órgãos Administrativos Públicos têm demarcado sua origem a partir da concepção de “creches em locais de trabalho”, o que nos remete à luta por creches (ROSEMBERG, 1989) que iniciou na década de 1970, impulsionada por diversos movimentos sociais, mulheres trabalhadoras, servidoras de companhias públicas e privadas que defendiam a ideia de creche como um direito das mães trabalhadoras e da creche como instituição a ser mantida pelo Estado, resguardando o seu caráter público em busca de melhores condições de vida, e reivindicando o atendimento às crianças pequenas.

Nesse sentido, a constituição dos direitos sociais não se desvincula dos processos sociais e das lutas constantes na base da sociedade; é, na verdade, parte das relações que constituem uma totalidade.

Ao analisar o documento de implementação da creche na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 1988), encontramos a justificativa que não destoa do contexto histórico de outras creches universitárias, mas demarcam o surgimento da creche nos locais de trabalho como uma conquista das lutas dos trabalhadores, respaldando-se à luz da legislação brasileira, tendo como base a CLT de 1943, que determinava que as empresas com mais de 30 mulheres deveriam ter um lugar para a guarda das crianças durante o período de amamentação.

> Considerando a crescente complexidade da vida moderna, onde a mulher vê-se obrigada a desempenhar funções paralelas à atividade familiar, para concorrer com o próprio sustento e manutenção da família, considerando ainda, o crescente número de funcionárias e professores da UESB no *campus* de Vitória da Conquista que, ao

> saírem para o trabalho, não têm com quem deixar os filhos menores de quatro anos; apoiados ainda, na própria legislação, que obriga empresas com mais de trinta (30) mulheres na faixa de 16 a 30 anos, a das mães trabalhadoras, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através da Assessoria de Planejamento – ASPLAN, atendendo à justa e antiga reivindicação dos funcionários, implanta a Creche, tendo como maior finalidade a guarda e assistência aos filhos de funcionárias e professoras no turno de trabalho das mesmas na Instituição. (UESB, 1988, *campus* 1)

É importante reafirmar que a creche, na UESB, seguiu o modelo assistencialista, visando apenas à guarda e ao cuidado das crianças pequenas.

Essa questão do assistencialismo também é evidenciada nas palavras da mãe Anis (2018):

> Naquele momento, a conquista da creche que iria atender os filhos das funcionárias e dos professores foi comemorada por todas nós, pois a universidade ficava distante da cidade e não tínhamos onde deixar os nossos filhos pequenos para podermos trabalhar. Quando foi aberta a creche, mesmo em um lugar improvisado, estávamos felizes, pois sabíamos que as crianças estavam bem guardadas e bem cuidadas. (ANIS, *campus 1,* 2018)

O documento de implementação da creche *campus* 1 da UESB apresenta como finalidade maior a guarda e assistência aos filhos de funcionárias e professoras no turno de trabalho das mesmas na Instituição (UESB, 1988).

A implementação da creche no *campus* 2 ocorreu dez anos após a implementação da creche do *campus* 1, e após aprovação da Lei 9.394/96 – LDB, cujo conceito de creche e seu papel na sociedade passou por modificações relevantes, isto é, de complementação familiar, social e cultural, e que realmente contribua para o desenvolvimento integral da criança nos seus diferentes aspectos. Isto posto, configurou-se uma nova concepção de creche; entretanto, no apogeu das discussões sobre a LDB e as novas regulamentações legais acerca da creche, a UESB constrói um projeto de implementação da creche *campus* 2 centrado em uma concepção assistencialista.

Vale destacar, portanto, o depoimento da mãe Begônia (2018):

> A creche aqui no *campus* 2 sempre foi um sonho e uma necessidade nossa, a creche foi inaugurada com um atraso de dez anos em relação ao *campus* 1. Nossa luta foi difícil, pois tínhamos que estar lembrando a administração da UESB que éramos mulheres que trabalhavam fora e não tínhamos com quem deixar os nossos filhos

> pequenos. Em, 1998 foi implementada a creche, para as mães funcionárias púbicas foi uma conquista, a partir daquele momento tínhamos a certeza que os nossos filhos seriam bem cuidados e assistidos em suas necessidades. (BEGÔNIA, *campus 2*, 2018)

Esse fato é contextualizado a partir do objetivo inicial da creche *campus 2*: *"*proporcionar assistência e guarda à criança na faixa de quatro meses a seis anos, filhos de professores e funcionários da UESB" *(*UESB, 1998*).*

O que evidencia que a implementação das creches na UESB pautou-se primeiramente na assistência à necessidade da mulher, ligada ao trabalho extradomiciliar, uma demanda recorrente do mundo capitalista. Sobre essa questão Kuhlmann Jr. (2001, p. 72) afirma que as "creches expandiram em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização".

A creche tornou-se um sonho e uma bandeira de luta da classe trabalhadora das mães funcionárias públicas, que buscavam um lugar seguro para deixar seus filhos pequenos, enquanto trabalhavam. Palmen (2004, p. 33) destaca que, tanto no Brasil como no mundo, as raízes da Educação Infantil se ligam e se consolidam em relação a questões externas, a necessidades e direitos das crianças.

Nesse mesmo documento de implementação da creche campus 1, observamos que, em nenhum momento, cita-se a participação de funcionários do sexo masculino nessa luta em defesa da creche. Isso mostra que a creche na UESB surgiu não para atender a uma demanda trabalhista, mas, sim, como já dissemos, a uma necessidade das mulheres que desenvolvem seu labor fora do ambiente familiar, o que reforça a concepção patriarcal, a qual atribuiu a educação e os cuidados dos filhos menores à mulher. De acordo com Palmen (2004, p. 34):

> Nem sempre a creche foi defendida de forma generalizada; pelo contrário, sempre foi um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcado, pelos quais se atribui a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e cuidado da criança pequena. Assim, a constituição das creches foi objeto de controvérsias, porque colocava em discussão o papel materno *versus* as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora.

É dentro de um contexto de mudanças sociais que as diferenças entre os gêneros sofreram transformação e permitiram a maior participação feminina no mercado de trabalho, ao levar a educação das crianças pequenas a deixar

progressivamente de ser encargo restrito da esfera familiar e passar a compor, cada vez mais, o campo das Políticas Públicas (ROSEMBERG, 1989).

Torna-se importante, ainda, pontuar que a história do atendimento relacionado à Educação Infantil, no âmbito das creches universitárias, corresponde a múltiplas determinações da reprodução da vida social, “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção” (KULHMANN JR., 1998, p. 16).

4.2 OS DILEMAS ENFRENTADOS PELAS CRECHES DA UESB DESDE A SUA IMPLEMENTAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Na análise do documento de implementação e nas entrevistas, foram evidenciados alguns pontos que reconhecemos como dilemas que pontuam o atendimento da creche da UESB desde a sua implementação até os dias atuais, tais como: valorização, precarização dos contratos trabalhistas e reconhecimento dos profissionais que atuam nesses espaços, como também poucos recursos financeiros destinados às instituições.

Ao analisarmos o documento de implementação da primeira creche na UESB *campus* 1, percebemos, no que se refere aos recursos humanos, que:

> Toda a equipe de trabalho da creche foi fornecida pela Prefeitura Municipal que se responsabilizará com o envio dos professores e pessoal de apoio, e a própria Universidade com a equipe técnica: pedagoga, psicóloga, enfermeira pediatra, assistente social e com a equipe paratécnica: diretora, professora recreadora, assistentes. (UESB, 1988)

O documento não sinaliza a respeito da quantidade de pessoal e qual a formação específica necessária para se trabalhar com a Educação Infantil, em se tratando, especificamente, dos professores e pessoal de apoio que foram cedidos pela prefeitura.

No documento de implementação da creche *campus* 1 (UESB, 1988), é possível perceber a não especificidade na formação do professor que iria trabalhar direto com as crianças, a esse era apenas exigido que ‘gostasse’ de criança, pois, nesse período, não havia a obrigatoriedade da formação mínima.

> O papel do educador deverá ser semelhante ao da mãe (boa) que estimula o filho a crescer (andar, falar, experimentar coisas novas), incentivá-lo a tentar realizar sozinho determinadas tarefas, mas, ao mesmo tempo, estar presente para auxiliá-lo e protegê-lo quando necessário. (UESB, 1988)

Nesse sentido, verificamos que a implementação da creche na UESB baseou-se na política de massa, no trabalho feminino, vinculado à maternidade, com base no modelo de baixo investimento de recursos públicos, no qual não há exigência de uma formação mínima para se trabalhar com a Educação Infantil. Buscando elucidar questões como essas Cerisara (2002) pontua que:

> Uma profissional que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa [*sic*] a identidade tanto da mãe quanto da professora do ensino fundamental em direção à construção desta nova identidade que implica na simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória. (CERISARA, 2002, p. 8-9)

Baseado na política da não exigência da formação mínima para atuar na Educação infantil, a mulher é vista como um ser instintivamente preparado para cuidar de crianças, independentemente de ter ou não filhos; assim, se soubesse lidar com crianças pequenas, bastaria para ser capaz de cuidar. Essa concepção de que a mulher é a protagonista dessa função está ligada à ideia de que a mulher é uma “educadora por natureza”, pois assume que elas nascem com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança, o famoso “jeitinho”, o que denuncia um olhar reducionista, no sentido de desqualificação do trabalho educativo na Educação Infantil.

Segundo Rosemberg (1992), percebemos essas ações incisivas da política econômica globalizante, que realizou corte em gastos com a formação do professor, incentivo ao aumento do voluntariado, principalmente na Educação Infantil. Rosemberg (1992, p. 22) assevera que:

> A década de 80, vista ao seu final, parece ter configurado um período de transição na prática e nos debates relativos à educação da criança pequena. Se as tendências observadas já se prenunciavam em décadas anteriores, seus traçados tornam-se, agora, nítidos, permitindo que se detectem alguns embates.

Dentre tantos outros problemas, a profissionalização na Educação Infantil também foi dificultada em virtude do contexto histórico vinculado prioritariamente à ideia de assistência dos menores, logo, se pensava que não havia necessidade de formação mínima para ser “cuidadora de criança”.

Inúmeras outras indagações surgem em decorrência de políticas baseadas na redução de investimento público.

> Para se reduzir investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos das comunidades, criando programas denominados **“não formais**”, “**alternativos**”, **“não institucionais**”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “**comunidade”**, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 36, destaques da autora)

Essas são marcas históricas na constituição da identidade do profissional que atua nas creches. Podemos observar que esse sujeito passou pelo papel de maternidade para papel assistencialista e, hoje, o trabalho educacional desenvolvido com a tenra idade constitui-se precarizado, dificultando, também, a construção da identidade docente desses profissionais, que tentam construir o papel de educador.

A creche contava com a professora leiga que, conforme relatos de Campos (2008, p. 122), “geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches, sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade”.

A história se repete, uma vez que, no ano de 1998, a UESB implementa a sua segunda creche no *campus* 2 em resposta às demandas por creches. Em entrevista, uma funcionária dessa instituição revelou-nos o seguinte:

> Quando eu entrei aqui, eles pediram que tivesse experiência com o magistério e eu tinha o curso de Magistério na época. Houve uma seleção para ocupar o cargo de professor da creche, foram disponibilizadas 10 vagas. No edital exigia que tivesse a formação de magistério, com o passar do tempo e com as exigências legais, foi quando busquei a graduação e a pós-graduação. (ROSA, *campus* 2)

A formação exigida pela universidade no período de implementação da creche *campus* 2 (1998) seguiu a exigência mínima da Lei 9.394/96, que, em seu

título VI, dispõe sobre os profissionais de Educação, e determina a seguinte formação dos profissionais de Educação Infantil:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena em formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

As disposições transitórias da referida lei determinam que, a partir de 1996, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços.

Chama-nos a atenção o fato de que, nos anos da implementação da primeira creche no *campus* 1 da UESB (1988), a exigência era apenas 'gostar de criança'. Em 1998, ano de implementação da creche *campus* 2 da UESB, a Universidade não descumpre a LDB, que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e o magistério como formação mínima para se atuar na Educação Infantil. Contudo, determina que, para as contratações a partir de 1996, seja observada a habilitação em nível superior. O que não foi verificado na seleção dos profissionais das creches da UESB *campus* 2 em (1998), visto que o edital de seleção exigia apenas a formação mínima, o magistério, evidenciando uma contradição, pois a Universidade é uma instituição que forma profissionais graduados em nível superior e, de certa forma, a escolha pela formação mínima na seleção para atender à Educação Infantil no momento da implementação da creche no *campus* 2 demonstra uma desvalorização dessa etapa da Educação Básica, como também do trabalho que a própria universidade desenvolve com a formação superior.

A multiplicidade de fatores presentes nas relações educacionais pedagógicas da Educação Infantil certamente demanda profissionais específicos para exercerem suas atividades nessa área, ou seja, profissionais com um novo tipo de formação, que, conforme Campos (2001) esteja baseada numa concepção integrada de desenvolvimento, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades a profissionais diferentes. Essa situação expõe os profissionais da Educação Infantil a uma fragilidade, enquanto categoria profissional, como também a uma diversidade de nomes – pajem, babá, recreacionista, monitor(a), professor(a) e educador(a) – para caracterizar as suas

funções. Por vezes, essas diversas nomenclaturas podem esconder a desvalorização e a precarização nas relações de trabalho, pois os mesmos não se reconhecem enquanto profissionais da educação. De acordo com Cerisara (2002, p. 88), “a análise das relações e a viabilização de um trabalho de qualidade passa pelas condições concretas de organização do trabalho, vínculo, carreira e experiência profissional”.

4.3 VALORIZAÇÃO X PRECARIZAÇÃO X RECONHECIMENTO

A questão da valorização profissional está intimamente ligada à questão do trabalho. Nesse sentido, o trabalho torna-se constitutivo do ser social, por meio do qual construímos a nossa humanidade e nos construímos como seres humanos.

Nessa perspectiva, tomemos como base os estudos do materialismo histórico dialético, que entende que o trabalho é, sem dúvida, o fator de distinção entre os seres humanos e as outras espécies.

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião que se queira. Mas eles começam a distinguir-se dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10)

Marx (2002) acentua que o trabalho é um elemento indispensável à existência do homem. Por meio da ação consciente, ele se constitui como ser histórico e racional, independentemente da sociedade em que viva. O autor ressalta que o homem atua sobre a natureza e a modifica, considerando suas necessidades. Dessa forma, o homem evolui pelo processo de trabalho, alterando sua própria natureza. Para Saviani (2005), o ser humano é uma construção social e histórica. Além disso, no capitalismo, o trabalho assume um caráter alienado, tornando-se um elemento de exploração de uma classe em relação à outra.

Ao ser questionada a respeito do regime de contrato trabalhista, a funcionária do *Campus* 1 assim respondeu:

> Aqui nessa creche todos nós somos contratados. É um contrato de prestação de serviço, que eles chamam de CL – Contrato de

> licitação. O período de contrato eu sei que é curto, só não sei te dizer o tempo, pois ele não é de responsabilidade da creche, é pela Universidade. Eu sei que a universidade consegue renovar automaticamente. Quando você entra, você assina um contrato para um período de 90 dias, aí vai sendo renovado por mais 90. É a universidade que vai fazendo essa renovação automaticamente. (MARGARIDA, *Campus* 1, 2018)

O depoimento da funcionária demonstra que, mesmo se tratando de uma universidade pública estadual, a forma de seleção para atender à Educação Infantil não ocorreu e nem ocorre atualmente por meio de concurso público, mas, sim, por uma seleção em forma de contrato temporário. Essa forma de contrato de trabalho, além de não oferecer benefício trabalhista algum para o trabalhador, não gera estabilidade funcional e não permite progressão de carreira. Portanto, a forma de contrato temporal flexibiliza a legislação social do trabalho e amplia as formas de precarização e destruição dos direitos sociais trabalhistas, que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora (ANTUNES; DRUCK, 2013). Outra entrevistada assim acrescenta:

> Muitas vezes nos sentimos inferiores a alguns colegas aqui da instituição, não pelo nível de formação acadêmica e, sim, porque eles têm direitos ao plano de carreira. Podem traçar planos para o futuro, pois sabem que têm estabilidade, não paira sobre eles o fantasma do desemprego, da instabilidade, da rotatividade. Esses são sentimentos que, muitas vezes, nos tiram a paz. (ROSA, *campus* 2, 2018)

Destarte, entendemos que fica subentendida uma situação de desvalorização, aliada a uma grande instabilidade e à impotência ou frustração diante da sua condição profissional. A contratação de profissionais para atuar nos órgãos públicos que não seja através do concurso público, ou seja, através da terceirização ou contrato temporário, apresenta um lado nefasto que consiste no processo de desumanização do trabalho, pois, através da sua alienação, provoca a perda e a unidade de classe. O trabalhador passa a ser visto como mera mercadoria descartável, e, dessa forma, o ser humano passa a constituir a categoria de objeto, deixa de ser visto como sujeito dotado de dignidade. Antunes e Druck (2013) explicam que:

> No plano do mercado de trabalho, no qual se estabelecem as relações de compra e venda da força de trabalho, as formas de

> inserção, os tipos de contrato, os níveis salariais, as jornadas de trabalho, definidos por legislação ou por negociação, expressam um recrudescimento da mercantilização, no qual o capital reafirma a força de trabalho como mercadoria, subordinando os trabalhadores a uma lógica em que a flexibilidade, o descarte e a superfluidade são fatores determinantes para um grau de instabilidade e insegurança no trabalho, como nunca antes alcançado. (ANTUNES; DRUCK, 2013, p. 219)

No que se refere ao coletivo de trabalhadores, o contrato temporal fragmenta, divide, aparta, desmembra as identidades coletivas, individualiza e cria concorrência entre os que trabalham no mesmo local, provocando, por vezes, o escalonamento de primeira e de segunda categoria, o que comprova a alienação desses trabalhadores. Apesar de existir diferença entre o regime de trabalho estatutário e o regime de contrato temporário, é válido ressaltar que os dois são sujeitos e objeto do capitalismo que se estende desde a exploração até a alienação e, por vezes, reproduz e reafirma, no fazer pedagógico, a forma exploratória do capitalismo.

De fato, existem diferenças marcantes entre os funcionários estatutários e os prestadores de serviços[13], tais diferenças no regime de trabalho geram nos funcionários das creches da UESB um misto de sentimentos, como insegurança, instabilidade, desrespeito aos direitos trabalhistas, como relata uma das entrevistadas:

> Quase todos são prestadores de serviços, com exceção da coordenadora administrativa que é do quadro efetivo de funcionários da UESB. Alguns funcionários, como da limpeza e a secretária, são terceirizados. E têm as estagiárias que eu não sei o nome que se dá. Sei dizer que são esses estágios de 2 anos. Nós gostaríamos muito que os professores da creche fossem efetivos, tivessem, assim, seus direitos trabalhistas respeitados. Sou contratada, e paira sobre nós contratados a insegurança, pois o contrato pode ser rescindido a qualquer momento. A nossa vontade é que todos nós fôssemos efetivados. (ROSA, *Campus* 2, 2018)

[13] Diferença existente entre os funcionários estatutários e os prestadores de serviços, por exemplo, em relação às férias, pois os servidores têm o direito de usufruir 30 dias após 12 meses trabalhados e eles não podem vender suas férias, podendo apenas optar por tirar 30 dias diretos, ou em blocos de 15 dias; já os contratados, seguem as regras da CLT, a cada 12 meses trabalhados, podem usufruir 30 dias de férias, ou tem a opção de vender 1/3 do período. Os servidores estatutários, por direito, possuem a Licença Prêmio, ou seja, a cada cinco anos trabalhados, o servidor tem direito a três meses de afastamento remunerado. Tal benefício não existe no regime CLT, no qual os(as) contratados(as) estão enquadrados(as). Destacamos, também, a existência de um benefício restrito aos servidores estatutários, que é a estabilidade; servidores passam por um período de três anos de estágio probatório e, quando ocorre a avaliação de seu desempenho, ao fim desse período, ao ser aprovado, ele adquire a estabilidade.

Quando os profissionais da educação são submetidos ao regime de contrato temporário, é possível perceber a alienação aplicada sobre o sujeito no processo de trabalho produtivo como também em outras instituições sociais, tais como no campo da cultura, da política, disseminando uma falsa consciência da “naturalização” das relações de desigualdades e exploração, condição essa vivida pela classe trabalhadora.

A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2002, p. 122). Essa alienação do homem e seu produto também implica a sua alienação em relação aos outros homens. A pré-condição da existência é o trabalho, mas, no capitalismo, o próprio trabalho transformou-se numa mercadoria.

> O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador. (MARX, 2002, p. 112)

Quando se trata do trabalho docente, somos levados pela nossa alienação a termos a ingênua impressão de que somos “detentores do conhecimento” e temos certa “autonomia” no processo de ensino e aprendizagem, o que é muito contraditório, pois vendemos a nossa força de trabalho em troca de salário, de fato, como os outros trabalhadores, para satisfazer às necessidades de primeira ordem, isto é, moradia, saúde, alimentação etc. E, por vezes, não percebemos que também somos trabalhadores explorados pelo sistema e reproduzimos esse sistema em nossas ações educativas, isso porque a forma histórica que o trabalho assume no modo de produção capitalista é dissimulada, o que não quer dizer que a exploração do trabalhador seja invisível, pelo contrário, é visível, porém mascarada pelo contrato de trabalho e pelo salário.

> Este processo de alienação faz com que o salário que o trabalhador recebe no final do dia, da semana, ou do mês, represente apenas parte do tempo pago pelo que produziu de bens ou serviços – a outra

> parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte de seu esforço que tem como resultado mercadorias ou serviços é alienado. Ou seja, é apropriado pelo empregador. O que mascara esta exploração é sua legalização pelo contrato de trabalho. (FRIGOTTO, 2002, p. 17)

A sociedade capitalista se destaca por seu poder ideológico, formalizando a exploração através de contratos temporários que, muitas vezes, não servem a outros propósitos que não estejam de acordo com a manutenção das classes sociais. Assim, para compreender como essas determinações e contradições recaem sobre a valorização e a precarização do trabalho docente, Alves (2007, p. 115) pontua que:

> A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado. É difícil falarmos de precarização de trabalhadores proletários que sempre viveram à margem da seguridade social e da legislação previdenciário-trabalhista.

A precarização do trabalho docente está, portanto, ligada às formas como esse profissional é contratado, tais como através de contrato temporário, em termos de salários, isto é, mão de obra barata, levando-os, assim, a um processo de desprofissionalização da categoria docente, ao se tornarem profissionais contratados temporariamente, podendo a qualquer momento serem dispensados do trabalho. Nesse sentido, a terceirização, ou o contrato temporário, surge como uma expressão da atual dinâmica capitalista que, por definição, é uma forma de contratação de mão de obra com ampla disseminação a partir dos anos 1990, com forte tendência à precarização das relações de trabalho, ao aprofundamento das desigualdades e à fragmentação dos trabalhadores. Essa situação pode ser vista tanto na iniciativa privada como nos órgãos públicos.

Em nossa pesquisa bibliográfica, o trabalho de Lopes (2003), intitulado *Universidade Pública e Desenvolvimento local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, apresenta o quadro de servidores técnico-administrativo da UESB na época de seu estudo. O autor pontua que o quadro de servidores técnico-administrativos, na época de sua pesquisa, era formado por 347 funcionários, nas seguintes categorias: nível superior, nível médio e nível de apoio. A universidade contava, ainda, com servidores contratados em

caráter temporário, em regime especial de trabalho, destacando, ainda, que, além dos funcionários contratados, a UESB tinha prestadores de serviços no campo da segurança e da limpeza.

Nesse sentido, podemos notar que o regime de contrato temporário é algo consolidado dentro do quadro de funcionários da UESB. Segundo Alves (2005), com o aumento dos profissionais contratados em regime temporário, cresce a desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais e a flexibilização das relações trabalhistas, o que provoca a precarização do trabalho.

É importante ressaltar que, quando tratamos de precarização do trabalho, não significa que a atividade em si é precária, mas o que se quer dizer é que o regime de contrato temporário precariza as relações de trabalho, sendo constatado o recorrente descumprimento das leis trabalhistas, elevada flexibilização e principalmente o sentimento de não pertencimento e distinção com relação aos servidores estatutários. Esse sentimento é notório na fala da funcionária Rosa (*campus* 2):

> Eu acho que a universidade não valoriza o professor de Educação Infantil que trabalha nas creches. É a universidade que forma os profissionais que atuam nessa modalidade. Contraditoriamente, quando esta instituição passa a ser o empregador, no caso a UESB não os valoriza enquanto profissionais. Na verdade, é uma grande discrepância, por exemplo, ao formar um médico e frisar a importância profissional, e oferece um salário irrisório a esse profissional. No nosso caso, o piso salarial é de dois mil e pouco mas recebemos muito menos que isso, e ainda temos que dar conta de tudo. (ROSA, *campus* 2, 2018)

É possível perceber nas palavras da servidora uma visão ampliada que reconhece o papel social da universidade, ou seja, o de disseminar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Fávero (1989, p. 42) lembra que a universidade “foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”. Contudo, o mundo capitalista impõe mudanças estruturais, baseadas em uma política de contenções de despesas; que flexibiliza as questões trabalhistas e impulsiona os “novos” arranjos sociais. A respeito disso, Oliveira (2004) afirma que:

> O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego o magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 140)

De fato, o que se pode afirmar é que se trata de uma prática recorrente, presente em quase todos os segmentos, no âmbito privado e público. Antunes e Druck (2013) esclarecem que a terceirização caracteriza-se pelo processo de contratação da compra e venda de força de trabalho, cujas relações sociais estabelecidas são disfarçadas; há um tratamento de categoria inferiorizada dentro da estrutura da empresa, implicando em jornadas mais extensas, alta rotatividade, pisos salariais mais baixos, maiores riscos de acidentes, e reduzindo a mobilização coletiva; muitas vezes, oculta as relações de trabalho, como meio de burlar a legislação vigente.

A precarização do trabalho dos funcionários das creches da UESB perpassa, também, pelo reconhecimento da Educação Infantil dentro da universidade. Nesse sentido, o reconhecimento da creche como parte da estrutura física da UESB é, por vezes, desconsiderado em alguns trabalhos acadêmicos, como o de Lopes (2003), que, ao descrever a estrutura da UESB, negligencia a existência dessa instituição dentro do espaço físico da universidade (*campus* 1).

Cabe ressaltar que, ao analisar os documentos da UESB, como o Regimento, o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017), constatamos que apenas o PDI faz menção à existência da creche no *campus* universitário:

> A UESB dispõe de órgãos suplementares com finalidade social, científica, cultural, técnica e esportiva para integrar suas atividades com a comunidade interna e com a sociedade. Esses órgãos estão subordinados administrativamente à Reitoria/Pró-reitoria e/ou vinculados academicamente aos Departamentos: Museu Pedagógico Padre Palmeira; Núcleo de Direito da Criança e do Adolescente; Núcleo de Práticas Jurídicas; Clínica Psicológica; Clínica Odontológica Universitária; Creche de Educação Infantil; PROLER; Projeto Janela Indiscreta; Teatro Glauber Rocha; Órgão de Educação e Relações Étnicas da UESB (ODEERE); Centro de Estudos da Leitura em Jequié; Ludoteca em Jequié e Itapetinga; Núcleos diversos, entre outros. (PDI/ UESB, 2013-2017, p. 24)

Essa falta de reconhecimento também pode ser observada no site da UESB, quando apresenta o *campus* de Vitória da Conquista sem fazer menção à existência de uma creche dentro do mesmo:

> O campus conta com mais de 80 laboratórios, onde são desenvolvidas atividades de pesquisa que proporcionam ao estudante a experiência de uma formação contundente. Um Centro de Extensão e Ações Comunitárias; dois Museus: Padre Palmeira e Henriqueta Prates; Núcleos de Prática Jurídica e de Defesa da Criança e do Adolescente são alguns dos espaços a serviço do estudante, determinantes para que o Ensino seja sólido, por meio da prática da Extensão e da Pesquisa. O campus conta, ainda, com o Centro Universitário de Atenção à Saúde (Ceuas), que serve como laboratório para os estudantes de Medicina, e, ao mesmo tempo, presta um importante serviço à população local, através do oferecimento de atendimentos médicos gratuitos em diversas especialidades. Também no campus de Vitória da Conquista, a Uesb dispõe de restaurante e residência universitários. (UESB, 2018)

Esses fatos indicam a ausência de reconhecimento dessas unidades no interior da própria universidade. Essa realidade não é algo inerente somente à UESB, uma vez que Marciel (1994) pontua que o trabalho com o pré-escolar não é prioridade dentro do sistema universitário.

> No que diz respeito à pré-escola da Universidade, percebi que existe uma dicotomia entre os profissionais que trabalham na pré-escola e a estrutura universitária. Existe um déficit de investimento por parte da Universidade no trabalho pré-escolar realizado pelos profissionais daquela instituição, ou seja, o pré-escolar não é uma prioridade dentro do sistema universitário e isso é flagrante, já que os próprios estudantes e muitos funcionários e professores não sabem sequer da existência da pré-escola dentro da UFRJ. (MARCIEL, 1994, p. 76)

Desse modo, as funcionárias entrevistadas relatam sentimentos de invisibilidade dentro desse espaço do âmbito universitário.

> Seria interessante que o olhar fosse outro, mas hoje percebo que o olhar ainda é muito minimizado. Aqui poderia ser um espaço de um rico laboratório, mas que não é explorado e, muitas vezes, desconsiderado. (MARGARIDA, *campus* 1, 2018)

A fala da funcionária revela uma visão ampla do que seria a Educação Infantil no *campus* universitário, que poderia ser explorada como campo de estágio e de

desenvolvimento de pesquisa. Essa mesma perspectiva foi pontuada pela mãe Begônia (2018):

> O nosso sonho de mães servidoras enquanto buscávamos a creche no espaço universitário, era que esse espaço fosse utilizado como um grande laboratório, pois, assim, entendo que tanto as crianças ganhariam com as atividades propostas pelos estudantes como os estudantes teriam uma experiência de grande valia, pois a universidade é um espaço rico em conhecimento. (BEGÔNIA, *campus* 2, 2018)

Raupp (2002a) pontua que todas as unidades de Educação Infantil nas universidades federais desenvolvem uma série de outras atividades.

> Praticamente todas as unidades são também campo de pesquisa e de observações, ou seja, dispõe sua estrutura de funcionamento a profissionais das múltiplas áreas de conhecimento da universidade para coleta de dados de pesquisa ou para observações. (RAUPP, 2002a, p. 72)

Nesse sentido, Rocha (2001) destaca a integração alcançada em algumas instituições de ensino superior com as creches e pré-escolas através de projetos de intervenção como forma de estágios.

Raupp (2002a, p. 74) assevera que:

> No caso brasileiro, múltiplas são as áreas que buscam as unidades de educação infantil como campo de estágio e de desenvolvimento de profissionais. Para além da pedagogia, também as áreas de psicologia, educação física, enfermagem, odontologia, nutrição, música, belas artes, desenho industrial, fonoaudiologia, letras, jornalismo, agronomia, economia doméstica, fisioterapia, farmácia, serviço social, medicina, artes plásticas, teatro e dança demonstra o grande interesse que a educação das crianças pequenas vem despertando.

Quando a creche universitária é envolvida pelo tripé que norteia os trabalhos universitários, ela passa a fazer parte efetiva da “engrenagem” universitária e, assim, justifica sua existência para além do princípio do ensino, tendo outras perspectivas, como pesquisa, campo de estágios e extensão.

4.4 OS RECURSOS FINANCEIROS

Outro ponto que nos chamou a atenção diz respeito aos recursos financeiros que mantêm as creches e a falta de autonomia desses espaços.

Ao ser entrevistado, o funcionário da Pró-reitoria de Recursos Humanos informou-nos que a Universidade não dispõe de um recurso próprio para atender a Educação Infantil, as demandas de compras das creches são encaminhadas e, na medida do possível, vão sendo atendidas. Relatou também que, desde a sua implementação, a creche não possui verba própria, destacando que a Universidade é responsável pelo processo seletivo dos funcionários, assim como o seu pagamento.

> A creche nunca possuiu recursos próprios, todas as demandas de compras das creches entram no orçamento geral da instituição e devem obedecer aos critérios de compra do serviço público. Não existe uma verba exclusiva para a Educação Infantil no orçamento da UESB. (JUAZEIRO, *campus 2,* 2018)

O fato de não possuir um recurso próprio não é exclusividade da UESB, pois Palmen (2004, p.173) evidencia em sua tese (*A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulista: USP, UNICAMP, UNESP*) que essa realidade é uma característica das unidades de Educação Infantil inseridas nas universidades estaduais paulistas.

> Os CCI's não possuem verbas próprias e não são considerados como unidade de despesa dentro do orçamento do Estado. As verbas para a sua manutenção são remanejadas dentro do órgão público a que pertencem, retratando assim a sua realidade financeira. (PALMEN, 2004, p. 173)

Ao analisar a entrevista realizada com a funcionária da creche *campus* 2, fica evidenciada certa ingenuidade; é como se a Educação Infantil dentro da universidade fosse um favor, um ato de benevolência do Estado e não uma política pública, como pode ser observado no depoimento, a seguir:

> É a universidade, graças a Deus, que ajuda, arca com essa responsabilidade de material, funcionário, essas coisas e eles colaboram direitinho; às vezes, falta alguma coisa, mas sempre estão

> dispostos a ajudar. A universidade nos ajudar em tudo que pode. (ROSA, *campus* 2, 2018)

Em nossa pesquisa, não foi possível analisarmos dados relativos aos recursos financeiros referentes ao período de implementação das creches, pois não tivemos acesso a esse material, com a justificativa de que os mesmos não eram informatizados na época, gerando, dessa forma, a indisponibilidade dessas informações; quando solicitamos os dados referentes à atualidade, também nos foram negados com a justificativa de que os gastos com manutenção das creches estão dissolvidos no orçamento da instituição.

> Quanto aos dados do período de implementação das creches, nós não temos material algum, pois não foram arquivados, naquele tempo os arquivos ainda não eram informatizados, eu sei pouca coisa a respeito da creche e seu processo de implementação. (CEDRO, *campus 1*, 2018)

Ao analisamos a parte que trata dos recursos financeiros, no documento de implementação das creches, verificamos que aponta a existência de uma "contribuição" financeira por parte dos pais para ajudar a manter essas instituições. De acordo com o documento da implementação da creche *campus* 1:

> A creche será mantida por contribuição mensal das mães, na base de 1% (hum por cento) do salário líquido para cada criança, sendo que a mãe que tiver dois filhos, contribuirá com 1,5% (hum e meio por cento), a ser descontado em folha de pagamento mensal. O montante desta arrecadação será utilizado para a manutenção, material de limpeza e outras necessidades que se fizerem necessárias. (UESB, 1988)

A mãe Alfazema (2018), quando questionada a respeito da contribuição destinada à creche, assim pondera:

> Existe uma contribuição de sessenta reais, que ao meu ver é mínima comparada ao retorno que as famílias têm, a gente entende que se fossemos pagar uma creche no formato dessa que temos aqui seria muito, muito superior a esse valor. Sempre entendi que o valor que eu não tenho que pagar por uma creche é acrescido ao meu salário, pois se aqui na universidade não tivesse essa creche eu teria que colocar o meu filho em outro espaço que não ficaria menos que seiscentos reais hoje na região que a gente mora. (ALFAZEMA, *campus* 1, 2018)

Vale destacar o que diz o documento informativo da creche *Campus* 2 (2016) a respeito da manutenção deste espaço.

> A manutenção básica deste Centro é provida pela Universidade, porém, os pais são incentivados a colaborarem mensalmente com uma quantia mínima para a provisão de recursos triviais, cuja demanda é diversificada e recorrente. (UESB*,* 2016, p. 4, *campus 2*)

Aqui, convém pontuarmos a fala da mãe Bromélia (*campus* 2), pois esta aceita a contribuição e defende esse modelo de compartilhamento de responsabilidade:

> Entendo que a contribuição é importante, pois os nossos filhos têm um atendimento de excelência. A política de contribuição que a creche da UESB tem, entendo que é uma forma de compartilhar responsabilidade, a meu ver é também chamar os pais para o envolvimento desse processo de educação das crianças. (BROMÉLIA, *campus* 2, 2018)

É interessante pontuar que essa realidade de compartilhamento da manutenção das creches com os pais não é uma política exclusiva da UESB. Segundo Raupp (2002a), a questão dos mantenedores das unidades de Educação Infantil trata-se de uma das situações mais polêmicas e que diversas alternativas se apresentam na busca da manutenção dessas unidades.

> A Creche Pré-Escolar *Campus* II da UFPB e a Creche *Campus* Samambaia da UFG têm o quadro de pessoal mantido pela universidade além da manutenção da associação de pais.
> O Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da UFA, é mantido com o repasse integral do auxílio-pré-escolar além da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEPES), que mantém o quadro de pessoal, e da universidade que mantém o dirigente da unidade.
> No Núcleo de Desenvolvimento da Criança, da UFC, o quadro de pessoal é mantido pela universidade, além de taxas pagas pelos pais, proporcionais ao salário. (RAUPP, 2002a, p. 39-40)

Desde a implementação, as creches da UESB sempre contaram com a contribuição dos pais, o que não é proibido ou contraditório, uma vez que essa realidade é fruto de uma decisão política. Ainda sobre isso uma depoente esclarece:

> O recurso financeiro da creche é assim: A Universidade dá conta do espaço físico e tudo que aqui compõem: a água, energia e os

> funcionários. Os pais servidores e alunos têm uma contribuição mensal de R$ 60,00 (sessenta reais) e os professores contribuem de uma forma diferente no percentual de 1% do seu salário. Esse recurso é coordenado pela creche. Com essa contribuição é feita as despesas que custeiam almoço e janta para os alunos. O lanche é coletivo, a gente faz o cardápio semanal e sempre enviamos para os pais o pedido de um lanche para compormos esse cardápio.
> Nem tudo que precisamos a Universidade consegue oferecer em tempo hábil. Então é com esse recurso que garantimos a efetivação dos trabalhos da creche. (MARGARIDA, *campus* 1, 2018)

Desde a implementação da creche, houve o estabelecimento de parcerias entre Estado (universidade) e a sociedade (pais) para a materialização de políticas públicas, no que tange à creche em local de trabalho, e manutenção das mesmas, pautadas na concepção de que o Estado deixa de ser o provedor direto exclusivo e passa a ser o coordenador, cooperador e fiscalizador de serviços que podem ser prestados, ou colaborados pela sociedade civil. Quando o Estado decide dividir com a sociedade a implementação de uma política pública, isso se caracteriza como a materialização de uma decisão política de transferência de obrigações.

4.5 AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM OS TRABALHOS DA CRECHE ONTEM E HOJE

Ao serem questionados a respeito das diretrizes que norteavam os trabalhos da creche no ato de sua implementação, com as diretrizes que norteiam os trabalhos que a creche vem desenvolvendo atualmente, podemos perceber que a concepção de infância vem mudando, bem como o fazer pedagógico. Nas palavras da entrevistada:

> Ainda se tinha muito aquela visão da creche como lugar de guardar a criança. A questão de você deixar a criança ali guardadinha, para você poder trabalhar tranquilo. Hoje os pais e a LDB já não veem mais com esses olhos a função social da creche. Mudamos a concepção de infância, antes a criança não era ouvida, ela tinha que fazer o que nós adultos achássemos que fosse o certo. Hoje temos a consciência de que a criança é um ser social e de direito, isso nos fez mudar também a forma de trabalhar com elas, não somos mais os mesmos e nem percebemos as crianças como antigamente. A creche hoje já não é mais o espaço onde você guarda a criança, hoje ela se constitui em um espaço educativo, onde os pais acompanham o desenvolvimento da criança. São trabalhadas várias questões: pedagógica, cognitiva, ludicidade, emocionais, culturais, possibilitando um bom desenvolvimento da criança. Antes não

> tínhamos a preocupação com o pedagógico, hoje pensamos e estudamos antes de desenvolver as atividades, sempre nos questionando como fazer melhor. (MARGARIDA, *campus* 1, 2018)

Como já pontuamos anteriormente, a concepção de infância é uma construção social e, por isso, sofre mudanças ao longo do tempo, assim, a criança deixou de ser um ser "invisível", como quando observávamos que era o adulto que determinava o seu fazer e o seu querer. Esse fato é comprovado na fala da mãe Anis (2018), ou seja:

> Na década de 80, as crianças não eram vistas como são hoje, naquele tempo o adulto é quem ditava a forma como as crianças deveriam ser, hoje com os meus netos percebo que eles têm opiniões e sabem o que querem, são sujeitos de direito. (ANIS, *campus 1,* 2018)

É possível perceber que atualmente a criança passa a adquirir o *status* na sociedade de sujeito que possui um querer, produtor de cultura, sujeito de direito. Faria (2012, p. 56, destaque da autora) aponta que "considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar", expressas em sua linguagem oral e corporal.

Essa nova forma de perceber a criança, reconhecendo-a como sujeito de direito, é apontada na fala da funcionária da creche UESB, que ressalta a mudança na concepção de infância.

> Hoje a história da criança é sempre levada em conta, o contexto em que ela e sua família vivem e a bagagem que ela traz consigo. Ao trabalhar, sempre pensamos primeiro na criança que precisa ser respeitada, ouvida, e sendo ela o foco de todo processo da aprendizagem. Os objetivos de um planejamento pedagógico é favorecer e reconhecer a criança como sujeito de direito. (MARGARIDA, *campus* 1, 2018)

Ao falar da criança pequena, é de fundamental importância perceber e entender que seu processo de desenvolvimento deve ser ancorado em atividades que trabalhem a afetividade, emoção, percepção, sentidos, significados, contexto social, familiar, imaginação, compreendendo a sua forma singular de ver e de sentir o mundo. Assim, como já pontuamos anteriormente, a infância não é universal, ela depende do modo particular de considerá-la, uma vez que é uma construção social e

histórica, uma concepção que vem sendo construída e reconstruída ao longo do tempo. Como afirma Rosemberg (1989, p. 57), não se pode esquecer que “a criança pequena está vivendo a sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro”.

Sarmento (2005) propõe que a infância é compreendida como uma categoria social tipo geracional, na qual as crianças são atores sociais que fazem parte de um contexto histórico, social, cultural, econômico de um tempo e um espaço que compõem uma totalidade. Segundo o autor, as marcas históricas e materiais podem constituir diferentes infâncias, fruto de uma realidade em confronto. A fim de elucidar questões como essa, Saviani (2013, p. 256) assim corrobora:

> Essa criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio natural já referido, ela vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (o século XXI), que tem problemas específicos. Ao nascer, ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. (SAVIANI, 2013, p. 256)

É nesse contexto espaço-temporal que se revela a concepção de infância, constituída socialmente. Nessa perspectiva, compreender a concepção de infância dentro dos espaços educacionais é considerar a relação entre indivíduo e o processo apropriativo das formas humanas de existir. Dessa forma, existe uma íntima relação entre a concepção de infância e o fazer pedagógico, uma vez que a ideia que se tem sobre infância sai do campo do pensamento e se concretiza, ou seja, se materializa no dia a dia dos espaços, aqui nos referindo aos espaços educacionais. Concordamos com Saviani (2013, p. 13) ao afirmar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, assim, a prática diz muito a respeito das transformações no mundo concreto, como também no mundo das ideias e concepções.

Assim, ao analisar o documento de implantação da creche, percebemos contradições que revelam a concepção pedagógica que inicialmente orientou seus trabalhos:

> Creche não é escola nem preparação para futuras escolas. Deve ser um lugar bom de ficar, de brincar, de comer, de dormir e, sobretudo, de crescer. Isso inclui aprender, apreender muitas coisas úteis, coisas do dia-a-dia [*sic*] de qualquer criança, fazer grandes e pequenas descobertas. Nesta fase acontece o descobrir-se como pessoa, destacada do universo familiar, embora ligado afetivamente a ele e a outras pessoas.
> Todas as situações de cuidado do bebê devem ser envolvidas por um clima de afetividade, em tentativa de se manter uma efetiva comunicação com este. Nada deve ser feito mecanicamente. O desabrochar do ser humano exige, além dos cuidados de higiene e alimentação, relações humanas, de base afetivo-social, que lhe proporcionem estímulo para o desenvolvimento saudável da vida emocional e intelectual. (UESB, 1988)

Pontuamos a contradição no que diz respeito à identidade da creche, visto que o documento afirma que a creche não é uma escola e muito menos um espaço preparatório para a mesma, porém o documento não deixa claro qual é a identidade desse espaço: assistencialista, educacional ou acadêmica? Didonet (2001, p. 14) afirma que “tanto a creche como a pré-escola têm um objetivo social, um objetivo educacional e um objetivo político”.

Sabemos que a creche na UESB pontuou o seu trabalho, no ato de sua implementação, no assistencialismo e vem trilhando o seu caminhar na concepção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, sentimos falta de uma orientação pedagógica consistente, especificamente nessa instituição, por fazer parte de uma universidade que tem, nos seus primórdios, um tripé que orienta e sustenta o seu caminhar, que é pautado no ensino, pesquisa e extensão. Ao analisar os documentos e as entrevistas, não percebemos essa conectividade da creche com o fazer universitário.

As atividades na creche, no seu período de implementação, estavam associadas à concepção assistencialista da alimentação, higiene e cuidados com as crianças, com destaque, em suas atividades, para o cuidado. Em nenhum momento, no documento de implementação, foi possível observar algo relativo à educação, fato comprovado no momento da entrevista, quando perguntamos como era o trabalho pedagógico na creche e de que maneira desenvolviam suas atividades.

> No início da creche a gente tinha um trabalho voltado mais para o cuidar mesmo, não tinha assim o pedagógico. A creche foi aberta para atender os filhos dos funcionários enquanto os pais trabalhavam. A gente ficava com os filhos deles fazendo mais brincadeiras, tinha a parte de higiene, o banho. A priori era somente

> o cuidar, as crianças assistiam a televisão da hora que chegavam a hora que saíam, e o meu papel aqui era dar banho, trocar falda e dar comida. Essa situação prevaleceu durante um bom tempo. Depois que passamos a estudar a LDB, e compreendermos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica o nosso trabalho despontou para o fazer pedagógico. Hoje o nosso trabalho passou a ser baseado no educar, cuidar porque ambas andam juntas e é isso que proporciona o desenvolvimento integral. (ROSA, *Campus* 2, 2018)

Especificamente, em relação ao cuidado, será preciso desmistificar o caráter do termo que, historicamente, esteve atrelado à questão da assistência, apregoado à visão assistencial da creche. Para Campos (1994), o cuidado é compreendido como todas as atividades relacionadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança, integrante também da questão educativa.

Nesse sentido, chama-nos a atenção o relato da mãe Anis (2018):

> No início dos trabalhos da creche, nós, mães, não tínhamos a preocupação relacionada à educação, a nossa preocupação era se nossos filhos estavam bem cuidados. Com o passar do tempo, a concepção de infância mudou, tivemos aqui na universidade vários debates a respeito do direito da criança de aprender com os seus pares e de um trabalho direcionado para as etapas do conhecimento, foi quando começamos a sinalizar para a creche e de lá para cá as coisas mudaram. Hoje eu percebo que as crianças são produtoras e consumidoras de cultura, elas têm direito a voz, antes elas tinham que fazer e querer o que o adulto lhe desse ou mandassem fazer e não podiam questionar nada. (ANIS, *campus* 1, 2018)

Contudo, a funcionária nos informa que hoje as diretrizes que norteiam a proposta pedagógica estão focadas no educar.

> As atividades pedagógicas, ou seja, a nossa prática é orientada hoje por princípios da Educação Infantil (o educar, o cuidar e o brincar), com o objetivo voltado ao desenvolvimento integral da criança, através de projetos de trabalho que são desenvolvidos no decorrer de todo ano letivo. Os objetivos e as ações pedagógicas estão associados à formação da criança em suas especificidades. (ROSA, *campus* 2, 2018)

Essa mudança no trabalho desenvolvido pela creche é salientada na fala da mãe Alfazema (2018):

> Tenho dois filhos, a mais velha já saiu da creche e hoje estuda em uma escola, o meu filho caçula entrou na creche aos seis meses e

> ano que vem ele já sai da creche. É notório o pulo na concepção de trabalho que a creche deu, antes sempre era evidenciado o cuidado com as crianças, hoje percebo que o educar é evidenciado nas atividades. Vale pontuar que existe o cuidado, pois este é inerente às atividades com as crianças pequenas, mas o educar é a base do trabalho. Não percebo uma antecipação da alfabetização, mas sim um trabalho ancorado nos direitos da criança, como o brincar, o participar, o de comunicar e também quero ressaltar a afetividade das funcionárias para com as crianças. (ALFAZEMA, *campus* 2, 2018)

Anteriormente, educar e cuidar eram considerados paradigmas distintos, mas a pedagogia atual traz o desafio de integrar as duas ações, dado que a dimensão do cuidado, como afetividade, atenção e respeito às conquistas e capacidades da criança, sejam corporais ou cognitivas, deve fazer parte da Educação Infantil, assim como a dimensão da educação, como desenvolvimento das múltiplas linguagens, seu desenvolvimento social, emocional e afetivo.

> Já ouvi falar que no início dos trabalhos da creche era evidenciado o cuidado, hoje analiso que o trabalho desenvolvido pela creche é uma ação integrada entre o cuidado e o educar, percebo que a criança é o centro da atividade pedagógica. (BROMÉLIA, *campus 2*, 2018)

Oliveira (2012, p. 57) esclarece que uma ação integrada é:

> Voltada para o desenvolvimento das crianças, as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências:
> O tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também o tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, a conhecer mais o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas outras aprendizagens importantes na infância.
> Cuidar é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precaução, atenção, olhares. Assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar é um importante princípio para a definição de práticas educativas.

Cuidar e educar são ações impregnadas da ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança, com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares à infância. Dessa forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por

regras. Consoante essa questão, Campos e Rosemberg (2009, p. 32-34) destacam que:

> A política das creches que respeitam os direitos fundamentais da criança diz que estas instituições devem ter como objetivo educar e cuidar de crianças, prevendo educação e cuidado de forma integrada, visando o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Rosemberg (1998, p. 23) acrescenta que cuidar da criança significa

> Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade.

Devemos ressaltar que o cuidar tem significado importante na vida de uma criança, na maioria das vezes são atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalho aos responsáveis por crianças pequenas, deve prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências educativas desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada faixa etária.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2013) quando afirma que:

> O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é um processo educativo.
> O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2013, p. 250)

A criança vive, na infância, um momento fecundo em que a interação com as pessoas, o cuidado e as atividades educacionais e as descobertas do mundo levam-na a atribuir significados àquilo que a cerca, constituindo-se enquanto ser social, cultural e emocional. Esse processo compõe-se de várias experiências, que denominamos educação, uma grande experiência cultural que não ocorre

isoladamente, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dê suporte.

> O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82)

A infância é um período fundamental da vida humana, que precisa ser compreendido e valorizado na sua complexidade, na sua inteireza.

> A infância é o tempo em que a criança deve introduzir na riqueza da cultura histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isto permite as novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta **pela** infância – pelo direito há um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte a luta histórica de homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (MELLO, 2007, p. 90, destaques da autora)

Assim, para cuidar, é preciso estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades e estando sempre disponível para tentar ajudar. Convém lembrar o parecer CNE/CEB 20/2009, que pontua que as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, refutando, assim, funções de caráter meramente assistencialistas, embora mantenham a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Educar e cuidar, portanto, devem ser indissociáveis, e o papel do adulto no contexto educacional é mediar, atuar e se relacionar com as crianças, considerando essa indissociabilidade na construção da proposta pedagógica.

Para que haja a superação da cisão histórica entre cuidar/educar, é preciso conceber a Educação Infantil como fruto de ações complementares e amplas de cuidado e educação, concebendo a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais, como também é imprescindível considerar o contexto de vida mais imediato das crianças, suas

necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. O cuidado e a educação devem estar atrelados a experiências culturais, visando à formação humana por meio de vivências intencionalmente selecionadas e organizadas pelo adulto.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Dessa maneira, é possível entender o educar como um conjunto de aprendizados que, de forma globalizada, possibilite à criança desenvolver-se das mais diversas formas, a partir das suas necessidades. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso, destaca que o papel de educar e cuidar é atribuído às instituições de educação infantil.

Portanto, as práticas de cuidar/educar implicam atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isso significa que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir como pessoa, a melhorar a sua condição de vida na condição de cidadão e compreender a criança enquanto sujeito de direito, produto e produtora de cultura. A prática de cuidado e educação é essencialmente uma ação que envolve pessoas completas, em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais; além disso, urge acrescentar o caráter multifacetado deste atendimento que, por se constituir nas relações com crianças pequenas, potencializa a constituição de vínculos entre a criança e os adultos ensinantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo principal analisar a implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ressaltamos, dessa forma, que abordar a questão das unidades de Educação Infantil nas universidades, mesmo nos dias de hoje, significa mergulhar em uma temática pouco explorada, diante das dificuldades para encontrar conhecimento acumulado a seu respeito.

Salientamos que, ao longo deste estudo, nos deparamos com grandes entraves: a falta de informações e de registros referentes ao processo de implementação das creches; falta de documentos relacionados aos recursos financeiros; a inviabilidade de acessar alguns dos documentos nos impediu, em alguns momentos, de realizar uma análise mais elaborada sobre o processo de implementação.

No caminhar desta investigação, pudemos identificar alguns determinantes históricos que contribuíram para a criação das creches da UESB, pois sua implementação está vinculada às reivindicações trabalhistas, respaldadas nas legislações e no movimento feminista em prol da luta por creches em locais de trabalho, ou seja, a motivação pelas creches da UESB foi um movimento externo à necessidade da criança, como aponta a origem das creches no Brasil. Esse processo histórico que antecedeu a implementação da creche definiu uma identidade de benefício social, a princípio aos servidores e professores da universidade, e, posteriormente, aos alunos. É possível perceber que não existe uma identidade institucional definida nas creches da UESB, o seu trabalho transita entre o assistencialismo, a educação ou o aspecto acadêmico. Esse entrave é ponto de debate não só a nível local, mas se apresenta como uma questão de debate a nível nacional, em relação às creches universitárias.

Não encontramos nenhum dispositivo legal tratando, explicitamente, da instituição de creches nas universidades, em específico, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A matéria foi contemplada, de forma ampla (para toda a Administração Pública Federal), por meio de Decretos que dizem respeito à assistência pré-escolar. Em 1996, a LDB desvinculou o direito à creche da questão profissional trabalhista, transformando-a em direito universal da criança à formação integral.

As análises tecidas demonstram que a UESB descumpre a Resolução CNE/MEC n. 1, de 10 de março de 2011, a qual trata da universalização do direito à Educação Infantil e fixa as normas e as diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas às universidades; as creches da UESB descumprem a Resolução, uma vez que continuam a atender a categorias específicas, tais como filhos de funcionários, professores e alunos, os quais têm ligação direta com a universidade. Esse mesmo Artigo pontua a necessidade de garantir o quadro de profissionais de qualidade, formado, com o piso salarial, plano de carreira e programas de formação. No entanto, a universidade, mais uma vez, não cumpre essa resolução no que tange às questões do plano de carreira e programa de formação continuada.

Dessa forma, investigar o processo de implementação das creches da UESB possibilitou-nos visualizar a tramitação desta modalidade de ensino – a Educação infantil – no interior da universidade, local, por vezes, desconsiderado dentro da organização da instituição. Sobretudo, é necessário que as creches da UESB tenham uma atenção maior do que têm recebido até o presente momento pela comunidade universitária.

É relevante, ainda, salientar que é indispensável que as creches da UESB sejam reconhecidas como unidades na estrutura administrativa da universidade. O estudo demostrou que as creches na UESB estão vinculadas a órgãos que não são “da Educação”, como a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, sendo pertinente refletir sobre a sua vinculação a setores administrativos que não sejam da área acadêmica, o que contribui para o não reconhecimento de sua identidade educacional. É preciso que a universidade compreenda a função educativa das creches e reconheça a qualidade dos serviços que vêm sendo ofertados nessas instituições.

É fundamental que as creches da UESB ampliem suas atividades para além da educação das crianças, incorporando os propósitos das atividades fins da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

As universidades públicas brasileiras estão passando por um processo de reforma orçamentária e enfrentam muitas dificuldades decorrentes de uma política neoliberal que impulsiona o Estado a ser mínimo para as políticas educacionais e sociais. Diante dessa conjuntura nacional, reafirmamos a importância da existência das unidades de Educação infantil no interior da UESB, permitindo a garantia do

direito à educação, ao compreender que se trata de um direito constitucional, direito este que deve ser assegurado a todas as crianças brasileiras.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

A creche é uma instituição do cuidado e da educação, funções realizadas simultaneamente pelos mesmos profissionais. Nessa visão, não há distinção entre a atividade assistencial e a atividade educativa. O trabalho na educação infantil não é apenas de cuidado da criança, apesar deste fator ser muito relevante, também não pode ser caracterizado como momento de escolarização/alfabetização. Desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência, assim, percebemos que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, de elaborar um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia. Nesse sentido, a criança e seu processo de desenvolvimento devem ser um elemento norteador das práticas pedagógicas.

A instituição de Educação Infantil deve ser um ambiente privilegiado de trocas e relações, onde as experiências particulares possam ser ampliadas e enriquecidas pelas interações com outras crianças, adultos e objetos. Lembrando que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças no momento presente e não vislumbrando o que futuramente elas podem vir a ser.

Ademais, a concepção de infância mudou, junto com as diretrizes pedagógicas das creches. O fazer pedagógico passou de uma visão centrada no querer do adulto para a da criança como protagonista do seu conhecimento, do seu tempo e da sua história, constituindo-se, assim, em um sujeito de direito.

Por fim, destacamos a necessidade de se pensar a situação contratual do quadro de profissionais das creches, com intuito de se valorizar e reconhecer esses profissionais, dando-lhes o direito de possuir um plano de carreira, no qual se reconheça a importância do seu trabalho.

Dessa forma, finalizamos este trabalho com a certeza de que toda pesquisa é sempre uma síntese de uma totalidade momentânea, entendendo que todo conhecimento faz parte do momento histórico, pois sabemos que o tempo e as

reivindicações sociais não cessam e que a história é uma ‘colcha de retalhos’ tecida diariamente por infinitas mãos.

Acreditamos que os achados deste estudo poderão fomentar a reflexão sobre as creches na UESB, visto que não encontramos nenhum outro estudo que tratasse de sua implementação nesta instituição. Desejamos, portanto, que esta pesquisa seja um impulso para novas pesquisas, que possam desencadear debates a respeito da Educação Infantil dentro das universidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-posições**. Campinas, UNICAMP. v. 14, n. 3 (42). set./dez. 2003.

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho restruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa**. Os Centros de Convivência Infantil da UNESP**: contexto e desafios. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2003.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização como regra? **Revista TST**, Brasília, v. 79, n. 4, out./dez. 2013.

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

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARROS, Eulália Duarte. **Núcleo educacional infantil:** busca de um currículo para a pré-escola. 1990. 223f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

BERSOT, Fernandes. **Unidade de educação infantil universitária:** compartilhando saberes sobre a infância**.** Rio de Janeiro. Proped/UERJ, 2012.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Grall, 1982. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio,Noberto.O_Conceito - de_Sociedade Civil.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí RS: Unijuí, 2007.

BOVO, José. Murari. **Universidade e comunidade:** Avaliação dos impactos econômicos e a prestação de serviços. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

BRANDÂO, Isabel Cristina. Políticas em Educação Infantil. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27, 2004, Caxambu, **Anais da ANPED**, Caxambu: GT 07, ANPED, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. **Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de junho de 1990.

_____. **Política nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994(a).

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994(b).

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/2001**, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Políticas públicas em Educação Infantil? In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27, 2004, Caxambu, **Anais da ANPED**, Caxambu: GT 07, ANPED, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. CNE / CEB. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, seção 1, p.14. Brasília MEC, CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. **Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 mar. 18.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 9 de Outubro de 2018**. Brasília, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Cuidar e educar: questão sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília, 1994, p. 32-42.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desencontros. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontro na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Relatos da Escola**, Brasília, v. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 mar. /2018.

CAMPOS, Maria Malta et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches, pré-escolas, assistência à infância, direito da criança**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas,1995.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009.

CARRIJO, Menissa Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade:** avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Minas Gerais, 2005.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminismo e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de São Paulo**.1999. Caderno Mais!

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores associados / Brasília DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Subsídios para credenciamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF, MEC/SEF/COEDI, v. 2, 1998, p. 9-15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: DITONET, Vital, **Educação Infantil:** a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília: editora, 2001, p. 11-28.

FAGUNDES, Magali dos Reis**. A creche no trabalho... o trabalho na creche**: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas. 1997. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

FARIA, Ana Lúcia. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para a Pedagogia da Educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós- LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/ UNICAMP, 1999, p. 67-97.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A Universidade no Brasil:** das origens à construção. Rio de Janeiro. Editora UFRJ/Inep, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais? In: VIEIRA, Sofia Lerche Vieira *et al* (Org.). **A Universidade em Questão.** São Paulo: Autores Associados, 1989, p. 41-54.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti, RAMON, Fabiola, SILVA, Ana Paula Soares.

Políticas de Atendimento Á criança pequena nos Países em Desenvolvimento. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março/2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, Jan./Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 jun. 2017.

FURTADO, Michelle Abreu. Concepção de Creche: uma análise. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. **Anais** da ANPED, Florianópolis: GT 07, ANPED, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ciavatta, Maria. **A Experiência do trabalho e a Educação Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, 2012.

GARMS, Maria Gilza Zauhy. (Re) significando os Centros de Convivência Infantil da UNESP. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu, **Anais da ANPED**, Caxambu: GT 07, ANPED, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade:** perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 2. ed. São Paulo: Quiron; Loyola, 1993.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil**: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. São Paulo, SP, 1997.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e fundamental. Campinas, 2006.

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

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.

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

_____. Políticas de financiamento para creche e pré-escola: razões políticas e razões práticas. In: CAMPOS, Maria Malta; FARIA, Ana Goulart de (Orgs.). Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. **Cadernos ANPED**, [S.l], n.1, 1989, p. 43-56.

KOPNIN, Paulo, Vasconcelo. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafio teórico-metodológico da reflexão trabalho – educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico do Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância, história e educação. In: **Anais da ANPED** (Sessão Especial: História da Infância e Educação), 20 set. 1997.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14 Mai./Jun./Jul./Ago. p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira:** 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOPES, Isabela Pereira. **Sonhos em Retalhos:** a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970). 2006. Monografia (Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LOPES, Isabela Pereira. **O acesso às unidades universitárias federais de Educação Infantil (UUFEI'S**): A escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014. 208f. Dissertação (mestrado em Educação), UFRJ, 2014.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2003, 217p.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. Plano de Ações Articuladas: competência dos Entes Federados na sua implementação. **Anais 25 Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo: 2011.

MANUS, Pedro Paulo Teixeira. **CLT** – Universitária. São Paulo: Atlas,1992.

MARCIEL, Marcelo de Abreu. **Com quem ficam as crianças?**: um estudo da relação casa/escola no espaço pré-escolar. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa. 1993.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad. de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análises e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Materialismo Histórico-Dialético e Pesquisa em Políticas Educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: UnB, 2014.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. Anais In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** – IX ANPED, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórica cultural. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **História da Carochinha:** uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche, 1999. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

MELO, Ana Maria Leite Correia de. **Currículo Cognitivo**: descrição de uma proposta implantada no NEI – UFRN, 1988. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE Antonio *(*et al.) **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche, no orfanato. São Paulo: Arte e Ciências, 1997.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. Ed. São Paulo, 2013.

MINTO, Lalo Wantanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORUZZI, Andreia Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da. A universalização da educação infantil nas universidades federais... **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 116-131, jan./abr. 2017.

NAGEL, Lígia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In*:* NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**: Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel, Paraná: EDUNIOSTE, 2001.

NASCIMENTO, Maria Evelyna P. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: BRASIL / MEC. **Situação Básica da Educação Básica no Brasil**. Brasília: MEC / INESP, 1999, p. 45-53.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática: In**:** OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteira da Educação:** desigualdade, tecnologias e políticas. São Paulo: Editora da PUC, 2010.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde.

Proposta para o atendimento em creche no Município de São Paulo. Histórico de Uma Realidade. In: ROSEMBERG, Fluvia (Org.). **Temas em Destaque:** creche. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 29-89.

ORTIZ, Cisele, Maria Teresa Venceslau de Carvalho: **Interação:** ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia. Márcia. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27, n. 2, p. 362-371. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em 29 jun. 2018.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **A implementação de creches nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas**. 2004. 270f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

RAMOS, Dora Maria de Oliveira. **Terceirização na Administração Pública**. São Paulo, 2001.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A Educação Infantil nas Universidades Federais**. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, 2002a.

RAUPP, Marilene Dandolini. Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. 2002b. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25, 2002, Caxambu, **Anais da ANPED**, Caxambu: GT 07, ANPED, 2002b.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas Universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, p. 197-217, jan./abr. 2004.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Educação Infantil**: Política Pública e Ação Institucional. 2000. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2000.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2001.

RONCHI FILHO, Jair. **A Pré-escola Criarte UFES**: sua trajetória e seus conflitos na tentativa de construção de um projeto pedagógico: um estudo de caso. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches -1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Temas em destaque**: creche. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 90-102.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**. n. 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 1992.

_____. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: Conferência Brasileira de Educação, 5, 1988. Brasília: **Anais...** Brasília: MEC: 1998, p.199-206.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Política pública e qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marilene. **Educação Infantil:** os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?/ (Org.) Marlene Oliveira dos Santos, Maria Isabel Souza Ribeiro. Salvador: Sopffset, 2014.

_____. Educação Infantil pós Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas históricas – sociais. São Paulo: Contexto, 2017.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 65-74.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, 26(91), 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As crianças**: contexto e identidade. Braga. Cidade Editora, 1997, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.III: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 247-279.

SEBASTIANI, Marcia Teixeira. **Educação infantil**: o desafio da qualidade; um estudo da rede municipal de creches em Curitiba. 1996. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva: O lugar da creche na educação infantil. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal. **Anais** da ANPED, Natal: GT 07, ANPED, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. O desfio da educação superior no Brasil: quais as perspectivas? In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 8-46.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de (Orgs.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina 2007.

STRENZEL, Giandréa Réus. A Educação Infantil na Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. CED/UFSC, **ANPED**. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: mar. 2018.

SENA, Milena de Macedo. **A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não alfabetizados**, 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, Vitória da Conquista- BA, 2016.

SILVA, Edneilton Gomes. **Desempenho Institucional**: a política de qualificação dos docentes da UESB. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, UNEB, Salvador, 2009.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELLO, Marcus André Barreto de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: NEPP/ Unicamp, 2000.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A Trajetória da Educação Infantil na UFSM**: 23 Anos de História do IPÊ AMARELO. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria- Rio Grande do Sul, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p.11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

TEIXEIRA, Hélio; CARVALHO, Lea; MARTINS, Tathiane Agra de Lemos. **Avaliação do Desempenho de Ambiente construído:** Estudo de Caso na Creche – UFRJ. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

TSUDA, Márcia Santomi. **Políticas Públicas de Creche**: entre as leis e a realidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O Campo de Mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em política educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: UnB, 2014, p. 183-200.

UESB. **Documento de Implantação da Creche Bem Querer**, campus de Vitória da Conquista-BA, 1988.

UESB. **Informativo Creche Casinha do Sol**, campus de Jequié-BA, 2016.

UESB. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017).

UESB. **Nossos *Campi***. Campus de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista – BA, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/nossos-campi/vitoria-da-conquista/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro: RJ, n. 30, 2: 5-43, mar./abr.1996.

VIEIRA, José Jairo et al. Políticas públicas em educação: a escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara/SP, v. 20, n. 2, p.223-236, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n 2.9477>. ISSN:1519-9029. Acesso em: 03 mar. 2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FUNCIONÁRIAS DAS CRECHES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
LINHA 01: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FUNCIONÁRIAS DAS CRECHES UNIVERSITARIAS UESB

Dados de identificação:

Idade

Sexo

Formação

Creche em que atua

1. Tempo em que trabalha na Educação Infantil?
2. Como ingressou na Educação Infantil?
3. Em que ano?
4. Qual o regime de contrato?
5. Fale sobre o processo de implementação da creche universitária.
6. Para você, qual o significado da creche?
7. Fale um pouco sobre os objetivos do trabalho desenvolvido com as crianças no início da creche. Hoje é diferente? Como?
8. Como é a relação da creche universitária com a comunidade no qual está inserida?
9. Da época da fundação da creche universitária até os dias atuais o que você julga que mudou no trabalho ofertado por esta instituição?
10. Como a Política Nacional de Educação Infantil refletiu no atendimento das creches universitárias?
11. Quais são os recursos financeiros que de a creche universitária dispõe? E como são aplicados?

12. Você juga o recurso financeiro suficiente para garantir um atendimento de qualidade como preconiza a Lei?
13. Que outras informações você considera importantes?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O FUNCIONÁRIO RESPONSÁVEL PELO SETOR NO QUAL A CRECHE UNIVERSITÁRIA ESTÁ ALOCADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
LINHA 01: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O FUNCIONÁRIO RESPONSÁVEL PELO SETOR NO QUAL A CRECHE UNIVERSITÁRIA ESTÁ ALOCADA

Dados de identificação

Idade

Sexo

1. Há quanto tempo você trabalha neste setor?
2. Você conhece um pouco sobre a implementação das creches universitárias UESB?
3. De onde vem o recurso financeiro destinado às creches universitárias?
4. Como é feita a distribuição dos recursos financeiros para as creches universitárias?
5. Esses recursos financeiros têm atendido às necessidades das creches universitárias da forma que a Lei preconiza?
6. Qual é a base de cálculo em que se faz a penalização deste recurso financeiro?
7. Qual é o principal desafio na operacionalização desses recursos financeiros?
8. Há alguma Política interna voltada para (re)pensar a atual Política de distribuição de recursos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS MÃES QUE TÊM FILHOS NAS CRECHES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
LINHA 01: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS MÃES QUE TÊM FILHOS NAS CRECHES

Dados de identificação:

Nome

Idade

Formação

1. Com qual idade do seu filho começou a frequentar a creche?
2. Com quantos anos você colocou o seu filho na creche?
3. Qual foi o motivo que te levou a colocar seu filho na creche?
4. Para você, qual o significado da creche?
5. Você conhece a proposta pedagógica da creche?
6. Como você vê o trabalho desenvolvido pela creche?
7. Você teria como falar um pouco a respeito dos recursos financeiros das creches (contribuição)?
8. Como você vê a administração da creche?
9. Que outra informação você considera importante a respeito da creche universitária?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Políticas Públicas para Educação Infantil: Implantação de Creches Universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Está sendo desenvolvida por Silvânia Brito Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), sob a orientação da Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires.

Este estudo tem como objetivo geral: analisar a implementação das creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A finalidade deste trabalho é contribuir com as discussões acerca das Creches Universitárias e das Políticas Públicas da Educação Infantil.

Para a produção dos dados, tomaremos informações por meio de entrevistas, e você poderá verificar o que foi registrado e permitir ou não o uso das informações obtidas. Os dados coletados serão usados na elaboração de uma dissertação de mestrado e serão analisados apenas pelos pesquisadores, sendo os resultados utilizados, somente, para fins científicos. Os riscos desta pesquisa podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico. Como benefícios, pretendemos contribuir com as discussões acerca das Creches Universitárias e das Políticas Públicas da Educação Infantil, assim como a possibilidade de construção de artigos e trabalhos acadêmicos, além da própria dissertação.

Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual.

Destacamos, também, que a sua participação é voluntária e não implicará nenhum tipo de remuneração, podendo abandonar o estudo a qualquer momento se assim desejar, sem nenhum prejuízo individual ou para sua família. Caso haja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou alguma dúvida, poderão ser dirimidas antes, durante ou depois desta pesquisa, com o pesquisador, pelo telefone (77) 98839-5023. E, na existência de algum desconforto, ou caso alguma informação cedida lhe traga constrangimento ou prejuízo, você poderá suspender e desistir de participar, a qualquer tempo.

Este projeto foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o qual, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar "o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos". Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone: (73) 3528-9727. Por fim, após ler e compreender o conteúdo deste termo, caso esteja de acordo, o(a) senhor(a) precisará assinar duas vias deste termo, uma que ficará em sua posse e a segunda que será arquivada por cinco anos conforme a resolução 466/2012 do CEP.

Vitória da Conquista-BA, ____ de _____ de 2018.

_____
Assinatura do (a) participante

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510 Jequié – Bahia (73)3528- 9727 cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Silvânia Brito Araújo
E-mail: silbaraujo@yahoo.com.br
Rua B, casa 07, Urbis IV Zabelê – Vitória da Conquista-BA
Telefone: (77) 98839-5023