



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

---

**LARISSA WAYHS TREIN MONTIEL**



Fonte: Fachada da CIEI Maria José Cançado, cedidas do acervo privado da professora Andréa Galvão (2002).

**DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO  
À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS (1995-2005)**

**DOURADOS - MS  
2019**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

---

**LARISSA WAYHS TREIN MONTIEL**

**DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO  
À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS (1995-2005)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Sarat.

**DOURADOS -MS  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M791d Montiel, Larissa Wayhs Trein  
DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO À  
INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS (1995-2005) [recurso eletrônico] / Larissa  
Wayhs Trein Montiel. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Magda Carmelita Sarat Oliveira .

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Infantil. 2. História da Educação. 3. Mato Grosso do Sul. 4. Relações de Poder. I.  
Oliveira, Magda Carmelita Sarat. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**LARISSA WAYHS TREIN MONTIEL**

**DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO  
À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS (1995-2005)**

**BANCA EXAMINADORA DA TESE PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO**

**Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira - FAED/UFGD**  
Presidente da comissão e orientadora

**Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Junior- UNISANTOS /FCC**  
Titular da Banca

**Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco - UFSCar**  
Titular da Banca

**Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado - FAED/UFGD**  
Titular da Banca

**Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda - FAED/UFGD**  
Titular da Banca

**DOURADOS – MS**

**2019**

## AGRADECIMENTOS

*“As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo” (EPICURO<sup>1</sup>). Lembrar do passado com gratidão neste momento me fez também lembrar de quantas pessoas fizeram parte da trajetória da minha vida pessoal e profissional. E, sem dúvida, quando lembro do que já vivi me alegro em pensar o caminho percorrido de encontros e de amizades que construí, que me fazem fortalecer e encarar o futuro sem medo. Assim gostaria de agradecer às pessoas especiais que fizeram parte dessa etapa de minha trajetória.*

*Meu profundo agradecimento a oito mulheres que foram as personagens principais dessa história: Amélia, Andréa, Cleonice, Cleuza, Geni, Sandra, Sônia e Vera. Vocês me ajudaram a contar um pouco da história da Educação Infantil em Naviraí.*

*As crianças da Educação Infantil e os alunos do Ensino Superior por me tornarem a professora que sou. Sem o que me ensinaram, não seria a pessoa e nem a profissional que sou, espero sempre aprender com vocês.*

*À professora Magda Sarat pela orientação e amizade, me ensinando a ser pesquisadora e professora. Espero contar com seus ensinamentos por toda minha carreira, obrigada por acreditar que eu podia.*

*À Caio e Julia, por serem a alegria na minha vida e razão para continuar lutando e acreditando que podemos sempre ser melhores.*

*À Jorge, por mais uma vez ser parceiro e companheiro nas horas de alegria e tristeza, e estar sempre disponível para ouvir falar de “TESE”.*

*Aos meus pais e minha sogra por serem meu esteio, minha força, meu porto seguro. Ao meu pai Ademar, exemplo de persistência e coragem, à minha mãe Rose e à minha sogra Adelia pelo exemplo de força e companheirismo. E aos meus irmãos Ana e Leo obrigada pelo apoio.*

*À Míria, minha professora e amiga, confidente, minha parceira de vida e de profissão, obrigada por estar sempre disponível.*

*À minha Banca de Qualificação e Defesa os professores doutores Moysés, Alessandra, Maria Alice e ao meu amigo Klinger, pelas contribuições e apontamentos para melhoria do trabalho. Vocês foram fundamentais nesse processo.*

---

<sup>1</sup> Fonte: <<https://www.pensador.com/frases/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

*À Roseli, Klínger, Telma, Marco, Daniel, Thiago, meus amigos e companheiros de trabalho na UFMS. Sem o apoio de vocês não teria sido possível.*

*Aos meus amigos e colegas da Turma de Doutorado de 2015, Eliana, Ilma, Juliana, André, Luciana, Vanessa, Rômulo, Elis Regina, Ana Marran e Ana Cláudia, obrigada por proporcionar os momentos difíceis mais leves. Nossa turma foi muito amiga e companheira, isso possibilitou boas e gostosas risadas, espero que nossos caminhos continuem se cruzando no futuro.*

*Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, esse grupo que nos faz ficar mais forte e encarar os desafios da pesquisa juntos. Em especial, as meninas de Naviraí, Adriana, Geiliane, Gisele e Jéssica, com vocês a pesquisa na região sul de Mato Grosso do Sul está sendo contada.*

*Aos funcionários, técnicos e professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela torcida e apoio no período das disciplinas e do afastamento, principalmente a Lenita, Luana, Jorge e Felipe.*

*Aos professores do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, obrigada pelas aprendizagens e contribuições.*

*Aos funcionários do PPGedu /UFGD, pela paciência e auxílio nos momentos de dúvida do processo de Doutorado.*

*À prefeitura Municipal de Naviraí e aos funcionários da Gerência de Educação, Gerência de Recursos Humanos e ao Centro Integrado de Educação Infantil Maria José Cançado que não mediram esforços para ajudar na busca documental.*

*À professora Nilce Fedatto, minha orientadora da vida, pela torcida por meu crescimento e aprendizado.*

*Não é possível narrar a história social da educação no Brasil do século XX sem mencionar o que (não) fizemos em relação aos direitos das crianças de zero a seis anos de idade. Não é igualmente possível discutir a tensa relação entre democracia e educação sem considerar que o atendimento da criança nessa faixa etária é uma questão diretamente ligada à educação, ainda que não na forma escolar.*

Maurilane Bicas

Marcos Cezar Freitas

## RESUMO

Apresenta-se, nesta tese de doutoramento, como resultados de pesquisa vinculada à linha de pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Com o objetivo geral de investigar o processo de transição do atendimento e as figurações que se estabeleceram entre os profissionais que atuavam na Gerência de Assistência Social e, passaram por um novo enquadramento profissional para a Gerência de Educação, no município de Naviraí - Mato Grosso do Sul, no período de 1995-2005, de modo mais específico identificamos o percurso das pesquisas na área de Educação Infantil, apontando o processo histórico do atendimento à criança pequena buscando compreender a profissionalização docente nas Políticas Nacionais da Educação Infantil, assim como, identificamos a trajetória do atendimento à criança pequena no município verificando o processo de transição do atendimento. Como referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados textos de autores da área, nacionais e internacionais. Foi realizada uma pesquisa na perspectiva histórica documental tendo como corpus as publicações do MEC/COEDI, documentos em arquivos públicos, institucionais e fotos de acervos privados, como também entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio do uso da análise histórica e sociológica do processo. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que as produções existentes na área serviram para sinalizar que há lacunas na pesquisa, como serviram de fonte de consulta para os debates teóricos dialogando com a empiria. Percebemos que o Estado demonstrou uma preocupação com relação ao atendimento a criança pequena quando propôs discussões e debates sobre a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino municipais. Foi possível perceber que a educação da criança em Naviraí esteve vinculada a um atendimento centrado em atividades básicas de cuidado com uma proposta pedagógica para a submissão e aceitação da condição de atendimento às crianças pobres e necessitadas de assistência, ou por uma perspectiva de atendimento compensatório de uma educação pela falta de condições. O atendimento ficou caracterizado em um primeiro momento pelo atendimento filantrópico e com salas comunitárias e/ou filantrópicas. Na instituição Mamãe Zezé as relações estabelecidas entre as monitoras de Creche e educadoras de Creche indicaram que a gênese da profissão de professor de Educação Infantil estava se constituindo e diante do processo de profissionalização docente as disputas de poder nas teias de interdependência dos dois grupos refletiram o equilíbrio na balança de poder que ora pendeu mais para um grupo ora para outro em um processo de ajustamento. Nesse quadro identificamos uma ambiguidade entre a tradição e a técnica nas relações profissionais entre o conhecimento e a prática realizada de forma empírica e instintiva, no entanto prevaleceu o lugar da “técnica” credenciada legalmente por um diploma do curso de magistério. Consideramos que a alteração da legislação contribuiu para estabelecer relações de interdependência entre os indivíduos e a trajetória dos profissionais foi permeada de conquistas e perdas e de avanços e retrocessos.

Palavras-chave: Educação Infantil; História da Educação, Mato Grosso do Sul, Relações de Poder.



## ABSTRACT

This doctoral research presents results of a study linked to the “History of Education, Memory and Society” line of research within the Graduate Program in Education in the Department of Education at Grande Dourados Federal University. With the main purpose of investigating the service transition process, the figurations were established among the professionals who worked in the Social Care Management and went through a new professional placement - to the Education Management- in the city of Naviraí (Mato Grosso do Sul State) from 1995 to 2005. In a more specific way, we identified the research path in the field of Childhood Education, pointing out the historical process of child care services in order to understand the teachers’ professionalization in the National Policies for Childhood Education. Thus, we identified the path of child care services in the city of Naviraí, verifying its transition process. As a theoretical framework, we used texts from national and international authors who have researched this field. We carried out research based on the historical-documental perspective whose *corpus* was the MEC/COEDI publications, documents in public and institutional archives, private collection pictures, and also semi-structured interviews. The data was examined using the historical and sociological analysis of the process. From the obtained results, we got to the conclusion that the existent productions in this field served as a consultancy source for the theoretical debates, dialoguing with the empiricism. We also concluded that there are research gaps in this field. We noticed that the City’s Government showed a concern to child care services when they proposed discussions and debates about the integration of Childhood Education and the municipal teaching systems. It was possible to perceive the childhood education in Naviraí was allied to a service based on essential care activities, with a pedagogical proposal for the submission and acceptance of the condition of the services to poor children and also to children in need of assistance. This project also had a perspective of a compensatory service of the education for those who did not have favorable financial conditions. The service was initially characterized by philanthropic service and community and / or philanthropic rooms. In Mamãe Zezé Institution, the relationship between the daycare monitors and the daycare educators showed that the genesis of the preschool teacher’s job was in the process of constituting itself. In the teacher’s job professionalization, power that now hung more for one group now for another, reflected a balance in the scale of power, sometimes leaning to one group, sometimes to the other, showing an adjusting process. In this context, we identified an ambiguity between the tradition and the technique in the professional relationships; between the knowledge and the practice, made both in an empirical and instinctive way. However, the “technique’s place” prevailed, since it was certified by a teaching diploma. We consider that the legislation’s change contributed to establish some interdependent relationships among the individuals, and the path of these professionals was permeated by accomplishments and losses, progresses and setbacks.

Keywords: Early childhood education. History of Education. Mato Grosso do Sul. Power relations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capas dos documentos os Cadernos elaborados pelo MEC/COEDI em 1994 .....	70
Figura 2 – Mapa da localização de Naviraí e região do Cone Sul no Mato Grosso do Sul .....	88
Figura 3 – Foto da primeira viagem dos colonizadores em Naviraí no ano de 1952 .....	89
Figura 4 – Reunião no Clube de Mães .....	97
Figura 5 – Espaço da Creche Mamãe Zezé .....	106
Figura 6 – O ambiente externo da Creche Mamãe Zezé.....	107
Figura 7 – O ambiente interno da Creche Mamãe Zezé .....	108
Figura 8 – Foto aérea da instituição de Educação Infantil Maria José Cançado .....	110
Figura 9 – A atividade de leitura .....	135
Figura 10 – Projeto Psicomotricidade Jardim III.....	136
Figura 11 – Dia do Índio .....	137
Figura 12 – O momento do sono .....	138
Figura 13 – O momento da alimentação .....	139
Figura 14 – O momento do banheiro .....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das entrevistadas – As gestoras (1995-2005) .....	22
Quadro 2 – Apresentação das entrevistadas – As monitoras de Creche (1995-2005).....	23
Quadro 3 – Escolas Municipais e Estaduais no município de Naviraí .....	92
Quadro 4 – Centros Integrados de Educação Infantil/Naviraí – 2018.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Associação Naviraiense de Professores
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEOIBS	Casa Escola Infantil do Bom Senso
CF	Constituição Federal
CIEI	Centro Integrado de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CTI	Comitê Técnico Interministerial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIOGRANDE	Diário Oficial da Prefeitura de Campo Grande - MS
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados
FEBEM	Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor
FINEP	Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa
FIVAV	Faculdade Integradas de Naviraí

FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GEPPETE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
IRHJP	Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPAS	Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAPE	Programa de Atendimentos a Pré-escolar

PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PROFUNCIONÁRIO	Formação de Funcionários da Educação Básica
PRONAV	Programa Nacional do Serviço Voluntário de Assistência Social
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SELETA	Sociedade Caritativa e Humanitária
SOMECO	Sociedade de Melhoramento e Colonização
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
1.1	Objetivo geral .....	16
1.2	Objetivos específicos .....	16
2	TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL .....	30
2.1	A Educação Infantil na trilha dos direitos: o que indicam os estudos ? .....	30
2.2	O direito à educação e a Educação Infantil .....	40
2.3	Atendimento à infância no Brasil: percursos históricos .....	43
3	AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PERÍODO .....	56
3.1	A profissionalização docente na Educação Infantil .....	56
3.2	As políticas nacionais para a educação da criança .....	59
3.3	Documentos que “deram uma cara” às Políticas de Educação Infantil .....	69
3.4	O documento Política de Formação do Profissional de Educação Infantil /1994 .....	71
3.5	O documento Política de Educação Infantil / 1994 .....	78
3.6	Educação Infantil: qual a “cara” que os documentos lhe conferem ?.....	80
4	EDUCAÇÃO INFANTIL EM NAVIRAÍ: história da profissão .....	85
4.1	O município de Naviraí: uma cidade “planejada para prosperar” .....	87
4.2	A Educação Infantil em Naviraí: uma trajetória em curso .....	95
4.3	De monitora à educadora de Creche: alterações legais na docência.....	113
4.4	Da Assistência Social para a Educação: as professoras do período .....	119
4.4.1	Andréa José dos Santos Galvão .....	119
4.4.2	Vera Lúcia da Silva.....	120
4.4.3	Sônia da Silva Félix .....	121
4.4.4	Sandra Pedro da Silva Souza.....	122
4.4.5	Geni Messias Alves Barreto .....	123
4.5	Da Assistência Social para a Educação: as gestoras do período .....	124
4.5.1	Amélia de Andrade Pizzato: gestora da Assistência Social.....	124
4.5.2	Cleuza Campos: gestora em tempos da transição.....	126
4.5.3	Cleonice Rodrigues da Silva – coordenadora da Educação Infantil em Naviraí.... .....	127
4.6	Trajetória do atendimento em Naviraí: qual a história ?.....	129
5	A EDUCAÇÃO INFANTIL: docência e formação.....	133
5.1	Organização do trabalho docente no espaço institucional .....	134

5.2	Direito à Educação Infantil na Creche “Mamãe Zezé” .....	143
5.3	Monitoras e educadoras: os conflitos do processo de transição .....	150
5.4	Da tradição para a técnica: a formação das monitoras de Creche .....	155
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	159
	REFERÊNCIAS .....	164
	APÊNDICE .....	181
	ANEXOS.....	CD



## 1 INTRODUÇÃO

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, publicação original<sup>2</sup>).

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Lei nº 9394 de 1996, muda-se o perfil deste profissional, sendo necessário a formação mínima para o exercício de magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a modalidade normal em nível médio. Com base nessas referências legais e nas marcas de garantias dos direitos à educação, nos foi possível, com o olhar no passado, compreender o presente nas instituições de Educação Infantil no sul do Mato Grosso do Sul.

A temática abordada e as pesquisas realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, possibilitaram perceber que a história da Educação Infantil ainda necessita ser construída por meio de mais pesquisas, pois localizamos poucos trabalhos referentes à história da educação da região sul do estado, e menos trabalhos ainda sobre a história da educação do município de Naviraí - MS. Dessa forma, podemos assegurar que as pesquisas ainda são escassas, como verificamos no estado do conhecimento que será apresentado no segundo capítulo desta tese. Diante disso, trabalhamos com as trajetórias docentes na Educação Infantil e com o direito à educação nas histórias vividas pelos indivíduos, ampliando os estudos na área da História da Educação no Mato Grosso do Sul.

A questão do direito à educação surge como ponto inicial dessa pesquisa pela minha<sup>3</sup> trajetória como aluna de Iniciação Científica, de Mestrado e como professora de Educação Infantil e Ensino Superior. Quando estava atuando como professora no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Especialização em docência na Educação Infantil na Universidade Federal da Grande Dourados<sup>4</sup>, foi possível perceber que mesmo com a garantia de formação mínima exigida pela legislação atual ainda existem profissionais não formados, leigos e até com registros de babás atuando em municípios do Estado do Mato Grosso

---

<sup>2</sup> Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

<sup>3</sup> Nesse momento me remeto a primeira pessoa do singular para indicar a minha trajetória de pesquisa.

<sup>4</sup> No ano de 2014, participei como professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

do Sul. Isso me fez questionar como o direito à Educação Infantil pode ser uma garantia se nem mesmo os profissionais que atuam possuem a garantia de profissionalização na carreira? Para tanto, concordamos com Kramer (2000, p. 70), quando aponta que: “[...] a formação implica em constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender sua própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer”. Dessa forma, o reconhecimento do profissional docente e de sua trajetória de formação e de atuação precisa ser valorizado e ampliado.

Corroborando com esse pensamento, o problema a ser investigado foi formulado da seguinte maneira: compreender como ocorreu o processo de transição do atendimento educacional à criança – da Gerência de Assistência Social para a Gerência de Educação – a partir da mudança da legislação, garantida pelo direito à educação, e como isso refletiu na trajetória das profissionais que atuavam na Creche. Cabe considerar que a “transição<sup>5</sup> do atendimento” ocorreu como uma mudança ou troca do atendimento da educação da criança pequena. Isso aconteceu quando a Gerência de Assistência Social passa o gerenciamento da Creche para a Gerência de Educação, depois de uma reunião no município de Campo Grande quando as primeiras damas dos municípios (responsáveis pela Assistência Social) são informadas que deveriam começar a transição/mudança de Creche para a Educação. Essa normativa foi assegurada por lei no processo de municipalização do ensino. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Art. 211). A atuação dos Municípios se dará prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-escolar (Art. 211, § 2º).

No primeiro levantamento realizado para pensar o projeto de tese e em conversas acerca da trajetória da Educação Infantil no município, verificou-se que a primeira Creche municipal<sup>6</sup> foi criada em setembro de 1992, sendo denominada “Centro Integrado de Educação – Escola Municipal de Pré-Escola e 1º Grau”, e no dia 25 de janeiro de 1993, por meio do Decreto nº 01/93, a instituição passou a denominar-se “Centro Integrado de Educação de Naviraí Maria José da Silva Cançado - Ensino de Pré-Escolar e 1º Grau”, naquele momento tendo o atendimento realizado pela gerência de Assistência Social.

---

<sup>5</sup>Transição é a mudança; passagem de um estado de coisas a outro. Fonte: Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/transicao/>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

<sup>6</sup> A primeira instituição de atendimento a criança pequena em Naviraí foi O Clube de Mães esta era uma instituição Filantrópica sem fins lucrativos, com caráter social, cultural, educacional e de formação humana, criado em 3 de junho do ano de 1974, com o objetivo de atender mulheres que pertenciam à classe menos favorecida economicamente de Naviraí (MS). Assim, o Clube de Mães foi instalado, em seu início, na Rua Campanário, nº. 184, na área central da cidade, em duas salas do salão paroquial cedidas inicialmente pela igreja católica.

A partir dessa problematização, os objetivos formulados para a investigação foram assim constituídos:

### 1.1 Objetivo geral

➤ Analisar o processo de transição do atendimento e as figurações<sup>7</sup> que se estabeleceram entre os profissionais que atuavam na Creche Maria José da Silva Cançado na Gerência de Assistência Social, e que passaram por um novo enquadramento profissional para a Gerência de Educação e Cultura, no município de Naviraí - MS, no período de 1995-2005.

### 1.2 Objetivos específicos

- Compreender a profissionalização docente na trajetória histórica da Política Nacional da Educação Infantil do período (1995-2005);
- Investigar a trajetória do atendimento à criança pequena no município, verificando o processo de transição do atendimento da Gerência de Assistência Social para a Gerência de Educação e Cultura no percurso dos profissionais da Creche Mamã Zezé;
- Apresentar como essa mudança refletiu na trajetória profissional das professoras que atuavam na instituição na condição de monitoras de Creche, sem a formação específica.

A tese estabelecida, considerando o problema e os objetivos anteriormente explicitados, foi sintetizada na seguinte proposição: as relações de interdependência que se estabeleceram no percurso da constituição de um direito à Educação Infantil determinaram a formação profissional, pessoal e social dos envolvidos, entre avanços e retrocessos.

Destacamos que tal hipótese é parte de uma reflexão mais ampla, realizada no projeto de pesquisa “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisa em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”, no âmbito do edital “Educa/MS - Ciência e Educação Básica” em um parceria entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato

---

<sup>7</sup> Cabe esclarecer que a teoria de processo e figuração estudada por Norbert Elias “[...] fundamenta-se na relação funcional de interdependência recíproca que se estabelece entre os indivíduos vivendo em sociedade, transpondo o campo das dicotomias já determinadas, pois estabelece *a priori* uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade” (RIBEIRO, 2010, p. 08). Para Elias (1980, p. 47) as pessoas de todas as sociedades que nos são conhecidas são individuais e diferentes umas das outras até o último detalhe de sua configuração e comportamento, e são específicas de cada sociedade, ou seja, são formadas e ligadas, na natureza de sua auto-regulação psíquica, por uma rede particular de funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os seus outros membros. Aquilo que muitas vezes é conceitualmente separado como duas substâncias diferentes, ou duas camadas diferentes dentro do ser humano — sua “individualidade” e se “condicionamento social” —, não passa, na verdade, de duas funções diferentes das pessoas em suas relações recíprocas, nenhuma das quais pode existir sem a outra.

Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS), financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). Esse projeto de pesquisa foi coordenado pela professora Dra. Magda Sarat, orientadora desta tese, e desenvolveu ações em parceria entre as Universidades Federais já citadas e escolas municipais de Dourados e Naviraí, por meio de cursos de formação com professores e de pesquisas sobre trajetórias docentes na Educação Infantil entre 2016 e 2018.

Diante de tal perspectiva se buscou informações sobre o processo de transição do atendimento da Gerência de Assistência Social para a Gerência de Educação e Cultura no município de Naviraí. No levantamento realizado foi possível justificar o interesse pelo tema pois, segundo entrevistas iniciais com a coordenadora geral da Educação Infantil, o município foi um dos primeiros do Estado do Mato Grosso do Sul a realizar a transição do atendimento da criança pequena da gerência de Assistência Social passando a ser feito pela Gerência de Educação e Cultura<sup>8</sup>. Tal mudança teria ocorrido após uma reunião na cidade de Campo Grande, em que participaram gerentes da Assistência Social e a da Educação e Cultura.

Após esse encontro, a gerência de Educação e Cultura começou a assumir a Educação Infantil no ano de 1998/1999 finalizando todo o processo em 2005. Outro fato que nos fez focalizar a pesquisa no município de Naviraí, foi constatar que as profissionais, denominadas como monitoras de Creche, e que atuavam com as crianças eram concursadas, diferentemente do que acontecia na maioria dos municípios da região pois seu quadro de funcionários era de contratados por período temporário. Outro motivo da escolha do local da pesquisa se deu também pelo meu trabalho docente desenvolvido como professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí, e o envolvimento com a formação inicial na Educação Infantil.

Segundo contato com a coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a transferência do atendimento à criança pequena pela Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação em Campo Grande durou 18 anos – iniciada em 1996 e finalizada no ano de 2014<sup>9</sup>. Já em Dourados, segundo maior município do estado, a transferência teve início no ano de 1999/2000, segundo informações da coordenadora pedagógica da escola municipal Frei Eucário Schmitt, sendo realizada gradativamente até o final do ano de 2002.

---

<sup>8</sup> Em Naviraí, os órgãos da Prefeitura são denominados por Gerências e não Secretarias, assim é Gerência de Educação e Cultura Fonte: <<https://www.navirai.ms.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

<sup>9</sup> Estas informações podem ser confirmadas no DIOGRANDE, Diário Oficial da Prefeitura de Campo Grande, online, com a data de 20/1/2014. À época, o Secretário de Educação era José Chadid, e o Prefeito era Alcides Jesus Peralta Bernal.

Também buscamos verificar a trajetória no município de Ponta Porã, região sul do estado. Segundo a coordenação de Educação Infantil e a do setor de Inspeção Escolar informaram, a transferência iniciou no ano de 2000 sendo finalizada no ano de 2008. Confirma-se assim, que Naviraí pode ter sido um dos primeiros municípios a realizar o processo de transição do atendimento na região sul de Mato Grosso do Sul.

Assim, justificamos que o recorte temporal determinado para a pesquisa parte do ano de 1995, considerando o primeiro concurso público realizado pelo Edital nº 01/1995 para monitoras de Creche no município de Naviraí, bem como o ano final 2005 quando o Edital, nº 001/2005 realizou o concurso público da prefeitura de Naviraí prevendo vagas para professor de Educação Infantil.

Tomamos como referência a periodização histórica os anos de 1995-2005 por entender que os referidos editais, que foram localizados durante o levantamento da documentação na gerência de Recursos Humanos e Editais da prefeitura de Naviraí, homologam a perspectiva profissional nominada pela legislação. As professoras de crianças que no primeiro momento foram as monitoras assim chamadas no primeiro edital tornaram-se educadoras no segundo, embora no percurso e no processo a pesquisa nos tenha mostrado os percalços e dificuldades.

A condução teórica-metodológica da pesquisa foi de uma perspectiva histórica documental em arquivos públicos, institucionais e em fotos de acervos privados, como também em entrevistas semiestruturadas. Verificamos assim, que existe a possibilidade de se escrever a história da educação partindo das mais diversas fontes, como afirma Veiga (2009, p. 18), “[...] cabe ao historiador interrogar sobre as dinâmicas de interdependência presentes a cada tempo e lugar do passado no sentido de dar inteligibilidade a tais mudanças”.

Cumpramos salientar que nesta pesquisa a perspectiva teórica caminha por um viés sociológico e todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica à qual se filia a investigadora, sendo a perspectiva teórica de Norbert Elias. Afirmamos que a busca pelas fontes da pesquisa revela o caminho percorrido e investigado como um quebra-cabeças, em que juntamos as peças. Os documentos são indícios, pistas ou “sinais”, segundo Ginzburg<sup>10</sup> (1989), para verificação de um processo em constituição, mais do que uma análise de como a trajetória do atendimento se constituiu. Dessa forma, procuramos, por meio da pesquisa, examinar os pormenores mais negligenciados, que possibilitaram o entendimento do vivido pelos profissionais que atuavam com as crianças em Naviraí. Assim, podemos afirmar que as

---

<sup>10</sup> Carlo Ginzburg, em seu livro *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história* de 1989, nos ajudou a estabelecer uma relação no campo teórico-metodológico.

trajetórias do processo do surgimento das Creches impulsionaram o surgimento das garantias legais que mudam o atendimento da educação das crianças pequenas.

Compreendemos que as fontes históricas, por nós selecionadas como as fontes escritas são as “[...] realizadas sobre material duro ou em pedra; também sobre material brando (papiro, pergaminho ou papel, códices ou documentos soltos); ou fontes impressas (crônicas, históricas, coleções de documentos, edições críticas de manuscritos). Essas fontes são também chamadas de documentais” (RODRÍGUES, 2010, p. 43).

A pesquisa com documentos em arquivos públicos permitiu uma investigação não com sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio dos estudos dos documentos que são produzidos por indivíduos ou grupos representativos e por isso revelam seu modo de ser, viver e compreender as relações sociais. Estudar por meio dos documentos possibilitou verificar quem o produziu, a intencionalidade, assim como verificar como esse documento foi recebido e percebido, para quem foi destinado e se, de alguma forma, causou mudanças nas relações sociais (BACELLAR, 2006).

O trabalho com documentos exige a definição de uma periodização adequada que situe claramente o pesquisador no tempo histórico. O documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver [...]” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Assim como a imagem fotográfica acresce, pode-se dizer o mesmo para o repertório intelectual do pesquisador, por meio dos elementos contidos no conteúdo transmitido pela foto:

[...] colocam em cena atores sociais em diferentes situações de atuação e permitem que se conheçam os cenários em que as atividades cotidianas desenvolvem-se, como também, a diversidade das articulações e das vivências dos atores sociais que atuaram em um determinado contexto sociocultural (CANABARRO, 2005, p. 25).

“As imagens nos contam histórias (fatos/acontecimentos), atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a História” (MAUAD, 2005, p. 135) As fotografias que apresentamos nesta tese são produtos de uma época, expressam a linguagem do período e de uma sociedade, são a representação histórica e socialmente construída (VIDAL; ABDALA, 2005). Portanto, a fotografia

[...] é um produto social e cabe ao historiador perceber como as imagens constituem uma certa maneira discursiva de colocar em cena questões e fragmentos da história, percebidos no encaixe de uns documentos com os outros na tentativa de se entender sua forma evolutiva e, ao mesmo tempo, descontínua. Desta forma, a história aproxima-se do presente, com a fotografia, permitindo entender a história oficial, a secreta, a individual e a coletiva. A história do sentido das fotografias, a cada período, sofre renovação de suas funções: a fotografia social, a popular, a mediática dentre outras. As imagens fotográficas são todas plausíveis à ação dos campos, das

influências, das filiações, das referências, das determinações sociais e dos códigos de leitura, não estando atreladas ao determinismo tecnológico, pois, antes de tudo, são produtos sociais. (CANABARRO, 2005, p. 24)

Os documentos fotográficos foram cedidos do arquivo pessoal das monitoras de Creche Andréa e Vera<sup>11</sup>. As imagens fotográficas indicaram uma rotina das atividades realizadas na instituição e fotos posadas com as crianças em acontecimentos específicos de datas comemorativas, e em atividades desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos. Vera disponibilizou 34 fotos em que, geralmente, ela está junto às crianças em algum brinqueado em atividade externa, como também muitas imagens de datas comemorativas na instituição. Andréa disponibilizou 25 fotos, as quais indicam o tipo de atividade que estava realizada com as crianças e fotos da fachada da instituição; nas suas imagens não encontramos atividades de brincar livre das crianças, enfatizando assim a importância dada ao trabalho rotineiro e os acontecimentos considerados mais importantes pelo olhar do adulto.

Outra fonte utilizada foram os relatos orais das experiências de um passado recente, trilhando os caminhos percorridos e ressignificados pelas entrevistadas. O lembrar possibilitou-lhes enriquecer as vivências dando cor, profundidade e significado, armazenando um pouco de tudo que foi vivido e experimentado. Dados, sensações, sentimentos e saberes estão guardados, segundo um código de acesso próprio e quase desconhecido do indivíduo que lembra. As entrevistas contribuem como registros das narrativas dos indivíduos, que atuaram na instituição, e possibilitam resgatar as experiências pessoais, sociais e profissionais em outros espaços.

Nossa proposta foi trabalhar com as entrevistas semiestruturadas onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. As perguntas foram previamente definidas em um conjunto de questões com dois focos: um sobre a formação e Assistência Social e outro sobre formação e processo de transição para Educação, entretanto procuramos possibilitar um contexto como uma conversa informal e, sempre que necessário, buscamos dirigir o foco da conversa para elucidar as questões que ainda restavam duvidosas. Esse tipo de entrevista é muito “[...] utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos fossem alcançados” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Durante o período de doutoramento, a disciplina de História Oral nos fez perceber que não seria possível trabalhar com essa metodologia, pois não se tratava de uma pesquisa com a fonte oral apenas, mas também de leituras realizadas na disciplina com autores como: Alberti

---

<sup>11</sup> As Monitoras Andréa José dos Santos Galvão e Vera Lúcia da Silva serão apresentadas a seguir no Quadro 2 – Apresentação das entrevistadas – as monitoras de creche (1995-2005).

(2011), Delgado (2003), Ferreira (2002), Freund (2013), Mattos e Senna (2011), Santhiago (2008), Sarat e Santos (2010), Silveira (2007), que ajudaram a pensar o método e a utilizá-lo nas entrevistas. Assim, as fontes orais nos possibilitam compreender que as

[...] informações e conhecimentos de fatos históricos que se transmite e se mantém pela tradição oral, mas que, quando são escritas, se transformam em fontes escritas. A coleta de depoimentos orais aproxima-nos do passado recente. A memória dos adultos, especialmente informantes do entorno mais imediato, fornece informação sobre os últimos anos das cidades, ofícios, objetos, trabalhos, festas, costumes, acontecimentos sociais, políticos, militares, entre outros (RODRÍGUEZ, 2010, p. 42).

Nesse trajeto de indagações, e junto com o levantamento de dados, foi realizada uma entrevista “piloto” com a Coordenadora Administrativa que havia atuado na Assistência Social do município de Naviraí até o ano de 2004. Marcamos a entrevista via telefone e nos encontramos na sua casa<sup>12</sup>; foi nosso primeiro contato e por meio de suas informações é que conseguimos localizar as monitoras de Creche e as educadoras de Creche. E assim, nesse processo, é que foi possível perceber o quanto era necessário pesquisar sobre as monitoras de Creche, que eram as personagens da história que gostaríamos de contar sobre a Educação Infantil do município.

Em relação às entrevistas realizadas com as gestoras, primeiro entrevistamos a coordenadora Amélia Andrade Pizzato, no período da Assistência Social, quem nos informou sobre as professoras. No início de 2018, realizamos a entrevista com Cleonice Rodrigues da Silva, que foi coordenadora geral da Educação Infantil em Naviraí por cerca de 20 anos e, por último, em meados de março de 2018, entrevistamos Cleuza Campos, que foi Gerente de Educação no período pesquisado.

Realizamos também entrevistas com as professoras, marcadas primeiro por contato telefônico, e depois organizamos os horários de visita nas residências ou nas instituições de educação que atuam hoje. No primeiro momento, entrevistamos professoras que foram do concurso de monitoras de Creche, mas também, professoras que foram do concurso de educadoras de Creche. Percebemos, todavia, que precisaríamos ainda elencar critérios de escolha, tais como: profissionais que atuaram na rede pública; profissionais que atuaram na Gerência de Assistência Social e depois da legislação, passaram para a Gerência de Educação e Cultura; profissionais que passaram pelo período de adaptação na formação, visando atender à nova exigência legal. Feita essa eleição, as monitoras de Creche atendiam tais requisitos e,

---

<sup>12</sup> Em todas as entrevistas entregamos uma carta de apresentação da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado por todas as participantes que concordaram em manter seus nomes na pesquisa, assim como o roteiro de entrevista.



diante disso, as professoras entrevistadas no primeiro momento foram Sandra Pedro da Silva Souza e Vera Lúcia da Silva que são irmãs; em seguida, as professoras Andréa José dos Santos Galvão e Sônia da Silva Felix e, por último, a professora Geni Messias Alves Barreto<sup>13</sup>.

As entrevistas ocorreram, às vezes em ambientes calmos e tranquilos como o jardim da casa de Cleonice, ou na sala de jantar da casa de Cleuza, mas também ocorreram em momentos do dia a dia de nossas entrevistadas, como a área da lavanderia da Creche onde Andréa trabalha, ou a sala de Amélia com as brincadeiras da neta pequena, e ainda durante o expediente de trabalho de Vera, Sandra, Sonia e Geni. Isso possibilitou perceber que a pesquisa nem sempre acontece como o planejado e que quem quer/precisa das informações somos nós pesquisadores, sendo necessário adequar-se às várias situações vivenciadas no percurso. Dito isso, passamos a apresentar nos quadros I e II quem são esses indivíduos e qual a relação de cada uma com a temática da pesquisa.

Quadro 1 – Apresentação das entrevistadas – As gestoras (1995-2005)

NOME	FUNÇÃO EXERCIDA E QUE EXERCE HOJE	IDADE ATUAL	RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA
<b>Amélia de Andrade Pizzato</b>	Coordenadora administrativa no período da Assistência Social. Hoje está aposentada e é proprietária de restaurante.	66 anos	Amélia foi a coordenadora da Creche no período da Assistência Social e também foi com ela que realizamos a primeira entrevista da tese e indicou as primeiras informações e indícios da pesquisa.
<b>Cleonice Rodrigues da Silva</b>	Coordenadora da Escola Maria José Cançado e coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Gerência de Educação. Hoje atua como professora na Rede Municipal de Educação.	48 anos	Cleonice foi coordenadora pedagógica na instituição Maria José Cançado e Coordenadora Geral da Educação Infantil no município por cerca de 20 anos e vivenciou todo processo de transição do atendimento.
<b>Cleuza Campos</b>	Gerente de Educação do município, no período da transição, e fundadora do Clube de Mães de Naviraí. Hoje está aposentada e trabalha nos negócios de sua família.	67 anos	Cleuza foi a Gerente de Educação do município e coube a ela e à sua equipe rever o enquadramento profissional das monitoras de Creche.

Fonte: Org. MONTIEL (2018).

<sup>13</sup> Utilizamos os nomes reais das professoras e das gestoras pois acreditamos, como assegura Thompson (1981, p. 97) “Cada evento histórico é único”. Dessa forma, para nós, contar essa história fez todo sentido apresentar os indivíduos que dela fizeram parte.

Quadro 2 – Apresentação das entrevistadas – As monitoras de Creche (1995-2005)

NOME	FUNÇÃO EXERCIDA E QUE EXERCE HOJE	IDADE ATUAL	RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA
<b>Andréa José dos Santos Galvão</b>	Monitora de Creche. Hoje atua como coordenadora pedagógica em instituição de Educação Infantil	46 anos	Foram as primeiras profissionais concursadas que atuaram com as crianças na Creche Mamãe Zezé.
<b>Geni Messias Alves Barreto</b>	Monitora de Creche. Hoje atua como Diretora de instituição de Educação Infantil	49 anos	Foram as primeiras profissionais concursadas que atuaram com as crianças na Creche Mamãe Zezé.
<b>Sandra Pedro da Silva Souza</b>	Monitora de Creche. Hoje atua como administrativo escolar em uma escola municipal	47 anos	Foram as primeiras profissionais concursadas que atuaram com as crianças na Creche Mamãe Zezé.
<b>Sônia da Silva Felix</b>	Monitora de Creche. Hoje atua como administrativo escolar em uma escola municipal	54 anos	Foram as primeiras profissionais concursadas que atuaram com as crianças na Creche Mamãe Zezé.
<b>Vera Lúcia da Silva</b>	Monitora de Creche. Hoje atua na Gerência de Cultura de Naviraí	49 anos	Foram as primeiras profissionais concursadas que atuaram com as crianças na Creche Mamãe Zezé.

Fonte: Org. MONTIEL (2018).

Posteriormente, realizamos visitas à Gerência de Educação e Cultura do município de Naviraí e solicitamos autorização da atual Gerente de Educação e Cultura para acessar documentos possíveis encontrados no setor da educação, recursos humanos e editais da prefeitura, bem como, a autorização para realizar visita e buscar documentação na instituição Maria José da Silva Cançado. Entretanto, encontramos poucos vestígios do passado na instituição. E nessa busca não encontrando muitos documentos disponíveis na Gerência de Educação e Cultura fomos orientados, por funcionários mais antigos da prefeitura, a procurar os documentos na Gerência de Recursos Humanos na seção de editais da prefeitura de Naviraí, que possui um arquivo muito bem organizado facilitando a busca por editais e leis municipais que utilizamos na pesquisa.

As fontes documentais desta pesquisa foram os documentos disponíveis no site “domínio público” no âmbito nacional, outros foram encontrados nos órgãos municipais Gerência de Educação e Cultura e Gerência de Recursos Humanos, mais especificamente nas pastas individuais da carreira das professoras. E ainda outros, que foram encontrados com funcionários da Prefeitura de Naviraí. Dessa forma, conseguimos apurar: as leis municipais, os editais de concurso, os termos de posse, os termos de enquadramentos, o Projeto Político Pedagógico da instituição “Mamãe Zezé”, os Planos Municipais de Educação, assim como as fotos do arquivo pessoal das professoras Andréa e Vera.

Realizar a pesquisa utilizando fontes documentais e fontes orais foi um desafio durante a elaboração desta tese. Ante as dificuldades, tivemos críticas na elaboração do projeto, sugerindo que trabalhássemos somente com os documentos escritos ou somente com História Oral, entretanto, optamos por um cruzamento de fontes entre as documentais e orais compreendendo que as fontes “falam” e indicam caminhos a serem percorridos, e na trajetória podemos dar continuidade ou romper. Portanto, a intenção foi “ouvir” o que está escrito sobre a transição do atendimento à Educação Infantil no município de Naviraí confrontando com o dito pelas professoras, coordenadoras e gestoras e assim caminhar na tentativa de elucidar nossas indagações. A perspectiva foi trabalhar utilizando as fontes de forma que possibilitassem permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos, e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra escala social (ALBERTI, 2006).

A obra de Elias e Scotson (2000) intitulada *Os estabelecidos e outsiders*<sup>14</sup>, que narra uma pesquisa realizada por esses autores do tipo estudo de caso em uma cidade pequena ao sul da Inglaterra, que deram o nome fictício de Winston Parva, possibilitou consideramos relevante a questão da diversidade de fontes utilizadas e a conexão que os autores conseguem realizar com as mesmas. A partir desse trabalho realizamos um esforço em nossa pesquisa com o tratamento das fontes diversas permitindo “[...] alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 9). Concordamos assim, com Hunger, Rossi e Souza Neto (2011, p. 703) quando afirmam que estudar o professor é

[...] também tratar dos problemas da sociedade no que se refere à qualidade do ensino, a qual em sua essência é propiciada e construída por nós. Portanto, a investigação sociológica que se volte para compreensão do ser professor na sociedade deverá comprovar como e por que a interpenetração de indivíduos (professores) interdependentes forma um nível de integração cujas formas de organização e cujos processos não podem ser deduzidos, simplesmente, das características biológicas e psicológicas que os constituem.

Durante a análise dos documentos e a escrita desta tese, procuramos recompor a trajetória dos acontecimentos por meio do diálogo possível entre os documentos, e buscamos aproximações dos fatos lembrados pela memória dos indivíduos tentando construir um caminho percorrido no atendimento e no direito à Educação Infantil, e buscamos também verificar os distanciamentos e as lacunas apontadas nessa teia de acontecimentos individuais e sociais.

---

<sup>14</sup>Utilizamos o nome da obra em português conforme a tradução de Vera Ribeiro que consta na mesma. Portanto, o significado original da obra em inglês “[...] *establishment* e *established* são utilizadas, em inglês, para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 7).

A memória da trajetória do atendimento à criança pequena, por meio dos documentos escritos e de seus indivíduos, nos faz compreender que devemos usar o termo memória, como afirma Le Goff (1990), não referente a quesitos materiais, mas à memória e sua maneira científica que é a história. Estas se compõem por dois tipos de materiais, que são os documentos e os monumentos, “estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador” (LE GOFF, 1990, p. 462).

Apontamos alguns autores que nos auxiliaram nas discussões teóricas da pesquisa: Elias (2006, 2000, 1980), Gebara (2012), Le Goff (1990), Oliveira (1999), Sarat (2015, 2011), Thompson (1981). Na temática da Educação Infantil destacamos: Campos, Grosbaum, Pahim, Rosemberg (1991), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Cerisara (2000, 2005), Couto e Melo (1998), Craidy e Kaercher (2001), Faria e Palhares (2005), Haddad (2006), Kishimoto (1988), Kramer (1995), Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2004), Nunes (1998), Nunes, Corsino e Didonet (2011). Sobre o direito à educação utilizamos referências como: Andrade (2010), Bobbio (1992), Cury (2003), Rosa (2005). E sobre história da Educação Infantil no Mato Grosso do Sul, apoiamos-nos em estudos de Pereira e Campos (2015), Santana (1997, 2003), Santos (2015), Silva (1997), Yamin (2001), entre outros.

Dito isso, compreendemos que “[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano” (THOMPSON, 1981, p. 50), e diante de tal perspectiva procuramos apresentar neste texto, a partir de documentos escritos por homens, mulheres e instituições, bem como aqueles gerados pelas entrevistas uma “soma unitária do comportamento humano”, uma “rede” denotando como a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade pode fazer a história, pois esta é resultado das ações e relações entre os indivíduos e suas relações sociais, as quais pretendem aqui ser explicitadas a partir da pesquisa realizada (ELIAS, 2006).

Esse processo regulatório de coerção e autocoerção acontece por ações planejadas e também não planejadas, o que Elias (2006) indica ser um processo cego. Assim podemos considerar que os indivíduos que vivenciaram a mudança regulatória provavelmente não tinham a consciência de que sua vida pessoal e profissional poderia ser alterada. Como afirma Sarat (2001, p. 122):

As variáveis se dão em modelos que exprimem diferentes tipos de regulação do comportamento, nos tipos de coação externa e auto coação. Tais elementos existem em todos os grupos sociais e incidem num processo de individualização permitindo que o sujeito seja educado para ser parte do grupo a partir dos comportamentos internalizados, em um processo que passa de uma geração para outra.

A fim de compreender a história como um processo, Thompson (1981), assim como Elias e Scotson (2000), contribuem admitindo ser muito difícil teorizar ou formular a pesquisa sem a versão do campo empírico, visto que um processo histórico é indeterminado e permanece sujeito a certas pressões tanto teóricas quanto empíricas. Desta maneira:

Em última análise, a lógica do processo só pode ser descrita em termos de análise histórica; nenhuma analogia derivada de qualquer outra área pode ter mais que um valor limitado, ilustrativo e metafórico [...] a "história" só pode ser teorizada em termos de suas propriedades peculiares (THOMPSON, 1981, p. 97).

O contexto atual do atendimento à Educação Infantil, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), apresentam uma melhoria da qualidade realizada pelos sistemas municipais de ensino mobilizados pelas mudanças sociais, legais e institucionais articuladas pelo governo federal. Podemos assim considerar que o processo de garantia do direito à educação se fez presente de forma diversa em cada município de Mato Grosso do Sul.

Para compreender como esses processos se deram, utilizaremos o referencial teórico de apoio à pesquisa, a sociologia dos processos, especificamente o texto “Estudos sobre a Gênese da Profissão Naval” do livro *Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública* de Norbert Elias (2006), que aprofunda a teoria dos processos sociais a partir da constituição da formação da profissão naval inglesa, na relação entre *gentleman* e *tarpaulins*<sup>15</sup>. Diante disso, podemos afirmar que compreendemos esses indivíduos em suas figurações, o que “[...] significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS, 2001, p. 184), nas relações que estabeleceram uns com os outros. Para tanto, os indivíduos existem em “[...] figurações e só podem ser entendidos dessa forma por meio das relações de interdependência entre os indivíduos que se agrupam em figurações específicas” (ELIAS, 2006, p. 26).

As relações de interdependência entre indivíduo que atuaram na Creche Mamãe Zezé, monitores e gestores, no período de transição do atendimento, e as relações que se estabeleciam na sociedade por meio das alterações legais de um atendimento com profissionais de formação mínima constituíram, ao longo do processo social e histórico, novas redes de relações. Assim, foi possível entender que tais figurações que estes indivíduos vivenciaram não podem ser compreendidas como fixas, como afirma Landini (2005, p. 6):

---

<sup>15</sup> *Tarpaulin* [no original], lona alcatroada, era naquela época (séc. XVII e XVIII) o que se podia chamar de capa do marujo comum. Tinha vários usos. Podia ser empregada como cobertura durante a noite; podia proteger do sol e do vento ou servir como capa de chuva. Assim, o nome daquilo que usavam como vestimenta, *tarpaulin*, tornou-se alcunha dos marujos. Como se tratava de uma palavra grande e pouco prática para um apelido, ao longo do tempo tornou-se pura e simplesmente *tar* (ELIAS, 2006, p. 79).

Estão continuamente em fluxo, passando por mudanças de ordens diversas, algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas e os processos que ocorrem nessas figurações possuem dinâmicas próprias, dinâmicas nas quais razões individuais possuem um papel, mas não podem de forma alguma ser reduzidas a essas razões [...] o termo figuração pode ser definido como redes formadas por seres humanos interdependentes, como mudanças assimétricas em uma balança de poder, enfatizando o caráter processual e dinâmico das redes criadas por indivíduos.

O pensamento de Elias (2006) demonstra que se podem reconstruir grandes processos históricos a partir de objetos aparentemente menores e sugere a possibilidade de observarmos as figurações sociais de grande escala (como os Estados Nacionais, por exemplo) por meio da análise das tensões que estruturam um micromundo social (o lugar de uma profissão). Significa dizer que a constituição do indivíduo profissional da Educação, seja gestor ou professor, resulta das diferentes figurações nas quais estão imersos, as suas múltiplas e diversas redes de interdependência que constituem seus lugares sociais.

Nessa perspectiva, as pessoas modelam suas ideias a partir de todas as experiências que tiveram no interior de seu próprio grupo e o docente está vinculado à formação sócio-histórico e cultural do seu meio. Para Elias (2006), o convívio dos seres humanos em sociedade tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. Sendo assim, é:

Incorreto tentar explicar eventos sociais simplesmente em função das ações humanas intencionais, os processos são engendrados pelo entrelaçar de ações intencionais e planos de muitas pessoas, mas nenhuma delas realmente os planejou ou desejou individualmente (LANDINI, 2005, p. 7).

Em outro aspecto, Elias (2006) enfatiza que todas as profissões, as ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham, são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em certa época. E elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem.

Enfatizamos que podemos compreender o processo de transição do atendimento à criança pequena, quando passou da assistência para a educação, verificando como os indivíduos estão imbricados em uma:

Teia de acontecimentos individuais e sociais apontando que não procuramos na sociedade os fenômenos como coisas estáticas e não-mutáveis, mas, percebemos que a sociedade se constitui de relações entre indivíduos e, somos indivíduos que se aproximam e se distanciam conforme o jogo de interesses e necessidades, somos nós próprios um ser entre os outros (ELIAS, 1980, p. 13).

Para tanto, a necessidade de um comportamento regulado e autocontrolado é inerente aos grupos sociais. Entretanto, após os acontecimentos gerados nas relações interdependentes

dessas professoras, vai acontecer o que Elias (1980) chama de uma “sociologia dos conflitos” mediada por relações de poder entre grupos e/ou indivíduos imbricados em uma ambivalência de interesses.

Isto posto, acrescenta Gebara (2012), os profissionais intervêm normativamente na Educação, tornando-se figura central, pois estão presentes no primeiro nível da educação escolar e ocupam espaços de poder nos quais atuam como especialista em tempo integral, dominando amplos aspectos do saber disciplinar e relacional. De maneira que isso se torna uma exigência a partir da mudança legal do atendimento à criança, fazendo com que esse indivíduo profissional, que até então era o “cuidador de criança, ou monitor da Creche”, necessite ser o professor da Educação Infantil. Diante disso, Sarat (2015, p. 31) aponta que:

Para ser professora a pessoa necessita de formação e conhecimentos específicos à medida que vai trabalhar com indivíduos institucionalizados com os quais certamente não tem relações de parentesco ou consanguinidade e que demanda uma gama de conhecimentos acumulados para realização do processo de formação individual e coletiva.

Acreditamos que este trabalho seja relevante para a sociedade, pois apresenta uma história da região sul de Mato Grosso do Sul, e sobre a trajetória das profissionais que atuaram com as crianças nas Creches municipais, quando ainda não se tinha muito conhecimentos e estudos sobre Creche. Esta pesquisa conta histórias de indivíduos, mulheres, que vivenciaram a experiência de atuar em uma instituição, que ainda não sabiam para que seria seu trabalho ao serem aprovadas em concurso – a não ser “cuidar de crianças”–, e outras profissionais que tiveram que tomar decisões e escolhas que podiam até não concordar mas precisavam decidir. Também consideramos que este trabalho contribui para a academia pois procura apresentar uma inovação quanto ao diálogo teórico e metodológico na perspectiva de trabalhar com Norbert Elias na História da Educação, nas produções da linha de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Desse modo, no segundo capítulo apresentamos o levantamento do estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa, assim como a concepção de direito à educação e à Educação Infantil – marcos históricos do atendimento à infância no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos o entendimento da profissionalização docente na Educação Infantil e as políticas nacionais para a Educação Infantil no Brasil. Apresentamos ainda, os documentos *Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994) e *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), na busca da compreensão de como foi sendo discutido o direito e a profissionalização do docente da Educação Infantil a partir da mudança

da legislação nacional brasileira. Para isso, utilizamos do aporte de pesquisadores que já discutem a temática.

No quarto capítulo apresentamos os caminhos da criação e expansão do município de Naviraí e o atendimento à infância, como se caracteriza a Creche do Centro Integrado de Educação Maria José da Silva Caçado, “Mamãe Zezé”, as alterações legais do direito à Educação Infantil no movimento de mudança de “monitora para educadora de Creche”, assim como as cinco professoras e as três gestoras entrevistadas na pesquisa, a partir de seus relatos.

No quinto capítulo buscamos compreender a formação de professores para atendimento da criança pequena no contexto local, e perceber como vivenciaram esse processo de mudança e sua trajetória profissional, assim como os conflitos e tensões ocorridas diante da necessidade de outro profissional, e como o direito à Educação Infantil possibilitou rupturas e permanências na educação da criança em Naviraí.

Por fim, retomamos as principais questões que permearam a discussão ao longo deste percurso investigativo tornando-se uma possibilidade de olhar para o trabalho e perceber se os objetivos propostos foram alcançados. Caracterizando a figuração de profissionais que vivenciaram o processo de transição do atendimento no município de Naviraí, em Mato Grosso do Sul, de 1995 a 2005, finalizamos este momento e abrimos perspectivas de continuidade à pesquisa e à temática que nos interessa no nosso percurso de formação como pesquisadora.



## 2 TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL

*[...] eu me lembro que quando foi assistencialista, a gente não trabalhava assim, depois que passou para a Educação, [...], antes a gente trabalhava, mas eram atividades soltas, trabalhava com projetos e não tinha quem instrísse a gente na época. O trabalho era assim, muita com contação de história, dramatização (Andréa, 2017, monitora de Creche).*

Na epígrafe, a professora Andréa relata como era feito o atendimento à criança pequena na Creche “Mãe Zezé”, no período que estava vinculada à Gerência de Assistência Social, e indica que as atividades realizadas eram mais “soltas” e que, embora seja perceptível que havia um processo educativo pautado em algumas atividades, ela não se percebia como a professora, não compreendendo os fundamentos de sua atuação.

A partir desse relato, procuramos neste capítulo apresentar o levantamento das pesquisas nacionais e regionais, a concepção de direito à Educação Infantil, assim como, os percursos históricos do atendimento à infância, a fim de verificar o caminho percorrido na busca de um processo de institucionalização de um modelo de Educação Infantil.

### 2.1 A Educação Infantil na trilha dos direitos: o que indicam os estudos?

Para percorrer os caminhos da pesquisa foi preciso dialogar com outros pesquisadores a fim de contextualizar o cenário nacional e local. Dessa maneira, realizamos um levantamento do “estado do conhecimento” acreditando que “a revisão da literatura é de praxe nos trabalhos de científicos, pois nos informa o estado do conhecimento de nosso tema e objeto, além de indicar as lacunas na produção intelectual referente a esta área” (MONTIEL, 2010, p. 13). Com os descritores “assistência e Educação Infantil” e “direito à Educação Infantil” foi possível verificar como o tema vem sendo trabalhado em âmbito nacional, nos anos 2000 a 2017; esta busca foi realizada no mês de junho de 2017 no Banco de Periódicos da CAPES<sup>16</sup> e nos periódicos de Programas de Pós-Graduação do Estado de Mato Grosso do Sul<sup>17</sup>.

Durante as buscas e leituras de levantamento dos textos encontramos, em alguns trabalhos, indicações e referências de uma produção realizada no ano de 2001 pelo grupo da

<sup>16</sup> Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>17</sup> Revista *InterMeio* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Revista *Série-Estudos* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Educação e Fronteiras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Revista *Horizontes* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que realizou um levantamento dos trabalhos sobre Educação Infantil no período de 1983-1996<sup>18</sup> no Brasil. Este trabalho foi coordenado pela professora Eloisa Acires Candal Rocha e teve como participantes João Josué Silva Filho e Giandréa Reuss Strenzel; foi publicado na série *Estado do conhecimento* nº 2, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Foram analisados 432 trabalhos, sendo 270 dissertações e 19 teses, além de 143 artigos publicados em periódicos nacionais na área de Educação no período de 1983 a 1996. A leitura deste material de trabalho possibilitou ampliar o olhar sobre o tema da pesquisa em um período em que não havíamos pesquisado. Dessa forma, foi possível compreender a trajetória desta investigação em Educação Infantil no Brasil, assim como verificar quando surge a preocupação com o direito à educação da criança pequena no cenário das produções brasileiras. É possível verificar que, por meio das análises dos estudos realizados até o final dos anos 1990, em que se enfocava prioritariamente a temática das políticas, pouco se relatava sobre as instituições de educação e que, portanto, se fazia necessário aprofundar os estudos sobre a história da Educação Infantil.

Em um segundo momento, realizamos um levantamento de teses, dissertações e artigos no banco de periódicos da Capes. Em nossa busca, elencamos dois dos descritores que mais se aproximaram do objeto de pesquisa: “direito à Educação Infantil” e “assistência e Educação Infantil”. Com o primeiro descritor citado, encontramos 38 trabalhos entre artigos, dissertações e teses; desses, foram selecionados para uma análise mais detalhada 14 trabalhos (como constam no Quadro I do Apêndice). Com o segundo descritor, em um primeiro momento, procuramos com a palavra “assistencialismo”, mas ficou muito extenso o número de trabalhos apresentados com essa temática, havendo grande variedade de áreas que não fosse Educação. Assim, optamos por refinar a busca com o descritor “assistência e Educação Infantil” e conseguimos localizar 10 trabalhos entre artigos, dissertações e teses, sendo selecionados para uma análise mais detalhada 2 dos trabalhos (como consta no Quadro II do Apêndice). A escolha pelo banco de periódicos da Capes deu-se por ser referência como fonte de pesquisas e por ali constarem os principais periódicos nacionais. Dos 14 trabalhos selecionados, cujo descritor foi o “direito à Educação Infantil”, 10 deles foram artigos em revistas na área de Educação em que os periódicos foram publicados entre os anos de 2002 a 2016, uma dissertação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e três teses das Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

---

<sup>18</sup> ROCHA, E. A. C. (Coord.), Educação Infantil (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, 161 p. (Série *Estado do Conhecimento*, ISSN 1518-3653, 2).

A análise do material coletado para o estado do conhecimento sobre o direito à Educação Infantil teve início pelas teses, posteriormente pela dissertação e depois pelos artigos. Foi possível verificar que em duas das três teses a temática de políticas de Educação Infantil e de currículo, e que em um dos trabalhos os documentos estão presentes como fonte. Podemos considerar que tais teses são relevantes para a pesquisa pois retratam contextos diferentes do cenário brasileiro e do interior do Brasil, assim como apresentam referências legais do recorte temporal de nossa pesquisa. Cabe destaque o trabalho intitulado “Educação Infantil: Discurso, legislação e Práticas Institucionais” de Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, tese defendida em 2011, na Universidade Federal da Paraíba. Este trabalho buscou compreender se e como as políticas nacionais de educação e de currículo foram (re)interpretadas e transformadas em políticas e práticas locais a partir da análise de currículo em ação, desenvolvido com crianças de 0 a 3 anos em Creches públicas do município de Santa Rita na Paraíba, trabalhando com a questão central da Educação Infantil como um dos direitos da criança.

Referente aos artigos analisados, um total de 10, de diferentes periódicos<sup>19</sup>, podemos perceber alguns “indícios” ou “pistas” das produções da área do Direito à Educação Infantil São artigos que procuram apresentar como as políticas de atendimento à criança foram sendo garantidas numa dimensão mais “macro” na construção do entendimento como um direito, e que estão relacionados também a políticas de atendimento à criança e ao currículo, assim como à atuação do Ministério Público. Como os artigos são de 2002 a 2016, é possível compreender que o perfil das pesquisas e o enfoque vêm se alterando. Num primeiro momento as pesquisas indicam a necessidade de se esclarecer o que vem a ser o direito à Educação Infantil e debater quais marcos legais possibilitam tal entendimento. Já em trabalhos mais recentes, percebemos uma discussão pautada em avanços e retrocessos da garantia e efetivação do direito, assim como percebemos a organização histórica da construção do direito à Educação Infantil, nos espaços institucionais e municipais, características de pesquisas que retratam as realidades locais, dimensão mais “micro”.

De maneira geral, os artigos pesquisados nos auxiliaram a compreender como a Educação Infantil se tornou um direito da criança pequena e como o atendimento ofertado em diferentes contextos sociais foram se transformando de acordo com o olhar de diferentes grupos e indivíduos.

Cabe assim destacar o artigo “Políticas de Regulação, Pedagogia na Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica” (FARIA, 2005), que apresenta a trajetória pelas quais

---

<sup>19</sup> A referências aos periódicos encontra-se nos quadros do estado do conhecimento no apêndice deste trabalho, p. 187-197.

passaram Creches e Pré-escolas até tornarem-se pela LDB de 1996 instituições de Educação Infantil. Também o artigo “Educação Básica como direito” de Cury (2008), o texto discute o conceito de Educação Básica que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreendido como direito e uma nova forma de organização da educação, discutindo ainda o significado dessa nova configuração conceitual, sua origem na Constituição Federal de 1988 e suas decorrências para a organização da Educação Nacional – esse é um texto referência para compreensão do direito à educação no Brasil. O artigo “A formação de professores para a Educação Infantil, no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96”, de autoria de Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Pura Lúcia Oliver Martins (2016), abordou a formação inicial de professores da Educação Infantil, cujas alterações promovidas pela LDBEN/96 delinearão novas perspectivas para o curso de Pedagogia e nova identidade para as instituições que atendem à criança. Discutindo o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia como um primeiro passo na construção da profissionalidade docente para atuar com a primeira infância, a partir das especificidades dessa etapa educativa, esse artigo contribuiu para a temática da profissionalização do professor de Educação Infantil.

Já com o descritor de “assistência” e “Educação Infantil” foram selecionados 10 trabalhos, e destes, dois artigos se aproximavam da temática pesquisada, sendo um na revista *História da Educação* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o outro na revista *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, da Fio Cruz, Rio de Janeiro. Os dois artigos discutem na perspectiva histórica do processo de atendimento de caridade à infância, prática realizada no início do século XX com o movimento higienista<sup>20</sup>. Cabe destaque o trabalho intitulado “A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930)”, de Maria Martha de Luna Freire; Vinícius da Silva Leony (2011). Neste artigo, os autores examinam a trajetória do médico Arthur Moncorvo Filho e do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado por ele em 1899 no Rio de Janeiro, associando-os ao processo de construção da rede institucional de assistência à saúde infantil no Brasil, na primeira metade do século XX. Assim também podemos apontar o trabalho de Vanti (2002)

---

<sup>20</sup> Em meados do século XIX e início do século XX, chegava ao Brasil, mediante reapropriações e reinterpretções, um novo ideal, a exemplo da cultura grega, com a preocupação central na saúde. Suas propostas residiam na defesa da Saúde Pública, na Educação, e no ensino de novos hábitos. Convencionou-se chamá-lo de “movimento higienista” ou “movimento sanitarista”. Este movimento tem uma ideia central que é a de valorizar a população como um bem, como capital, como recurso talvez principal da Nação. Preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual, o “movimento higienista” era altamente heterogêneo sob o ponto de vista teórico (nos seus fundamentos biológicos e raciais) e ideológico (liberalismo e antiliberalismo). Além disto, seus pressupostos continuaram em voga até o fim do século XX, contrariando a tese de que o movimento teria se encerrado na década de 30 ou 40 (GOIS Júnior, 2007, p. 5).

intitulado “A breve história de Ethelvina: caridade, filantropia e assistência à infância de Pelotas (RS, 1875- 1900) ”, este estudo centra-se no último quarto do século XIX a fim de abarcar o contexto gerador e o processo histórico da construção social da ideia de maternidade intensiva e de medicalização da infância. A partir do pressuposto de que tal processo se deu pela combinação de ações filantrópicas, práticas científicas e investimentos públicos, nossa pesquisa pôde tomá-la como base para o estudo de como ocorre o percurso histórico do atendimento à criança pequena no Brasil.

Desta forma, consideramos a temática proposta nesta tese necessária diante do contexto que alerta Kuhlmann Junior (2007, p. 3):

Uma ideia que está circulando novamente é que cabe passar recursos às mães para que elas não tenham necessidade de matricular seus filhos nas Creches, o que é uma proposta interessante do ponto de vista das políticas sociais, mas não pode ser tratada do ponto de vista do sistema educacional. A educação da criança pequena exige qualificações, materiais e condições de trabalho que não têm como serem diminuídas, sem que isso afete a qualidade de educação e prejudique a criança. Por vezes os governantes se assustam como são necessários recursos para que seja feita essa Educação Infantil e acabam sendo seduzidos por estas políticas, que são muitas vezes financiadas por organismos internacionais. É uma forma de desconsideração com as nossas crianças.

Diante do apontamento do autor, podemos citar também a matéria jornalística vinculada ao jornal Gazeta do Povo de Curitiba<sup>21</sup>, assinada por Andréa Barbosa Gouveia, Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Roberlayne de Oliveira Borges Roballo no dia 4 de março de 2018. Este jornal apresenta a reportagem com o título “Um triste recuo para a Educação Infantil em Curitiba - Flexibilizar a regra de ingresso de profissionais para atuarem na Educação Infantil é retroceder no respeito aos cidadãos e cidadãs curitibanos que têm menos de 5 anos”, relatando que o Conselho Municipal de Educação de Curitiba aprovou, em 22 de fevereiro de 2018, uma deliberação que anuncia um enorme retrocesso para a Educação Infantil pública na capital do Estado do Paraná. O texto aprovado flexibiliza a regra de ingresso de profissionais para atuarem na Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede pública. Na prática, significa que poderão atuar nos CMEIs pessoas sem ao menos a formação mínima hoje exigida, o ensino médio Normal (conhecido como “Magistério”).

Podemos considerar que as preocupações elencadas por Kuhlmann Junior em 2007, e vivenciadas por nossas professoras em 1998/1999 estão presentes ainda em 2018, e que a Educação Infantil pode estar vivenciando um passado ainda muito presente na atualidade. Assim, o levantamento das produções nacionais possibilitou contextualizar a necessidade de

---

<sup>21</sup> Fonte: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/um-triste-recuo-para-a-educacao-infantil-em-curitiba-2x9jjjws wxr335i3q5rhpw41f>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

trabalhos ainda escassos em história da Educação e na profissionalização do docente da Educação Infantil.

Já no levantamento realizado referente aos trabalhos sobre direito à Educação Infantil, e assistência e Educação Infantil em Mato Grosso do Sul, podemos citar como referência para várias pesquisas, na área da Educação Infantil e para esta tese, os seguintes trabalhos: dissertação de mestrado “Políticas de atendimento a criança pequena no MS (1983-1990)” de 1997 na Universidade Estadual de Campinas, e tese de doutorado “A professora de Educação Infantil e sua formação universitária” de 2003, na mesma universidade, da professora Anamaria Santana da Silva; tese de doutorado “O direito da criança a ter direito: a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)” de 2005, na Universidade de São Paulo, da professora Mariete Félix Rosa. Estes trabalhos foram utilizados como referência por contribuírem para aprofundar os debates sobre a trajetória do atendimento à educação da criança pequena no Mato Grosso do Sul. Estas pesquisas não apareceram no levantamento realizado nos periódicos do estado, mas desde o início do projeto de doutoramento, quando apresentávamos a intenção de pesquisa, essas obras eram referendadas como leitura obrigatória para a pesquisa, tanto pela orientadora como por profissionais da área.

Posteriormente, realizamos um levantamento referente à temática pesquisada nos periódicos vinculados à Pós-Graduação em Educação no Estado de Mato Grosso do Sul que estão disponíveis on-line, sendo eles: revista *Intermeio* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); revista *Série-Estudos* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); revista *Horizontes* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e *Educação e Fronteiras* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Optamos visualizar as temáticas e dividi-las por eixos temáticos como: infância e Educação Infantil; docência e formação de professores; história da educação; Mato Grosso do Sul; direito à educação e legislação; referencial teórico Norbert Elias; metodologias de pesquisa como fontes. A busca realizada abrangeu o período de 2000 a 2018, listando trabalhos do tipo: artigos, ensaios e resumos de dissertações e teses, assim como alguns dossiês temáticos. Na verificação de produções na área de Educação sobre a educação das crianças pequenas no sul de Mato Grosso do Sul, nossa indagação foi descobrir o que havia sido produzido sobre a educação das crianças na região sul do estado, situando, desta forma, a pesquisa em andamento.

A revista *InterMeio*, que é um periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul<sup>22</sup>, tendo como classificação B2, tem como uma de suas finalidades a publicação de estudos inéditos, resultados de pesquisas na área de Educação. A *InterMeio* entende por trabalhos inéditos os artigos e relatos originais de pesquisa no campo educacional, e também resenhas de livros de destaque e, eventualmente, documentos especiais e traduções; tem como propósito tratar sobre questões que se apresentam como atuais e significativas para o entendimento dos fenômenos educativos.

Foram analisadas 35 edições da revista publicadas online, iniciando pelo volume 7, revista nº 17 (2001) até o último, o volume 20, revista nº 39 (2014); após essa publicação não encontramos publicações disponíveis online. Seleccionamos 23 trabalhos que possuíam uma relação com a temática da pesquisa, sendo: 7 trabalhos sobre docência e formação de professores; 14 trabalhos sobre Educação Infantil e infância; 2 trabalhos sobre história da Educação; 2 trabalhos sobre o referencial teórico Norbert Elias; 3 trabalhos sobre direito à educação e legislação; 3 trabalhos sobre educação no Mato Grosso do Sul. Verificou-se que alguns dos trabalhos citados apresentaram mais de uma temática relacionada à pesquisa

Na revista *InterMeio* cabem destaque trabalhos sobre a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: Santana (2002), que apresenta “Fatos e Fotos na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul Anos 70”; Ribeiro (2008), intitulado “A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós LDB/1996”; o artigo de Yamin e Mello (2008), que aborda “A divisão territorial do MS e a construção de muitas infâncias”. Quanto aos trabalhos sobre direito à Educação Infantil, destacamos: “O direito à Educação Infantil: criança sua cidadã, dever universal” de Dib (2007); e o de Zeola (2008), “A criança como sujeito de direitos: as contradições as políticas de Educação Infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande - MS no período de 2000 a 2004”. Sobre formação docente apontamos os trabalhos de Aragão e Kreutz (2010), “A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade”; e o de Narcizo (2012), intitulado “Curso Normal Superior: para que e para quem?”.

Assim, iniciamos a busca no periódico *Série-Estudos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)<sup>23</sup>, com Qualis B1 em Educação, com periodicidade quadrimestral, que publica artigos científicos ligados à área de Educação de autores brasileiros e estrangeiros. O objetivo da revista é contribuir com a divulgação do conhecimento científico no campo da Educação.

---

<sup>22</sup> Fonte: <[www.seer.ufms.br/index.php/intm](http://www.seer.ufms.br/index.php/intm)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

<sup>23</sup> Fonte: <[www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Na revista *Série-Estudos*, analisamos 43 edições publicadas online, desde a publicação de volume nº 9, jan./jun. de 2000, até volume nº 22, nº 46, de set/dez de 2017. Destas publicações, selecionamos 12 trabalhos que faziam relação com a temática pesquisada, cujas temáticas abordadas foram: 1 trabalho sobre Educação Infantil; 5 trabalhos sobre formação de professores, 4 trabalhos sobre Mato Grosso do Sul, 6 trabalhos sobre história da Educação e 2 trabalhos sobre direito à educação e legislação. Alguns dos trabalhos apresentaram mais de uma temática relacionada a pesquisa.<sup>24</sup>

Ainda na *Série-Estudos*, destacamos os trabalhos sobre formação de professores: Malheiros (2000), que aborda sobre a “História e formação de professores em Mato Grosso do Sul: algumas interfaces”, Bittar e Ferreira Júnior (2002), intitulado “O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores”; Bittar e Ferreira Jr (2008), intitulado “Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense”; e Silva e Franco (2016), intitulado “Professores de Educação Infantil: dilemas, sucesso e vivências”. Sobre o processo de divisão do estado e municipalização do ensino, destaca-se o trabalho de Bigarella (2004), intitulado “Divisão do Estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década 1980”;

Analisamos a revista *Horizontes*<sup>25</sup>, revista de Educação que é um periódico da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), on-line, semestral, que tem como finalidade a divulgação e socialização de produções científicas, como artigos, trabalhos de monografias, artigos de final de disciplina, de iniciação científica, estudos de caso, relatos de estágios, entrevistas, dentre outras experiências. Oferece oportunidade também para apresentação de trabalhos de discentes de graduação, pós-graduação, professores e profissionais da Educação Básica, dando importância para a troca de experiências. A revista aceita trabalhos que tratem de assuntos da Educação e também de outras áreas do conhecimento – a primeira edição da revista foi no ano de 2013.

Na revista *Horizontes* analisamos 8 edições disponíveis on-line: o primeiro, o volume 1/ nº 01 de 2013, e o último, o volume 4/ nº 8 de 2016. Nesse periódico, selecionamos 2 trabalhos de acordo com a temática: 1 dossiê sobre o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que trata da formação de professores para Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nos anos de 2014 e 2015; e 1 ensaio cuja temática é história da Educação e Educação Infantil, o qual apresenta mais de uma temática

---

<sup>24</sup> Optamos por apresentar aqui sucintamente o levantamento, este se encontra mais detalhado em quadros ao final da revisão bibliográfica trabalho. A *Série- Estudos* encontra-se no Quadro IV no Apêndice.

<sup>25</sup> Fonte: [oj.s.ufgd.edu.br/index.php/horizontes](http://oj.s.ufgd.edu.br/index.php/horizontes)>. Acesso em: 20 fev. 2018.



relacionada à pesquisa<sup>26</sup>. Nessa revista, destacamos o trabalho em história da Educação Infantil de Pereira e Campos (2015), que apresenta o “Surgimento das instituições de atendimento à criança e à mulher trabalhadora: uma relação histórica”.

Por fim, analisamos também o periódico *Educação e Fronteiras*<sup>27</sup> que promove publicação quadrimestral de caráter interinstitucional, com parcerias dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado nas linhas de pesquisa correspondentes, tais como: UFMS-CPAN - Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social e formação de educadores e diversidade; UEMS: Linguagem, literatura, educação e sociedade e Teorias e práticas educacionais; e UFGD, com 3 linhas: i) História da educação, memória e sociedade; ii) Política e gestão da educação; e iii) Educação e diversidade, instituição responsável pela coordenação geral da Revista. O modelo impresso, de periodicidade semestral teve seu último número (4) publicado até 2008. A nova revista *Educação e Fronteiras* on-line, inaugurada em 2011, tem periodicidade quadrimestral e caráter multidisciplinar. O *Qualis* da revista é B2 em Educação e B1 em ensino.

Nessa revista analisamos 21 edições e selecionamos 7 trabalhos, sendo que uma edição corresponde a um dossiê (v. 1, nº 2 de 2011) intitulado “Educação e Processo Civilizador, importante trabalho publicado com discussões sobre o referencial teórico de Norbert Elias. As edições online têm início no volume 3, nº 5 de 2010 e a última edição disponível é o volume 7, nº 20 de 2017.

Além do dossiê “Educação e o Processo Civilizador, encontramos 7 trabalhos dos quais foram 2 artigos sobre o referencial teórico de Norbert Elias; 2 sobre história da educação; 1 sobre educação e direito; 2 trabalhos sobre Educação Infantil e infância e 1 trabalho sobre metodologia de pesquisa e formação de professores; alguns dos trabalhos apresentaram mais de uma temática relacionada à pesquisa<sup>28</sup>. Cabem ainda destaque o trabalho sobre fontes e formação de professores, de Furtado (2010), intitulado “A geração de um instrumento de pesquisa a partir das fontes sobre a formação de professores, em Dourados e região, no período de 1959 a 1996”; o trabalho sobre direito à educação de Arruda (2012), cujo título é “Educação Infantil: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá- MS”. Sobre instituições escolares no sul de Mato Grosso do Sul, de Brazil e Mancini (2013), intitulado “Notas historiográficas sobre instituições escolares no sul de Mato Grosso

<sup>26</sup> Optamos por apresentar aqui sucintamente o levantamento, este se encontra mais detalhado em quadros no final da revisão bibliográfica. Revista *Horizontes* encontra-se no Quadro V no apêndice.

<sup>27</sup> Fonte: [ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao). Acesso em: 20/02/2018.

<sup>28</sup> Optamos por apresentar aqui sucintamente o levantamento, este se encontra mais detalhado em quadros no final da revisão bibliográfica. Revista *Educação e Fronteiras* encontra-se no Quadro VI no apêndice.

(1940-1970) ”, assim como os trabalhos com referencial de Norbert Elias podemos citar o Dossiê de (2011), o artigo “Processo Civilizador e legislação: considerações sobre as ordenações portuguesas” de Costa, Barbosa e Montagnoli (2011), o artigo “Reflexões sobre o Processo Civilizador nos níveis histórico, social e individual” de Costa (2013), e o artigo “História da infância no Brasil: contribuições do Processo Civilizador” de Cruz e Sarat (2015).

Esse levantamento referente à temática pesquisada e realizada no Estado de Mato Grosso do Sul, possibilitou perceber que a história da Educação Infantil ainda necessita ser construída por meio de pesquisas, de forma que localizamos poucos trabalhos referentes à educação da região sul do estado, e da região de Naviraí. Entretanto, podemos citar a dissertação defendida recentemente, em janeiro de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da (UFGD/FAED) na Microrregião de Iguatemi que abrange também a cidade de Naviraí, de Adriana Horta de Faria intitulada “Trajetórias docentes de professores homens, que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)”; e também o trabalho de Ronise Nunes dos Santos intitulado “A história da Casa Escola o Infantil do Bom Senso em Dourados-MS (1973-1986)”. A realização destes nos colocam em posição delicada frente a produção do conhecimento e aponta para a necessária realização de estudos mais apurados, nos diversos campos, aos quais a Educação Infantil e a história do atendimento à infância apresenta-se como cenário favorável e urgente de pesquisa.

Nessa perspectiva, totalizamos 107 edições analisadas nos referidos periódicos (*Série-Estudos*, *InterMeio*, *Educação e Fronteiras* e *Horizontes*) e 44 (23 na *InterMeio*; 12 na *Série-Estudos*; 7 na *Educação e Fronteiras*; 2 na *Horizontes*) produções que tratam na grande maioria sobre formação de professores, legislação e história da educação, infância e Educação Infantil, trabalho docente e relação com Norbert Elias, entre outros. O levantamento dos periódicos regionais indicam que a maioria dos trabalhos de Educação Infantil e infância, apontam para as políticas de atendimento e não para a perspectiva histórica do processo. Assim também os trabalhos sobre formação de professores e docência não fazem relação com a história da profissionalização docente.

Os trabalhos de história da educação enfocam as instituições escolares, a memória e fontes de pesquisa em história da educação. Os trabalhos sobre direito à educação e legislação apresentam a discussão sobre o entendimento do direito social e da perspectiva da lei. Diante disso, podemos perceber que as pesquisas sobre a temática ainda são escassas e a possibilidade de trabalhar com trajetórias docentes na Educação Infantil e o direito à Educação Infantil possibilita resgatar as histórias vividas pelos indivíduos, ampliando os estudos na área da História da Educação no Mato Grosso do Sul.

## 2.2 O direito à educação e a Educação Infantil

Podemos afirmar, que é impossível falar sobre a história da Educação Infantil no Brasil e não problematizar a história da profissão docente e do professor de Educação Infantil uma vez que a Creche e a Pré-escola são o espaço de atuação deste profissional, hoje denominadas Centros de Educação Infantil.

Conhecer o percurso que a educação da criança pequena percorreu até chegar à garantia de um direito e torná-lo uma possibilidade concreta para todas as crianças, são perspectivas que não caminharam juntas. Como assegura Monteiro (2003, p. 786), o “[...] direito à educação não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, direito a uma bem determinada qualidade de educação [...]”. Desta forma, buscamos perceber, por meio da garantia legal e normativa da Constituição Federal de 1988, as mudanças propostas para Educação Infantil e procuramos evidenciar, neste capítulo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 analisando, posteriormente, como tais mudanças refletiram nas trajetórias das professoras e gestoras da Educação Infantil do município de Naviraí, no Mato Grosso do Sul.

Compreendemos a Educação Infantil conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2000), isto é, como sendo a primeira etapa da Educação Básica – devendo ser oferecida em Creches e Pré-escolas –, e caracterizadas como espaços institucionais, não domésticos, como estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. As DCNEI afirmam, ainda, ser um dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Assim, o direito a essa etapa do ensino tem suscitado estudos e investigações que enfocam: o processo histórico e sua incorporação como direito social e humano, a geração e sustentação de garantias pelas sociedades e estados, a discussão dos seus condicionantes históricos, a afirmação de seu imperativo universal, o debate sobre motivações e efeitos socioeconômicos e culturais, o grau e qualidade da sua efetivação, dentre outros. Podemos citar como referência sobre a temática os trabalhos de Abramowicz (2003), Andrade (2010), Bobbio (1992), Cerisara (2000), Cury (2003), Gelmi (2012), Monteiro (2003), Rosa, (2005), entre outros.

No que se refere à realidade brasileira, Cury (2003, p. 569), afirma que “O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola ou fora da idade apropriada”. Assim, podemos afirmar que a temática do direito à Educação Infantil também perpassa pela garantia do direito à formação do profissional da Educação Infantil, pois as crianças não precisam somente de acesso a Creches e Pré-escolas, mas precisam de uma educação de qualidade, com profissionais qualificados com conhecimentos “de” e “sobre” a infância.

A intenção não é discutir o significado da Constituição, pois este não é objeto desta pesquisa, mas pensar a partir da definição de Rosa (2005, p. 38) apoiada nas leituras de Dallari (1984), de que “[...] a Constituição é uma lei que é superior a todas as outras e que, visando a proteção e a promoção da dignidade humana, estabelece os direitos e a responsabilidades fundamentais dos indivíduos, dos grupos sociais, do povo e do governo”. Foi a Constituição Federal de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em Creche e Pré-escola, pois conforme afirmou Cerisara (2000), “[...] esta lei vai colocar a criança como sujeito de direito ao invés de tratá-la como objeto de tutela” (p. 76).

Mesmo compreendendo que a consagração de um direito proposto em lei não garante que ele seja realmente efetivado, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) constitui um marco decisivo no caminho das instituições de Educação Infantil. No dicionário de termos jurídicos, “direito” pode ser entendido como: aquilo que é justo, reto e conforme a lei; faculdade legal de praticar ou deixar de praticar um ato; prerrogativa que alguém possui de exigir de outrem a prática ou abstenção de certos atos, ou o respeito a situações que lhe aproveitam; jus; faculdade concedida pela lei, poder legítimo, ciência das normas obrigatórias que disciplinam as relações dos homens em sociedade; jurisprudência; o conjunto de conhecimentos relativos a esta ciência, ou que tem implicações com ela, ministrados nas respectivas faculdades; o conjunto das normas jurídicas vigentes num país; complexo de normas não formuladas que regem o comportamento humano (DICIONÁRIO JURÍDICO, 2009). Nessa perspectiva, o termo direito foi assumido pela área jurídica, segundo Cury (2003, p. 567), “passando a recobrir vários sentidos, um deles é a de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social”. O direito à educação, definido na legislação nacional, normatiza e ordena ações individuais e coletivas do atendimento à criança pequena em todo o Brasil, e assim não será diferente com as professoras e gestoras, fontes de nossa pesquisa.

Elias (2006) afirma que os embates podem ocorrer no interior das profissões, numa tentativa de firmar posições de poder nas novas figurações que se ajustam aos contextos sociais

organizados. Para o autor, o conflito é uma das características básicas de uma instituição nascente. Assim, a abordagem desta tese é a de situar o direito à educação em perspectiva histórica. Partimos do pressuposto de que a educação é um direito fundamental, e uma dimensão fundante da cidadania e o direito à educação é, antes de qualquer asserção, “[...] um direito próprio de um serviço público por excelência” (CURY, 2002, p. 171). Ao Estado cabe a obrigação de oferecê-la gratuitamente a todos os cidadãos, independentes de raça, sexo, faixa etária ou classe social.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de que o direito à educação deixe de ser apenas fundamento e se torne uma vigorosa garantia, segundo Bobbio (1992), por meio da efetivação, e assim o financiamento se torna imprescindível. Em nosso trabalho, compreendemos o direito à Educação Infantil como um mecanismo importante para a compreensão de uma determinada realidade histórica, pois “[...]é um exercício de suma importância tanto para a compreensão das suas formulações em termos gerais, como para o entendimento do próprio período em questão” (COSTA; LEMES; MONTAGNOLI, 2011, p. 3).

Como afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011), o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, possibilitou ouvir “vozes” de todas as partes do país que se pronunciaram para fazer valer o reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato. Assumiu-se assim, a luta pela identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionando legisladores e construindo com os governos uma política educacional coerente com princípios democráticos. Sem o movimento social organizado não teria sido possível vislumbrar as conquistas hoje alcançadas, como apontamos ao longo deste capítulo.

Algumas questões são importantes e merecem destaque na garantia do direito à Educação Infantil, a saber: a ampliação do atendimento, a elaboração de um currículo para a infância, os indicadores de qualidade, a formação e profissionalização do profissional de Creche e pré-escola, a formalização de financiamento – questões estas, propostas e apontadas principalmente pelas iniciativas do documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), que analisaremos no próximo capítulo.

Compreendemos, como afirma Bobbio (1992), que o direito à educação se traduz no direito à educação escolar, pois é no interior da escola (ou instituição) que se coloca a educação à disposição das crianças. Não é só no espaço escolar que esse direito é debatido, mas ele só se torna garantia quando realmente acontece na instituição. Entretanto, percebemos que hoje o desafio não está só na garantia, mas também da proteção desse direito. Diante disso, olhar para a história do atendimento e da trajetória dos profissionais que atuam e/ou atuaram com as crianças é pensar que muitas conquistas foram necessárias para que o direito à Educação Infantil fosse

assegurado, e pensar também que houve muitas perdas, de forma que esse poder de ação nos solicita vigilância e, se preciso for, ações da sociedade civil e do poder público, caso haja falta de atendimento adequado. Esse entendimento se torna necessário para que possamos compreendê-lo por meio do percurso histórico e das políticas de atendimento à infância no Brasil.

### **2.3 Atendimento à infância no Brasil: percursos históricos**

A preocupação com a infância no Brasil não é nova, porém por muito tempo o conceito de infância esteve mais vinculado a uma infância com especificidades e características dadas pela natureza. Entretanto, hoje a entendemos a partir de diferentes estudos de que muitas e diversas são as infâncias e as crianças, e que do cuidado e da educação a elas despendidos dependerão seu crescimento e desenvolvimento plenos (CAMPOS, 2010). Assim, podemos considerar a infância ou as infâncias plurais pois estas compreendem indivíduos (crianças) diversos, inseridos em diferentes culturas e relações sociais.

A importância da infância e da criança no contexto das pesquisas historiográficas podem sinalizar que elas passaram a ser percebidas como sujeitos de direitos e produtoras da história pois, segundo Kuhlmann Junior (2007, p. 30)

[...] participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural histórico. As crianças buscam participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Temas como infância e criança têm sido motivo de reflexão em diversos estudos, apresentando a trajetória da educação da criança e da infância no Brasil, desde suas origens até o início do século XX. Entre os estudos, citamos a obra *Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922* do Dr. Moncorvo Filho (1927), sendo um dos primeiros trabalhos sobre a temática da educação da criança, embora sob perspectiva médico higienista, se apresenta como uma das obras pioneiras ao fazer um retrato da situação da criança no país, desde a colonização.

Posteriormente, outras pesquisas informam sobre a história do atendimento à infância, apontando perspectivas distintas na reflexão. Entre estas, citamos, Bazílio e Kramer (2003), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Couto e Melo (1998), Faria e Palhares (2005), Kramer (1995), Kuhlmann Junior (1998, 2000, 2004), Vidal e Faria Filho (2000), e outros. À vista de todas essas pesquisas, temos modelos teóricos que apontam a interpretação da realidade brasileira e dos primórdios de nossa educação. Algumas concepções serviram de modelo, mas ao buscar as origens e as concepções do atendimento à infância e a educação da criança no

Brasil precisamos ter alguns cuidados para não incorrer imposições transpostas de outras realidades, pois:

[...] quando nos propomos avançar na interpretação, precisamos ir além da comparação linear entre realidades distintas, de modo a identificar raízes, os processos, as dinâmicas e as tensões que envolvem o tema de estudo: o que surge como novidade deixa de transparecer suas histórias. Se não há uma linha contínua que conduz ao progresso, trata-se de partir dos problemas do presente para fazer questões à história (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 90).

Diante disso, na compreensão de que estamos em um processo de longa duração, a questão do atendimento à infância no Brasil é um problema que serve de reflexão ontem e hoje. Assim, quando nos anos de 1500 chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, a população que aqui habitava era formada em sua maioria de índios, alguns negros e poucos brancos portugueses. Segundo Couto e Melo (1998, p. 20):

Eles (os jesuítas) tinham o objetivo de civilizar os povos indígenas, incutindo-lhes o cristianismo, [...] para que se tornassem mão-de-obra para a Coroa portuguesa. Quando se propuseram a iniciar seu trabalho, se depararam com a dificuldade de modificar os hábitos já arraigados nos índios adultos e voltaram-se para a educação das crianças por acreditarem serem tábuas rasas onde tudo se poderia imprimir.

Para tanto, foram criadas as Casas de Muchachos, como aponta Couto e Melo (1998, p. 21) “[...] com o objetivo de educar as crianças órfãs e indígenas dentro dos preceitos da Igreja, essa foi a primeira medida de afastamento da criança do seu convívio sócio familiar praticada no Brasil”.

À vista disso, podemos dizer que o atendimento à criança de 0 a 6 anos se inicia com a chegada dos jesuítas no Brasil, e até o final do século XIX pouco se fez pela infância. Somente por volta de 1861, com a criação do Instituto de Menores e a Casa de Correção da Corte. O entendimento do que as crianças que estavam a margem da sociedade por muito tempo ficaram conhecido como “menor”, o Estado passa a tutelar a infância pobre para “vadios, vagabundos, abandonados ou que não puderam receber educação conveniente e apropriada e outro lugar” (COUTO; MELO, 1998, p. 21)

Em 1865 há o término do atendimento no Instituto de Menores e as crianças e adolescentes foram transferidos para o Arsenal da Marinha havendo a criação da Escola de Aprendizes de Marinheiros. Na passagem do Império para a República, os juristas começaram a sinalizar a necessidade de criar uma legislação especial para os menores de idade. No final dos anos 1800, o atendimento se caracterizava, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos que tratavam do atendimento à criança, com o intento de alçar em prol da criança do Brasil e, seguindo “[...] os moldes de países mais

adiantados, o modelo higienista e a puericultura, ideal a povos civilizados e o melhoramento da raça pela aplicação utilíssima das regras da Eugenia [...]”, funda-se em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (MONCORVO FILHO, 1927, p. 139).

Assim também surge a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro que foi, segundo Kuhlmann Junior (1998), a primeira Creche brasileira para filhos de operários que se tem registro. Somente em 1927, segundo Couto e Melo (1998, p. 28), “[...] entrou em vigor o Código de Menores, porém a situação da infância mudou pouco”. No texto do livro que utilizamos como fonte intitulado “*Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922*”, de Moncorvo (1927), há a seguinte menção sobre a proteção jurídica à infância:

A crise tremenda em que se vê a delinquência juvenil assumiu proporções assustadoras, máxime em sua comparação com a criminalidade dos adultos, ahi está para attestar eloquentemente a imprestabilidade dos velhos moldes e dos processos anachronicos... e tudo reside na ausência quasi completa da legislação apropriada e, de outro lado a escassez dos estabelecimentos especiaes que possuia para tal fim [...]. (MONCORVO FILHO, 1927, p. 73, transcrição literal)

É possível analisar pelas informações apontadas na obra de Moncorvo Filho (1927) que as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram dos higienistas e se dirigiam contra a alarmante mortalidade infantil que era atribuída por eles a duas causas: primeiro pelos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com senhores e, segundo, a falta de educação física, moral e intelectual das mães, quando permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel).

Tais iniciativas foram tomadas pelo médico Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo e publicada em 1927 por seu filho Moncorvo Filho, sobre a história da proteção à infância e o médico Carlos Arthur Moncorvo ficou conhecido como o “pai da pediatria no Brasil” desde a publicação do livro *Do exercício e ensino médico no Brasil*, em 1874, contendo críticas à prática médica, além de propostas de criação de policlínicas para partos e moléstias infantis, bem como cursos especializados.

No entanto, cabe destaque a falta de interesse público das administrações pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. Mesmo com a criação de instituições dirigidas às classes desfavorecidas como o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três institutos chamados Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o Jardim de Infância do Brasil Menezes Vieira, essa instituição era particular e para a elite, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da população brasileira.



Diante disso, podemos dizer que as Creches para as crianças de 0 a 3 anos, não foram pensadas como um aperfeiçoamento das suas casas, pelo contrário, foram apresentadas como substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Portanto, não podemos considerar a Creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista. As propostas de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classe sociais.

Compreendemos como uma vertente assistencialista as ações voltadas segundo a ótica dos interesses do Estado, que não emancipa os usuários, pelo contrário, reforça sua condição de subalternização perante os serviços prestados. Estas ações constituíram-se com base na troca de favores, principalmente no que se refere às políticas partidárias, em que parte da população torna-se receptora de “benefícios”, não no sentido do patamar do direito e sim na perspectiva da troca votos e favores. Porém, para a população que depende dos serviços e benefícios transmitidos por essas políticas para garantir sua sobrevivência, não importa com que intenção o Estado as desenvolve, já que o fundamental é que não morra de fome, ou de outra necessidade qualquer (FIDELIS, 2005). Assim, Kuhlmann Junior (1998, p. 73), irá enfatizar que “[...] mesmo a Creche tem uma proposta educativa como as escolas maternais e jardins de infância sendo, que as duas últimas educariam para a “emancipação” e a Creche para “subordinação”.

No final do século XIX e início do século XX, foram criadas leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas de Saúde Pública, do Direito da Família, das Relações de Trabalho, da Educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular, denominada por Kuhlmann Junior (1998, p. 60) de “Assistência Científica”, por se sustentar na fé, no progresso e na ciência, substituíram a tradição hospitalar e carcerária.

Nesse contexto, por instituições sociais compreendia-se um conjunto de medidas que não se apresentavam como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem subservientes, segmentando a pobreza e procurando dificultar o acesso a bens sociais, sua função seria disciplinar os pobres e os trabalhadores. Em outro aspecto, podemos dizer que entre o Estado e as organizações da sociedade civil havia uma discordância com relação ao entendimento de que os poderes públicos<sup>29</sup> deveriam ser auxiliados pelas obras de beneficência

---

<sup>29</sup> O Serviço Social, em sua origem no Brasil, contribuiu para a difusão do assistencialismo, porque caracterizava sua intervenção junto à classe trabalhadora no sentido de garantir a harmonia entre as classes sociais e a manutenção do poder da classe dominante, para o que, defendia o entendimento da “questão social” como algo natural, e não como resultado do modelo do capitalismo e das desigualdades que este produz (FIDELIS, 2005).

de caráter privado. Assim, a característica de um método científico previa uma investigação minuciosa, a fim de garantir que os indigentes eram realmente necessitados de auxílio, e que ainda seria possível promover também a melhoria da raça, o controle social na direção do progresso e da civilização.

Apenas no século XX, a situação da infância começa a se alterar, por meio da intenção de determinados grupos em diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Dentre esses grupos, encontrava-se Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Rio de Janeiro, e podemos verificar quais eram as preocupações quando da sua criação:

A falta de instrução do povo, pode-se afirmar sem receio de contestação, um grande contingente de males affligem a infância; eis porque o Instituto, no limite de suas forças procurará diffundir, entre as famílias pobres e proletárias, noções elementares de hygiene infantil, verbaes ou por meio de conselhos ministrados em linguagem ao alcance do público. Fomentará ainda o Instituto de Protecção a Infância a criação de pequenos asylos de maternidades para o recolhimento das mulheres nos últimos mezes de gestação; de “Creches” para receber e alimentar durante o dia as creanças menores de dous annos, enquanto suas progenitoras se entregam aos trabalhos habituaes; jardins de infância, etc. (MONCORVO FILHO, 1927, p. 143, transcrição literal)

Portanto, o objetivo do Instituto era o atendimento em Creche para as crianças menores de 2 anos, focando no atendimento às mães nos últimos meses de gestação, e também com a preocupação em divulgar noções de higiene para a população pobre. As atividades realizadas se ampliaram e se diversificaram por meio de cursos, campanhas de vacinação e combate às epidemias; de festas consagradas à infância, à multiplicação de maternidades, Creches e institutos de proteção à infância pelos estados do Brasil; de estudos sobre a mortalidade infantil e de participação em congressos.

Diante disso, começou a surgir a discussão de criação de Creches e jardins de infância para o atendimento às crianças. Segundo Kramer (1995), o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi inaugurado em 1875, tendo fechado, logo em seguida por falta de apoio do poder público. Enquanto na Europa já havia Creches desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil as instituições apareceram apenas no século XX. Em 1908, teve início a “primeira Creche popular cientificamente dirigida” aos filhos de operários de até 2 anos, e em 1909 foi inaugurado o “Jardim de Infância Campos Salles”, no Rio de Janeiro.

No ano de 1919 é criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha como “[...] missão cuidar interessadamente do problema da infância, sob todas as suas forças, graças a um trabalho systematico e methodicamente organizado [...]” (MONCORVO FILHO, 1927, p. 283, transcrição literal). Para tanto, a criação do departamento partiu da equipe que atuava no Instituto de Proteção e Assistência à Infância, porém a responsabilidade do departamento caberia ao

Estado. Portanto, na prática, o departamento foi criado e mantido, em termos de recurso, pelo médico Dr. Moncorvo Filho, sem receber qualquer ajuda do Estado ou do Município.

Em um contexto de mudanças na condição da criança, em 1920, o Departamento da Criança no Brasil foi reconhecido como de utilidade pública e foram-lhe atribuídas diferentes tarefas, entre elas: realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil; entre outras (KRAMER, 1995).

Em um primeiro passo, foi determinado pelo Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923, na seção destinada a “Inspeção de Hygiene Infantil”, que deveria haver “[...] inspeção das escolas particulares, collegios, recolhimentos e asylos infantis, Creches e quaisquer estabelecimentos destinados à infância” (BRASIL, 1923, transcrição literal).

Posteriormente, o Decreto nº 21.417 de 17 de maio de 1932, que regulava as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais, previu em seu artigo 12: “Os estabelecimentos em que trabalharem, pelo menos, trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos em período de amamentação” (BRASIL, 1932).

Os primeiros indícios de que o Estado pretendia garantir um tipo de assistência às crianças e às mães trabalhadoras começam a surgir, mas mesmo diante do início de uma legislação, pouco se modificou a realidade da infância pobre no Brasil. E ainda que as instituições de caridade tenham se adaptado às exigências dos juristas e médicos, as crianças continuaram sem direitos. Para discutir a situação da criança, em 1922 o Departamento da Criança no Brasil organizou o primeiro Congresso de Proteção à Infância, seguido depois de um segundo Congresso de Proteção à Infância em 1933. Isso demonstra que naquele momento a proteção à criança ainda não era tratada como prioridade, haja vista a distância de onze anos entre os dois congressos.

Diante dos movimentos, a educação da criança no período também é pauta dos movimentos por uma educação melhor, que começaram a se articular, em especial o movimento da Escola Nova<sup>30</sup> – fundamentado nos princípios da Psicologia do Desenvolvimento –, que crescia nos Estados Unidos e na Europa e que gradativamente foi possibilitando uma maior valorização da criança (KRAMER, 1995).

---

<sup>30</sup> Desde meados da década de 1920, Lourenço Filho vinha expondo e sistematizando suas ideias e seus princípios sobre a inovação escolar, então em curso, no opúsculo intitulado A Escola Nova. MONARCHA, C. Introdução ao estudo da Escola Nova, *Rev. Bras. Educ.* [online], 2000, n. 14, p. 170-176.

Nesse aspecto, retomamos a perspectiva de Kuhlmann Junior (1998) sobre a educação subordinada em contraste com a educação emancipatória, na possibilidade do atendimento mais como uma “dáviva” do que mesmo na crença de que deveria ser um direito. Diante disso, não haveria a necessidade do desenvolvimento intelectual e afetivo. Os jardins de infância e as instituições pré-escolares privadas, geralmente, não funcionavam em tempo integral. No entanto, as Creches eram instituições que atendiam majoritariamente as crianças pobres, em regime integral, visto que inicialmente foram pensadas para atender os filhos das operárias industriais e empregadas domésticas.

O atendimento à infância foi, por muito tempo, foco das instituições privadas, com o atendimento voltado às necessidades de uma população pobre, mas no 1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922,<sup>31</sup> houve um apelo ao apoio das autoridades governamentais. Do primeiro para o segundo congresso realizado em 1933, foram introduzidos novos órgãos de assistência à infância como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternas, policlínicas infantis. Surgiram também várias campanhas a favor do aleitamento materno e contra o comércio das amas de leite, havendo grande defesa das Creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada” (KRAMER, 1995).

Na década de 1930, por meio do Decreto nº 19.402 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930) e, mais tarde, em 1940, o Departamento Nacional da Criança – este órgão centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos. A partir desse momento, surge o entendimento de que o Estado deveria se responsabilizar pelo atendimento à infância, no entanto a iniciativa particular também continuava a ser convocada, como afirma Kramer (1995, p. 61) “O governo dividiria os custos com órgãos particulares, mas centralizaria a direção e o controle do atendimento”.

Daquele período até hoje, o atendimento à criança em idade pré-escolar se caracterizou como discurso governamental que proclama a sua importância, mas mostra a impossibilidade de resolvê-lo, sempre atribuindo a causa às dificuldades financeiras, imprimindo, assim, uma tendência assistencialista e paternalista à infância brasileira, em que o atendimento não se constitui um direito, mas “um favor”. Os reflexos dessa visão política de infância estão presentes até o momento na Educação Infantil, com a impossibilidade do atendimento das altas demandas em face às dificuldades financeiras dos municípios. Além disso, ainda há a falta de percepção da educação como direito constituído por lei.

---

<sup>31</sup> Sobre as Exposições Internacionais é possível saber mais em Kuhlmann Junior, 1998, p. 71-80.

O Departamento Nacional da Criança, que surge vinculado ao Ministério da Educação e da Saúde Pública, foi destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM) voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes,<sup>32</sup> que era ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. A partir de 1942, segundo Kramer (1995), surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) sob inspiração de Darcy Vargas, primeira dama, esposa de Getúlio Vargas e com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias. Como enfatiza Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 30):

A LBA foi criada, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias, porém, desde a criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social [...] podendo ser considerada a primeira instituição social no âmbito nacional.

A partir de então, a LBA voltou suas ações também para o Estado de Mato Grosso e, posteriormente, para o Mato Grosso do Sul. Com a aprovação pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), tornou obrigatória a criação de Creches nas empresas que empregavam mão de obra feminina, com o desejo de proteger apenas a amamentação do bebê, sem nenhuma conotação de instituição voltada à educação da criança de 0 a 6 anos. Esta lei recomendava, ainda, a criação de escolas maternais e jardins de infância (BRASIL, 1943).

Depois de 1946, a política de assistência<sup>33</sup> da LBA<sup>34</sup> se volta para o atendimento exclusivo da maternidade e da infância por meio da família, passando então a constituir órgão de consulta do Estado. Assim, surgem centros de proteção à criança e a mãe em todo o país, os centros foram denominados “Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI”.

---

<sup>32</sup> Partindo desse fato, da delinquência, pode-se afirmar que a falta de recursos financeiros das famílias se transforma em questão moral, pois o encaminhamento para a internação está diretamente relacionado ao julgamento, por parte das autoridades do judiciário, da possibilidade de famílias pobres “produzirem marginais” (COUTO; MELO, 1998, p. 31)

<sup>33</sup> No Brasil, podemos dizer que as políticas sociais passam a ter um caráter de direito, a partir da década de 1980 – marcada por pontos cruciais, entre os quais o momento efervescente dos movimentos sociais na luta pela democracia e pelos direitos sociais. Dessas lutas obteve-se a Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, que registra o grande avanço em relação aos direitos sociais. A partir daí podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 foi a porta de entrada para o início da construção da política de assistência social na condição de política pública, dever do Estado e direito da população. Esta condição se materializou através da LOAS, aprovada em 1993 – lei esta que regulamenta o direito à assistência social e que a organiza como política social. Desta forma, redimensiona-se a assistência social, que deixa de ser apenas mais uma ação de imposição de interesses da classe dominante sobre os dominados, e passa a ter um caráter de política pública de direito, não contributiva, de responsabilidade do Estado, que se insere no tripé da Seguridade Social e no conjunto das demais políticas setoriais visando o enfrentamento à pobreza e a proteção social (FIDELIS, 2005).

<sup>34</sup> Referente às ações da LBA e o Projeto Casulo em Naviraí aprofundaremos as discussões no quarto capítulo.

Durante 20 anos, a LBA consolidou sua posição entre as instituições assistenciais brasileiras, suplementando a previdência social em muitos casos e atuando nos casos de emergência. Depois de 1966, a Legião é transformada em Fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Assim:

Já no final da década de 1970 a LBA passa a atuar de forma assistemática na área da Creche com a criação do Projeto Casulo, período em que a LBA se revitaliza, formulando programas de cunho nacional e traçando metas, também nacionais, visando impacto político social (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p. 31).

Cabe destaque às ações voltadas ao atendimento à criança no Brasil pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desenvolvendo trabalhos junto ao setor público e realizando ações na América Latina, desde 1950. O Unicef iniciou suas atividades no Brasil em campanhas de distribuição de leite em pó, depois ampliou suas ações para programas de apoio à nutrição, saúde, educação e bem-estar-social. A partir da década de 1960, o Unicef procurou estabelecer contato mais direto com o governo, adequando os programas de cooperação às necessidades do país. Várias iniciativas particulares começaram a surgir como a Unicef e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP). Cabe destaque, portanto, as ações da Omeq, que iniciou suas atividades em 1952 na cidade do Rio de Janeiro, como entidade educativa não-governamental, e realizou trabalhos em contato com entidades públicas e privadas, com destaque ao campo da qualificação e aperfeiçoamento de recursos humanos por meio de cursos, congressos e seminários de estudos. A Omeq encontra-se representada em todos os estados,<sup>35</sup> e sua ação tem sido na mobilização de instâncias civis organizadas em prol dos direitos da criança.

Nesse contexto, a partir de 1964, a infância se torna uma preocupação do Estado ditatorial e se organiza a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que utilizou as instalações do extinto Serviço de Assistência a Menores (SAM), procurando mostrar uma nova imagem de atendimento, substituindo a ideia de “menores abandonados” para “menores carentes”. A Funabem foi extinta em abril de 1990, e a partir desta instituição foram criadas as Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs), que em 2006 foi denominada Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente<sup>36</sup> - Fundação CASA.

---

<sup>35</sup> Em Mato Grosso do Sul a OMEP mantém uma instituição de atendimento infantil e um Instituto de Formação na capital do estado, Campo Grande. Fonte: <[www.ifomep.org.br/](http://www.ifomep.org.br/) e [omepms.org.br/](http://omepms.org.br/)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

<sup>36</sup> Fonte: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

Podemos compreender que, por muito tempo, a história do atendimento à infância esteve atrelada à questão do “[...] afastamento da criança de seu meio sócio-familiar [...]” (COUTO; MELO, 1998, p. 35), sendo a opção possível o modelo de internação. Contudo, esse modelo foi perdendo espaço por falta de eficácia e ações educativas começaram a surgir como outra possibilidade. Assim, em 1975 é organizado o primeiro encontro de coordenadores de educação pré-escolar em Brasília, e a partir desse encontro é criada uma Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), que tinha a finalidade de desenvolver um plano de educação pré-escolar. Sua atuação foi no sentido de dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, pois eram elas que atendiam à b das crianças menores de 7 anos (KRAMER, 1995).

Nesse sentido, a Coepre desenvolveu pesquisas buscando identificar o número real de matrículas na Pré-escola, as necessidades de atendimento em cada região, o perfil do corpo docente, os currículos desenvolvidos e os recursos materiais. Foram realizados alguns seminários com o objetivo de estabelecer princípios gerais necessários de educação pré-escolar, entre eles o I Seminário de Planejamento da Educação Pré-Escolar em 18 de abril 1975 e o II Seminário de Educação Pré-Escolar de 22 e 23 de maio de 1975 (KRAMER, 1995).

O primeiro seminário teve como objetivo buscar consenso de especialistas, técnicos e pesquisadores das áreas de Educação, Saúde e Nutrição para a definição da base teórica dos projetos que seriam elaborados. O segundo seminário visou estabelecer normas técnicas que possibilitassem caracterizar os recursos humanos, materiais didáticos e espaços físicos necessários, como também determinar critérios para implantação dos centros de atendimento e seleção da clientela; foi proposta a criação de um grupo interministerial, intersetorial e interinstitucional para funcionar em caráter permanente. Contudo, as ações não obtiveram sucesso por falta de recursos financeiros, tornaram-se reduzidas e fragmentadas. Diante disso, a Coepre foi extinta em 1987, passando a Coordenação do Programa Pré-escolar para a Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>37</sup>.

Em 1976, a Fundação Legião Brasileira de Assistência, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no programa de assistência (subprograma de assistência ao menor) que objetivava “com pouco gasto” atender o maior número possível de crianças (KRAMER, 1995). O entendimento de “pouco gasto” visava atender a maior quantidade de crianças com recursos de doações e campanhas promovidas pelas senhoras da sociedade em parceria com a igreja católica,

---

<sup>37</sup> No ano de 1986, foi iniciada a reforma administrativa do MEC, amparada no Decreto nº 93.613/86, com o desdobramento da então Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), em Secretarias de Ensino Básico (SEB): Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) (BRASIL, 1990, p. 11).

com o apoio voluntário da sociedade. E dessa maneira, muitas crianças foram atendidas. Acerca disso, Scavone (2011, p. 1, 2) menciona que “A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional mostram que o governo federal, diante das desigualdades sociais existentes no país, recomendava o estabelecimento de convênios com prefeituras e entidades filantrópicas para atender crianças pequenas por meio de programas de baixo custo”.

Tal programa foi elaborado no período do regime militar que foi uma fase de predominância da repressão à comunidade, conforme Silva (1997), que durou de 1964 a 1985. Esse regime promoveu ações sociais, tais como programas de amparo, proteção e cuidado a criança, a maternidade, etc., a fim de assistir aos pobres e mantê-los, a nosso ver, na mesma condição de vida.

Nessa perspectiva, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 31) apontam que:

O Projeto Casulo tem, de início, um caráter experimental, sendo implementado em apenas quatro Estados. Expande-se imensamente a partir de 1981, transformando-se no principal programa da instituição sendo que nos anos de 1987 o programa de Creche absorveu 36,58% do seu orçamento, não incluídas as despesas de administração e supervisão.

Sendo assim, o projeto visava atender, no primeiro momento, as mães que necessitavam uma formação para o mercado de trabalho, amplia o atendimento e propõe o programa de Creche atendendo crianças menores de 0 a 6 anos de idade, de modo a prevenir que as crianças ficassem nas ruas ou em casa, possibilitando que as mães tivessem tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, a fim de elevar a renda familiar. A Creche acabou por se tornar um dos carros chefes do Projeto Casulo. Desta maneira:

As unidades Casulo estão implantadas em todo território nacional, atendendo a crianças durante quatro ou oito horas diárias, conforme condições locais. A instalação de uma unidade Casulo é feita a partir de socialização por parte dos Estados, de Prefeituras Municipais, prelaças ou obras sociais, particulares. É estabelecido convênio entre a instituição e o Projeto Casulo, e através da LBA pode financiar a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalha sem remuneração, como voluntariado. (KRAMER, 1995, p. 73)

Diante disso, podemos considerar que o Projeto Casulo não tinha como foco preparar para uma escolaridade futura, mas pretendia garantir o atendimento às carências nutricionais das crianças e na realização de atividades de cunho recreativo. Entretanto, afirma a Kramer (1995, p. 73) que “[...] nos discursos da LBA de 1978 a 1980 enfatizam a Pré-escola como solução para os problemas de baixo rendimento da escola de 1º grau [...]”. Assim, de acordo com a autora, a maior dificuldade do projeto foi a falta de recursos humanos para supervisão sistemática, acompanhamento e treinamento de pessoal.



Segundo informações que constam no trabalho de Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 35) o “[...] Projeto Casulo por meio da LBA atendia no ano de 1988 no Mato Grosso do Sul 570 unidades de Creche”, sendo que na região Centro-Oeste foi o estado que mais unidades eram atendidas. Esse projeto foi implantado no município de Naviraí por meio do Clube de Mães, uma associação filantrópica ligada à Igreja Católica. Aprofundaremos a discussão no quarto capítulo quando tratarmos do atendimento à criança nessa região.

A partir da década de 1980, outras iniciativas surgem no país tais como as pastorais de menores e as associações de moradores. Essas entidades surgiram dos movimentos populares comprometidos com o trabalho das crianças de 0 a 6 anos, principalmente das crianças das classes mais carentes. No entanto, a partir da abertura política dos anos 1980, e iniciado o processo de transição democrática a partir de 1984, surgem discussões no que diz respeito ao atendimento a criança de 0 a 6 anos que culminaram e fortaleceram a ideia da educação como um direito. Também nesse período aconteceu um grande movimento de luta pelas Creches<sup>38</sup> por parte dos profissionais, instituições e movimentos sociais atuantes, no sentido de cobrar do Estado uma posição mais decisiva da elaboração de uma legislação sobre a criança e sobre a educação.

Esses processos e marcos históricos apresentam as mudanças sociais, tornando perceptível o atendimento da criança na sociedade brasileira. Em um primeiro momento é apresentada como “menor abandonado”, “desvalido”, depois como “menor carente” e, posteriormente, “criança sem condições culturais e sociais”, com uma educação “compensatória”, indicando sempre o lugar reservado à criança pequena e pobre. Como destaca Kuhlmann Júnior (2001, p. 81):

[...] a história das instituições Pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

O que o autor nos apresenta é que a história das instituições de atendimento à criança pequena retrata o momento vivido em cada período histórico e reflete as relações sociais vividas em cada momento. Podemos assim, considerar que historicamente, a educação e cuidado infantil caracterizou-se, segundo Haddad (2006), por um sistema de oferta tradicionalmente distribuído em dois grandes blocos, apontando diferenças de interesses de classe: 1º bloco: um

---

<sup>38</sup> O movimento de luta por creches, assim como os demais movimentos populares urbanos, foi gerado a partir de mudanças estruturais e conjunturais com a incorporação da mão de obra feminina das diferentes classes sociais no mercado de trabalho, possibilitando às mulheres uma tomada de consciência do estado de opressão, e fornecendo às mesmas condições objetivas de organização e luta por seus direitos (ANDRADE, 2010, p. 145).

conjunto de serviços que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, frequentemente nas modalidades de Creche institucional e domiciliar, e voltado a um segmento da população considerado em situação de risco; e 2º bloco: um conjunto de programas pré-escolares (jardim-de-infância, escola materna, etc.) de tempo parcial e/ou integral, em geral voltado à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa forma, a vinculação do primeiro ao setor social (bem-estar, assuntos familiares, saúde, trabalho, etc.) e do segundo ao setor educacional, conduz a uma polarização nessas duas dimensões do atendimento, influenciando fortemente a maneira como as instituições são organizadas em cada setor, no que se refere a objetivos, público-alvo, regulamentação, financiamento, oferta, pessoal, tipo de funcionamento, etc. Os serviços vinculados à assistência foram mais limitados em termos de oferta e, muitas vezes, requereram a contribuição financeira dos pais, ao passo que os serviços vinculados à educação costumam ser gratuitos e mais acessíveis, porém, nem sempre estão disponíveis em tempo integral e durante todo o ano. A relação adulto-criança geralmente é maior no setor social, já as condições de trabalho e o nível de formação são melhores no setor educacional, ainda que os horários nem sempre se ajustem às necessidades dos pais.

A concepção de educação das crianças pequenas também foi se diferenciando ao longo do processo, apresentando as marcas e conquistas nem sempre perceptíveis aos indivíduos que vivenciaram tais mudanças. Nessa intenção, apresentamos a trajetória do atendimento à criança pequena no Brasil, nos apoiando em pesquisadores da temática, com vistas a chegarmos até o movimento da aprovação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394 de 1996.

Neste capítulo, procuramos apresentar questões conceituais e fundamentais, a nosso ver, sobre a trajetória do atendimento à criança pequena no Brasil, e foi-nos possível verificar os caminhos da pesquisa com relação ao direito à Educação Infantil e assistência. Verificamos que historicamente a educação da criança sempre esteve presente com um viés educativo, às vezes com um caráter mais “emancipatório”, outras vezes mais para a “submissão”. Também foi perceptível que as ações caminham de acordo com os interesses sociais e refletem os interesses dos indivíduos. Por tudo isso, é necessário discutir, o que faremos a seguir – as políticas da Educação Infantil.

### 3 AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os sistemas de ensino, tendo em vista o aproveitamento dos educadores em exercício em Creches e Pré-escolas que possuem formação inferior ao ensino médio, deverão criar, diretamente ou através de convênio, cursos para a formação regular desses educadores (BRASIL, 1998, p. 9).

Segundo a epígrafe acima, esta foi a orientação prevista no documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil” de 1998, que previa uma formação regular para os educadores que já atuavam em Creches e Pré-escolas no país. Entretanto, essa foi uma realidade que não se materializou no período previsto para as monitoras de Creche de Naviraí. Diante disso, o terceiro capítulo dessa tese tem por objetivo compreender a profissionalização docente nas Políticas Nacionais da Educação Infantil. Percebendo que a profissionalização do docente que atua com crianças pequenas esteve estritamente vinculada a dois conceitos, os quais, por muito tempo, foram compreendidos de forma errônea como dicotômicos – o educar e o cuidar. Tal percepção abarcou uma profunda contradição relacionada ao perfil das pessoas que atuavam nessas instituições como as “crecheiras”, as “monitoras”, “educadores”: pessoas leigas, voluntárias de boa vontade, por vezes sem formação específica para trabalhar com as crianças. Assim, gostaríamos de destacar como estamos compreendendo por um processo de profissionalização docente em Educação Infantil, perpassando pelas Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil” e pela “Política Nacional de Educação Infantil”

#### 3.1 A profissionalização docente na Educação Infantil

Durante muito tempo, o profissional que atuava com educação das crianças pequenas foi compreendido como de substituto da mãe que, por falta de condições financeiras e materiais, pela “carência” e por ser mão de obra de trabalho deixou de “cuidar” de seus filhos. Assim, as instituições de atendimento surgem com a necessidade de uma pessoa que “zele” pela boa educação da criança. Contudo, esse profissional não teve uma identidade definida. E como a Educação Infantil sempre esteve à margem do processo de escolarização, o profissional que atua com essa etapa da educação também foi e, ainda é considerado sem muita importância e com pouco peso na formação do indivíduo, sendo a “tia” que supre a ausência dos pais que precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos.

Compreendemos como profissionalização, a busca por certificação mínima, que dá início ao processo de profissionalização docente. A expressão “profissionalização docente” refere-se ao movimento dos professores para atingir o *status* de valorização na profissão. Ou seria o lugar que cada indivíduo ocupa nas relações que se estabelecem no seu lugar profissional, como afirma Elias (2006): a figuração dos profissionais se altera a partir do momento em que o pêndulo da balança de poder tende a garantir um novo lugar social. Para tanto, já há algum tempo tem sido feito um grande esforço por parte dos diversos indivíduos envolvidos em Educação para que o trabalho docente do professor de Educação Infantil seja compreendido como profissão. A partir da Constituição de 1988, foram propostas discussões e alternativas para formação do profissional da Educação Infantil. Entretanto, essa discussão tem esbarrado em “[...] algumas questões conflitantes quando se considera a diversidade de atendimentos realizados e, conseqüentemente, de educadores que trabalham nessa área” (OLIVEIRA, 2001, p. 92).

Para compreendermos como se forma a profissionalização do docente na Educação Infantil, é preciso perceber que “A questão da profissionalização pode ser percebida não só na perspectiva da criação e definição de novos papéis e atribuições, mas enfocar uma função específica, no caso das monitoras de Creche, conhecendo quais foram as principais mudanças ocorridas e o que elas revelam” (BICCAS, 1995, p. 229).

Diante disso, para se constituírem profissionais os indivíduos, segundo Elias (2006) precisam de bases de conhecimento e isso pode ser garantido através de uma formação adequada com conhecimentos específicos da área em que atuam e que levam à construção de uma base para a atuação no seu campo de trabalho. Esse pode ser um dos problemas que causou a falta de credibilidade da profissionalização do docente que atua com crianças pequenas, sendo considerado de menor valor, destinado ao profissional que possui menos preparo, muitas vezes sem a formação exigida.

O que queremos destacar é que a ocupação de uma função se difere de uma profissão. Assim, a educação da criança por algum tempo esteve mais próxima de uma ocupação de um ofício, onde os indivíduos não necessitavam de formação específica, uma profissionalização só será considerada a partir do momento em que se exige uma formação mínima necessária para executar as tarefas de educador. Contudo, não podemos afirmar que os indivíduos que ocuparam tais funções não fossem detentores de conhecimentos necessários para o atendimento naquele momento. Dessa forma, defendemos que a profissionalização do docente em Educação Infantil se deu por meio de professores leigos, que aprenderam na prática a relação entre o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Tais alterações legais foram importantes a fim de garantir e formalizar uma profissão auxiliando na profissionalização da carreira do docente da Educação Infantil que no primeiro momento foi ocupada por profissionais que não tinham nenhuma formação específica para o cargo, e que depois de tais normativas exigiu-se formação mínima em Magistério de nível médio.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, se estabelece a formação mínima como condição necessária, porém não se determinou essa exigência como imprescindível para o exercício da profissão. De acordo com Campos (1999), a partir da regulamentação da LDBEN e das reformas introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais surge uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da constituição da carreira docente enquanto profissão. Com relação à profissionalização do docente da Educação Infantil, a lei proclama a necessidade de formação em nível superior, podendo ser aceita a formação em nível médio, na modalidade normal, até o final da década, ou seja, o ano de 2007. É importante destacar que, para aquele momento, esse era um grande desafio pois muitas profissionais que atuavam em Creches e Pré-escolas não possuíam sequer o Ensino Fundamental (CERISARA, 2002). Na perspectiva de analisar o que é estabelecido em nível nacional para depois analisarmos o nível local na profissionalização docente em Educação Infantil, recorreremos a Saviani (1997) quando indica que devemos perceber a legislação tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados quanto dos objetivos reais, uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das ações.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (SAVIANI, 1997, p. 190)

O que podemos compreender é que, no plano de intenções, as determinações ocorreriam no tempo hábil, mas no plano concreto dos acontecimentos poderiam tomar outro rumo, como indica Elias (2006) ao afirmar ser um processo cego nas relações de interdependência que determinaram a formação profissional, pessoal e social dos envolvidos. Entre avanços e retrocessos, esse processo regulatório de coerção e auto coerção acontece por ações planejadas e não planejadas. Significa dizer que a constituição do indivíduo profissional da educação, como o professor, resulta das diferentes figurações em que estão imersos. Nessa perspectiva, as pessoas modelam suas ideias a partir de todas as experiências que tiveram no interior de seu próprio grupo docente ao qual está vinculado, e à formação sócio-histórica e cultural do meio.

Nesse contexto, entre as atividades assistenciais e pedagógicas e mais recentemente entre o educar e o cuidar, que permearam a formação do profissional docente em Educação Infantil, consideramos a análise de dois documentos intitulados Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, (abril de 1994) e Política Nacional de Educação Infantil, (dezembro de 1994), pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC). Estes documentos podem ser considerados como representativos nos caminhos que a Educação Infantil poderia tomar, e como os municípios deveriam se organizar para o atendimento das Creches e Pré-escolas.

### 3.2 As políticas nacionais para a educação da criança

Segundo dados do Censo Demográfico Escolar de 2016<sup>39</sup>, havia cerca de 64.5 mil Creches no Brasil. Destas, 76.6% estão na zona urbana, 58.8% são municipais e 41% são privadas, sendo, nesta etapa do ensino, a maior participação da iniciativa privada em toda Educação Básica. Na Pré-escola há atualmente cerca 105.3 mil unidades de atendimento. Destas, 57.4% estão na zona rural e 72.8% são municipais e 26.3% são privadas, a União e os estados têm a participação de 1% nesta etapa de ensino.

As estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação, com data de referência em 1º de julho de 2016,<sup>40</sup> indicam que a população no Centro-Oeste é de 15.660.988, e a população do Mato Grosso do Sul é de 2.682.386. Já em Naviraí, a população é de 52.367. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016), apontam que o Centro-Oeste possui 3.643.646 matrículas na educação básica sendo que a Creche possui 213.872 e a pré-escola 372.062. Diante disso, segundo dados no Inep do Censo Escolar de 2017<sup>41</sup>, temos no Brasil 3.406.796 matrículas em Creche e 5.101.935 matrículas na pré-escola; já o Mato Grosso do Sul possui 57.628 matrículas em Creche e 68.616 matrículas em pré-escola, e o município de Naviraí têm 1.574 matrículas em Creche e 1.387 matrículas em pré-escola.

---

<sup>39</sup> Os dados do documento não especificam a situação dos municípios: Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso: 1 mar. 2017.

<sup>40</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2016/estimativa\\_dou\\_2016\\_20160913.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

<sup>41</sup>Fonte: Censo Escolar/INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso: 1 mar. 2017.

Contudo, no Mato Grosso do Sul<sup>42</sup>, as crianças entre 0 e 5 anos que estão fora das Creches por falta de vagas chega a mais de 25%, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (BRASIL, 2017)<sup>43</sup>, e as que não frequentam instituições educacionais é de quase 50% do total de crianças dessa faixa etária. A taxa de escolarização entre crianças de 0 a 5 anos chega a 52.22%, e o restante, cerca de 47.8%, está excluído do sistema educacional pelos seguintes motivos: 1º) Cerca de 20.8% não estão matriculados por vontade dos pais; 2º) cerca de 27% das crianças de até 5 anos não estão matriculados por razões alheias à vontade dos pais e 6.5% não estão matriculados por não existir Creche na sua vizinhança, ou a estrutura está localizada em local distante, e 20.5% porque nas estruturas existem mas não há vagas.

Mesmo assim, ainda podemos considerar que houve um avanço de 84.6% nos últimos oito anos de crescimento das matrículas nas Creches e de 5 milhões de matrículas na Pré-escola em todo Brasil. Entretanto, é possível notar pelos dados apresentados que no Estado do Mato Grosso do Sul ainda há um déficit considerável no atendimento, sendo esse um reflexo da falta de planejamento e políticas de atendimento à Educação Infantil proporcionando um cenário de instituições abarrotadas de crianças e muitas ainda sem conseguir vagas mesmo havendo instituições próximas a suas casas. Diante disso, procuramos apresentar um percurso sobre as políticas voltadas à educação da criança pequena no contexto nacional, a fim de perceber os avanços e retrocessos do atendimento à Educação Infantil.

No Brasil, no ano de 1961, foi aprovada, após treze anos de discussões, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, seu texto trata da educação “pré-primária” e indica que:

Art. 23- a Educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

Como observamos, esta lei demorou muito tempo em tramitação, quando foi aprovada e entrou em vigor já não conseguiu atender às necessidades da educação nacional. Com relação ao atendimento da criança de 0 a 6, é possível perceber que no texto da lei não havia garantias de oferta e nem de obrigatoriedade no atendimento anterior ao ensino primário, caracterizando

---

<sup>42</sup> Fonte: MARQUES, Humberto Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/em-ms-mais-de-25-das-criancas-nao-conseguiram-vagas-em-creches> Acesso em: 13 nov. 2018.

<sup>43</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

um viés de atendimento “preparatório” para o nível subsequente, sendo assim o texto da lei não trouxe inovações significativas para educação da criança pequena.

Em 1971, em pleno regime militar, foi aprovada a Lei nº. 5.692/71, alterando o ensino de 1º e 2º Graus da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61. Esta normativa tratou da questão da educação da criança de 0 a 6 anos da seguinte forma: “Art. 19-§2º- Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). A Lei nº. 5.692/71 se torna mais abrangente quanto às especificações de educação das crianças, quando aponta que cabe aos sistemas de ensino “velar” “convenientemente” a educação das crianças inferiores a 7 anos. No entanto, cabe discutir o que significaria velar convenientemente? Uma recomendação? Sem força de cumprimento da lei? Para Freitas e Biccias (2009) consideram que essa Lei para a Educação Infantil foi uma tragédia, uma vez que praticamente retirou dos governos quaisquer obrigações educacionais relacionadas às crianças pequenas.

Podemos considerar, assim, que as Leis nº. 4.024/61 e a nº. 5.692/71, pouco se importaram com a educação da criança de 0 a 6 anos e não foram suficientes para garantir a melhoria do serviço ofertado. Entretanto, é nesse momento que a Pré-escola começa a crescer de modo significativo no país e passa posteriormente a ser objeto de políticas nacionais. Nesse momento, a Pré-escola, e até mesmo a Creche, irá representar uma possibilidade de uma educação que deveria atender à “falta” do que a família não tinha condições de possibilitar as crianças.

Na trajetória legal, no final dos anos de 1980, temos a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que passou a assegurar o reconhecimento da criança enquanto cidadão e sujeito de direito, trazendo

Artigo 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No movimento de redemocratização e de participação popular nas discussões da Constituição Federal, foi possível ampliar também a visão da criança não mais como um menor carente ou necessitado, mas a visão de uma criança cidadã de direitos, um indivíduo completo e que requer atendimento integral. Segundo Pinto e Flores (2017, p. 241), “[...] esta Constituição



foi um dos grandes instrumentos legais na garantia do direito à Educação Infantil”. A Constituição Federal dará um grande passo no entendimento de que a criança é um ser de direitos, mas esse movimento foi resultado de amplas discussões e pressões.

Para reunir instituições, organizar um movimento e coordenar estudos e debates para a construção de uma proposta sobre a criança, a ser apresentada à Assembleia Nacional Constituinte, foi criada uma comissão interministerial – a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) –, com participação expressiva das organizações sociais que tinham interesse direto na criança. Sua composição traduzia o propósito da articulação interinstitucional e intersetorial, não apenas da Educação com a Assistência e a Saúde, mas com os demais órgãos governamentais que tinham competências relativas à criança e com organizações da sociedade civil que representavam diferentes áreas de atuação social (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Posteriormente, em 1993 foi aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº. 8.742 de 7 de dezembro de 1993, determinando mudanças na política de assistência social. Essa lei deveria se integrar às políticas setoriais, visando o enfrentamento da pobreza, prevendo a garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. A LOAS estabeleceu:

[...] dentre as diretrizes, que as ações de Assistência Social passam a ser organizadas em sistema descentralizado e participativo. Este sistema oportuniza a efetiva partilha de poder, a definição de competências das três esferas de Governo, a prática da cidadania, participativa por meio de Conselhos de Assistência Social e as transferências de responsabilidade pela execução dos serviços, programas e projetos para os municípios, devidamente acompanhados do correspondente repasse de recurso (BRASIL, 1997).

Podemos verificar um movimento de mudança no atendimento ofertado pela Assistência Social, buscando uma divisão de atividades por meio de um sistema participativo. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 26) “[...] a Loas preconizava o atendimento na perspectiva da proteção integral (oposta ao assistencialismo) ” prevendo, assim, várias iniciativas ao longo dos anos gerando impactos na trajetória do atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Nesse período, alguns fóruns iniciaram suas atividades entre 1994 e 1997, denominando-se como fórum, ou outro termo similar (comissão interinstitucional, grupo, etc.), desafiados pela implementação de uma política nacional de Educação Infantil, surgindo assim as primeiras ações do movimento que se chamaria em 1999, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Nos anos pós-constituição, ainda tramitando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, percebe-se que na época eram muitas as indefinições sobre como o Estado, em suas três instâncias, garantiria os preceitos constitucionais, entre eles o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Diante desses desafios, o Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1992-1994, procurou fomentar não apenas sua articulação com estados e municípios, mas também a interlocução com outros segmentos do campo da educação, como representações de universidades, pesquisadores e professores, ou entidades não governamentais. No caso da Educação Infantil, a discussão de uma política nacional ensejou a criação da Comissão Nacional de Educação Infantil, formada por representantes de estados, municípios, órgãos federais, como o Ministério da Saúde e a Secretaria de Assistência Social, universidades, organizações não governamentais, Unesco e Unicef. A comissão foi instituída pelo MEC para discutir os desdobramentos da política e apoiar a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em sua implementação.

Com a extinção da LBA em 1995, suas atividades e convênios referentes às Creches comunitárias (havia também algumas municipais) passam para “[...] a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, sob o nome de Programa Creche Manutenção. O programa foi mantido até o final de 2008” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 26). No mesmo contexto, no ano de 1994, são elaborados dois documentos para se pensar a Educação Infantil: “Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, em abril de 1994, e “Política Nacional de Educação Infantil”, em dezembro de 1994. Esses documentos serviram de referência para as discussões da LDBEN de 1996, que afirmará a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)<sup>44</sup>anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.  
Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco)<sup>45</sup> anos de idade (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDBEN também determinou que as Creches fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino, como afirma no Art. 89. “As Creches e Pré-escolas existentes

---

<sup>44</sup> Redação da pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, até então o texto se apresentava desta forma: Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

<sup>45</sup> Redação da pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, até então o texto se apresentava desta forma: II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Diante das normativas legais, somente em 2007, sob a nova política de Assistência Social, o Ministério Do Desenvolvimento Social (MDS) Autorizou Os Municípios Que Transferissem A Rede De Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a de Educação, e até 2009 foi concluído o processo de transição da gestão da rede de Creches do MDS para o Ministério da Educação. Para essa transferência, foi criado um Comitê Técnico Interministerial (CTI) do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, consolidando o entendimento de que a Creche e a Pré-escola não seriam mais serviços de assistência social.

Essa transferência do atendimento, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), foi incentivada a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que caracterizou a Creche como uma instituição tipicamente educacional, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) situaram-na na esfera da Educação, que é da competência dos sistemas de ensino, e não da Assistência Social. Tratava-se assim, de uma mudança conceitual que determinou a transferência administrativa.

Para que novos instrumentos legais se firmassem foi necessário derrotar um conjunto expressivo de ideais e princípios profundamente enraizados na cultura política que, até então, debateu a chamada “função da Pré-escola”. Foi necessário e fundamental deixar para trás concepções que representavam a infância empobrecida como tempo e lugar das “carentes culturais”, pessoas de “segunda categoria” que necessitavam da compensação para que pudessem suplantar suas “deficiências”. (FREITAS, BICCAS, 2009, p. 292)

Entretanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que acabou por se concretizar como um manual de referência didática para as ações do professor, não levou em consideração o que já vinha sendo discutido sobre a educação da criança pequena no Brasil. Assim apontava o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 002/1999 que afirmava:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil insere-se no âmbito da política educacional do MEC, visando a melhoria da qualidade do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos, contribuindo também para o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores. (BRASIL, 1999, p. 2)

Contudo, várias críticas podem ser apontadas na elaboração do referencial como um documento que não dialogava com as propostas e discussões formuladas para a Educação Infantil na década de 1990, como aponta Cerisara (2005) no livro “Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios”. A autora apresenta uma análise dos pareceres, elaborados por diferentes profissionais da área ligados à Educação Infantil, referentes à elaboração do RCNEI,

dentre as críticas que o referencial recebeu dos pareceristas se destaca a questão do direito à Educação Infantil, pois:

Dentro desta perspectiva, a concepção de criança que, segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma **concepção abstrata e reducionista que vê unicamente o aluno**, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento **não toma a criança como princípio educativo**, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar que o “sujeito criança” [...] fere a criança como sujeito de direitos. (CERISARA, 2005, p. 29, grifo nosso)

Além disso, outras críticas ao Referencial foram apontadas pelos pareceristas quanto aos aspectos formais como sendo muito longo, confuso, mal estruturado, a natureza do documento em formato de cartilha, manual, etc., também quanto aos aspectos estruturantes da proposta, o RCNEI trata a Educação Infantil tratada como ensino, vinculando a relação da Educação Infantil com o ensino fundamental.

Os direitos já vinham sendo assegurados por meio do entendimento de que a criança é um “[...] sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Assim sendo, a criança da/na Educação Infantil não poderia ser entendida como um aluno pois, por mais que ela esteja diretamente ligada à Educação ela é percebida diferentemente no processo escolar. Diante disso, não pode ser “preparatória” e nem “compensatória” para uma educação que virá a ser (Ensino Fundamental) – a criança já é e já está na educação, uma educação que deve a respeitar a criança que é.

O texto de Lenira Haddad (1998) discutiu o impacto do RCNEI na prática pedagógica dos programas de Creche e Pré-escolas, e busca proporcionar uma reflexão no contexto mais geral das políticas públicas internacionais para a infância, por meio de aspectos que já vinham sendo debatidos nos preceitos constitucionais e convenções internacionais. A autora apresenta algumas questões indicando fragilidades no documento, como o ponto de partida ser o ensino fundamental e não a criança em idade pré-escolar, não levando em consideração as instâncias anteriores e os critérios mínimos de funcionamento que visavam garantir a qualidade do serviço oferecido. Não fica evidenciado, no documento, qual sua natureza e nem os objetivos a que se propõe; fica evidenciado, entretanto, a ausência de um debate público em torno do real significado de uma política integrada de cuidado e Educação Infantil<sup>46</sup>. Baseada na ideia

---

<sup>46</sup> Sobre Educar e Cuidar entendemos a indissociabilidade entre esses dois conceitos “Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável

de participação do Estado, como agente complementar à família, tem sido fonte de muitos equívocos e conflitos no processo de construção de uma política nacional para a criança pequena. Outro destaque é sobre a fragilidade do documento quanto à relação família/Estado na responsabilidade sobre a criança pequena: reflete um posicionamento do Estado que relega à família a responsabilidade perante a socialização da criança pequena e, assim, delimita suas ações, o que diferencia a família das instituições de Educação Infantil.

Podemos considerar que, a partir da mudança das leis gerais da educação nacional, a educação da criança começa a ser compreendida desde seu nascimento e com finalidade de desenvolvimento integral. Para tanto, no ano de 1998 o Conselho Nacional de Educação<sup>47</sup> por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 22/1998 e da Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) que propôs:

[...] o trabalho nas Creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas Pré-escolas ou centros e classes de Educação Infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1998, p. 2)

Este documento foi revisado no ano de 2009, por meio do Parecer nº 20 de 2009 e da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e torna-se um documento referência para os estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil possibilitando pensar uma proposta pedagógica para a criança pequena. No entanto, até os dias atuais, as Diretrizes Curriculares ainda não foram incorporadas às instituições de atendimento às crianças.

Verificamos assim que o Referencial teve uma ampla divulgação e incorporação nas instituições de Educação Infantil, e acreditamos que isso se deva também pela disponibilidade de material impresso entregue nas instituições. Já as Diretrizes não tiveram a mesma força para ser discutida no ambiente institucional.

Também em 1998, é elaborado o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil que visava orientar as Secretarias de Educação no credenciamento e fixação de normas para o funcionamento de Creches e Pré-Escolas, garantindo uma uniformidade no trabalho oferecido às crianças. No item VI do documento intitulado “Orientações para a fase de transição”, são apresentadas sete medidas

---

de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V., 2011, p. 13).

<sup>47</sup> A Legislação do Conselho Nacional de Educação, Pareceres e Resoluções, encontram-se na página do Ministério da Educação (MEC). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 02/03/2018.

que devem ser tomadas para o período de transição do atendimento para educação, assim elencadas:

O Poder Público municipal deve identificar todos os estabelecimentos de Creches, Pré-escolas ou instituições similares que oferecem atendimento sistemático em espaços coletivos a crianças na faixa de zero a seis anos de idade, visando orientá-los para credenciamento junto ao sistema de ensino. As Creches e Pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão integrar-se ao respectivo sistema de ensino até dezembro de 1999. Os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para capacitar os profissionais das instituições de Educação Infantil que estão sendo a eles incorporadas para que atuem segundo os princípios e orientações próprios da Educação Infantil. Os sistemas de ensino, tendo em vista o aproveitamento dos educadores em exercício em Creches e Pré-escolas que possuem formação inferior ao Ensino Médio, deverão criar, diretamente ou através de convênio, cursos para a formação regular desses educadores. Os conselhos de educação deverão regulamentar a qualificação profissional do leigo de Educação Infantil em nível de Ensino Fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio. A qualificação em nível de Ensino Fundamental deve ser restrita aos leigos que já trabalham em Creches ou Pré-escolas e que tenham mais de 18 anos de idade. Os sistemas de ensino deverão prever medidas para que as Creches e Pré-escolas atendam progressivamente às exigências da lei. (BRASIL, 1998, p. 9)

Podemos perceber que havia ainda uma preocupação com a integralização ao sistema de ensino das Creches e Pré-escolas, assim como a formação dos profissionais leigos<sup>48</sup>. Dessa forma, cabe compreender que esses profissionais, mesmo sem formação específica, eram professores que atuavam nas Creches, ainda não institucionalizados por meio de representação ou por categoria de trabalho, mas exerciam o papel de professor e atrelavam a essa função as ações de cuidado e educação das crianças.

Outro documento que surge nesse período, foram as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 16 de fevereiro de 2000, que tratava da transição e da integração das Creches à Educação, e também fixava normas relativas à vinculação das instituições de Educação Infantil aos respectivos sistemas de ensino, às propostas pedagógicas, à formação dos professores para essas instituições, e aos espaços e materiais, considerando sempre a relação entre o educar e cuidar.

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, propondo metas para Educação Infantil, como o “[...]”

---

<sup>48</sup> A professora é, para o senso comum, aquela que domina determinada matéria a ponto de poder ensiná-la a outros. Dizer, portanto, que uma professora é leiga expressa uma contradição interna, presente na própria expressão. Entretanto, o termo professora leiga é comum nos meios educacionais e é usado para designar a regente de classe que não possui uma formação específica para exercer suas atividades. Fonte: ABRAS, M. C. R. A voz da regente de classe ou a voz da professora leiga. *Revista InterMeio*, Editora: UFMS, 2005, p. 6.

atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos”; e “a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para Creches e Pré-escolas”. O PNE propôs como meta progressiva da educação nacional o Ensino Fundamental de nove anos.

Podemos dizer que uma perda de direitos para a Educação Infantil foi por meio da mudança da legislação do Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274<sup>49</sup>/2006. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 12/2010, aprovou e definiu em 8 de julho de 2010 e da Resolução nº 6 de 20 de outubro de 2010, as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Neste mesmo ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação deliberou por meio do Parecer nº 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010 e da Resolução nº 1 de março de 2011, normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

Assim, também o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17, aprovado em 6 de junho de 2012, indicou orientações sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Portanto, depois de dez anos de vigência da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), a aprovação do novo PNE ficou em discussão por quatro anos, sendo aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) que previu em seu artigo 2º a diretriz:

II - Universalização do atendimento escolar;

Meta 1 - universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Diante do exposto e da série de normativas que se seguiram, podemos considerar que o Brasil avançou na questão do atendimento à criança e, em alguns momentos, recuou quanto à garantia da Educação Infantil, quando aprovou o ensino de nove anos em um movimento dos organismos internacionais latino-americanos. Entretanto, a elaboração e aprovação desses instrumentos legais, que são muito importantes, não garantiram que o direito à educação fosse efetivado para todos, pois questionamos o fato de que é necessário que os instrumentos legais

---

<sup>49</sup> Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, “[...] torna obrigatória à matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental” e a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, “[...] amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas até 2010”.

saiam do papel e sejam operacionalizados por meio de políticas de educação, para isso é fundamental a participação da sociedade.

No próximo item, apresentamos dois documentos elaborados pelo Ministério da Educação de Desporto e a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), que fizeram parte desse processo de transição do atendimento da criança de 0 a 6 anos da Assistência Social para Educação, procurando apresentar como foi pensada uma Política de Educação Infantil e uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil no ano de 1994, buscando compreender como tais normativas figuraram na formação das monitoras de Creche. Ao final do capítulo, apresentamos uma análise dos documentos do Coedi, sob o olhar desta pesquisa.

### **3.3 Documentos que “deram uma cara” às Políticas de Educação Infantil**

Na perspectiva de compreender o percurso do atendimento à criança pequena e o processo de mudança do atendimento da Creche e Pré-escola da Assistência Social para a Educação, consideramos necessário rever dois documentos nacionais que foram elaborados no ano de 1994. Procurando encontrar pistas para acontecimentos vividos, conhecermos a história e o propósito da escrita deste material.

Compreendendo com Le Goff (1990) que o princípio da pesquisa histórica é sempre o “problema” e não o “documento”, justificamos a análise de tais documentos a fim de perceber o que previam tais orientações em relação à concretização do direito à Educação Infantil e a profissionalização docente. Diante disso, é importante destacar que “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (LE GOFF, 1990, p. 462).

Nossa análise se baseou não apenas na leitura dos documentos, mas na tentativa de retirar deles tudo o que contém de relevante para o problema desta pesquisa por meio de uma crítica rigorosa. Le Goff (1990) ainda aponta que todo documento é monumento – o que quer dizer que todo documento leva consigo sua utilização pelo poder.

Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu [...] um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto da época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras expressas. (BACELLAR, 2006, p. 63)

O documento não é apenas uma representação do passado que existiu ou de quem o fabricou, mas é produto da sociedade que o produziu. Para Le Goff (1990, 'p. 470) “[...] só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao



historiador usá-lo enquanto cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. Assim, podemos compreender que o grupo que elaborou os documentos figurava entre pesquisadores da área da Educação Infantil e segundo Palhares e Martins (2005, p. 06):

O caminho apontado pela equipe técnica responsável pela Educação Infantil do MEC, em 1994, era o buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil. Dando andamento a essas proposições, o MEC promoveu debates, incentivou assessorias e realizou diferentes publicações, [...] o caderno azul, amarelo, vermelho, laranja, etc.

Tais documentos ficaram popularmente conhecidos como os “documentos das carinhas”, pois em sua capa apresentavam o desenho de crianças de diferentes etnias. Este material encontra-se disponível no *site* “Domínio Público<sup>50</sup>”.

Figura 1 – Capas dos documentos os Cadernos elaborados pelo MEC/COEDI em 1994



Fonte: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

Estes documentos foram elaborados na década de 1990, intitulados “Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, em abril de 1994 e “Política Nacional de Educação Infantil”, em dezembro de 1994, pela Coordenação de Educação Infantil. Este órgão público vinculado ao MEC, ao longo de sua trajetória, em especial nas duas últimas décadas, produziu importantes publicações alimentadas pelos debates e pelas pesquisas sobre Educação Infantil e infâncias, formação docente e políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, além de organizar e apoiar seminários, congressos e encontros (ALBUQUERQUE, FELIPE, CORSO, 2017).

<sup>50</sup> Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>.

O primeiro documento que analisamos é constituído por textos apresentados no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994, e elaborado por especialistas e pesquisadores na área de Educação Infantil e de formação de recursos humanos para a Educação. Esse grupo retratou, no documento, o momento vivido pela Educação Infantil e apontou as possíveis ações para o atendimento da criança pequena. No documento Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, foi possível perceber uma preocupação com questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais, ou seja, com o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em instituições que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Já o segundo documento, Política Nacional de Educação Infantil, apresentou os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas. Sendo assim, o Ministério da Educação iniciou, em outubro de 1993, uma discussão em que foram propostas diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil, assim como ações que deveriam ser coordenadas pelo MEC nos próximos anos para esse segmento educacional.

Neste sentido, entendemos que esses dois documentos foram importantes sinalizadores do movimento de mudança do atendimento à Educação Infantil e poderiam ter servido como apoio aos municípios para elaborarem suas políticas de Educação Infantil. Contudo, destacamos também que esses documentos foram discutidos em meio aos debates e à organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada dois anos depois (Lei nº. 9394/96). Assim, entendemos haver a necessidade de realizar uma apresentação mais detalhada destes, analisando a relação com o direito à Educação Infantil e à profissionalização do docente.

### **3.4 O documento Política de Formação do Profissional de Educação Infantil /1994**

O documento Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, que tem 89 páginas, foi elaborado a partir de encontros técnicos ocorridos nos dias 25, 26 e 27 de abril de 1994, pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais e Coordenação Geral de Educação Infantil. O texto do documento apresentou em sua estrutura as discussões dos encontros e os textos produzidos pelos palestrantes nos dias do evento. Destacamos, entre os pesquisadores da área da Educação Infantil: **Sônia Kramer** - é pesquisadora e atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil,

primeiros anos do Ensino Fundamental, infância, formação, políticas públicas de educação, linguagem, leitura, escrita e cultura; **Maria Machado Malta Campos** - é uma das principais pesquisadoras do campo teórico relativo à Educação Infantil; **Selma Garrido Pimenta** - é pesquisadora com experiência na área da Educação, atua principalmente nos temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional; **Fúlvia Rosemberg** - foi uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a investigar a temática da criança; **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira** - atua principalmente nos temas: Educação Infantil, Creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para Educação Infantil<sup>51</sup>. Participaram também do encontro diversas instituições e profissionais que relataram suas experiências sobre Educação Infantil.

Nesse documento, também foram apresentados subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil e um relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações; ainda anexo ao texto, constou a programação do encontro técnico sobre política de formação desse profissional e a relação dos participantes no encontro técnico. Cabe destaque a participação no encontro do Professor **Jorge Nagle**, então conselheiro do Conselho Federal de Educação e da professora **Iara Silvia Lucas Wortmann**, presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, além do envolvimento e participação dos membros da Comissão Nacional de Educação Infantil.

O documento inicia com uma apresentação da Secretária de Educação Fundamental do MEC, **Maria Aglaê de Medeiros Machado**, onde destaca a relevância da produção do documento e os debates realizados nos dias do encontro. Posteriormente, passa para a apresentação dos textos debatidos durante o encontro e na Introdução apresenta o texto: “Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?” de autoria de Ângela M. Rabelo F. Barreto; “Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas”, de autoria de Sônia Kramer; “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil” de Maria Malta Campos; “Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de Magistério – 2º Grau”, apresentado pela professora Selma Garrido Pimenta; “Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos Supletivos” de Fúlvia Rosemberg; “Universidade na formação do profissionais de Educação Infantil”, de autoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

No texto introdutório “Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?”, foram explicitados os motivos que levaram o Departamento de Políticas

---

<sup>51</sup> Fonte: Abramowicz (2015) e o site Escavador, Disponível em: <<https://www.escavador.com>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental a promover o encontro técnico. Também se destacou um retrato da situação dos profissionais que atuam em Creche e Pré-escolas no país:

[...] muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Mesmo no segmento da Pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos. (BARRETO, 1994, p. 13)

O texto seguinte, intitulado “Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas” problematizava questões imersas na cultura e intrinsecamente vinculadas à prática pedagógica, indicando a necessidade de entender a criança como cidadã e sujeito histórico, afirmando que crianças e profissionais são sujeitos criadores de cultura. O texto debatia sobre a necessidade de se rever a função da Pré-escola como recuperadora de atrasos da criança, como forma de evitar o fracasso na escola de 1º grau, alertando que esse perfil de carência também passou a ser dirigido aos professores. Outra questão debatida foi a garantia de condições para a formação e as condições concretas que uma política pública precisava para oferecer suporte à expansão das redes de Educação Infantil e de formação.

Alertando também para o necessário diagnóstico dos profissionais de Educação Infantil e das diferentes agências formadoras existentes naquele momento, advertia também sobre os cursos emergenciais, identificando que, via de regra, não redundavam em melhoria do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os frequentavam. O encontro ainda defendeu a necessidade de pluralidade de caminhos, indicando que uma política de formação de profissionais de Creche e Pré-Escola, reconhecendo a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando aguçar a qualidade do trabalho e destacando a necessidade de o profissional ter tempo e condições para estudar; e defendeu a necessidade de se escrever, publicar e divulgar os conhecimentos produzidos nas Creches e Pré-Escolas, estimulando a produção e enfatizando a necessária expansão da pesquisa.

Referente à questão “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil”, no primeiro momento apresentou-se o perfil desse profissional como sendo “geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo” (CAMPOS, 1994, p. 32). Contudo, destacou-se que se o objetivo fosse preparar as crianças para o ingresso na 1ª série<sup>52</sup>, a exigência deveria ser de um profissional com no mínimo o Magistério de 2º Grau.

---

<sup>52</sup> Nesse período ainda se utilizava o termo série para definir o ano nas escolas.

Problematizou-se que no atendimento das crianças menores de 3 anos havia a necessidade de outro profissional para realizar as atividades de higiene, sono e alimentação, indicando assim a diferença salarial da professora para a estagiária ou monitora. Entretanto, apontou também que as professoras da Educação Infantil:

[...] por serem, profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, prestígio e salário das professoras de Pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor é a criança, menos é o “*status*” do professor. (CAMPOS, 1994, p. 33)

Ademais, percebemos a menção da criança da Educação Infantil na figura de “aluno”, questão muito debatida na atualidade que, ao contrário, enfatiza que a criança da Educação Infantil não é aluno, é criança. Assim também como a diferenciação entre a Educação Infantil e ensino, pois a educação é muito mais ampla que o ensino: ensino pressupõe a ideia de “[...] escolarizar, constituindo um termo utilizada para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo, por meio de procedimentos inadequados para essa faixa etária e sem valoriza as experiências infantis” (KISHIMOTO, 2001, p. 235). O texto também apontou o entendimento da questão educar e cuidar na educação das crianças, indicando que se deveria fazer distinção entre o cuidado e a educação, enfatizando a ressalva de que as crianças possuem essas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos no currículo. Finaliza afirmando a importância da formação e treinamentos em serviço, indicou ainda que o profissional com maior qualificação trabalhasse lado a lado do profissional com menos qualificação em parcerias que poderiam ser interessantes e profícuas.

No texto “Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de Magistério – 2º Grau” foi debatido o conceito educação e o pressuposto básico na formação de professores. Destacou-se a necessidade de um conhecimento teórico e prático na formação dos professores, problematizando que, historicamente, a formação para Educação Infantil no Brasil foi institucionalizada na Escola Normal e no Instituto de Educação até os anos 1970. Na habilitação para o Magistério, apresentou os erros cometidos na formação de professores do Ensino Médio e as pesquisas desenvolvidas sobre a temática apontaram os pontos cruciais da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/1971, que ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino para habilitação do Magistério. Destacou-se que naquele momento ainda não possuíam dados precisos sobre o quadro de professores de Educação Infantil. Entretanto, apresentou-se uma percepção de que os egressos da habilitação em Magistério

acabavam assumindo a Pré-escola, e se fazia pungente um profissional qualificado com um nível mínimo de escolaridade para atuar tanto nas Creches quanto na Pré-escola.

Sobre a “Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos Supletivos”, a discussão apontou para a mudança na Educação Infantil a partir dos anos 1990 reafirmando que a política proposta para a Educação Infantil elaborada e difundida pelo MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), poderia operacionalizar os preceitos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Projeto da LDB. O texto proclamou para a necessidade evidente da qualidade do professor sendo determinante para a garantia de qualidade e eficiência dos programas de educação, relatando que:

No Brasil, a formação educacional e profissional da trabalhadora em Educação Infantil, principalmente das que atuam em Creche, inexistente como habilitação profissional e é insuficiente. Alguns diagnósticos que foram realizados em capitais de estados assinalam, ainda, o expressivo número de profissionais que não terminaram, ao menos, a escolaridade de 1º grau. (ROSEMBERG, 1994, p. 53)

No texto foi defendida uma grade curricular mínima, válida para o território nacional, relativa ao componente específico de habilitação e que traduzisse os conhecimentos teóricos e práticos, necessários à implantação da política de Educação Infantil proposta pelo MEC/COEDI. A proposta finaliza indicando que a Comissão Nacional de Educação Infantil se responsabilize pela elaboração de um projeto de habilitação profissional, modalidade suplência em Educação Infantil, em parceria com os municípios, apresentando uma proposta de operacionalização de um projeto de formação e capacitação de recursos humanos, elaborada pela autora no ano de 1993, em três módulos. A proposta era formar e habilitar o auxiliar de Educação Infantil em nível de 1º e 2º graus de suplência, diferenciando a formação do profissional de atendimento à Creche e Pré-escola.

O texto “Universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil”, indicou que historicamente a formação do profissional da Educação Infantil foi extremamente pobre ou inexistente, sendo uma área de trabalho leigo, em que se observava a dicotomia entre cuidado e educação, havendo alguém para trabalhar com os pequenos (pajem, monitora, recreacionista) e outra pessoa para ser em algumas horas por dia, a professora dos maiores (trabalhando com as crianças um conjunto de atividades entendidas como mais preparatórias para o ensino de 1º Grau).

A proposta debatida no encontro defendeu a ideia de que a formação dos que trabalham com crianças, chamados monitores, recreacionistas, pajens, deveria ocorrer, prioritariamente em nível de 2º Grau, por se reconhecer que nem mesmo esse nível era garantido no país, e solicitou que sérios e competentes esforços deveriam garantir a melhoria de qualidade da

habilitação para o Magistério, necessitando também capacitação aos dirigentes de Creche que muitas vezes também eram leigos, com pouca escolaridade. O texto também apresentou o papel da Universidade, que seria de produção de pesquisa criteriosa e conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças do nascimento até os 6 anos, de acordo com a realidade brasileira. Problematizou que as universidades deveriam realizar parcerias com as escolas de 2º Grau na formação dos profissionais de Educação Infantil, contudo, defendeu a necessidade de uma formação em nível mais elevado, de exigências e de trabalho em 3º grau, possibilitando uma modificação do desempenho docente. Ficam evidenciadas, nestes documentos, as carências da Educação Infantil e da formação dos profissionais nesta etapa da Educação.

Os apontamentos gerados nos textos das autoras e debatidos durante o encontro técnico de uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil proporcionaram um relatório-síntese apresentado pela professora Sônia Kramer e está dividido em oito sessões, sendo:

- Uma apresentação
- Os princípios orientadores ou bases do documento
- As diretrizes para política nacional de formação dos profissionais de Educação Infantil
- As recomendações direcionadas ao MEC
- As questões discutidas
- As análises feitas e discussões geradas no encontro
- Apontamentos das questões que necessitavam estudo teórico e pesquisa
- Considerações gerais
- Assim como a lista dos participantes do encontro técnico em anexo

Esse relatório finalizou com 6 páginas, incluindo mais 4 páginas de anexo. A intenção do documento foi relatar os três dias de discussões e as conclusões alcançadas, e também balizar diretrizes claras para a Política de Formação da Educação Infantil. Diante disso, o relatório foi dividido em itens, conforme citado acima.

Sendo assim, foram apresentados os princípios ou bases que fundamentam as diretrizes e recomendações: as diretrizes para a política nacional de formação dos profissionais da Educação Infantil e as recomendações ao MEC. Dentre as questões apresentadas estão: a garantia do direito à Educação Infantil de qualidade e a democratização do acesso, autonomia dos municípios e estados na formulação de políticas de Educação Infantil, sendo que as bases

contidas nas políticas deveriam permear a política de formação dos profissionais, garantindo a superação da dicotomia educação/assistência, compreendendo que a Educação Infantil tem o duplo objetivo: educar e cuidar. Sendo dois lados inerentes à ação dos seus profissionais, indicou ainda a necessidade de definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da Educação Infantil.

Entre as recomendações ao MEC para os profissionais da Educação Infantil, estavam propostos: o estímulo aos municípios e estados a implementarem políticas de formação aos que já estavam em serviço, mas não possuíam escolaridade completa de 1º e 2º graus e nível Supletivo, com incentivo e viabilização de recursos financeiros e apoio ao delineamento de propostas de formação de futuros profissionais em nível de 2º Grau, no ensino regular; concentrar esforços para que os Conselhos Estaduais e Conselho Federal de Educação atuassem no sentido de concretizar o reconhecimento de cursos de formação dos profissionais em nível de 2º e 3º Graus; estimular as prefeituras e os estados da federação de maneira descentralizada e respeitando as diferenças locais, garantindo o acesso aos concursos públicos de candidatos provenientes de curso de formação de profissionais realizados no nível de 2º e 3º Graus.

Ao MEC caberia também propor o intercâmbio entre o INEP, CAPES, CNPQ, FINEP e fundações estaduais de amparo à pesquisa, não somente para produzir conhecimento na área de Educação Infantil, mas também para apoiar e fomentar novas pesquisas e divulgação do documento elaborado no encontro, amplamente discutido nos mais diversos órgãos e instituições municipais e estaduais. O trabalho finalizou indicando a necessidade de inclusão da representação da área de Educação Infantil no Simpósio *Educação para Todos* que seria realizado em agosto de 1994.

No item que trata das questões que necessitam estudo teórico, pesquisa e /ou clareza política a fim de indicar subsídios a políticas públicas, propõe-se que não seja mais denominado Creche e Pré-Escola, mas sim Educação Infantil, pensando não somente na mudança do nome, mas na concepção, conferindo um caráter de educação-cuidado, assegurando a continuidade e qualidade no trabalho. Também se salientou que era preciso continuar as discussões a respeito das “educações” da Educação Infantil, seja referente à especificidade de cada idade de 0 a 6 anos, sendo necessário fornecer subsídios para que a passagem da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria de Educação se desse de maneira a não traumatizar e imobilizar temporariamente o funcionamento da Educação Infantil. Indicou ainda a necessidade de maiores discussões sobre o profissional da Educação Infantil, inferindo sobre o surgimento de um novo profissional ou de uma nova carreira, e a necessidade de se discutir mais sobre a Educação Infantil nos contextos rurais, pois ela é direito de todas as crianças de 0 a 6 anos.



Assim, finaliza esse documento com uma síntese do que deveria ser debatido e aprofundado sobre a Educação Infantil a fim de se materializar em ações verdadeiras.

### **3.5 O documento Política de Educação Infantil / 1994**

Esse documento, finalizado em dezembro de 1994, apresentou na sua versão final 48 páginas. Sua estrutura está composta de sete itens, sendo: uma Apresentação, a Introdução, a Situação atual da Educação Infantil, as Diretrizes gerais divididas em diretrizes pedagógicas e as Diretrizes para uma política de recursos humanos, os Objetivos da política de Educação Infantil, assim como as Ações prioritárias e os anexos.

A Apresentação do documento é feita pelo então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel<sup>53</sup>, na gestão do Presidente da República Itamar Augusto Cautiero Franco, e indicava que as discussões sobre o documento se iniciariam em outubro de 1993, a fim de propor diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil. Menciona ter havido um amplo processo de discussões com vários órgãos representativos da área e da sociedade em um processo que culminou com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, que também foi preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil.

No primeiro item do documento, que relata a situação atual da Educação Infantil, apresentou-se sucintamente a situação da Educação Infantil indicando ainda que não havia muitos dados de referências sobre o atendimento, mas que a Pré-escola estava sendo atendida em maior número nas instituições públicas municipais. Apontou também que a expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na Creche e, conseqüentemente, destacando a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais.

---

<sup>53</sup> Foi ministro de 1/10/1992 a 1/1/1995. Nascido no Rio de Janeiro, no dia 5 de abril de 1933, licenciou-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Coursou Especialização em Planejamento Educacional para o Ensino de 1º e 2º graus. Foi Professor e Diretor de várias instituições de ensino superior e de 1º e 2º graus. Exerceu cargos Técnicos e Administrativos no município de Juiz de Fora e no Estado de Minas Gerais Fonte: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) > Observatório da Educação > Conheça o MEC > O MEC. Acesso em: 14 mar. 2018.

O item 2 do documento apresentou as diretrizes gerais subdivididas em um primeiro momento em sete princípios que norteariam as diretrizes pedagógicas e as diretrizes para uma política de recursos humanos. Aqui apresentamos os princípios:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, **não sendo obrigatória**, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender. 2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as Creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na Creche e quatro a seis na pré-escola). 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 e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. 4. **As ações de educação, na Creche e na Pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência**, realizadas de forma articulada com os setores competentes. 5. O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. 6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdo específicos relativos a essa etapa da educação. 7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de Creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 15-16, destaque nosso)

Já as diretrizes para uma política de recursos humanos definiram a concepção de Educação Infantil integrando as funções de educar e cuidar em instituições educativas e apontou para necessidade de reconhecimento do profissional que atua na área, com plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional, alertando também para que o profissional tenha idade igual ou maior de 18 anos. As diretrizes propostas foram pensadas para os profissionais de Educação Infantil e para os gestores que exercessem cargo de supervisão ou orientação de Creches e pré-escolas, propondo que condições deveriam ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil, que não possuíssem a qualificação mínima de nível médio, a obtivessem no prazo máximo de oito anos.

O terceiro item apresenta os objetivos da política de Educação Infantil, afirmando que para o Ministério da Educação e do Desporto esses objetivos deveriam ser imediatos:

I - Expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento. 3 - Promover a melhoria da qualidade do atendimento em Creches e Pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 21)

Ao propor como objetivo a expansão da oferta de vagas, o documento não garante a quantidade de vagas que seria ampliada e nem em quanto tempo isso iria ocorrer. Diante de tais objetivos, o texto ainda propôs algumas ações que fossem trabalhadas e necessitavam:

De que os esforços sejam integrados no sentido de otimização de meios e resultados. Impondo, portanto, a consolidação de alianças entre governo, instituições não-

governamentais e representações da sociedade civil para que os objetivos almejados possam ser alcançados. (BRASIL, 1994, p. 23)

Compreendemos assim que o MEC considerou algumas ações como prioritárias, propondo acordos e parcerias entre os diferentes atores envolvidos na Educação Infantil como:

1. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil
  2. Eficiência e equalização no financiamento
  3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da Creche
  4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil
  5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e inter-setoriais de atenção à criança
  6. Criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil
  7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de Educação Infantil.
- (BRASIL, 1994, p. 23-26)

O documento Política de Educação Infantil finalizou com a apresentação dos envolvidos no processo de elaboração, sendo o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Ensino Fundamental e a equipe da Coordenação Geral de Educação Infantil, consultores e colaboradores especiais, apresentando também a lista dos participantes das reuniões técnicas de discussão do documento preliminar.

Anexo a este documento, encontramos as recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, relatório-síntese, realizado em Brasília, de 8 a 12 de agosto de 1994; a Portaria nº 1.264 de 31 de agosto de 1993 que instituiu a Comissão Nacional de Educação Infantil; a Portaria nº 1.526 de 21 de outubro de 1993, que designava os membros para comporem a Comissão Nacional de Educação Infantil; a Portaria nº 053 de 24 de novembro de 1993, que institui o Grupo de Trabalho junto ao Departamento de Políticas Educacionais, Coordenadoria de Educação Infantil; a Portaria nº 173 de 25 de janeiro de 1994, que alterava a Portaria 1264, de 31 de agosto de 1993; e a Portaria nº 1.739, de 20 de dezembro de 1994 que aprovava o documento da Política Nacional de Educação Infantil.

Passamos agora à análise de como esses documentos foram importantes para se pensar uma Educação Infantil que atendesse ao direito à Educação Infantil e à profissionalização docente.

### **3.6 Educação Infantil: qual a “cara” que os documentos lhe conferem?**

Ao iniciar a análise dos documentos é necessário dizer “[...] o quanto é importante para o pesquisador documental conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a

história da peça documental que se tem nas mãos” (BACELLAR, 2006, p. 63). Cabe assim, iniciarmos a discussão apontando o que as imagens das capas dos documentos indicam (veja Figura 1, à p. 72): são duas capas repletas de “carinhas” desenhadas que representam diferentes etnias, apontam assim, o momento histórico em que foi assegurada a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, e se discutia uma educação para todos, realizada na Conferência ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>54</sup>, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa, assim como também com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) também em 1990, que propunha direitos e deveres para com as crianças.

Diante disso, podemos perceber que os documentos elaborados pelo MEC no ano de 1994, representavam um outro olhar para a educação e também para as Creches e Pré-escolas. Mesmo que ainda de forma inicial, a “capa das carinhas” sinalizava que esta etapa da educação deveria ser ampliada para o máximo possível de crianças, brancas, negras, orientais, etc. Outra questão é indicação de que são usados desenhos, ilustrações, para representar as crianças aproximando o documento do ambiente lúdico mais próximo da criança.

Ao organizar os documentos, objetivou-se atender às especificidades das crianças em seus direitos fundamentais e à formação dos profissionais, avançando, de fato, no encaminhamento de uma política nacional de Educação Infantil. Quando analisamos o documento como material, percebemos que esse também dá indícios e podem ser interessantes na investigação histórica, visto que o documento não é somente o que está escrito, mas suas intenções, o porquê do formato da capa, como foi pensado.

Para isso, é importante destacar que a equipe de elaboração e a construção metodológica de análise foi em um processo de construção coletiva de um grupo de trabalho composto por diferentes atores: técnicos, especialistas, consultores com diferentes inserções na área de Educação Infantil. Isso resultou numa pluralidade teórico-metodológica muito positiva para a produção dos documentos.

Inúmeras possibilidades de leitura do documento podem ajudar a analisar para além do que foi escrito. Assim, outras possibilidades podem ser interessantes na investigação histórica na tentativa de “enriquecer e ampliar” (LE GOFF, 1990, p. 539) o conteúdo da pesquisa,

---

<sup>54</sup> Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

acreditamos que a análise do material também aproxima a visão do historiador para novas descobertas. Pois, como já apontava Burke (1992, p. 25),

[...] novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram que buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral, outros a evidências das imagens, outros a estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras.

Para tanto, passamos assim a analisar os documentos compreendendo que “[...] o grau de apreensão do vestígio deve ser profundo, já que os rastros do passado, por vezes não estão evidentes. Para tanto o historiador, deve questionar o documento, forçando-o a falar o que ainda não havia sido dito” (RABELLO, RODRIGUES, 2014, p. 11).

Os documentos propõem a afirmação e o reconhecimento da Educação Infantil como destinada a criança de 0 a 6 anos – etapa da Educação Básica –, buscando apontar o entendimento de infância e de direito à educação desde os primeiros anos de vida. Alertam para a situação de urgência e a necessidade de melhoria no atendimento; como a garantia o direito a uma formação profissional de qualidade aos que trabalhavam nas Creches e Pré-escolas.

Ademais, indicam a necessidade de compreender a Educação Infantil que foi historicamente marcada por um atendimento assistencial e educativo. Entra em cena a questão do “Educar e o Cuidar”, marcando a trajetória dos conceitos em complementaridade, indissociáveis. Como afirma Sarat, Campos e Miranda (2008) a educação da criança começa desde os primeiros anos de vida e faz parte de um processo de mudanças significativas nas concepções de criança, assim como nas práticas de atendimento institucional, sendo necessário um profissional que atenda à integridade das ações de educação e cuidado em uma instituição que esteja adequada a critérios mínimos de qualidade.

Outra questão apontada, de forma recorrente, foi em relação à formação do profissional da Educação Infantil, na maioria das vezes sem formação mínima e até com o ensino fundamental incompleto. Aproximando do viés do não trabalho, ou como afirma Arce (2001), a não-valorização aparece como resultado dessa imagem que traz, na sua base, a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se do mito que interliga a mãe e a criança.

O desejo desse profissional com tantas qualidades foi incorporado nos textos desses documentos, entretanto a realidade que existia nas instituições se distanciava muito do pretendido como ideal. Assim, podemos considerar que o grupo sem formação necessária que estava estabelecido na profissão seria resistente às mudanças e procuraria, segundo Elias (2006, p. 95) “preservar seu modo de vida tradicional e os padrões profissionais que estavam acostumados”. A aceitação de uma mudança geralmente precede a uma relutância de quem já

está estabelecido com a determinada figuração. Assim passou-se a exigir conhecimentos específicos aliados à habilidade adquirida, ou seja, imprescindíveis a inferência teórica e não apenas prática para aprender o ofício (GEBARA, 2012).

Um ponto frágil que encontramos nos documentos foi o de pensar a Educação Infantil e a formação profissional da educação de crianças de forma generalizada, sem levar em consideração as especificidades de cada região e as inúmeras instituições que já existiam no país, atendendo milhares de crianças em suas diferenças como a própria capa dos documentos pretendia indicar. Como afirma Cerisara (2000, p. 79) “[...] o trabalho das professoras de Educação Infantil precisava incorporar o conceito de infância heterogênea e reconhecer a infância como tempo de direitos, condição fundamental para a construção de uma Pedagogia da Infância adequada às atuais necessidades do mundo moderno”.

Outro ponto que ainda seria necessário mais aprofundamento nos documentos é a questão sobre o direito à Educação Infantil propondo que as ações para essa etapa devem ser complementadas pela família e pela saúde e assistência. Entretanto, os documentos apresentam a criança como sujeito de direitos cabendo ao profissional mediar o processo de aprendizagem e de conhecimento. Essas questões apontam para o entendimento de que a criança era vista como um sujeito que “[...] vai vir a ser” (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 74), mas não como um sujeito que ela já é.

Para tanto, as propostas apresentadas nos documentos e no embate da formulação de uma política pública, representa uma grande quantidade de intenções sobre a tentativa de solucionar um problema que ficam expressas no texto final dos documentos. Contudo, é preciso compreender que nem sempre o que é escrito e proposto é realmente efetivado e atendido. Esse é um processo cego e não é perceptível aos indivíduos. Como os indivíduos vão reagir e perceber tais mudanças propostas, ou não, vai depender da incorporação e apropriação das novas regras, “[...] dessa interdependência contínua ressaltam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu” (ELIAS, 2006, p. 31).

Consideramos ser importante destacar que os documentos indicam a situação emergencial que estava a educação das crianças de 0 a 6 anos, contudo apontam uma fragilidade com relação aos recursos para efetivação das propostas, como por exemplo a necessidade de uma formação dos profissionais que atuavam com as crianças ocorrer prazo máximo de oito anos. Este indício é muito importante e reflete diretamente na vida das monitoras de Creche em Naviraí, pois elas relataram nas entrevistas que não teria sido ofertado nenhum tipo de formação (mesmo que em formato supletivo, como previa os documentos) que as mantivessem no cargo

e carreira, e que se tivesse havido essa oportunidade, pode ser que algumas monitoras tivessem permanecido na docência.

As professoras relataram que não tinham conhecimentos dos documentos “Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil” e a “Política Nacional de Educação Infantil” de 1994. Diante disso, a partir do ano 2000, algumas professoras iniciam a formação superior no Curso Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, e pela primeira vez tiveram conhecimento sobre a legislação nacional. Assim, as monitoras de Creche de Naviraí, que eram professoras leigas, só perceberam a necessidade de uma profissionalização a partir de uma formação mínima, quando o prazo dos oito anos já estava terminando.

O curso de Graduação de Normal Superior foi aprovado por meio da Resolução do Conselho Universitário da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – COUNI/UEMS no dia 23 de novembro de 1999<sup>55</sup>. Assim, a primeira turma que começa a realizar a formação em nível superior inicia a graduação seis anos após os documentos do Coedi. No ano 2000, a primeira turma do Curso Normal Superior inicia as aulas no município de Mundo Novo e Mato Grosso do Sul. Mas a partir do ano de 2001, as aulas foram ofertadas no município de Naviraí, assim houve um vestibular em março de 2001, e outro em dezembro de 2001, para Graduação de Normal Superior. Já para Graduação Normal Superior com Habilitação em Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental houve vestibular em dezembro de 2004 e dezembro de 2005<sup>56</sup>. Nos próximos itens apresentaremos o município de Naviraí e a trajetória da Educação Infantil, percebendo como as histórias dos indivíduos se entrelaçam com a história do município e da profissionalização docente.

---

<sup>55</sup> Fonte: MATO GROSSO DO SUL, RESOLUÇÃO/COUNI-UEMS nº 130, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <[http://www.uems.br/ailen/camara\\_ensino](http://www.uems.br/ailen/camara_ensino)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

<sup>56</sup> Fonte: DRA/SED – Sistema Acadêmico da UEMS - novembro/2018.

#### 4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM NAVIRAÍ: história da profissão

*Quando eu comecei, eu tinha feito a escola normal, fiz depois a Escola Normal e morava em Presidente Bernardes, no Estado de São Paulo. Lá não tinha mais vaga! Estava lotado de professores, eu teria que ir para zona rural. Como eu tinha meus irmãos que moravam aqui e eram professores, e eu estava com diploma da Escola Normal na época, vim para cá para dar aula. Não foi nem escolha, foi a opção que eu tive na época. (Coordenadora Amélia, Naviraí, 2017)*

Na epígrafe acima, o trecho do relato da vida da professora Amélia: ela foi coordenadora administrativa da Creche “Mamãe Zezé” e aponta o motivo que levou à sua saída da cidade de Presidente Bernardes no Estado de São Paulo e sua vinda para o município de Naviraí, naquele momento ainda Estado de Mato Grosso<sup>57</sup>. A professora Amélia veio buscar uma oportunidade de trabalho, em opção à zona rural do interior de São Paulo.

Portanto, buscamos apresentar a região, sul de Mato Grosso do Sul, em especial a região de Naviraí, e apresentamos como se inicia o processo de atendimento à infância no município. Para tanto, cabe destacar que escrever sobre a história da cidade de Naviraí não foi tarefa fácil, pois há poucos trabalhos acadêmicos sobre a temática e localizamos apenas uma pesquisa de Mestrado em História, sobre aspectos da formação da região.

Inicialmente, procuramos utilizar o material produzido sobre a história da região dialogando com as fontes indicadas – entrevistas com as gestoras e as professoras no intuito de construir a trajetória de Naviraí no atendimento à infância. Utilizamos a dissertação de Mestrado em História de Djalma Lino Gonçalves sobre aspectos da colonização de Naviraí, intitulada “A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda. e a formação de Naviraí”, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. Também utilizamos livros e artigos de jornal on-line produzidos por professores que residem na cidade, considerados “memorialistas” buscando retratar os acontecimentos do município.

Os memorialistas, por seu turno, mostraram ao mundo os valores de um grupo, se não de todos os sujeitos, pelo menos externaram inegavelmente alguns valores da elite pastoril e mostraram, na verdade defenderam, essa cultura como adequada ao ambiente [...]. Esses materiais apontaram a origem dos pioneiros, falando-nos da saga até a efetiva fixação em terras do sul de Mato Grosso. Em outras palavras, estes relatos falam-nos do poder dos pioneiros sobre determinados espaços sociais. (DAL MORO, 2012, p. 2)

<sup>57</sup> O Estado de Mato Grosso foi desmembrado e dividido em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (abrangendo a região sul do antigo MT) no dia 11 de outubro de 1977, pelo presidente da República Ernesto Geisel, pela Lei Complementar nº 31. Fonte: <<http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.



O desejo de retratar as origens e o passado, na tentativa de manter por meio do registro escrito a história de Naviraí, permitiu encontrar artigos jornalísticos e livros como: *Cinquentenário de Naviraí, em poesias, versos, contos e crônicas* elaborado pela Associação Naviraiense dos Poetas Escritores e a Prefeitura Municipal de Naviraí (2013); o livro *Naviraí, 50 anos construindo sonhos*, organizado pela professora e coordenadora pedagógica Maria Lucia Messias (2013). Ainda em jornais de publicação online *Naviraí Diário* o artigo do professor Paulo Hamilton Santos Marinho, postado no dia 5 de maio de 2010<sup>58</sup>. Tais informações são compostas pelo texto do histórico do Plano Municipal de Educação de Naviraí (2004 a 2010), e do Projeto Político Pedagógico da instituição Maria José Caçado. Assim, a fim de justificar o uso das fontes de textos elaborados por memorialistas compreendemos, segundo Dal Moro (2012, p. 1) que:

Muito do que se conhece da história da região sul de Mato Grosso se deve aos escritos produzidos por memorialistas. Porém, nem sempre as documentações consultadas podem ser analisadas ou cotejadas com outras pelo fato de não existirem materialmente, pois são originárias de informações contidas na tradição oral das famílias pioneiras. Esses autores descrevem os seus antepassados como desbravadores e fundadores na ocupação desta região.

Quando escrevemos sobre uma trajetória profissional, queremos dizer que estamos nos referindo a um “trajeto, curso ou percurso, a distância que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar, ou o espaço percorrido por alguém ou algo em movimento do seu ponto de partida ao de chegada”<sup>59</sup>. Para isso, neste capítulo, apresentamos o município de Naviraí e o atendimento à infância, bem como as origens do “Centro Integrado de Educação Infantil Maria José da Silva Caçado”, e ainda buscamos compreender o processo de mudança e as alterações legais do início do atendimento da Educação Infantil em Naviraí, a partir das “vozes” de suas agentes diretas: professoras, gestoras e coordenadoras.

Por fim, apresentamos as monitoras de Creche, coordenadoras e as gestoras que participaram do processo passando da Assistência Social até a Educação. Procuramos apresentar os indivíduos por meio das suas histórias, de seus depoimentos e dos documentos em âmbito municipal, acreditando que dessa forma poderemos nos aproximar mais de suas vivências.

<sup>58</sup>Fonte: <<http://naviraidiario.com.br>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

<sup>59</sup> Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/trajetoria/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

#### 4.1 O município de Naviraí: uma cidade “planejada para prosperar”

Naviraí foi criada na perspectiva de expansão da região, como um lugar de riquezas naturais que aguardava o “progresso”. A cidade foi retratada, dessa forma, como um município planejado para “progredir e prosperar”, o que é perceptível nos trabalhos dos memorialistas e na dissertação de Gonçalves (2015). O município de Naviraí está situado no Estado de Mato Grosso do Sul na mesorregião do sudoeste do estado e microrregião de Iguatemi. Foi fundado em 16 de abril de 1952 pela Colonizadora Vera Cruz Ltda. – empresa comercial constituída por 18 sócios, registrada na Junta Comercial do Estado de São Paulo, sob nº 206.916, tendo como diretores: Ariosto da Riva, Batista Otoloni e Vicente Geraldo Scarabotolo<sup>60</sup> –, e emancipada em 11 de novembro de 1963 do município de Caarapó.

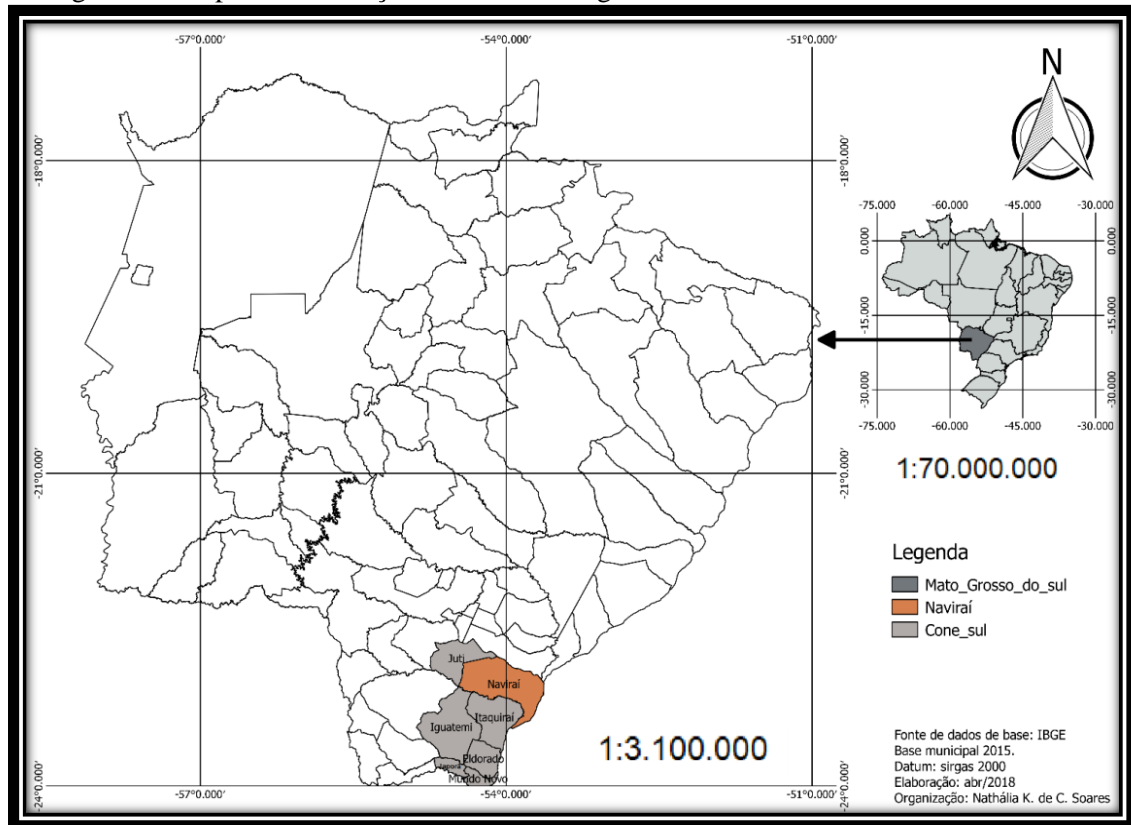
Durante as décadas de quarenta e cinquenta do século XX, no extremo Sul do Estado de Mato Grosso, hoje sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocorreu a colonização de várias áreas, fato este realizado por iniciativa dos governos Federal e Estadual, [...]. No entanto, encaminhamentos também dados por empresas colonizadoras de cunho particular, ou por iniciativa de investidores que buscavam, em especial, obter lucratividade com a compra e venda de lotes. Entre as empresas que atuaram na área em pauta destaca-se: SOMECO: Sociedade de Melhoramento e Colonização que se fixou no município de Ivinhema; Companhia Viação São Paulo- MT, que ocupou áreas no município de Batayporã e Bataguassu, a Companhia Moura Andrade de Antônio Joaquim Moura Andrade, abrangendo a área do município de Nova Andradina e a **Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, ocupando terras em Naviraí**. (GONÇALVES, 2015, p. 41, grifo nosso)

O nome “Naviraí” significa no idioma Guarani “pequeno rio impregnado de arbustos roxos” ou “rio impregnado de pequenas árvores arroxeadas”. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa populacional do município é de 53.188 habitantes (BRASIL, 2017). As primeiras famílias de colonos se instalaram onde hoje é o Rancho São Lucas, local, à época, habitado por índios guaranis. Naviraí conta com uma localização estratégica que leva ao acesso às principais regiões do Brasil como os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso (NAVIRAÍ, 2015). A imagem<sup>61</sup> do mapa, a seguir, nos fornece melhor compreensão acerca da localização da cidade.

<sup>60</sup> Fonte: <<http://naviraidiario.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>61</sup> A ideia de imagem que trabalhamos neste estudo foi entendida aqui como figura de ilustração de identificação de lugar. As outras imagens que aparecem na tese são entendidas como figura documental de análise.

Figura 2 – Mapa da localização de Naviraí e região do Cone Sul<sup>62</sup> no Mato Grosso do Sul



Fonte: Org. Soares (2018).

Naviraí nasce de um empreendimento imobiliário de Ariosto da Riva, empresário de Vera Cruz, município do Estado de São Paulo, que institui a colonizadora “Vera Cruz de Mato Grosso Ltda.”. De São Paulo vem o sobrinho de Ariosto da Riva, Augusto dos Santos Virote, com um grupo pequeno de sete famílias, entre elas a de Yokio Shinozaki: foram os primeiros colonizadores que chegaram em barcaças pelo rio Paraná, seguindo pelo rio Amambaí até o extremo sul do Mato Grosso, onde formaram um vilarejo denominado povoado de Vera Cruz – local onde futuramente seria Naviraí (NAVIRAÍ, 2004).

A Figura 3, a seguir, foi registrada por membros da Colonizadora no ano de 1952. São os sócios da empresa e pessoas interessadas na compra de lotes, saindo do aeroporto de Olímpia em São Paulo com destino a Naviraí. Esta foto marca uma das primeiras viagens dos membros da Colonizadora, e registra a importância do momento antes do embarque.

<sup>62</sup> Região Turística Cone Sul Sul-Mato-Grossense é a denominação dada pela indústria do Turismo ao cone-sul do Estado de Mato Grosso do Sul, o que inclui todo o sul e sudeste do estado. Abrange 7 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo e Naviraí.

Figura 3 – Foto da primeira viagem dos colonizadores em Naviraí no ano de 1952



Fonte: GONÇALVES (2015), Arquivo da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda.

Na fotografia apresentada, percebemos um momento importante a ser registrado: é uma foto do tipo posada, mostra um grupo de homens bem trajados para o início de uma “aventura de desbravamento”. A imagem contribui para “[...] servir como suporte para a memória coletiva desses atores, na medida que registram cenas de um tempo *continuum* que foram perenizadas no ato fotográfico, podendo ser transformadas para outras temporalidades, mediante uma mistura de passado-presente” (CANABARRO, 2005, p. 25).

Destacamos que Aracilda Gazal Bertoni e o esposo Francisco Bertoni eram proprietários das glebas Bonito e Naviraí, posteriormente vendidas para os sócios da Colonizadora Vera Cruz e a “[...] junção das glebas Bonito e Naviraí adquiridas pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, deram origem à cidade de Naviraí” (GONÇALVES, 2015, p. 47). A partir de 1953, instalam-se as primeiras indústrias madeireiras no município tal a abundância de madeiras nobres na região, chegando a ter por volta de 44 indústrias madeireiras. Em 1955, a vila de Naviraí foi unida à cidade de Caarapó e Dourados começando o ciclo da produção de café, algodão, erva-mate e a industrialização de madeiras. Nesse período, Naviraí passou a ser vista como a Capital da Madeira.

Cabe destacar que a estrutura da cidade foi planejada em um formato de “sol”, no centro a praça central, em formato circular com as ruas que partem como raios da praça para os bairros.

Essa foi uma inovação que teve a pretensão de ser “[...] um modelo de organização que seguia nos moldes modernos do urbanismo da época. Isso indica que a empresa buscava apresentar uma cidade em construção, organizada com perspectiva de crescimento, já que almejava um modelo planejado e organizado, urbanisticamente” (GONÇALVES, 2015, p. 49).

Em 1956, são construídas as primeiras salas de aula em Naviraí. E com o seu crescimento, em novembro de 1958 o vilarejo passou a ser Distrito da Paz de Caarapó - pela Lei Estadual nº 1.915 (NAVIRAÍ, 2004). Nessa perspectiva, “[...] segundo fonte do IBGE, foi criado o Distrito com a denominação de Naviraí, pela Lei Estadual n.º 1195, de 22 de dezembro de 1958, com terras desmembradas do distrito sede do município de Dourados, subordinado ao município de Caarapó” (NAVIRAÍ, 2015<sup>63</sup>, p. 30).

A emancipação política aconteceu no ano de 1963, elevando-se a município, desmembrado de Caarapó, por intermédio da Lei Estadual nº. 1.944; o Projeto de criação do município foi elaborado pelo deputado Federal Weimar Gonçalves Torres. Dois anos após a emancipação que levou Naviraí se tornar município, toma posse o primeiro prefeito – João Martins Cardoso, em 1965.

Posteriormente, no ano de 1967, tem início as aulas das 5º séries no Ginásio Estadual de Naviraí, atual Escola Estadual “Presidente Médici”. Em 1968, chega a Naviraí um grupo de professores – Júlio Garcia Gagnin, Luiz Aparecido de Oliveira, Valdomiro Araújo de Souza, Gilberto Álvaro Pimpinatti, Sílvio Antonio Fernandes e Natalício Serpa – para compor o corpo docente desse primeiro ginásio. E nesse mesmo ano, também tem início a construção do Grupo Escolar Marechal Rondon, em madeira, com 8 salas de aula. Fez-se necessário, então, criar a primeira Delegacia de Ensino de Naviraí.

Nesse mesmo período, segundo Messias (2013), a escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon iniciou suas atividades com o nome de Escola Rural Mista de Finoto e situava-se aproximadamente a dez quilômetros de Naviraí, quando ainda era distrito de Caarapó. Entretanto, dado o grande número de crianças em idade escolar, foram elevadas à categoria de Grupo Escolar as Escolas Reunidas que funcionavam com salas de aulas isoladas. Mais tarde, veio a ser alterado para Grupo Escolar Marechal Rondon, construída na zona urbana de Naviraí; na década de 1970, foi denominada Escola Estadual de 1º Grau Marechal Rondon. A escola Marechal Rondon foi a instituição em que a coordenadora Amélia, uma das entrevistadas desta pesquisa, iniciou sua atividade como docente: *“Eu comecei no Marechal Rondon quando ele estava aqui no centro, só tinha o Marechal Rondon, aqui no centro, hoje é*

---

<sup>63</sup> Dados retirados do segundo Plano Municipal de Educação de Naviraí (MS) (2015-2025).

*onde funciona o Fórum”* (Amélia, 2017, coordenadora). Também no ano de 1970 é criada a primeira Escola Normal Estadual no município, e suas atividades iniciam no Ginásio Estadual de Naviraí.

Antes da divisão dos estados em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ocorrida em 1977, houve a implantação da educação pré-escolar pública no Estado do Mato Grosso com uma proposta de salas de aula e docentes das chamadas Escolas Infantis do Bom Senso. Tais instituições eram formadas por unidades de casa-escola (casas alugadas para atender à demanda) vinculadas a um projeto maior, focando no atendimento pré-escolar, como afirma Santos (2015, p. 67): “[...] em suas origens a casa-escola, surgiu como meio escolar que embora em sua dimensão física possuísse uma caracterização doméstica, pois as aulas aconteciam na casa dos mestres, mantinha sua função primária como espaço simbólico e público, representativo da instrução pública, sendo utilizado para fins educacionais e instrucionais [...]”. As orientações pedagógicas destas instituições eram subsidiadas pelo departamento de Educação Pré-Escolar da Secretária de Educação e Cultura (YAMIN, 2001).

O Projeto Casa Escola Infantil do Bom Senso foi a primeira iniciativa pública de educação das crianças de 3 a 6 anos de idade em Mato Grosso. A partir do Decreto nº 2328 de novembro de 1974, foi criado o Projeto da Casa Escola o Infantil do Bom Senso (CEOIBS), a ser implantado nas cidades sede Cuiabá, Campo Grande, Três Lagoas, Corumbá, Aquidauana e Dourados, abrindo espaço para o funcionamento do jardim da infância. Segundo Santos<sup>64</sup> (2015), tencionava-se, aparentemente, que o funcionamento de uma instituição Pré-escolar em uma casa contornaria o choque geralmente sofrido pela criança ocasionado pela mudança brusca do ambiente familiar para o ambiente escolar, diferente do de sua casa.

Dada a necessidade de diminuir os índices de evasão e repetência dos anos de ensino obrigatório e superar as “deficiências” das crianças pobres, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul propôs regulamentar as demais salas da rede pública, criando o Programa de Atendimentos a Pré-escolar (PROAPE), deixando de fora as unidades do “Bom Senso”. Apesar das características econômicas consideradas positivas, o resultado apresentado pelo Proape no estado não foi o esperado, sendo substituído pelo Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), em 1983 (YAMIN, 2001).

---

<sup>64</sup> Para aprofundamento sobre as Escolas Infantis do Bom Senso, o estudo realizado por Ronice Nunes dos Santos (2015) intitulado “A história da ‘Casa Escola O Infantil do Bom Senso’ em Dourados-MS (1973 - 1986)”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, enfoca a Casa do Bom Senso de Dourados-MS.

É possível perceber no quadro abaixo como foi a expansão das instituições de ensino a partir da década de 1970 em Naviraí.

Quadro 3 – Escolas Municipais e Estaduais no município de Naviraí

ANO DE CRIAÇÃO	ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE NAVIRAÍ
1967	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon
1970	Escola Estadual de 1º Grau Marechal Rondon
1970	Escola Normal Estadual de Naviraí, que iniciou suas atividades escolares no Ginásio Estadual de Naviraí
1972	Centro Educacional de Naviraí (hoje Escola Estadual “Juracy Alves Cardoso”)
1973	Escola Municipal de 2º Grau Concórdia (atual Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”)
1974	Escola Estadual Presidente Médici
1978	Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra.
1981	Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira
1985	Escola Estadual Vinícius de Moraes
1987	Escola Estadual Antonio Fernandes
1988	Escola Estadual Maria de Lourdes Aquino Sotana
1993	Escola Municipal Maria de Lourdes Aquino Sotana
2003	Escola Municipal José Martins Flores

Fonte: Org. MONTIEL (2018).

Podemos apontar que a partir das décadas de 1970 e 1980, devido às necessidades, houve no município um crescimento de novas instituições de ensino para atender as crianças de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Algumas das instituições, que no primeiro momento eram municipais, acabam se transformando em instituições estaduais. Assim, verificamos que também no final dos anos 1990 há uma iniciativa de criação das escolas municipais. Hoje, Naviraí possui oito escolas municipais<sup>65</sup> e cinco escolas estaduais.<sup>66</sup> Sobre as instituições de Educação Infantil, que serão apresentadas no próximo item do trabalho, podemos destacar, todavia, que a educação da criança pequena não foi uma prioridade no movimento de expansão e progresso do município. Portanto, podemos considerar que a educação como processo civilizacional pretendido não focou na educação das crianças pequenas.

Apesar da não prioridade à Educação Infantil, o Pré-escolar também foi instituído em algumas escolas estaduais do município a partir do final dos anos 1980, para crianças de 5 e 6 anos. Cabe salientar, embora não seja foco desta pesquisa, as fontes nos informaram que “*as escolas estaduais já atendiam as crianças de Pré-escola [...]*” (Cleuza, 2018, gestora). Nesse

<sup>65</sup> EMEF Prof. José Carlos da Silva, EMEIEF José Martins Flores, EMEF Marechal Rondon, EMEF Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Aquino Sotana, EMEF Prof. Milton Dias Porto, EMEIEF Vereador Odécio Nunes de Matos (com atendimento à Pré-escola), EMEF Escola Diomedes Valentin Cerri (com atendimento à Pré-escola), EMEF Cândido de Marco Polo e Extensões.

<sup>66</sup> EE Antônio Fernandes, EE Eurico Gaspar Dutra, EE Juracy Alves Cardoso, EE Presidente Médici, EE Vinícius de Moraes.

contexto de desenvolvimento social das instituições do município, no ano de 1981 foi criada a Agência Regional de Educação – órgão representativo dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual, abrangendo os municípios de Naviraí, Itaquiraí, Eldorado, Mundo Novo, Iguatemi, Japorã e Sete Quedas.

Na busca por documentos, não conseguimos nas escolas material suficiente para dialogar com a pesquisa, e fomos trabalhando com as informações encontradas também nos Planos Municipais de Educação, e recorte das duas entrevistas feitas com professoras aposentadas – Maria da Cruz dos Santos<sup>67</sup> e Marilda Ruiz Moralles Rodrigues<sup>68</sup> –, que nos forneceram dados gerais acerca do começo do atendimento das crianças pequenas no município. As professoras foram entrevistadas para compor o levantamento realizado na pesquisa de Mestrado, em andamento, de Gisele Tavares de Souza Rodrigues do Programa de Pós-Graduação da UFGD, intitulada a “História da Educação Infantil em Naviraí (MS) e o Clube de Mães: as origens do atendimento à criança pequena (1974 - 1990)”, pesquisa que também faz parte do Projeto de Pesquisa “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisa em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”, no âmbito do edital “Educa/MS - Ciência e Educação Básica” em uma parceria entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS).

A escola Estadual Presidente Médici, de acordo com requerimento de matrícula que foi o único documento encontrado no acervo da escola, apresenta indícios de que em 1986 deu-se início ao atendimento pré-escolar até o ano de 1998 (NAVIRAÍ, 1998). Em 1972, outra escola foi fundada: Centro Educacional de Naviraí, que depois passou a ser chamada de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, segundo o Decreto nº 1.589, de 16 de agosto de 1973 (NAVIRAÍ, 2015). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no ano de 1989 foi implantado o ensino pré-escolar, e a instituição passou a ser conhecida como Escola Estadual de Ensino Pré-Escolar e 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, com base no Decreto nº 2092 de 11 de maio de 1989. Foi alterada novamente a identificação da instituição no dia 7 de fevereiro de 1996, quando passou a ser conhecida como Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Juracy Alves Cardoso, pelo Decreto nº 8491. Em 1998, teve a

---

<sup>67</sup> Maria nasceu em Nova Granada São Paulo - SP, onde viveu parte da infância. Aos 6 anos, veio com seus pais para Naviraí - MT em 1966. Maria trabalhou na docência com turmas multisseriadas, com o Pré-escolar, Ensino Fundamental (1982-2012). Maria teve uma experiência de 30 anos de atuação, sendo 28 anos só no ensino pré-escolar. Hoje a professora encontra-se aposentada, com 52 anos.

<sup>68</sup> Marilda nasceu na capital paulista, onde viveu toda a sua infância, adolescência e juventude. Chegou a Naviraí em 1976. Atuou como professora de ensino pré-escolar, ensino fundamental e também foi diretora e docente do curso Magistério na Escola Estadual Juracy Alves Cardoso (1985-2000), e ainda lecionou para o Ensino Fundamental na Escola Maxi Reino (2000-2007). Atualmente está aposentada com 68 anos, após uma trajetória de 38 anos de carreira, sendo 15 anos com o Pré-escolar.



desativação da educação pré-escolar de acordo com o artigo 6º artigo da Resolução/SED/MS nº. 1222/98 e da Deliberação/CEE/MS nº. 4260/95 (NAVIRAI, 2018).

A Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, foi criada e instituída pelo Decreto nº 1566/78, de 27 de outubro de 1978, lotada na Rua Bororós, nº 222, Centro, em 9 de agosto de 1991, por meio do Decreto nº 6.053; agregou o termo Pré-Escolar tornando em Escola Estadual de Pré-Escolar de 1º e 2º Graus Eurico Gaspar Dutra (NAVIRAI, 2015).

Outro aspecto da educação das crianças naviraienses foi também contar com a participação de duas escolas particulares. A Escola de Pré-Escolar Reino Encantado, fundada em 2 julho de 1980, atualmente, Colégio Maxi Reino, atende a todas as etapas da Educação Básica. A segunda instituição foi o Colégio Objetivo - Minie de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; iniciou suas atividades em 1985 com turmas de Pré-escola e 1º Grau com a 1ª e 2ª séries. Essa escola encerrou suas atividades no município no ano de 2017.

Em 1981, teve início a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Juscelino Kubitschek de Oliveira, formada pelo Decreto nº 1.139, de 9 de julho de 1981, e incluiu o termo Pré-Escolar fundamentado no Decreto nº 5.358 em 9 de janeiro de 1990 (NAVIRAI, 2015). Hoje as instituições privadas que atendem à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo elas: Colégio GEO de Naviraí, Colégio Maxi Reino, Escola Peixinho Feliz Naviraí, Colégio Naviraí e a escola do SESI - Serviço Social da Indústria.

Em 1987, foi inaugurada a Escola Estadual Antônio Fernandes (NAVIRAI, 2015). Segundo a professora Maria (2018), essa escola ofertou o Pré-escolar aproximadamente a partir de 1989. Isso quando a Escola Municipal Ricieri Liutti fundada no começo década de 1980, que atendia Pré-escolar foi fechada para a criação de um centro<sup>69</sup> privado de formação de professores, e as crianças foram remanejadas para a escola Estadual Antônio Fernandes, em 1989, e para outras instituições estaduais que existiam na época.

A Escola Estadual de 1º Grau Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Aquino Sotana, fundada em 1988, ofertou atendimento pré-escolar em 1989, conforme o Decreto nº 5.238, de 22 de setembro, passando a ser identificada como Escola Estadual de Pré-Escolar e 1º Grau Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Aquino Sotana até 1998, no momento em que o Pré-Escolar foi transferido para o município com base na LDB de 1996 (NAVIRAI, 2015). E a Escola Municipal de 1º Grau Vereador Odércio Nunes de Matos, aberta em 1991 que em 1998, pelo Decreto n.º 047/98, de

---

<sup>69</sup> Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV), que foi o primeiro centro privado de formação docente em Naviraí trazido pelo Prefeito Simplício Vieira de Souza Nego em parceria com a Sr.<sup>a</sup> Ively Monteiro que era proprietária de uma faculdade em Fátima do Sul de MS em 1980, pois na época havia muitos professores leigos no município (MARIA, 2018).

28 de agosto de 1998, ficou conhecida como Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vereador Odécio Nunes de Matos (NAVIRAI, 2015).

As instituições de Ensino Superior surgem a partir da década de 1980, sendo criada a Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV, no ano de 1983. Já em 1992, é criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), instituição de Ensino Superior estadual. Esta instituição de Ensino Superior foi responsável por formar os primeiros professores do Curso Normal Superior. Segundo relatos da professora Vera (2017) “*o Curso Normal Superior, foi trazido aqui para Naviraí. Tinha em Mundo Novo e uma turma de Naviraí foi fazer lá (em Mundo Novo). Eram quatro anos de curso, então, abriu em Naviraí*”.

A referida instituição de nível superior possibilitou a continuidade da formação das monitoras de Creche, assegurando-lhes perspectiva de estudos e a possibilidade de concorrer novamente ao concurso de professoras de Educação Infantil. E no dia 30 de março de 2009 é implantada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí, com os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, licenciatura, que formaram mais profissionais da Educação. Hoje a UFMS conta com o curso de Administração. Também há no município o atendimento do SESI - Serviço Social da Indústria e o IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul oferecendo também ensino técnico.

Diante do cenário de expansão, surgem também as instituições de atendimento à criança nesse município que crescia e que necessitava de mão de obra para o trabalho, porque as crianças precisam de um “lugar” para ficar enquanto as mães trabalham.

#### **4.2 A Educação Infantil em Naviraí: uma trajetória em curso**

O objetivo deste item é descrever aspectos históricos referentes ao início da educação voltada para as crianças pequenas, pontuando, de modo geral, instituições de oferta de atendimento educacional destinadas para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Assim, apresentamos as instituições destinadas à educação da infância que foram criadas desde o início da colonização da cidade, até as atuais, para situarmos a história da Educação Infantil do município.

Em 1969 é criada a Fundação do Lions Clube de Naviraí, instituição que vai prestar várias ações voltadas à filantropia e assistência social no município. Seu primeiro presidente foi Ronald Almeida Cançado, “[...] médico que chegou em Naviraí em 1968, na cidade quando não havia hospitais e nem posto de saúde” (MESSIAS, 2013, p. 35).

Percebemos que os pioneiros que chegaram nessa região foram retratados com o perfil dos grandes feitos, que “civilizaram a região”, sendo assim, como aponta Dal Moro (2012) os “incivilizados” e ao mesmo tempo “bárbaros” era o povo comum os colonos e indígenas, “os outros” que habitavam o lugar. Nessa perspectiva, a modernidade e a civilização vem de fora trazida pelos novos moradores, “desbravadores” da região.

A perspectiva do civilizado, em geral, vem associada ao progresso e à modernidade e, segundo Kuhlmann Junior (1998), faz parte de um dos discursos educativos do final do século XIX, imprimindo novos modelos de educação para a nação e o atendimento às crianças brasileiras do período. No processo de expansão da região, havia uma pretensa percepção de que a chegada de indivíduos civilizados iria contribuir para o progresso pois poderiam atender às carências da região.

O conceito de “civilizado”, em geral, esteve atrelado à ideia de progresso, ou do conhecimento que um determinado grupo possui em contraste com outro grupo, por estes considerados “primitivos”. Tal premissa problematizada por Elias (2006, p. 21) vai apontar que “[...] o processo universal de civilização individual pertence tanto às condições da individualidade do ser humano singular como às condições da vida social em comum dos seres humanos [...]”. Nesse aspecto, podemos afirmar que sem políticas prioritárias de criação de uma forma de atendimento à educação da criança pequena, o município de Naviraí não atingia esse patamar aceitável da dita civilidade a partir da educação das suas crianças.

O Clube de Mães, fundado em 1974, com base no seu Estatuto, foi criado com a finalidade de atender especialmente mães gestantes e carentes da comunidade, a fim de desenvolver nas mulheres o compromisso de tarefas do lar, manutenção do elo entre a família e ainda auxiliar na educação dos filhos (NAVIRAÍ, 1974). A partir de 1979, a instituição passou a atender crianças de 4 a 6 anos e em 1982 também deu abertura à Creche atendendo na faixa etária de 0 a 3 anos. Esta foi a primeira entidade institucional pública e filantrópica em Naviraí a atender crianças destinadas à Creche. Assim, em 9 de março de 1974, reuniram-se na residência de Maria José Silva Caçado um grupo de senhoras e fundaram o Clube de Mães de Naviraí.

A senhora Maria José da Silva Caçado, segundo sua biografia no Projeto Pedagógico da Instituição “Mamãe Zezé” (NAVIRAÍ, 2014), foi uma das fundadoras e presidente do Clube de Mães que posteriormente deu origem à primeira iniciativa de educação para crianças pequenas na cidade. Maria José da Silva Caçado nasceu na cidade do Rio de Janeiro onde trabalhou de 1963 a 1966 como enfermeira, e casou-se com Ronald Almeida Caçado, então estagiário de medicina no mesmo hospital onde ela trabalhava. Depois do casamento, mudaram-

se para o Estado do Mato Grosso no ano de 1967. No município de Naviraí, atuou como enfermeira na Casa de Saúde e Maternidade de Naviraí, foi também primeira dama do município, pois seu marido foi eleito prefeito entre os anos 1977 e 1983. Atuou ainda como presidente do Programa Nacional do Serviço Voluntário de Assistência Social ligado à Legião Brasileira de Assistência (PRONAV/LBA), atualmente representada pela Gerência de Assistência Social. No município, ficou conhecida com a alcunha de “Zezé”. Na Figura 4, abaixo, podemos ver a Senhora Maria José, em pé, lendo em uma reunião ou confraternização do Clube de Mães.

Figura 4 – Reunião no Clube de Mães



Fonte: Acervo pessoal de Cleuza Campos (2018).

A imagem descreve uma cena do modo deveriam ocorrer as reuniões no Clube de Mães; parece ser presidida pela Senhora Maria José, e as senhoras, ao fundo, as participantes da sociedade que compunham o grupo de associadas do Clube. As senhoras sentadas à mesa nos parece ser as cursistas, isso é possível perceber pelo tipo de roupa que cada grupo está usando, as características físicas e as expressões dos envolvidos na cena. Assim como a imagem parece retratar uma festividade, pois na mesa há flores, bolo, salgados, que retratam um momento dessa história a partir da compreensão de que a fotografia é “[...] um documento, ele é histórico por natureza, pois o tempo que retrata as particularidades do instante são fragmentos da história geral” (CANABARRO, 2005, p. 26).

Os relatos de Cleuza Campos (2018), fundadora do Clube de Mães, nos conta que essa instituição foi criada por senhoras paroquianas da Igreja Católica e que as atividades começaram em duas salas cedidas pelo salão paroquial. A meta principal era o atendimento às mães que compareciam ao Lar do Menor<sup>70</sup>: atendiam as gestantes, ensinavam cuidados de higiene e alimentação às crianças, qualificavam a mão de obra das mulheres para o trabalho em cursos de bordado, costura, pintura, cultivo de horta, etc.

*A gente fez e foi aumentando. O número de gestantes atendida no período foi de 60. A cada grupo, o máximo atendido eram 20, e nessa fase o Clube foi muito importante! Na época, nós tínhamos só três médicos em Naviraí. Eles nos apoiavam, davam orientação para as gestantes e nos ajudavam no parto. Assim uma compreensão bem nesse atendimento social. (Cleuza, 2018, gestora)*

Diante de tais atividades, foi preciso criar salas para receber as crianças que vinham com as mães para os cursos. Atendiam crianças de várias idades e contavam, no primeiro momento, com a colaboração das mulheres do grupo e depois com monitoras do curso de magistério no município. Foi possível verificar que ainda não havia uma preocupação com as crianças, mas sim com as mães que vinham fazer os cursos de formação e precisavam de tranquilidade para a aprendizagem. Para os pequenos era disponibilizado um espaço onde pudessem ficar até o momento em que suas mães estivessem liberadas de suas atividades.

*A gente foi percebendo a dificuldade que as mães gestantes tinham, porque elas tinham que vir toda semana. Também incentivávamos a fazerem cursos oferecidos lá. Mas elas não tinham com quem deixar a criança. Muitas vezes, elas traziam e transtornava o curso, dava um pouquinho de trabalho, tirava a atenção da mãe, porque a mãe ficava preocupada com a criança ali. E o que aconteceu? Fomos discutindo, nós ainda pertencíamos a Cuiabá e tinha a Legião de Assistência Brasileira [...]. A presidente da LBA se engraçou conosco, aí, nossa! Incentivava, mandava as coisas e ela falou: Olha, nós estamos trabalhando uma política do atendimento à Creche, a criança carente e tal. Foi quando começou! Nós não iniciamos com Creche, nós iniciamos com crianças de 4 a 6 porque não tinha muito espaço. Mas as necessidades foram apertando, o juiz pedia, o delegado pedia e a gente tentava atender ali. A prefeitura também começou a colaborar com os professores para o atendimento. [...] Era tão bonito, porque as sócias, eu já era diretora (período que foi diretora do Clube de Mães), também apoiavam; a secretária e as sócias também participavam bem. Aquele compromisso dela, vinha ficar aliás 4 horas, 6 horas... Muitas vezes nós fazíamos 6 horas, outras até 8 horas, acompanhando essas monitoras. Tinha as monitoras que estavam estudando o Magistério, depois mais para frente teve professor formado também. (Cleuza, 2018, gestora)*

Podemos dizer que esse foi o início do atendimento à primeira Creche em Naviraí, por meio da Legião Brasileira de Assistência – ligada ao Clube de Mães, mantidas por ações do Projeto Casulo e de recursos privados. Contavam com auxílio da Prefeitura Municipal, e foram

<sup>70</sup>O entendimento do ser criança “menor” possibilitou ao Estado passar a tutelar a infância pobre considerada à margem da sociedade como “vadios, vagabundos, abandonados ou que não puderam receber educação conveniente e apropriada e outro lugar” (COUTO; MELO, 1998, p. 21).

as primeiras ações assistenciais de atendimento à criança pequena, corroborando com uma política assistencial feita com poucos recursos e precária.

[...] o estado de Mato Grosso do Sul por meio da Secretária de Desenvolvimento Social e do Departamento Estadual de Promoção e Assistência Social, direcionou para os municípios ações com um caráter assistencialista, paliativo, estavam voltadas exclusivamente para o segmento pobre da sociedade, com poucos recursos oriundos da Funabem e LBA. (SANTANA, 1997, p. 69)

Consideramos que as propostas de política social do governo e do município se efetivaram por meio de ações fragmentadas e que não contribuíram efetivamente para a melhoria de vida da população. A professora Cleonice (2018), que foi coordenadora geral da Educação Infantil em Naviraí, relata que fez estágio do magistério na Creche do Clube de Mães, e que era um projeto do governo que atendia o Clube de Mães “[...] antes quando eu fazia estágio eu fui para uma Creche. Eu fiz estágios nas Creches! Antes da Creche Mamãe Zezé existia a Creche do Clube de Mães. No Clube de Mães existia um projeto que eu esqueci o nome, do Governo Federal, projeto de Creches, é Casulo eu... eu acho que é Casulo”.

Embora se intitulasse “Creche Casulo”, o modelo se assemelhava à Pré-escola, atendendo crianças a partir dos 4 anos, por um período de 4 horas. Diante disso, como o projeto dispunha de verbas para sua implantação, a LBA atuou de forma indireta, repassando recursos tanto a instituições privadas como a municipais, desde que se submetessem ao cumprimento de requisitos operacionais dispendo de quadros técnicos para atuar em nível local, com experiência de trabalho com a comunidade em projetos de assistência. Podemos dizer que foi um dos fatores decisivos para o sucesso da implantação do programa nacional de educação voltado para o pré-escolar (ROSEMBERG, 1992).

Os indícios da pesquisa apontam que a Creche do Clube de Mães inicia suas atividades expressando ainda um caráter de “Assistência Científica”, articulando iniciativas (que consideramos ser como de boas ações sociais) com um perfil religioso e encabeçadas por representantes da sociedade local, com resguardo do atendimento e apoio de médicos locais, vinculados a elementos da fé cristã e a Igreja Católica, e apoiados pela organização das senhoras da sociedade (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 8).

E assim, a pesquisa vai mostrando que mesmo em municípios pequenos as mudanças ocorridas nos contextos urbanos começam a expressar as necessidades de se adequarem aos novos modelos de atendimento. Como aponta Vieira (1999), uma série de determinantes são perceptíveis com o crescimento das cidades, demandando o atendimento às crianças pequenas e a *escolarização* de crianças menores de 7 anos. Um novo perfil demográfico nas cidades e também no campo urge por estratégias de cooperação no cuidado de crianças pequenas vindas de famílias extensas.

As redes de parentesco e a vizinhança não são mais suficientes: a inserção da mulher e jovens no mercado de trabalho, assim como o destaque a indicadores de mulheres como chefes de família, com filhos pequenos, aumenta a demanda por atendimento, pois a população brasileira se urbaniza e torna-se vital a criação de espaços institucionais para a permanência das crianças fora das famílias. Nesse contexto, novos movimentos sociais lutando por melhorias na vida urbana se organizam: o movimento feminista na construção de novos significados sociais para Creches, a demanda por Creches como direito de trabalhadoras e o direito das crianças à educação em espaços coletivos adequados. Este cenário também chega às cidades pequenas.

Nesse momento, como decorrência da crise política do regime militar instaurado em 1964, entram no país as propostas de políticas sociais pautadas nas organizações internacionais e intergovernamentais como Unesco, Unicef e a OMS apontando necessidades de um novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais. Tais propostas combinavam com o baixo padrão de gasto público, “participação comunitária” (entendida como uso de trabalho feminino leigo, voluntário ou sub-remunerado, utilizando espaços próprios e “ociosos” da comunidade e de material reciclado, ou sucata) e programas de cunho dito “emergencial”, “alternativo” “paliativo”, a fim de responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente instaurado por aquele regime, naquele momento histórico.

Pode-se dizer que as Creches e Pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres. Além da tendência à municipalização do atendimento em Creches e Pré-escolas, observa-se o surgimento de uma extensa *rede* de Creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade do pessoal-educador que aí trabalha, em geral com baixa escolaridade e sem qualificação específica; dos espaços físicos: porque aproveitados, não são adaptados para as necessidades de movimento, cuidado e educação; das condições - precárias - do contexto urbano onde se localizam: vilas, favelas, áreas da periferia mal servidas de água e esgoto; pelas remotas possibilidades de existir ambiente educativo estimulante e criativo para aprendizagens, brincadeiras e cuidados. Essas Creches e Pré-escolas cresceram às expensas de uma modalidade de financiamento de serviços, que são os convênios entre poder público e entidades sociais. (VIEIRA, 1999, p. 30)

Podemos afirmar que o atendimento à criança pequena no município de Naviraí se materializa mediante alguns apontamentos descritos por Vieira (1999): necessidade das mães se inserirem no mercado de trabalho; atendimento a famílias de baixa renda, localizadas em locais improvisados e sem estrutura; profissionais sem qualificação vinculados a entidades sociais e atendimento de baixa qualidade.

Tal cenário inspira, ainda no final da década de 1970, a fundação da Seleta Sociedade Caritativa e Humanitária, por um grupo de cidadãos naviraienses, e também a Associação Naviraiense de Professores (ANP). Também é fundado a instituição do Lar do Menor “Amor e Fraternidade” em um movimento de união de várias entidades representativas do município: Lions Clube, Seleta, Loja Maçônica “Ordem, Trabalho e Progresso”, Loja Maçônica “28 de outubro”, Associação Cultural e Desportiva Nipo-Brasileira, Clube de Mães e o representante do Poder Judiciário. A década de 1970 no Brasil e, em especial, em Naviraí:

[...] muito se discutiu sobre a questão da qualidade na educação da primeira infância, ao mesmo tempo em que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços. Contudo, pouco foi feito em termos de formação para os educadores ou investimentos na área. As Creches e Pré-escolas, ainda eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que a regulamentasse. (ARAGÃO, KREUTZ, 2010, p. 17)

Como podemos perceber na entrevista realizada com a professora Marilda (2018), no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, havia na cidade algumas entidades filantrópicas, como a Seleta Sociedade Caritativa e Humanitária e o Lions Clube, uns acolhiam crianças outras contribuía com doações para as que atendiam o público infantil. Havia mais instituições filantrópicas nos arredores da cidade e a Secretária Municipal de Educação, assim chamada no período, prestava serviços para a educação Pré-Escolar, com parceria de empresas privadas como a Serralheria do senhor (Sr.) Pacola e a Cooperativa dos Produtores de Cana-de-açúcar e Álcool de Naviraí Ltda. (COOPERNV).

Havia também o atendimento às crianças no antigo prédio da Polícia Militar, além ainda da Igreja Batista que, por conta própria, também auxiliava no acolhimento aos pequenos. Isso ocorreu no mesmo momento que o Estado disponibilizava ensino Pré-escolar nas escolas estaduais. As salas de atendimento em Naviraí foram compostas por um caráter comunitário e filantrópico e pode ser considerado como uma das consequências práticas da ausência de uma política social em relação à criança pequena (BICCAS, 1995).

Já a professora Maria iniciou sua atuação em uma sala multisseriada para alunos do primário, filhos de funcionários da Coopernav. Assim relata ela: “A Pré-escola eu comecei em 1984 na Coopernav que abriu a usina e tinha a favela. Então fui para lá dar aula” (Maria,



2018). Segundo a professora, a abertura da escola nas proximidades da Coopernav foi com o objetivo de atender os alunos de uma turma multisseriada. Todavia, houve demanda de também atender crianças entre 3 a 5 anos, e para isso foi criada uma sala para acolher os pequenos. Maria foi lecionar nessa instituição no lugar de uma professora que havia deixado a função. A mesma dizia que essas crianças menores ficavam atrapalhando a aula e que precisavam fazer alguma coisa para mudar a situação, conforme seu relato:

*A escola não era cercada e eles vinham brincar. A professora falava: não! A gente precisa fazer alguma coisa para essas crianças! [...] incomodavam a aula dela. [...]. A Secretária de Educação foi lá e falou: Então de 1ª a 4ª numa sala, e outro período para a Pré-escola. Juntaram as 28 crianças de 3 a 5 anos para que elas pudessem ter noção de higiene e alimentação. (Maria, 2018, professora)*

A iniciativa da Secretária de Educação em abrir uma sala para atender as crianças pequenas, foi uma tentativa de atender à necessidade de que elas parassem de incomodar as aulas das crianças maiores, e com o objetivo de aprenderem algumas noções de higiene e alimentação, em um atendimento voltado para as questões de cuidado, higienização e proteção – pressupostos de uma política assistencial.

A professora Maria também relata que “[...] tinha um prédio onde era da Polícia Militar antigamente. Era uma casa e funcionava a cadeia. E quando a cadeia saiu do prédio, tiraram os presos dali, limparam a casa e também funcionava o Pré-escolar ali” (Maria, 2018). Ou seja, nesse período a educação das crianças pequenas podia acontecer em qualquer lugar, por meio de adaptações de espaços não planejados, somente para atender à demanda com foco para proteção e cuidado. Também relata que:

*Houve uma senhora da Igreja Batista que colocou uma salinha, o povo chamava de escolinha Beija-Flor, ela fazia um trabalho voluntário. Lembro-me que nas festas de vez em quando essa senhora aparecia. Então, abriam esses espaços de atendimento, para as crianças não ficarem em casa. Para que a mãe pudesse trabalhar sossegada! E os professores ficavam até meio perdidos sem saber o que fazer. (Maria, 2018, professora)*

Nos relatos acima foi possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação percebia a necessidade de acolher crianças, para não ficarem em casa sozinhas, ou ficarem pelas ruas, devido à ausência dos responsáveis por elas. Para tal acolhimento, o Estado contava com o apoio de instituições filantrópicas ou empresas e pessoas de “boa fé”, e assim abriam-se salas, de qualquer modo, em espaços nem sempre adequados, estruturando-os precariamente para o acolhimento das crianças. Certamente essa instalação acontecia de maneira inadequada, e com profissionais leigos com pouco conhecimento, e nenhuma ou pouca remuneração, por isso, as dificuldades eram tantas em atender às crianças.

Já em setembro de 1992, foi inaugurada o “Centro Integrado de Educação – Escola Municipal de Pré-Escola e 1º Grau” que, posteriormente, ficou conhecida como Creche “Mamãe Zezé” – a primeira instituição de atendimento às crianças de Pré-escolar na rede municipal de Naviraí. Em 25 de janeiro de 1993, a partir do Decreto nº 001/93, a escola passou a denominar-se “Centro Integrado de Educação de Naviraí Maria José da Silva Cançado - Ensino de Pré-Escolar e 1º Grau”.

A autorização de funcionamento da instituição “Mamãe Zezé”, segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição (NAVIRAÍ, 2014), ocorreu com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), de Mato Grosso do Sul nº 4049 de 4 de novembro de 1994, publicada no Diário Oficial nº 3930 de 14 de dezembro de 1994. O documento autorizava o funcionamento do Pré-Escolar e do Ensino de 1º Grau de 1ª a 8ª série e ainda validou os estudos de 1ª a 5ª série de 1993, do Centro Integrado de Educação de Naviraí Maria José da Silva Cançado.

Cabe destacar que a instituição atendeu, no primeiro momento, a educação Pré-escolar e o Ensino de 1º Grau, mas com a necessidade de atender maior número de crianças em idade de Creche e Pré-escolar, o Ensino de 1º Grau foi sendo retirado da instituição e foi ampliando o número de vagas e o atendimento às crianças pequenas. Posteriormente, em janeiro de 1995, pelo Decreto nº 003/1995 a Creche do Centro Integrado de Educação Maria José da Silva Cançado passou a denominar-se “Creche Mamãe Zezé”, com a formalização de convênio, acordo e contrato com empresas públicas e/ou privadas mantidas pelo Fundo de Assistência e Promoção Social do Município.

Quando realizamos a pesquisa com os documentos, decretos e deliberações que indicavam a mudança do nome da instituição, um fato se tornou necessário analisar: o porquê do nome Mamãe Zezé permanecer na instituição. Seria possível dizer que o nome da instituição apresenta resquícios de uma educação assistencialista? Ou ainda era perceptível a dicotomia entre o educar e o cuidar<sup>71</sup>?

Questões que nos fazem acreditar que as passagens das Creches para as Secretarias de Educação do município podem estar articuladas à compreensão de que as instituições de Educação Infantil relacionavam as propostas de trabalho com as crianças pequenas de forma dicotômica entre educar e assistir, havendo uma hierarquização do trabalho realizado, seja pela faixa etária ou pelo tempo de atendimento na instituição, seja pelo nome dado à instituição (CERISARA, 2002).

---

<sup>71</sup> O uso dos termos “educar” e “cuidar” deve-se à busca de superação da dicotomia – histórica no Brasil – entre a visão educacional e a visão assistencialista, respectivamente.

No texto de Sarat (2002) intitulado “O nome da escola infantil: as percepções de infância em exposição” compreendemos que os nomes escolhidos para as instituições de atendimento à criança podem revelar não só o tratamento dado à infância como as diferentes percepções que se teve sobre a criança. A questão da nomenclatura da instituição pode ser percebida por dois ângulos: o primeiro na utilização de uma linguagem que expõe a percepção das crianças como sujeitos incapazes, frágeis, não eloquentes e destituídas de capacidade de compreensão da linguagem corrente usada pela sociedade, a qual necessita medidas para dosá-las; o segundo, seria que essa linguagem aparece como tentativa de construir um espaço infantil, propondo-se talvez como justificativa para conseguir um lugar para criança. Diante disso, podemos considerar que a nomenclatura da instituição “Mamãe Zezé” poderia representar esse espaço como um o lugar de acolhimento próximo ao familiar e que atende as crianças como indivíduos frágeis, incapazes oferecendo uma continuidade do lar.

Tais mudanças de etapas de atendimento e de nomenclatura foram necessárias e acompanham as legislações, impondo adequações a serem cumpridas pelo poder público, atingindo a toda a comunidade. Segundo Yamin (2001, p. 24), no Mato Grosso do Sul, a partir de 1990, buscou-se atender a legislações da educação e elaborou-se uma proposta pedagógica que enfatizava defender os direitos da criança preconizado em lei. Neste contexto, segundo a autora, são publicadas as Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1º Grau/dezembro de 1989. O Ensino Fundamental foi reorganizado em ciclos no final de 1997, com duração de 9 anos, “[...] foram desativadas todas as salas de Pré-escolar da rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e os alunos de 6 anos completos foram inseridos no Ensino Fundamental” (YAMIN, 2001). A Educação Infantil foi municipalizada, deixando de existir na esfera estadual.

Assim, a partir de 1998, foi autorizado o funcionamento do Centro Integrado de Educação Maria José da Silva Cançado de Educação Pré-Escolar, por meio da Deliberação do CEE/MS nº 4923 de 16 de dezembro de 1997. No Decreto municipal nº 047 de 28 de agosto de 1998, permitiu a utilização da denominação Educação Infantil que aparece não mais como uma palavra, mas como um conceito do atendimento, pois o debate sobre a forma do atendimento à criança pequena já estava há bastante tempo sendo discutido – debate esse, apontado no capítulo 3 desta tese –, por meio das políticas nacionais, surgindo o “Centro Integrado de Educação Infantil Maria José da Silva Cançado”. Consideramos importante destacar que a instituição sofreu várias modificações: seguiram a legislação vigente até se tornar o Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) “Mamãe Zezé). Entre as mudanças ocorridas, as denominações da instituição alteradas com o passar dos anos, assim como o foco do atendimento também se alterou: de educação Pré-escolar passou a Creche e a Ensino de 1º Grau de 1ª a 5ª série, e depois

de 1ª a 8ª série.

Tais modificações se expressam na legislação, na organização escolar, na formação docente, nas práticas pedagógicas, e também nos espaços físicos. Enfocaremos o espaço físico, pois os relatos apontam como a organização deste espaço serviu para atender várias turmas de diferentes idades durante um determinado período. No entanto, as entrevistadas apontam que, com o tempo, as gestoras foram percebendo as prioridades no atendimento da Creche e da Pré-escola. Desse modo, o espaço Creche foi construído pensando em atender as crianças pequenas, com banheiros adaptados, salas mais amplas, etc., com a estrutura predial em curvas arredondadas (salas que se encontram em um corredor circular e culminam em uma sala ao centro do prédio).

Passamos assim à análise das imagens da Creche Mamãe Zezé acreditando que essas “[...] representam pequenos fragmentos que indicam os diferentes modos de vida dos atores sociais, a forma como compreendem o mundo, suas representações, o imaginário e as cenas muito próximas de seu cotidiano” (CANABARRO, 2005, p. 23). Diante disso, essa foi nossa proposta ao trazer para a cena imagens fotográficas do cotidiano das monitoras de Creche: elas nos apresentam fragmentos do lugar, da vivência e o registro da memória das profissionais que atuaram com as crianças.

Quando solicitamos as fotos para as monitoras de Creche, Andréa e Vera, elas sinalizaram que tinham o material no seu arquivo pessoal e que poderiam ceder para o trabalho. As fotos de Vera foram disponibilizadas primeiro e as da Andréa depois. As fotos geralmente são do tipo posadas e indicam principalmente os momentos de datas comemorativas como Páscoa, Natal, Dia do Índio, etc., e também fotos das atividades cotidianas da instituição, assim como as atividades e projetos realizados com as crianças nos espaços internos e externos. Algumas fotos foram tiradas organizando as crianças para a fotografia, em filas, ou em cena com alguma intenção de um registro mais elaborado. Nas fotos da Andréa, há a descrição ao lado da foto em um álbum fotográfico do tipo de atividade que estava sendo realizada, ou o projeto que estava sendo desenvolvido com as crianças e também o ano, demonstrando uma organização por parte de quem guarda a imagem e o registro.

Figura 5 – Espaço da Creche Mamãe Zezé



Fonte: Acervo pessoal da monitora de Creche Andréa (2002).

Podemos verificar que o prédio da Creche possui uma varanda coberta para as atividades externas, havendo portas nas salas que saem para o espaço externo; esta parte da instituição foi planejada para atender crianças menores. Percebemos que a professora Andréa está desenvolvendo uma atividade lúdica com as crianças assim como podemos notar a utilização de uniformes. A imagem fotográfica retrata perspectivas anteriores do espaço escolar como um constructo cultural que expressa e reflete para além de sua materialidade, apontando as possíveis intenções, por isso o uso do uniforme pode ser compreendido como uma forma de garantir uma padronização as crianças, como relata Amélia sobre o uso do uniforme

*Geralmente a gente fazia o seguinte, principalmente com crianças de berçário e maternalzinho, que eram os menores e muitas crianças chegavam sujas, sujas de cocô e xixi, então a primeira coisa que fazíamos era o banho, a escola já recebia, já colocava o uniformezinho. No começo era assim, as crianças não iam embora com o uniforme da Creche, eram lavados lá e a roupinha que a criança vinha ou as vezes a mãe trazia uma roupinha na mochilinha da criança e a gente no finalzinho, quando a mãe estava para vir pegá-las, nós colocávamos aquela roupinha na criança. E quando a mãe não trazia e a criança vinha suja a gente lavava aquela roupa para secar para a criança poder ir embora. (Amélia, 2017, gestora)*

A coordenadora Amélia destaca a importância do uso do uniforme, o que garantia que as crianças quando estivessem no espaço institucional da Creche estivessem todas iguais e limpas. Outra análise possível é que o uso do uniforme também possibilitaria uma aproximação

das crianças com a etapa da educação que virá em seguida: o ensino de 1º Grau, onde todos já estão sendo preparados para a escola.

A imagem possibilita olhar para o passado que viveram as monitoras de Creche onde, em outro momento, era o presente. A guarda e o cuidado em manter tais lembranças apontam que para esses indivíduos os fatos foram importantes em suas vidas. Assim, aprendemos com Le Goff (1990, p. 203) que a relevância da “[...] distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo”, e isso auxilia na interpretação da história.

Figura 6 – O ambiente externo da Creche Mamãe Zezé



Fonte: Acervo pessoal da monitora de Creche Vera, sem data.

A Figura 6 retrata a professora Vera com as crianças em uma foto do tipo posada: a professora demonstra que possui uma relação próxima com as crianças e procura ser retratada junto com elas no brinquedo no espaço externo da instituição. Visualizamos os brinquedos de ferro que existiam, no período, como alguns que ainda encontramos até hoje nas instituições de Educação Infantil; nos parece que o espaço era gramado, mas como relata a professora Geni havia também espaço com areia e a instituição era toda cercada com grades e muros.

*[...] as crianças do berçário jantavam, mas a minha turma elas não jantavam; elas ficavam na parte da tarde no parque, no pátio à espera dos pais, e ficavam lá. Sempre teve parquinho e muito brinquedo, na escola tinha muito brinquedo naquela época, tinha brinquedo, tinha pecinhas, massinha, tudo o que você pensar tinha, as crianças enjoavam de brincar com um e já pegavam outro. E tinha parque de areia que era cercado, então a gente deixava as crianças brincar mesmo, e à tarde quando dava 5 horas os pais vinham buscar. Era uma rotina assim. (Geni, 2017, monitora de Creche).*

É importante destacar que os espaços externos eram bem explorados pelas monitoras, e que procuravam explorar ao máximo os materiais que tinham disponíveis. Contudo, também verificamos que o parque de areia era disponibilizado no período da tarde para as crianças maiores para ficarem à espera do horário em que os pais viriam buscar.

Assim, compreendemos a importância da imagem fotográfica como uma marca do passado e da cultura de uma determinada época, possibilitando trazer à tona as lembranças de como foi o momento. Para tanto, “[...]. A fotografia, assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo” (MAUAD, 1990, p. 19).

Figura 7 – O ambiente interno da Creche Mamãe Zezé



Fonte: Acervo pessoal da monitora de Creche Vera, sem data.

Apresentamos o espaço interno da Creche Mamãe Zezé, e também compõe o aspecto de uma fotografia posada e pretende, provavelmente, retratar as crianças de uma turma. Esta imagem é bastante significativa para compreender o espaço que era utilizado pelas crianças em suas atividades diárias. Como percebemos, há um quantitativo de atividades escritas coladas nas paredes da sala, assim como o alfabeto, o calendário, a chamada, a previsão do tempo, e outras.

Acima do alfabeto ainda percebemos que há cartazes colados em uma altura que as crianças mal conseguem visualizar, acentuando a perspectiva que o espaço foi pensado sobre o viés do mundo adulto e não para a criança. A imagem aqui nos faz compreender que é evidente que a instituição expressa a sua institucionalização material: as teorias que os legitimaram e que se abrigaram entre os muros (ESCOLANO, 2001).



O contexto do espaço escolar e institucional que verificamos nas imagens acima imprimem uma determinada organização das práticas, no entanto, eles tendem a ser padronizados em modelos que incluem todas as crianças. Assim, também percebemos pelos relatos que o lugar do ensino de 1º Grau foi pensado para atender crianças maiores, e mantendo um “[...] modelo padrão, com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças a área não construída e em alguns casos um pátio coberto, império do retilíneo, sendo todas as dependências retangulares e quadradas[...]” (AGOSTINHO, 2004, p. 1).

Nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos (ESCOLANO, 2001). A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula (não para crianças) e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (VIDAL; FARIA FILHO, 2000). Nossa pesquisa confirma tal premissa:

*Nesse período não tinha coordenador nem diretor nessa escola. O CIEI só tinha um diretor porque o CIEI foi uma escola que era do Ensino Fundamental. Quando mudou a lei ela virou centro, foi mudando para centro gradativamente e acolheu a Creche. Mas lá **em cima** tinha 1º ano, ela começou do 1º ao 8º ano. (Cleonice, 2018, coordenadora, grifo nosso)*

Quando Cleonice relata sobre o espaço “*em cima*”, que era o espaço do ensino do 1º Grau, e o espaço “*em baixo*” sendo o espaço da Creche, é preciso compreender que o terreno da instituição ocupa uma área de aproximadamente de um quarteirão, indo da Rua dos Operários até a Rua Lourdes. É possível verificar na imagem abaixo onde ficou o prédio que atendeu ao Ensino de 1º Grau é na esquina da rua Nova Andradina e a Creche “Mamãe Zezé” é na esquina da rua Lídia. Assim, é possível verificar que a parte de cima que se destinou a atender as crianças maiores é representada na imagem abaixo pelo indicativo da seta laranja e a parte baixa que se destinou a atender à Creche é representada pelo indicativo da seta verde.



Figura 8 – Foto aérea da instituição de Educação Infantil Maria José Cançado



Fonte: Projeto Político Pedagógico CIEI “Mamãe Zezé”, 2014.

A imagem mostra a extensão do espaço e a localização da instituição, por isso as entrevistadas falam em cima e embaixo, mas na mesma quadra. Diante disso, a Creche foi pensada visando ocupar na “parte baixa” do prédio a Assistência Social; na “parte alta” estão as salas para o Ensino de 1º Grau, objetivando atender ao maior número de crianças moradoras das áreas periféricas mais pobres. Tal projeto informa os conceitos de homogeneização, uniformização e padronização do ambiente que não favorecem as especificidades do atendimento à criança pequena. Segundo Kishimoto (1998, p. 31) “[...] o espaço arquitetônico expressa uma determinada concepção educativa [...]” que é possível ver nas imagens.

O espaço da Creche “Mamãe Zezé” foi organizado para atender também ao ensino do 1º Grau. Dessa forma, também podemos perceber que o espaço urbano em que a instituição foi pensada – em um bairro mais afastado do centro da cidade, considerado como de periferia –, leva a entender que a Creche deveria atender as crianças necessitadas e carentes, concordando com Escolano (2001, p. 28) quando afirma “[...] a produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente [...]”. Assim, com o tempo as mudanças foram ocorrendo para atender somente as crianças pequenas:

*A parte baixa era a Creche da Assistência Social. Era um lugar, um espaço, com duas funções: uma da assistência e outra da educação. Cleuza foi mudando, ela [...] municipalizou as escolas Maria Aquino e Marechal e foi fazendo a transição. Tirou a 8ª série mandou para lá e a 7ª. Todo ano, ela foi tirando. Tirou a 5ª e a 6ª série, e ficou a 4ª série. Depois, no outro ano, ela tirou a 3ª e a 4ª e ficaram só a 1ª e 2ª com a Pré-escola. Lá em cima, a Pré-escola sempre teve duas salinhas. Depois tirou o 1º e o 2º ano e mandou para as escolas. Ficou só a Pré-escola! Começou a Pré-escola com o Jardim III, depois ampliou para o Jardim II e foi até o maternal. As crianças ficavam tempo integral lá em baixo! Os bebês até 5 anos ficavam o dia todo. Os de 6 anos ficavam meio período. As professoras arrumavam eles. Todos eles dormiam, acordavam, se arrumavam e as monitoras levavam eles para escola, dentro do próprio espaço. (Cleonice, 2018, coordenadora, grifo nosso)*

Continuando a falar sobre a organização do cotidiano, tempos, horários e atendimento às crianças no mesmo espaço, Cleonice destaca que o atendimento integral das crianças mudou com o passar dos anos:

*As monitoras levavam para estudar. Com o tempo foi tirando isso (o atendimento integral) também. Essa transição, tirou os de 6 anos, que deixou de ser integral, para poder aumentar o atendimento, porque a cidade foi crescendo. Tirou o integral das crianças de 5 e 6 anos, para atender à Creche. Ficou só até 3 anos em tempo integral. Depois mudou de novo, ficou integral só até 2 anos. As crianças de 3 anos, só meio período. Tudo isso para ampliar o atendimento. Uma construção demora muito tempo, quase dez anos para fazer e efetivar. A gente alugava o local para a Creche. Nesse período a cidade cresceu rápido, e a população cresceu, tivemos que tomar as medidas rápidas como alugar uma casa. Alugávamos tudo que era grande para pôr as crianças! Sempre pensando em atender mais devido às necessidades das pessoas e das famílias. Pressionávamos tanto o prefeito como o poder público. (Cleonice, 2018, coordenadora, grifo nosso)*

Com o relato de Cleonice percebemos que havia ainda muito presente um distanciamento entre as ações de educar e cuidar, compreendendo que a ação de cuidar poderia ser sinônimo de assistência, visto que “*tudo que era grande servia*” para atender à demanda no entendimento de que o espaço seria como um depósito de crianças. Assim, a criança não era ainda compreendida como sujeito de direitos, pois a tentativa era de atender à demanda “*das pessoas e da família*”. A fala de Cleonice indica o que Cerisara (1999) aponta ser o falar “no passado”, mas não necessariamente seja falar “do passado” como vamos verificar, a seguir, nos dados sobre os Centros Integrados de Educação Infantil de Naviraí.

Com a demanda social crescendo e a necessidade de mais espaços para a criança em idade de Creche e Pré-escolar, foram alugados casas e prédios improvisados que não foram pensados para atender crianças pequenas, refletindo a improvisação das políticas de resolução de problemas. Podemos verificar que a criança era vista como “escolar” e que não se havia priorizado um ambiente de Creche específico. A bibliografia nos informa que “[...] o espaço, as metodologias e técnicas de aprendizagem, os profissionais e o cotidiano são pensados em função do sucesso do futuro aluno do Ensino Fundamental, mesmo quando a criança - alvo fosse um bebê de poucos meses de idade” (NASCIMENTO, 1998, p. 120).

Desse modo, com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Naviraí, nº 007 de 1 de março de 2004, ficou autorizado o funcionamento da Educação Infantil pelo prazo de mais cinco anos, até o ano de 2008. Portanto, o atendimento foi acontecendo em etapas na referida instituição e se mantém em atividade até os dias atuais (NAVIRAÍ, 2014). A oferta de instituições municipais também seguiu um percurso de ampliação e aqui apresentamos o quadro atual dos Centros Integrados de Educação Infantil em Naviraí no ano de 2018.

Quadro 4 – Centros Integrados de Educação Infantil/Naviraí – 2018

<b>I – CENTROS E CRECHES</b>
CIEI Maria José da Silva Cançado
CIEI Irmã Evanete dos Santos
CIEI Vera Maria de Brida
Creche Eva de Moraes <sup>72</sup>
CIEI Sonho de Criança
CIEI Zenaide Nunes dos Santos
<b>II – EXTENSÕES</b>
Extensão Mundo Mágico
Extensão Paraíso Infantil
Extensão Vila Nova
Extensão Jardim Encantado
Extensão da Cândido de Marcos – Sala Bunji Tadano. (Vila Industrial) (Zona Rural)
<b>III – ESCOLAS</b>
Escola Diomedes Valentim Cerri
Escola Odércio Nunes de Matos

Fonte: Org. MONTIEL (2018).

Nos dias atuais, Naviraí possui cinco Centros de Educação Infantil municipais e uma Creche, e mais cinco Extensões, que são prédios adaptados para receber crianças – que são vinculados aos Centros de Educação Infantil –, e mais duas escolas que possuem salas para a Educação Infantil. É possível compreender pelo indicativo do quadro acima que há um número grande de Extensões das instituições de atendimento, com isso muitas casas e prédios são adaptados para receber as crianças, sendo que a demanda e a necessidade de novas salas, faz com que o poder público ainda hoje recorra a este tipo de atendimento precário. Como alerta a coordenadora da Educação Infantil sobre o problema de construção de Creches no município “[...] porque uma construção demora muito tempo quase dez anos para fazer [...]” (Cleonice, 2017), essa pode ser uma das justificativas utilizadas pela gestão para utilização de espaços não adequados para o atendimento das crianças.

Podemos concluir que a partir do final de 1988, ocorrem mudanças substanciais na Educação, especialmente como “[...] fruto de uma história de lutas e reivindicações de

<sup>72</sup> A Creche atende as crianças menores de berçário e maternal.

diferentes setores da sociedade brasileira, em prol dos direitos de crianças e jovens, e trouxe importantes consequências para o profissional da Educação Infantil e para sua identidade” (VIEIRA, 1999, p. 31). Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) tenha proposto avanços fundamentais ao reconhecer o direito à educação da criança de 0 a 6 anos e o dever do Estado (art. 208), atribuindo as prioridades nessa área aos municípios, percebemos as dificuldades em concretizar na prática todas as mudanças.

Ainda assim, foi possível comemorar o rompimento com essa tradição assistencial – quando as propostas pedagógicas submetiam as crianças e suas famílias a uma pedagogia de submissão –, e propor um novo perfil da formação de quadros profissionais para a Educação Infantil. Avançamos na formação da docência e da gestão que exigiu, na legislação, a adequação profissional a um novo perfil alterando as políticas e trajetórias de formação de modo significativo.

Evidenciamos que a história do atendimento à criança reflete muito do que hoje compreendemos sobre a Educação Infantil. Portanto, não podemos assim conferir um sentimento de inferioridade no processo educativo desta etapa da Educação Básica, precisamos avançar e ir além do que foi idealizado no passado, propor uma nova relação entre o passado e o presente, “[...] é preciso qualificar que educação, queremos proporcionar às crianças que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia” (KUHLMANN JR., 1998, p. 194). Assim, acreditamos numa Educação Infantil possível e que atenda às necessidades das crianças como sujeito de direito.

#### **4.3 De monitora à educadora de Creche: alterações legais na docência**

A trajetória do atendimento ofertado pela prefeitura de Naviraí foi apresentada a partir de fontes colhidas durante a pesquisa documental, na Gerência de Educação e Cultura e no setor de Recursos Humanos. Para tanto, utilizamos dois Editais de concurso: um para monitora de Creche e outro para educadora de Creche, utilizamos também a Lei de Plano de Cargos e Carreiras do município, o termo de posse e de enquadramento das monitoras de Creche, e ainda fragmentos dos relatos das nossas entrevistadas.

A documentação nos conta que no ano de 1994, o Ministério da Educação estabeleceu as diretrizes para Educação Infantil no país, em conformidade com o novo texto constitucional e seguindo o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Neste, o adulto que atuava com crianças deveria ser reconhecido como profissional, requerendo valorização do trabalho, do plano de carreira, da remuneração, da formação e ainda

argumentava que deveriam ser criadas as condições para que “[...] os profissionais de Educação Infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtivessem no prazo de 8 anos” (BRASIL, 1994, p. 19). Diante disso, foi preciso formar o profissional que atuava em Creches e Pré-escola com a formação mínima de nível médio, para se adequar à legislação vigente.

Entretanto, não foi dessa forma que as ações transcorreram em Naviraí, e por meio do Edital do concurso público nº 01 de 1995 a prefeitura municipal abriu inscrições para preenchimento de vagas no seu quadro permanente. Desse modo, a realização de concurso público de provas e títulos ofertava 14 vagas para monitores de Creche, sendo que o Edital requeria do candidato a escolaridade e como requisito mínimo o curso de 1º Grau completo<sup>73</sup>. O candidato aprovado tinha normatizada as atividades concernentes ao cargo prevendo “[...] execução de atividades auxiliares em Creches institucionais, realização de atividades auxiliares de assistência e promoção social em Creche institucional, assentamentos e comodatos [...]” (NAVIRAÍ, 1995, p. 3). A partir desse edital, 14 monitoras de Creche foram aprovadas e assumiram o concurso no quadro permanente da prefeitura de Naviraí. Entre as nossas entrevistas, as monitoras relataram o desconhecimento em relação à atividade para monitora de Creche, conforme menciona uma das entrevistadas:

*Quando eu iniciei, todas nós, ninguém sabia! Quando a gente via um regulamento, um edital de concurso, a gente fazia! Porque estava desempregada, precisava trabalhar! E aquele concurso a gente não sabia, ninguém sabia naquele tempo o que era monitor de Creche. Todas nós fizemos o concurso para começar a trabalhar e (nossa!) (risos) (pausa). Nossa! Que surpresa, porque era coisa de louco a Educação Infantil naquele tempo! (Vera, 2017, monitora de Creche)*

Mesmo dizendo não conhecer as atividades a serem desempenhadas como profissionais monitoras de Creche, as professoras foram nomeadas para exercer o cargo em caráter efetivo, por meio da Portaria nº 312 de 1996, e foram convocadas pelo Edital nº 013 de 12 de março de 1996. A lotação foi feita pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (que, posteriormente passou a ser denominada Gerência de Educação). Todas as monitoras tomaram posse do cargo no dia 12 de abril do mesmo ano, “[...] prometendo cumprir com fidelidade as atribuições inerentes ao cargo para qual foi nomeada” (NAVIRAÍ, 1996).

Sabendo antecipadamente que o trabalho seria direcionado ao atendimento de crianças, Vera (2017) relata: “[...] naquele tempo a gente era babá mesmo! As Creches eram depósitos de crianças, as crianças saíam de lá adolescente. Eles entravam bebês e os pais largavam lá.

<sup>73</sup> Os documentos do COEDI (BRASIL, 1994) tinham como foco especial a formação de educadoras de Creche que tinham o 1º grau incompleto.

*Deixavam lá e saíam de lá adultos, com quase 10 anos de idade*". Podemos considerar na sua fala que ela percebia a Creche como um lugar de ação assistencial que atendia à demanda das crianças, sem muita preocupação com a qualidade e a formação da criança, enfatizando os cuidados e a guarda das mesmas. Tais concepções nos informam sobre as prioridades desse momento histórico no atendimento à educação da criança pequena no país.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) começa a imprimir algumas mudanças dando destaque especial à educação de crianças de 0 a 6 anos, situando o atendimento às crianças como a primeira etapa da Educação Básica, denominando por Educação Infantil. Dessa forma, os municípios ficam responsáveis em ofertar essa etapa de educação, mas na ordem de prioridades teremos primeiramente o Ensino Fundamental (art. 8º e 11) e depois a Educação Infantil.

A partir desse movimento da legislação, passa a ser discutida uma nova identidade do educador que atua nas instituições de Educação Infantil. Tais critérios vinham sendo incorporados nos documentos do Ministério da Educação desde 1994, e culminam no texto da LDBEN nº 9394/1996, passando a compreender como docente o profissional com formação em nível superior, mas por ora, admite-se uma formação mínima em nível médio na modalidade normal (Art. 62).

Assim, o artigo 67 do texto legal da LDBEN propõe promover a valorização do profissional da Educação assegurando aos docentes do Magistério público o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado. Em suas Disposições Transitórias determina-se que "[...] até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço" (BRASIL, 1996). Entretanto, nem todas as medidas se efetivaram na prática e, passados 22 anos, verificamos profissionais atuando sem o Ensino Superior nas instituições de Educação Infantil<sup>74</sup>. E na perspectiva do aperfeiçoamento profissional continuado, conforme proposto no documento do MEC de 1994, nada houve para as monitoras de creche de Naviraí.

Os documentos e as entrevistas nos informaram que os encaminhamentos acerca da formação docente, para as monitoras de creche no município de Naviraí, não aconteceram conforme o previsto na política de formação. A prefeitura optou por fazer um novo concurso para efetivar as pessoas que trabalhavam nas creches, e a legislação mudou sua atuação profissional usando o referido concurso. Assim, no dia 31 de março de 2000, as denominadas

---

<sup>74</sup> Em sala como professora no Ensino Superior, no ano de 2015, encontrei uma aluna de Graduação que já trabalhava na Educação Infantil em um município de Mato Grosso do Sul, sem formação específica mínima, nem mesmo o Magistério e em seu holerite constava a definição de babá.

pelo concurso como monitoras de creche, que eram as professoras da Creche “Mamãe Zezé” foram enquadradas em uma nova categoria de trabalho exercendo um outro tipo de cargo e função, com horários e salários distintos, como Assistentes Administrativas de escola exercendo função na biblioteca ou secretaria.

Para as monitoras de creche a formação continuada em serviço não ocorreu, mudando significativamente suas perspectivas de continuidade profissional. Em 16 de dezembro de 1999, foi aprovada a Lei Complementar nº 019/99 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Grupo de Servidores da Educação Básica do Município de Naviraí (NAVIRAÍ, 1999). Cabe salientar que isso ocorreu no mesmo ano em que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul<sup>75</sup>, aprovava o início do curso de Normal Superior a fim de atender à necessidade de formação dos que já atuavam na educação das crianças pequenas. No Título II do documento dos planos e cargos de carreira, que se refere à estrutura e organização do grupo de servidores da Educação Básica, o texto da lei definiu o entendimento do que seja o cargo de professor, no qual elas não se enquadravam por não ter formação mínima e as funções do cargo administrativo aos quais são inseridas, embora realizem atividades mais voltadas para a docência. O documento aponta:

**Professor:** Servidores da Educação que exercem atividades de docência, de gestão escolar, de coordenação pedagógica e inspeção escolar;

**Administrativo:** Servidores da Educação que exercem atividades operacionais de conservação, manutenção, administrativo, e de desenvolvimento das atividades da Rede Municipal de Ensino Público, nos diversos níveis de sua formulação e implementação. (NAVIRAÍ, 1999, p. 2)

As monitoras de creche que exerciam a função de docência em sala com as crianças foram comunicadas que seriam enquadradas em um outro cargo e função, e não mais em sala de atividades com as crianças. Tornaram-se assim funcionárias administrativas da Educação, exerceram funções nas secretarias de escola, nas bibliotecas e outros órgãos. Pelos relatos das entrevistadas na pesquisa, podemos perceber que essa mudança não foi bem aceita por elas antes tratadas como monitoras, como nos conta Vera “[...] aqui na Fundação Cultural o meu concurso é de Assistente Administrativo Escolar. O concurso foi transformado, quero dizer, na época não podiam transformar o concurso para professor de educação infantil. Eu acho que era mesmo o caminho!” (Vera, 2017, monitora de creche).

Neste contexto, a Lei de Planos e Cargos e Carreiras, no Anexo I do documento, propunha o comparativo dos cargos existentes e indicava os que seriam transformados pelo Plano.

<sup>75</sup> Fonte: MATO GROSSO DO SUL, RESOLUÇÃO/COUNI-UEMS Nº 130, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <[http://www.uems.br/ailen/camara\\_ensino](http://www.uems.br/ailen/camara_ensino)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

Assim, dos 14 cargos de monitores de creche no momento do enquadramento 10 cargos encontravam-se ocupados com as monitoras de creche e 4 estavam vagos, possivelmente por afastamentos de saúde ou desistências e todos foram transformados em Assistente de Administração Escolar (NAVIRAÍ, 1999). Dessa forma, 10 destas profissionais foram realocadas em outras funções e com outra remuneração. Segundo as entrevistadas, como monitoras elas recebiam por 8 horas/dia no concurso de monitoras e mais 2 horas/dia de acréscimo pelo horário de almoço quando permaneciam em sala. As professoras relataram que a mudança salarial foi significativa nessa mudança do cargo e da função que passaram a ser exercida.

No mesmo documento de Plano e Cargos e Carreiras - anexo II da mesma lei – denominada como Área de Atuação das Categorias Funcionais –, se prevê o lugar do Professor da educação infantil, apontando que o provimento e a nomeação deverão ser mediante “[...] concurso público de provas de títulos sendo requisitos para provimento de cargos o curso normal ou correspondente, em nível médio e curso em nível superior na área de atuação nos termos da legislação vigente” (NAVIRAÍ, 1999). Percebemos que a legislação local procurou adequar-se às exigências nacionais em vigor, porém não sugeriu nenhuma formação em serviço para os profissionais que já atuavam.

Tais mudanças nacionais previam a necessidade de atender a uma nova demanda profissional e assim, foi aberto um novo Edital para Concurso Público em agosto de 2005, o Edital nº 001/2005 destinado a selecionar candidatos ao provimento de cargos do quadro de pessoal efetivo da prefeitura municipal de Naviraí. Este edital prevê o cargo de “[...] Educador de Creche que pertence ao Administrativo Educacional e visava a aprovação de 30 vagas com carga horária de 08 horas diárias e remuneração salarial de R\$ 777,00, exigindo habitação específica em magistério” (NAVIRAÍ, 2005).

O concurso de 2005 foi um marco na administração municipal, pois a partir dele as professoras que assumiram as atividades como educadoras de creche tinham a formação de nível médio com habilitação de Magistério e ou Normal, atendendo assim o previsto na Lei Complementar nº 019/1999. Segundo relatos das monitoras de creche, esse concurso para educador de creche posteriormente se transforma em professor de educação infantil com 8 horas diárias de trabalho. Essa foi uma iniciativa da Gerência de Educação, a fim de garantir para as profissionais educadoras de creche a mesma categoria de professora; tal ação ficou conhecida no Estado de Mato Grosso do Sul e serviu de referência para outras cidades realizarem a mesma iniciativa.

*[...] as educadoras de creche, eu não me lembro bem. Mas, acho que um ano ou dois depois, o professor que participa do Sindicato do Simted, que era o Gerente de*



*Educação na época, transformou o concurso das meninas de educador de creche para professor, e elas passaram a ganhar por dois períodos de aula em um local de trabalho, como professora de educação infantil. (Vera, 2017, monitora de creche)*

A situação vivenciada pelas monitoras de creche se apresentou bem diferente do que estava previsto nos encaminhamentos das legislações nacionais, embora a administração municipal tenha tentado se adaptar às novas demandas legais, mesmo sem levar em conta as necessidades dos grupos que já atuavam em serviço. Quando perguntamos às entrevistadas monitoras de creche se conheciam a legislação sobre a educação infantil, todas demonstraram desconhecer sobre a possibilidade de formação em serviço para habilitação no nível médio/normal. Diante disso, os anos de atuação com as crianças nas creches não eram mais uma possibilidade de trabalho para essas mulheres, e foi preciso se adequar ao novo cargo de Assistente Administrativo Escolar, ou buscar outras possibilidades na carreira profissional com a formação docente adequada, tendo que procurar cursos fora da cidade para garantir o trabalho de professora.

As professoras falaram nas entrevistas sobre as mudanças no seu quadro funcional e as novas adaptações que tiveram que fazer, indicando os processos de ocupação de um cargo que caminhou da improvisação e do amadorismo para a profissionalização exigida pela legislação. As referências legais criam e exigem que o docente professor de educação infantil seja um indivíduo com formação específica e saberes polivalentes, e como essas mulheres não os possuía no momento necessitaram ir em busca.

Nessa perspectiva, o processo de mudança de grupos com uma figuração distinta se altera a partir de uma exigência normativa, portanto as redes de interdependência de grupos específicos, que antes coexistiam pautadas em determinados conhecimentos comum a todas, se altera e é reivindicado por grupos de formação. Assim, para cumprir a exigência da profissionalização e da especificidade necessárias, as monitoras precisariam ir em direção a novas redes de interdependência e outras figurações para ser parte do grupo que tem a formação profissional necessária (ELIAS, 2006).

Apresentamos, a seguir, as professoras que atuaram na Creche Mamãe Zezé como monitoras de creche e as gestoras do período da transição do atendimento da assistência para a educação, buscando a gênese da profissão docente de Naviraí. Optamos por apresentá-las a partir dos seus relatos priorizando as informações dadas no momento da entrevista. Os trechos dos relatos das professoras permitem perceber, nos modos como contaram suas histórias, as escolhas do que resolveram relatar e o que considerou significativo vir a público. Conforme assegura Cunha (1997, p. 3), “[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma,

percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Diante disso, acreditamos que a fonte dialoga, dando sentido, conferindo emoção, possibilita aproximação com o entrevistador, e narra sua história que permitirá posteriormente ao leitor suas conclusões. Nosso enfoque neste próximo item, será a respeito dos motivos que as monitoras de creche tiveram para trabalhar com crianças. Solicitamos que priorizassem o início das atividades como monitora de creche, e que também apontassem sua trajetória pessoal e profissional.

#### **4.4 Da Assistência Social para a Educação: as professoras do período**

##### *4.4.1 Andréa José dos Santos Galvão*

*[...] eu fiquei como monitora dez anos trabalhando na creche. Depois de dez anos, fui para a biblioteca e depois prestei o concurso para professora. (Andréa, 2017, monitora de creche)*

Andréa José dos Santos Galvão, atualmente é coordenadora pedagógica em um centro de educação infantil em Naviraí. Ela nos conta que foi sua mãe que manteve a educação dos filhos, pois não conheceu o pai. Quando iniciou suas atividades como monitora de creche, Andréa tinha o Ensino Médio completo e viu no concurso a possibilidade de trabalhar com crianças. Concluiu o curso de Normal Superior no ano de 2004 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, depois cursou Matemática Licenciatura. Fez ainda Pós-Graduação nível de especialização, em educação infantil e anos iniciais, psicopedagogia e gestão escolar. Atua na Educação há 21 anos, mas antes do concurso de monitora de creche não atuava na Educação.

*[...] quando fiz o concurso, comecei a trabalhar na Creche com crianças de 5 anos que era o jardim. Fiz muitos cursinhos, alguns em Campo Grande, curso de treinamento para trabalhar com as crianças. Depois precisava fazer o Normal Superior, comecei em 2001 e me formei em 2004. De lá para cá fiz muitos cursinhos na área da Educação. (Andréa, 2017, monitora de creche)*

Pelo relato de Andréa, observamos que ela valoriza a busca pelo estudo e a continuidade da formação. A professora não desistiu da possibilidade de se profissionalizar e procurou na formação necessária e nos concursos a possibilidade de continuar na educação infantil. Entretanto, a busca da formação não ocorreu em tempo hábil para a manutenção da sua função na Creche, pois a formação aconteceu posteriormente à mudança da legislação. Ela relata o início do atendimento na creche:

*Na época que eu entrei, a minha sala tinha de 40 a 50 crianças. Era um depósito de crianças mesmo! Imagina eu nem dava conta de tanta criança [...]. Na época a Assistência Social, nem perguntavam e mandavam as crianças, e pronto! O prefeito*

*e o vereador mandavam a criança e tínhamos que aceitar! Não queriam saber se tinha vaga ou não, se podia, só colocava. Teve época que eu fiquei com 40 e poucas crianças, sozinha na sala. Não tinha ninguém, não tinha uma estagiária, na hora do banho. Na minha sala tinha só eu, na outra sala só a outra, e a gente tinha que dar banho sozinha, almoço tudo sozinha! (Andréa, 2017, monitora de creche)*

Quando inicia o atendimento com as monitoras de creche, as salas tinham um número muito grande de crianças e não houve uma divisão clara por faixa etária sendo todo o trabalho realizado pela professora. Andréa relata ainda que não havia uma legislação ou normatização quanto ao ingresso e permanência das crianças e o que acontecia por meio de acordos e solicitações dos políticos locais. Demonstrava-se assim, que o atendimento à criança pequena se dava em um processo de negociação entre a comunidade e os políticos locais como se a “boa ação” do político em garantir atendimento na creche fosse uma maneira de demonstrar seu prestígio e poder nos órgãos da prefeitura. Apontamos que no período quando a Assistência Social fazia a gestão da educação da criança pequena, o atendimento ocorria de modo precário, caracterizado pelo que a professora denomina como um “depósito de crianças” e a educação se configurando como uma “boa ação do governo local” para os mais necessitados.

#### 4.4.2 Vera Lúcia da Silva

*Meu filho era pequenininho e eu ficava trabalhando, “fazendo bico” do que aparecia. Na época, eu lavava roupa, se precisasse fazia uma faxina, e trabalhava meio período em uma farmácia, só que era muito pouco para mim. Foi quando apareceu o concurso[...] Só que ninguém sabia que “diabos” era isso! A gente só foi saber quando chegamos na creche, que era para ser babá! Era isso que a gente era na época, babá! (Vera, 2017, monitora de creche)*

O relato da professora Vera revela que o concurso não foi uma escolha, foi o que era possível com a formação que elas tinham no momento, e que só descobriram a função a ser exercida quando começaram a trabalhar. É perceptível que a profissão de professor de criança pequena, era desconhecida e a função exercida pelo grupo de monitoras estava longe do trabalho docente de professora, assemelhando-se mais ao de cuidadora de crianças, ou conforme ela mesmo relata na entrevista “[...] era para ser babá! ”.

Vera Lúcia da Silva, atualmente exerce o cargo de secretária na Gerência de Cultura do município de Naviraí, é responsável pela parte artística e musical e a organização de festivais na cidade. Sua formação foi o curso Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, iniciado no ano de 2001 e finalizado no ano de 2004. Vera atuou na Educação de crianças pequenas por dez anos como monitora de creche, e fez a opção pelo concurso pois precisava de um emprego que garantisse o sustento dela e do filho.

Assim, não foi uma escolha pelo trabalho com crianças conforme relata ao ser perguntada a respeito da sua escolha profissional: *“Eu não escolhi jamais! Eu fiz o concurso porque eu precisava de um emprego. Eu tinha trabalhado no estado dois anos como contratada no estado. Eu tinha me separado recentemente, entendeu [...]”* (Vera, 2017, monitora de creche). E sobre a experiência no trabalho ela relata:

*[...] eu era monitora de creche só que a gente fazia muito mais que isso! Muito mais, porque eu trabalhava sozinha numa sala. Na minha época, tinha 18 crianças, só que era tudo bebezinho, de 1 aninho e meio, trocava fralda, tirava da chupeta, eu era aquela tia que tirava a chupeta. Tirava a chupeta da criança mesmo, sempre fui contra! Aquela sala era impecável, era o xodó da Creche, a minha sala. Era aquela turma que estava saindo da fralda. Foi muito gostoso na época.*

A saudade do tempo que trabalhou na Creche aparece no relato de Vera, assim como a menção ao bom trabalho que ela realizava com as crianças menores. Porém, informa a precariedade de recursos como a quantidade excessiva de crianças por adulto, e que não havia nenhum tipo de auxílio de outro profissional.

#### 4.4.3 Sônia da Silva Félix

*Não tinha noção nenhuma! Não tinha ideia de como seria o trabalho, mas depois a gente foi lá conhecer e foi se adaptando.* (Sônia, 2017, monitora de creche)

Esse é o relato de Sônia da Silva Félix ao responder sobre o que sabiam da profissão de monitoras de creche quando prestou o concurso. Atualmente, Sônia trabalha na secretária de uma escola municipal de Naviraí, escola que a recebeu desde sua saída da Creche; trabalhou inicialmente como bibliotecária, *“[...] quando saí da Creche eu assumi a biblioteca aqui, fiz cursos de bibliotecária. Trabalhei um tempo na biblioteca, que foi desativada por falta de sala de aula [...]”*, aos poucos a biblioteca da escola foi sendo desativada para ceder espaço para mais salas de aula e Sônia foi se deslocando da função para a secretaria da escola.

A professora Sônia foi monitora de creche e cursou o Normal Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi da segunda turma. Sua mãe foi professora leiga. Ela conta como foi o início das atividades na Creche *“Mamãe Zezé”*.

*A gente começou, e quanto entrei fui direto para o berçário. Fiquei uma semana no berçário e não me adaptei. Fui para a turma do Jardim 3 e trabalhei sete anos com as crianças dentro da sala. Como monitora então eu ensinava, brincava, tinha brincadeira, tinha hora de tudo, o soninho. Então a gente vai adaptando tudo e passaram sete anos. Depois eu peguei a turminha do Jardim 1, por três anos no Jardim 1. Fiquei dez anos na educação infantil.* (Sônia, 2017, monitora de creche).

Os relatos Sônia demonstram dois momentos distintos em sua trajetória profissional: o início do trabalho na Creche e, depois de dez anos, o final da sua atividade na Educação com as crianças pequenas. Sônia aponta que também não tinha conhecimento sobre qual seria a atividade de monitora de creche e, foi um “choque” de realidade ingressar em uma sala com os bebês que a fez trocar para crianças um pouco maiores. A falta de formação e de conhecimento sobre o trabalho a ser realizado com crianças pequenas foi reiterado na maioria das histórias contadas pelas professoras.

#### 4.4.4 Sandra Pedro da Silva Souza

*Até me emociona falar. Foi muito bom, muito bom, (se emociona). É porque foi gostoso, quando a gente gosta do que faz a gente se emociona! Eu gostava muito do que eu fazia. Tiraram, arrancaram da gente e dói!* (Sandra, 2017, monitora de creche)

Atualmente Sandra atua como secretária de uma instituição de educação infantil no município de Naviraí, mas relata com saudades o tempo que esteve em sala. Ela é formada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foi da penúltima turma e iniciou o curso em 2008, mas depois não fez nenhum curso de formação após a graduação, segundo ela “[...] eu estacionei aqui, até porque não fui mais para sala de aula” (Sandra, 2017, monitora de creche).

Quando Sandra assumiu o concurso de monitora de creche ela tinha o Ensino Fundamental completo e estava cursando o Ensino Médio. Em seus relatos descreve como foi a escolha pelo concurso: “[...] vou falar a verdade, até então eu vi lá o concurso e me interessei. Bati o olho, é esse que eu quero, eu falei! Mas o que eu devo fazer? Não sabia nem o que ia fazer. É isso que eu vou fazer?” Sandra, como as demais, também informa que não conhecia a função a ser exercida como monitora de creche. E relata sua mudança da atividade de monitora de creche para a de secretária em outra instituição de educação infantil, segundo ela:

*Eu trabalhei até... tem 10 anos que eu estou aqui, só aqui. Eu trabalhava lá na Maria José, e nessa época só tinha aquela creche. Depois em 2003 construíram essa creche aqui. Vim para cá em 2003 para essa creche, e fiquei uns três, quatro anos. Foi quando eles quiseram extinguir o cargo de monitor e foram espalhando a gente, cada um em um lugar. As meninas da primeira turma de Normal Superior, algumas fizeram concurso, passaram e foram se encaixando nas escolas. Eu, que fiquei no administrativo, fui ficando! Quando teve o concurso de 2008, eu ainda estava estudando e não tinha como eu fazer o concurso. Eles vão querer o diploma. Então eu não fiz, e fui ficando! Na época eu gostava muito, mas me arrancaram isso! Decidi não fazer esse último concurso agora em 2016 e, assim, alguns de nós ficamos!* (Sandra, 2017, monitora de creche)

Para essa professora a falta de oportunidade em continuar como monitora de creche a fez se distanciar da educação infantil e se manter no cargo de secretária, e no momento que surge a oferta de concurso para professor ela ainda não estava com a formação concluída, o que a impediu concorrer a uma vaga. Outros aspectos da vida pessoal a impediram, e os anos foram passando, como ela mesmo relata, e distanciando-a cada vez mais do retorno à sala com as crianças pequenas. Na entrevista, ela relembrou o período das mudanças e relatou, com certa melancolia, que o novo enquadramento profissional “*arrancou-lhe*” a perspectiva de continuar na docência.

#### 4.4.5 *Geni Messias Alves Barreto*

*No sítio, zona rural, não deu para terminar o Magistério, na época. Eu só terminei depois de saber que eu amava criança. Quando foi para escolher o concurso, eu falei: é este que eu quero! Cuidar das crianças! Quando eu entrei e vi que era aquilo que eu queria, então fui terminar a minha faculdade e todo o meu processo de estudo.* (Geni, 2017, monitora de creche)

A professora relata as dificuldades de estudar em escolas do campo e tinha o ‘sonho’ de ser professora, que viu ser possível concretizá-lo quando ingressou no concurso para monitora de creche. Atualmente, Geni é diretora de uma instituição de educação infantil e atua há 23 anos na Educação. Sua formação foi o curso Normal Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo da primeira turma formada em Naviraí: iniciou em 2001 e finalizou em 2004. Posteriormente, complementou sua formação com Pós-graduação em educação infantil e Séries Iniciais e Gestão Escolar.

Geni relata que no momento que prestou o concurso para monitora de creche só tinha o 2º Grau, e, também, que desconhecia a função exercida em caso de aprovação. Só sabia que trabalharia com crianças “[...] *quando eu vi no concurso que era para cuidar de criança, só isso mais nada, não imaginava dar o pulo que hoje está*” (Geni, 2017, monitora de creche). A professora informa que em 1996 a Creche estava em funcionamento, quando as concursadas monitoras chegaram para trabalhar na instituição,

*[...] já trabalhava um pessoal, e foi tirado para entrar os concursados. Os que não passaram no concurso foram demitidos. Os aprovados continuaram na creche que funcionava nessa época social. Depois, em 1997 ou 1998 a Creche passou para Educação. De lá para cá vieram os professores e a gente passou a ser auxiliar dos professores. Eles ficavam 4 horas e iam embora. A gente ficava com as crianças.* (Geni, 2017, monitora de creche)

Esse período de transição, em que as monitoras trabalharam juntas com as educadoras de creche, foi muito complicado em razão das relações que se estabeleciam no ambiente da

instituição entre professora com formação e monitoras sem formação. Foram relações tensas e conflituosas ao dividirem a mesma função, ou seja, a educação das crianças, surgindo atritos entre os interesses que, em muitos momentos, se tornaram opostos mediante a institucionalização dos concursos. Nesse caso, o concurso de educador de creche, gerou muita tensão para as professoras e as monitoras da creche

*Antes podia só Magistério. Só poderia fazer o concurso quem tinha o Magistério e ser monitora de creche, educador de creche. Era monitor depois passou para educador de creche, a maioria não tinha Magistério. Acho que das 11, nenhuma tinha. A Cleusa na época fez o nosso concurso para ser Assistente Administrativo Escolar e trabalhar nas secretarias, mas foi muito ruim, foi péssimo. Quando vieram todas aquelas pessoas novas, ela ficou muito triste! Cada uma saiu, hoje tem umas que são professoras, outras não, ainda são Assistente Administrativo Escolar e trabalham na secretaria das escolas. Quem não quis seguir a carreira de professor, quem queria ser professor, foi à luta. Eu fui à luta e quis ser professora! (Geni, 2017, monitora de creche)*

A professora conta que ela não desistiu da carreira como professora e procurou a formação necessária para voltar para sala, mas que nem todas tiveram a mesma iniciativa, algumas optaram por não voltar para a educação infantil. A mudança do profissional de educação infantil demandou um professor que estivesse mais preparado para as atividades com as crianças, e sendo assim a professora Geni seguiu e conseguiu, na sua trajetória, se tornar diretora de um Centro de educação infantil.

## **4.5 Da Assistência Social para a Educação: as gestoras do período**

### *4.5.1 Amélia de Andrade Pizzato: gestora da Assistência Social*

*Minha função era administrativa, gestora, trabalhava aquele conhecimento que eu já tinha de salas de aula, de primeiro ano que não se adequava ao “maternalzinho”, mas alguma coisa a gente já tinha noção. A gente procurava orientar as meninas, as monitoras, orientava muito! (Amélia, 2017, gestora)*

Amélia, que exerceu o cargo de coordenadora administrativa da Creche “Mamãe Zezé”, no período da Assistência Social, deixou a área da Educação e atualmente é proprietária de um restaurante na cidade de Naviraí, dedicando todo o tempo ao trabalho e aos netos. Quando Amélia chegou a Naviraí, era formada no curso Normal. Veio de Presidente Bernardes para trabalhar na cidade, pois no Estado de São Paulo as vagas para professores novos eram somente na zona rural. Atuou em grande parte de sua carreira em turmas de 1º ano, teve uma turma de 2º ano, mas preferiu voltar para o 1º ano. A professora fala como começou sua carreira e os caminhos percorridos:

*Eu comecei no Marechal Rondon, onde hoje funciona o Fórum. Depois construíram o Juracy e eu passei para o Juracy, mais próximo da minha casa. Eu já estava casada, o colégio novo, bonito, perto da minha casa. Eu fiquei vários anos. Depois mudamos para o Paraguai, divisa com o Brasil em Coronel Sapucaia. O lado do Paraguai é Capitão Bado. Levei minha transferência, eu já tinha meu primeiro filho fazendo o 1º ano, levava meu filho para estudar na mesma escola e ficamos lá quatro anos. Eu, sempre na 1ª série, eu preferia. Depois fui para Amambaí e meu marido ficou no Paraguai. Fui por causa das crianças, eu queria um estudo melhor. Fiquei um ano em Amambaí e voltei para Naviraí. Quando eu voltei para Naviraí eu não consegui a transferência e fui para a escola Vinícius de Moraes, que é do Varjão, uma realidade bem diferente, os alunos muito pobres, famílias pobres, não tinham estrutura nenhuma, uma realidade muito difícil que eu enfrentei. (Amélia, 2017, gestora)*

A trajetória profissional de Amélia é cheia de chegadas e partidas, mas sempre na Educação. Trabalhando com as turmas anos iniciais, tal experiência a credenciou para a coordenação da primeira Creche municipal em Naviraí. Após a aposentadoria atuou como contratada em licenças de outros professores e ainda mais um ano em uma turma de 1º ano. No momento que surgiu a Creche, foi convidada, embora nunca tivesse trabalhado em Creche, pela primeira dama do município para recomeçar sua carreira:

*Surgiu essa oportunidade proposta pela primeira dama, na época, e eu fiquei meio assim vou, não vou... depois pensei várias vezes. Eu havia sido convidada para ser diretora de escola antes da aposentadoria, em Sapucaia, mas não aceitei o cargo. Na escola Vinícius de Moraes queria que eu fosse a diretora, eu também não aceitei. Depois eu pensei no desafio, já havia recusado dois, então, “acho que eu vou aceitar, vai ser um desafio na minha vida”. Eu aceitei, sabe, quando cheguei lá eu falei: – Meu Deus! o que eu vou fazer aqui dentro agora? (Amélia, 2017, gestora)*

Muitas oportunidades para a gestão surgiram durante a carreira da professora Amélia, mas ela nunca havia aceitado. Diante disso, vendo na oportunidade um novo desafio, ainda que com certa insegurança, a professora assumiu. Ela conta que assumir a posição de gestora não foi tarefa fácil, precisou de muita reflexão. Assim relata o início do seu trabalho com as monitoras de creche:

*Eu fiz uma reunião com as funcionárias que lá estavam e conversei com elas. Disse: nós vamos iniciar o ano cada uma na sua função, não vou mudar ninguém, não conheço o trabalho de ninguém e não conheço o trabalho da Creche. Então nós vamos começar o ano letivo como vocês terminaram, cada um com sua turminha, do jeito que já estavam. Eram monitoras, nós não tínhamos professoras, nós tínhamos monitoras concursadas. (Amélia, 2017, gestora)*

Ao assumir a posição de coordenadora, Amélia procurou verificar como as monitoras trabalhavam, não propôs nenhuma mudança inicialmente, para compreender a forma como vinha sendo realizado o atendimento. Portanto, assume, junto à equipe, não ter nenhum conhecimento prévio sobre o trabalho das monitoras com crianças pequenas. Amélia relata que seu cargo era de coordenadora administrativa, mas que fazia de tudo na creche, como também o papel de diretora. Assim ela atuou como coordenadora por nove anos. Segundo seu relato, ela só exonerou do cargo



na Creche por pressão das demandas familiares. No entanto, em sua fala sobre a troca da equipe podemos ler nas entrelinhas “[...] depois vieram as professoras. Quando as professoras entraram mesmo, eu saí! Eu saí no ano em que elas começaram, março pedi a minha...A minha aposentadoria, não a minha exoneração, maio de 2004”. (Amélia, 2017, gestora).

Para a professora, a saída da função de coordenadora foi muito sofrida e coincidiu com a chegada das professoras concursadas. No entanto, se emociona ao falar sobre o fim dessa etapa em sua vida “[...] a gente para trabalhar numa Creche, trabalhar com a criança você tem que gostar, não adianta! Não é mesmo? É assim! A gente não fica nove anos dentro de uma creche só interessada no salário! Sabe, eu acredito que você tem que gostar também. Eu adoro, amo criança”! (Amélia, 2017, gestora).

#### 4.5.2 Cleuza Campos: gestora em tempos da transição

*Toma que o filho é seu! Eu falei: Calma deixa eu ajeitar aqui, porque vai me dar tudo? Não. Se vira! Aí peguei! Aquelas que estavam lá atendendo passaram a fazer parte do Estatuto como monitoras. Veio o Profuncionário<sup>76</sup> e ajeitou um pouquinho! Depois começaram a fazer faculdade, ajudávamos os funcionários para fazer cursos. Veio a UEMS e trouxe o curso Normal Superior. Aí elas foram, uma luta de classes para elas conseguirem. Elas se concursaram. Foi esse pedacinho que eu perdi pois tinha saído (da gerência) e meu colega veio e teve uma incorporação. (Cleuza, 2018, gestora)*

Cleuza foi a Gerente de Educação que iniciou a transição e administrou esse período. No seu depoimento, ela relata a conversa que teve com a primeira dama do município após uma reunião com a Secretária de Educação e Cultura de Mato Grosso do Sul, onde estiveram presentes todas as secretárias de Educação e Cultura dos municípios do estado e as primeiras damas que representavam a Assistência Social. Para a professora, foi depois dessa reunião que todas as gestoras foram esclarecidas sobre a necessidade da transição pois Creche passaria para a Educação. Assim, a primeira dama começou o processo de mudança que envolvia as duas secretarias e um grupo de funcionários.

Cleuza atualmente está aposentada. A princípio, relutou em nos dar a entrevista apontando problemas relacionados ao esquecimento dos fatos, gerados por problemas de saúde. Depois de três tentativas ela concedeu a entrevista. Esta professora foi o nome mais mencionado

---

<sup>76</sup> Pro-funcionário se inicia em 2005, com uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para a inclusão de uma área específica da Educação. Trata-se de um curso técnico que tem como intuito formar, a nível médio, funcionários para a Educação Básica. Nesse sentido, visando uma maior abrangência de funcionários, é ofertado na modalidade a distância e em quatro habilitações, a saber: técnico em gestão escolar, técnico em multimeios didáticos, técnico em alimentação escolar e, técnico em infraestrutura escolar (FONSECA; CAVALCANTE, 2017, p. 2)

por todas as demais entrevistadas pois foi a Gerente (Secretária) de Educação e Cultura no momento da mudança da Assistência Social para a Educação.

As entrevistadas se referiam a sua gestão, na maioria das vezes, apontando positivamente a qualidade de seus “grandes feitos”. Segundo elas, Cleuza deixou marcas na educação infantil do município de Naviraí. Entretanto, coube a Cleuza a tarefa de fazer a transição e enquadrar à legislação todo o grupo de funcionárias da Creche. Outro aspecto importante para a pesquisa, foi a sabermos que a professora também havia sido uma das fundadoras do Clube de Mães, a primeira instituição filantrópica que atendeu crianças em Creche no município de Naviraí. Assim, sua entrevista nos era cara para compreendermos o início do atendimento à criança no município.

Cleuza mudou-se do Estado do Paraná para Naviraí em 1971 e mora no município até o presente. Fez Magistério ainda no Paraná, posteriormente cursou Pedagogia. Tem uma Pós-graduação em Administração Escolar e Supervisão Educacional no município do Marília – SP e ainda, Especialização em Inspeção Escolar e Metodologia do Ensino Superior.

Sua trajetória na Educação local foi intensa: lecionou para turmas de séries iniciais, foi gestora trabalhando como vice-diretora, diretora, supervisora de escolas, ainda, chefe de Supervisão de Educação do Município, coordenadora pedagógica do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, Secretária Municipal de Educação e Gerente Executiva da prefeitura municipal de Naviraí. A trajetória profissional na Educação municipal vai de 1971 até 2008.

#### 4.5.3 Cleonice Rodrigues da Silva – coordenadora da educação infantil em Naviraí

*Paixão! Sempre fui apaixonada pela... eu sempre quis ser diferente, eu nunca quis ser aquele professor... eu sempre condenei professor que ficava dando a, e, i, o, u. Eu gostava de movimento, arte, dança, teatro, eu sempre fui muito maluca não sei porque, mas eu sempre gostei! (Cleonice, 2018, coordenadora)*

A professora relata seu comprometimento com a profissão escolhida de uma forma romantizada, quando aponta a paixão que a moveu e a possibilitou ser uma profissional diferente das outras. Cleonice atuou por cerca de 20 anos como Coordenadora Geral da educação infantil, atualmente é professora em um Centro de educação infantil do município. Cursou Magistério e graduou-se em Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior na Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV). Fez duas Pós-graduações no Estado do Paraná (Psicopedagogia e de Metodologia do Ensino Superior), e ainda um curso sequencial na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ofertado para todos os professores da região e

rede municipal, para habilitação em educação infantil e Educação Básica, pois sua formação em Pedagogia a habilitava em Supervisão. Segundo ela, foi uma espécie “[...]de apostilamento de 2 ou 3 anos” (Cleonice, 2018, coordenadora).

A professora Cleonice iniciou sua atividade docente no ano de 1986, sua primeira experiência de trabalho em sala foi em uma escola particular, em uma turma de maternal em Naviraí. Depois assumiu uma sala multisseriada na zona rural do município. Ela relata as vantagens do trabalho na zona rural pois pagava melhor e atuava em dois períodos, embora tenha sido um período difícil por ficar longe da família.

*Eu fui para fazenda e fiquei dois anos trabalhando na multisseriada (1ª a 4ª). Depois, na cidade, fui trabalhar na alfabetização. Alfabetizadora na 1ª série e na Pré-escola. Logo passei no concurso. Trabalhei na 1ª série e Pré-escola, no concurso do estado para a Pré-escola tinha que ter o curso de 120 horas na educação infantil, além do Magistério, e eu tinha feito esse curso em Campo Grande. Fiquei trabalhando em Itaquiraí, pois em Naviraí só tinha uma vaga. [...]. No ano de 1992 passei no concurso do município. Eu já tinha experiência no município e na zona rural [...] e em 1996 eu fui convidada para ser coordenadora de uma escola no Paraná – uma escola de irmãs freiras –, elas queriam uma pessoa que tivesse habilidade, que gostasse da arte, teatro, música, dança [...] eles me contrataram para ser a coordenadora da escola e eu fiquei de 1996 até final de 1997. Pedi afastamento aqui e quando acabou o afastamento eu voltei. Em 1998 eu voltei, adorei o trabalho lá me apaixonei, mas eu voltei por causa do concurso e porque a minha família estava aqui [...]. (Cleonice, 2018, coordenadora)*

A professora inicia sua carreira na zona rural do município, passando posteriormente para uma turma de Pré-escola. Depois de concursada, se afasta das atividades para trabalhar como coordenadora em outro estado, retornando posteriormente. Com vasta experiência, retorna e é convidada para a coordenação do CIEI Mamãe Zezé. Permaneceu seis meses na função e depois passou a Coordenadora Geral da educação infantil na Gerência (secretária) de Educação e Cultura.

*Na Secretaria de Educação não existia a parte pedagógica como coordenador. Existia um diretor da zona rural e o pessoal administrativo da secretaria, então ela (Cleuza) falou: vou montar uma equipe e pediu para eu integrar. Mas a diretora da escola não queria me liberar, fizeram um acordo eu ficava três dias no CIEI e dois dias na Secretaria. Trabalhava nos dois lugares, fiquei durante dois anos trabalhando assim[...] até que eu pedi para mudar porque eu não estava aguentando muito serviço, muito desafio e, na época, começaram a construir os PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas. Eu tinha vindo do Paraná e lá já tinha feito e participado desse processo, então me colocaram para coordenar os PPP de todas as escolas. (Cleonice, 2018, coordenadora)*

A formação de Cleonice a possibilitou assumir o cargo de Coordenadora Geral da educação infantil quando ainda não havia profissionais com experiência na área. Ela atuou como professora da Faculdade Integrada de Naviraí e professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no curso de Pedagogia. Além disso, nos relata que nunca deixou de fazer

teatro, foi contadora de histórias, teve projetos no município e nas bibliotecas, se apresentava na faculdade, na praça, e participou por 13 anos de um grupo teatral como atriz e diretora.

Cleonice nos relata que agora se sente doente e acredita que trabalhou demais e deveria ter aproveitado mais a vida. Aponta que sua saída da coordenação de educação infantil foi muito traumatizante e isso abalou sua saúde, segundo ela: “[...] *era falta de respeito, foi assim até hoje. Eu choro nunca vi isso na minha vida! Nunca imaginei que no final de carreira eu fosse tratada igual lixo*”! (Cleonice, 2018, coordenadora). A perda do cargo de coordenadora a fez voltar a ser professora o que foi muito traumatizante e difícil de superar. No presente, ela ainda atua e procura se adequar novamente em sala com as crianças.

#### **4.6 Trajetória do atendimento em Naviraí: qual a história?**

A trajetória das monitoras de creche e das gestoras demonstra a posição que cada uma ocupou/ocupa dentro da figuração total da sociedade, contudo podemos compreender que cada indivíduo em sua profissão, depende de outra. Naquele momento, o trabalho de professor de educação infantil surge da necessidade de um profissional com qualificação e as monitoras não tinham como permanecer no cargo por questões de adequação legal e formação específica. Nesse contexto, coube às gestoras fazer a transição, mudar e reorganizar suas vidas profissionais objetivando a expansão do atendimento à criança pequena, não somente prevista na legalidade, mas que de algum modo desequilibrou e transformou o cotidiano dessas mulheres que atuaram e atuam na docência ao longo de suas trajetórias docentes.

Nessa figuração, as profissionais foram concursadas ainda com a característica que permeava a educação da criança pequena assistida pela Assistência Social, em uma perspectiva educacional mais de “subordinação” do que “emancipação” como aponta Kuhlmann Júnior (1998). A educação subordinada, em contraste com a educação emancipatória, é compreendida mais como uma “dádiva” do que como um direito. Diante disso, o trabalho exercido pelas monitoras era exaustivo atendendo a uma demanda muito grande de crianças e não havia uma preocupação com a formação intelectual. Afinal, perpassa a ideia, pois, de que sendo as crianças atendidas consideradas carentes de quase tudo, o que fosse ofertado para elas já garantiria uma melhora de sua condição.

Assim, as Creches eram instituições que atendiam majoritariamente as crianças pobres, em regime integral, visto que inicialmente foram pensadas para atender aos filhos das operárias das indústrias e empregadas domésticas, um lugar de guarda dos filhos da mãe trabalhadora e por esse motivo a profissional que atuava com as crianças deveria figurar como

mãe/mulher/cuidadora/maternal. Na Creche “Mamãe Zezé” de Naviraí, esse viés assistencial permaneceu durante os oito anos em que as monitoras atuaram, sendo majoritariamente um lugar de guarda e de cuidado educativo para crianças carentes.

Na Introdução deste trabalho, refletimos com Elias (2006, p. 26) que “[...] seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas”, figurações entendidas como agrupamentos específicos com interesses convergentes, e esses indivíduos se transformam, mudando também as relações que estabelecem entre si. Deste modo, compreendemos que “[...] as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das figurações que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente” (ELIAS, 2006, p. 27).

Os grupos de trabalhadoras na educação infantil, no município de Naviraí, formam as figurações possíveis no decorrer do processo, no qual cada uma das professoras e gestoras exerceu individualmente uma função, mas também, compôs um grupo com muitas relações interdependentes que possibilitavam aproximações e distanciamentos, de acordo com os interesses tanto individuais como coletivos em cada figuração. Nesse sentido, é possível perceber em seus relatos o estereótipo da “tia”, aquela que “tira a chupeta”, ou seja, não era a professora, mas alguém que substituiu a tarefa da família apontando que “[...] a função de educador de crianças pequenas foi exercida por muito tempo por profissionais que não obtinham valorização de sua função pela sociedade” (PINTO; FLORES, 2017, p. 246).

A figura das educadoras infantis que atuavam com as crianças menores prevaleceu na tradição do “mito da mulher” como educadora por ser mãe “[...] ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 182). Tal perfil construído historicamente, requereu de nossas entrevistadas que buscassem uma formação profissional específica, pois seus relatos demonstram que por muitos momentos se sentiam reconhecidas apenas como babás.

Estas expressões dos relatos reforçam a imagem do “mito” (ARCE, 2001) da professora de criança pequena pautada no sentimento, ou seja, aquela que gosta de crianças exerceria a atividade profissional com mais competência. Tal percepção está atrelada ao trabalho da mãe, da mulher que cuida de forma abnegada, não se importando com as condições de salário ou da carreira, concepções fundadas no chamado “mito do amor materno”, pesquisado por Elisabeth Badinter (1998). Para a autora, esse sentimento maternal foi sendo construído historicamente colocando as mulheres em uma posição alinhada e submissa com o envolvimento e o trabalho com crianças.

Dentre inúmeras questões que não cabem aqui, no momento, a maternidade está atrelada ao ofício também por lembrar a responsabilidade biológica das mulheres em termos da reprodução, cuidado e continuidade da espécie. Nesse viés, Sarat (2015, p. 28) aponta, analisando a atuação do trabalho docente com crianças em outros países na América Latina, que: “[...] o trabalho de atendimento às crianças pequenas era feito em geral por mulheres, a grande maioria sem formação e firmada nos conceitos maternal e biológico, ou seja, bastava ser mulher e mãe para ter de estar habilitada a trabalhar com criança”. Diante disso, podemos afirmar que a inserção das mulheres como professoras no mercado de trabalho passou a ser vista como uma extensão da maternidade reforçando as características consideradas femininas, como vocação, paciência e habilidade, essenciais para lidar com os pequenos.

Assim, também nos certificamos que as primeiras experiências vivenciadas por docentes em início de carreira são marcantes e têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão. As primeiras experiências podem ter influenciado os motivos que algumas monitoras não voltaram para a educação infantil e se mantiveram em cargo administrativo. Corroborando com a afirmação, Gabardo e Hobold (2011, p. 86) apontam esse “[...] é o período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente [...] sendo marcada também por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão”.

Podemos perceber que o início da carreira profissional das monitoras de creche foi repleto de incertezas e inexperiências, de não saber sua função e se poderiam constituir uma profissionalização na carreira. O que lhe garantia o trabalho era o “saber fazer”, a prática diária com as crianças e os desafios que enfrentaram. Nesse momento, as monitoras detinham o poder do conhecimento prático, uma posição calcada na experiência e na posição social que ocupavam no grupo social da instituição. Pensando nessa relação em diálogo com o texto de Elias (2006), percebemos que com o tempo os conflitos e disputas entre as antigas tradições de um determinado grupo se tornaram ineficientes para as monitoras de creche e indicam as diferenças sociais entre os grupos distintos, entre monitoras e educadoras e entre monitoras e gestoras.

Essas histórias relatadas pelas monitoras e pelas gestoras nos possibilitam compreender que o passado destes indivíduos não é um agregado de histórias individuais e separadas, mas é a “soma unitária do comportamento humano”, das relações sociais que estabeleceram. E esse conjunto de acontecimentos traça um percurso também da educação infantil de Naviraí, e da necessidade de garantia de instituir o direito à educação.

No quinto capítulo enfatizaremos a trajetória docente das monitoras, discutindo aspectos ligados à organização do trabalho no espaço institucional e à percepção da garantia do direito à

educação infantil, assim como os conflitos vivenciados no decorrer do processo de mudança, bem como as disputas entre monitoras e professoras, entre a tradição e a técnica na formação profissional.

## 5 A EDUCAÇÃO INFANTIL: docência e formação

*Mudou, porque na época veio o professor para a sala. Eu não me lembro bem o ano era 1997 ou 1999, devo ter nos papeizinhos registrado. Veio o professor, as crianças que ficavam em período integral, ficavam um período com o professor e um período conosco as monitoras. (Andréa, 2017, monitora de creche)*

O relato de Andréa indica o processo de mudança do atendimento na Creche Mamã Zezé depois da chegada das educadoras de creche, descrevendo como o atendimento foi se alterando naquele momento da transição entre as gerências de Assistência e Educação, e mudou também o cotidiano e as práticas pedagógicas com as crianças. Nosso objetivo foi analisar a organização do trabalho docente no espaço institucional, verificar como o direito à educação infantil figurou na formação das monitoras de creche e das gestoras, e perceber as relações que se estabeleceram no cenário local após a alteração da legislação nacional.

A existência da figura de um profissional com formação substituiu as antigas monitoras, e a sua condição profissional foi alterada a partir da formação e em decorrência da organização da unidade municipal de educação infantil. No caso específico do município de Naviraí, priorizava-se uma política de concurso para os cargos a serem ocupados nas suas unidades. Assim, para fazer o concurso de educadoras, quem não tinha formação no Magistério, foram enquadradas em outras categorias funcionais, embora por um tempo essas monitoras tenham seguido exercendo o trabalho com crianças.

Sobre as relações de interdependência que passam a ser exercidas e criadas a partir da nova legislação, refletiremos com Elias (2006, p. 90) que “[...] o ajustamento entre instituições e necessidades em sociedade em constante mudança nunca é completo. [...] e os problemas são apresentados ao indivíduo pela rede de funções sociais na qual ele ingressa, com suas disparidades inerentes entre meios e fins”. Ao ouvir os relatos e cotejá-los com os documentos, percebemos os entrelaçamentos entre a objetividade de implantação da norma e a subjetividade expressa na fala das entrevistadas, especialmente ao descrever os sentimentos e ressentimentos vividos em função da transição no período alterando sua condição profissional.

Apresentaremos, a seguir, quatro itens que, a nosso ver, contemplam os eixos norteadores deste capítulo que procura discutir o olhar das monitoras de creche sobre a docência, a sua formação profissional e os conflitos gerados no âmbito do trabalho.



## 5.1 Organização do trabalho docente no espaço institucional

Destacamos neste item as práticas realizadas pelas monitoras e gestoras, no período em que a instituição era dirigida pela Assistência Social. Procuramos apresentar através da documentação fotográfica e entrevistas, como esta educação estava organizada e fundamentada em padrões e normas de aspecto muito amadora, com atividades básicas de cuidado. Como podemos verificar no relato de Geni:

*Olha, a gente chegava às 7 horas e recebia as crianças, colocava para fazer a rodinha, colocava todos os dias, dava o alfabeto, tinha o alfabeto na parede; a gente já colocava decoração em tudo. Todo final de ano a gente fazia a decoração e dava o alfabeto e fazia, daqui para lá e de lá para cá, sempre foi assim, porque quando faz daqui para lá eles decoravam, A, B, C, D, aí de lá para cá eles aprendiam porque eram crianças maiores. E a gente sentava, colocava a cadeirinha para sentar, sentava no chão e cantava. No começo do ano começava com o nome das crianças. Para **aprender, era todos os dias isso, daí todos os dias essa rotina que eu fazia. A minha rotina eu fazia porque era muito importante, depois vinha o brincar – a parte do brincar –, depois vinha **banho, depois vinha a comida, que era o almoço – eles almoçavam na creche, aí vinha o sono, a gente dormia, até eu dormia, porque eles dormiam. A gente sempre dava aqueles cochilos – não tinha como! E eles dormiam, e depois acordavam, e era assim. Hoje eles dormem, só que tem um horário para acordar. Naquela época, não. A gente deixava eles irem acordando, por eles mesmos: tinha criança que dormia até umas 2 horas, deitava tipo 11 horas e só ia acordar tipo 2 horas, 1 hora; e a gente deixava, a gente não acordava. Quando acordava, vinha o café da tarde, ficava com a gente dar o lanche da tarde. Tinha as crianças do berçário, eles jantavam, mas a minha turma eles não jantavam, eles ficavam na parte da tarde no parque, no pátio à espera dos pais, e ficavam lá. Sempre teve parquinho, muito brinquedo na escola, tinha muito brinquedo àquela época, tinha pecinhas, massinha; tudo o que você pensar tinha, enjoava de brincar com um e a gente já pegava outro; tinha o parque de areia que era cercado. Então deixávamos as crianças brincar mesmo. À tarde, quando dava 5 horas, os pais vinham buscar – era uma rotina assim. Bem legal, hoje eu vejo as crianças que foram meus alunos lá com 5 anos de idade, eu falo, que foi meu aluno, mas na época não foi meu aluno, né, **porque era um aluno de certa forma sim**, mas eu olho no rostinho: tem uns que eu lembro muito bem ainda, principalmente daqueles arteiros, os mais arteirinhos a gente lembra.***** (Geni, 2017, monitora de creche, grifo nosso)

Geni sinaliza a rotina e a organização do trabalho docente no período em que atuou na Creche, e as atividades eram pensadas seguindo uma determinada rotina como uma sequência de ações repetidas, como a hora de sentar e cantar, ouvir histórias, tomar café da manhã, etc. Todos os dias, as ações se repetiam da mesma forma, indicando um modelo de organização do trabalho docente do monitor sem conhecimento teórico, tornando a proposta da rotina apenas como um esquema que precede o fazer, e quando esse momento é mais adequado.

Assim, podemos verificar que a rotina realizada pela professora se torna uma forma de nomear práticas que já estavam constituídas socialmente. No entanto, Barbosa (2009) indica que a rotina deveria sinalizar a concretização de uma concepção de educação e cuidado, sintetizando o projeto pedagógico das instituições e apresentando a proposta de uma ação

educativa dos profissionais. Sendo assim, se tornaria o cartão de visitas da instituição e ponto central da avaliação pedagógica quando bem utilizada. Percebemos que coube ao adulto, no caso as monitoras de creche, a escolha da base estrutural da organização docente e a delimitação dos espaços e tempos de brincar, muito mais voltada à realidade da escola de 1º Grau, do que educação para crianças pequenas. Abaixo podemos perceber como eram as atividades pedagógicas docentes:

Figura 9 – A atividade de leitura

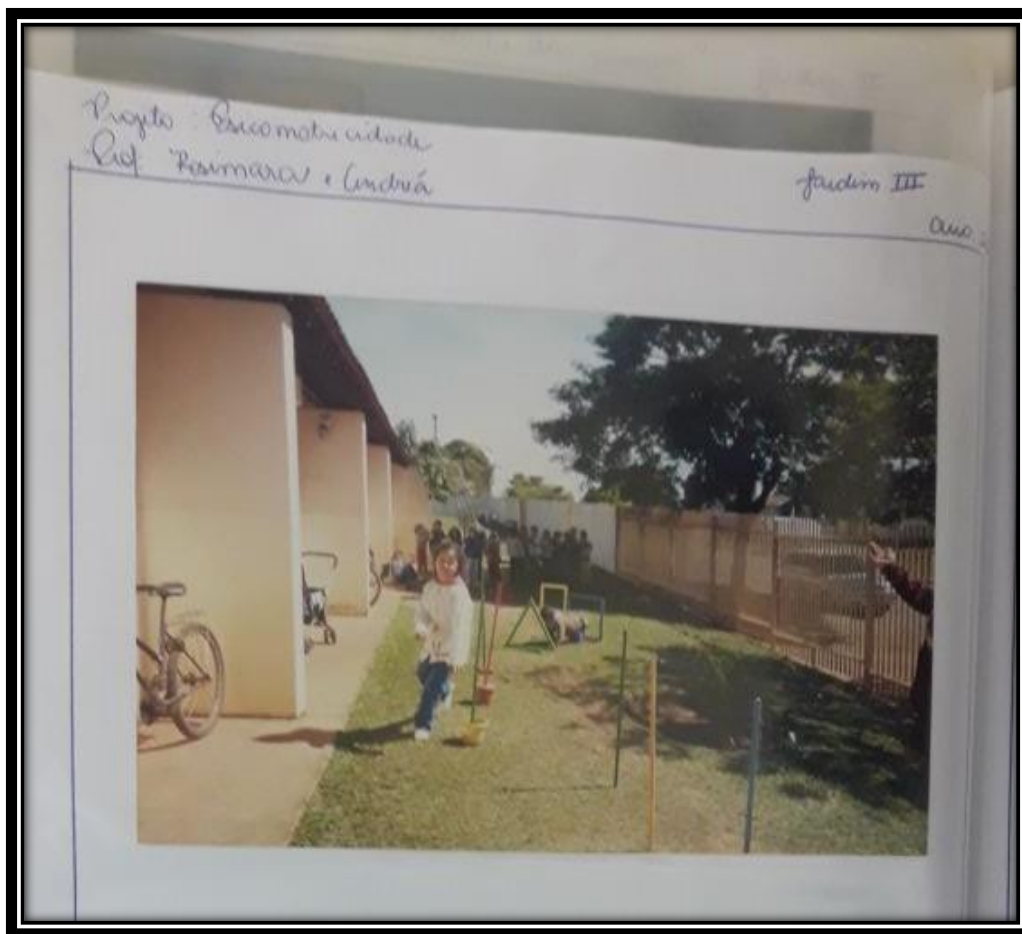


Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Vera, s/d.

Como é possível verificar na imagem (Figura 9), essa era uma atividade de contação de história que a professora Vera realizava com as crianças. A imagem dá indícios de que a repetição da rotina pedagógica era recorrente em todas as salas com as crianças, pois é a mesma cena que a professora Geni relatou: as crianças sentadas no chão, e em círculo.

Consideramos assim que a rotina está presente na organização dos trabalhos das monitoras de creche, no entanto esta rotina foi se incorporando nas ações da Creche na experiência prática e pela experiência da gestora com o Ensino Fundamental, percebendo entre erros e acertos o que poderia ser utilizado com os menores. Na foto (Figura 7) também podemos ver, na parede da sala, o abecedário que a professora Geni se refere como o momento de “leitura do abecedário” sendo feito do “início para o fim e do fim para o início”, demonstrando a necessidade de preparar as crianças para o ensino do 1º Grau. Assim, as crianças maiores de 5 e 6 anos já teriam “decorado” as letras do alfabeto ao sair da creche.

Figura 10 – Projeto Psicomotricidade Jardim III



Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Andréa, 2003.

Podemos verificar, na foto acima (Figura 10), uma rotina de ações pedagógicas que corrobora com a perspectiva de que as Creches tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas, e não somente com os cuidados da criança em uma perspectiva compensatória para atender às carências sociais e culturais das crianças mais necessitadas. Nessa perspectiva, percebemos que “[...] para as crianças dos 18 meses em diante, era de caráter compensatório e visava superar as deficiências da clientela, devendo ser previstas atividades de expressão oral, desenvolvimento motor, música, matemática, ciências, integração social e vida prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 16). Fato perceptível em quase todas as imagens disponibilizadas pela professora Andréa, no seu álbum fotográfico retratando atividades de música, desenvolvimento motor, etc., como podemos ver na Figura 10, a atividade pedagógica era um projeto de psicomotricidade.

Portanto, podemos considerar que a organização do trabalho docente foi permeada pelo amadorismo, pela experiência prática entre o erro e o acerto e por um currículo que não corresponde à faixa etária das crianças. Verificamos muitas fotos dos arquivos das professoras

retratavam as datas comemorativas, como a Páscoa, Semana da Pátria, Dia do Índio. Essas atividades poderiam fazer parte de um planejamento curricular da instituição.

Esse tipo de entendimento de planejamento voltado para as datas comemorativas tem sido percebido até hoje nas instituições de educação infantil do município de Naviraí. Tal tema foi constatado no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de Pereira e Montiel (2015), intitulado “Reflexões sobre o currículo na educação infantil: um estudo nas creches do município de Naviraí/MS”, ao afirmar “[...] dando início às atividades pude observar também que a maioria delas está ligada às datas comemorativas, assim usando o tema como atividades a serem desenvolvidas[...]” (PEREIRA, MONTIEL, 2015, p. 14). Compreendemos que, ao longo do tempo, esta prática se tornou parte repetitiva do fazer pedagógico no atendimento às crianças pequenas no município.

Figura 11 – Dia do Índio



Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Vera, sem data.

Ao analisarmos a imagem que representa a organização do trabalho docente e pelo relato da coordenadora Cleonice (2018, coordenadora de creche) indicando que “[...] as atividades eram uma festinha só em datas comemorativas: Dia das Mães faziam aquelas comilanças, de comida tinha de tudo, às vezes as crianças cantavam umas musiquinhas, elas ensaiavam e cantavam[...]”, Podemos perceber, desta maneira, segundo Ostetto (2000), que



o trabalho com datas comemorativas pode se tornar tedioso e as crianças acabam por não ampliar seu repertório cultural.

Ou ainda, que as instituições de educação infantil não se preocupam em explorar o real significado das datas comemorativas, mas sim o de cumprir uma obrigação que já está (pré) estabelecida e ainda contribui na crença de que a educação voltada para as crianças pequenas seja uma educação inferior ou sem a necessidade de uma organização mais rigorosa. Pela imagem fotográfica (Figura 11), percebemos os estereótipos representados pelas datas comemorativas historicamente presente nas instituições, assunto que não vamos abordar no momento, mas mais uma vez demonstram uma leitura do mundo adulto na organização do trabalho docente com a criança.

Já as atividades de rotina e cuidado são perceptíveis nos registros abaixo, e aparece na foto (Figura 12), a seguir, quando as crianças da turma da professora Vera estão dormindo.

Figura 12 – O momento do sono



Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Vera, s/d.

Pelo relato da professora Geni, o momento do sono não tinha um horário determinado, podendo se estender por horas. A professora conta que, por vezes, chegava a dormir enquanto velava o sono das crianças. Cabe lembrar que naquele período, o trabalho das monitoras de creche era de 8 horas, de acordo com o concurso, mas elas faziam mais duas horas extras no período do almoço, assim totalizam 10 horas na instituição, uma carga bastante extensa de trabalho e com um número elevado de crianças por sala.

A professora Geni relatou, ainda, os momentos do cuidado com a alimentação (Figura 13). A professora Vera está alimentando as crianças menores, que recebem o almoço e o jantar na creche. É possível perceber na imagem que algumas crianças estão amarradas com fraldas nas cadeiras de plástico, demonstrando a precariedade do material disponível: são cadeiras baixas de plástico, mas que para algumas crianças, as muito pequenas, não seriam adequadas.

Percebemos também que o tamanho das crianças é variado: há crianças que conseguem se sentar e outras ainda não ficam sozinhas, sem estarem amarradas à cadeira. Nesse momento, verifica-se que a professora recebe ajuda de outras funcionárias da instituição, provavelmente profissionais dos serviços gerais, que as auxiliavam quando necessário, como relatou a coordenadora Amélia (2017, coordenadora) “[...]nós não tínhamos professoras, nós tínhamos monitoras concursadas. E o pessoal dos serviços gerais”. A precariedade do atendimento também se evidenciava pela falta de mão de obra e um número elevado de crianças e poucos profissionais nas salas necessitando de auxílio extra nas situações mais urgentes.

Figura 13 – O momento da alimentação



Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Vera, s/d.

Figura 14 – O momento do banheiro



Fonte: Acervo pessoal da monitora de creche Vera, s/d.

Referente ao atendimento educacional que era adotado com as crianças menores, podemos perceber pelas duas últimas fotos (Figuras 13 e 14), que havia um estímulo à independência motora das crianças e o relato de Vera reforça tal perspectiva quando afirma que “[...] era tudo bebezinho, de 1 aninho e meio, sabe, trocava fralda, tirava da chupeta, era eu aquela tia que tirava a chupeta, tirava a chupeta da criança mesmo [...]” (Vera, 2017, monitora de creche).

O princípio educacional a se adotar nos berçários, para as crianças de 0 a 18 meses, era, segundo Kuhlmann Junior (2000), o da estimulação, com bastante estímulos de modo que pudessem sentir a evolução do próprio corpo. Assim, as crianças eram estimuladas a se tornarem mais independentes nas suas ações. Contudo, a professora Vera descreve como era o trabalho docente no berçário:

*[...] menina... você precisava de ver o berçário. Era um inferno, a minha irmã Sandra trabalhava no berçário, a Cida era a cozinheira no berçário. O berçário era uma creche separada da outra, à parte, junta, mas separado. Lá tinha lactário, tinha cozinha, tinha de tudo, mas era um inferno aquilo, tinha tanto bebê, tanto bebê, tanto bebê..., era uma choradeira, uma choradeira... Menina do céu! Você entrava, era aquele fedor de cocô, que você quase morria. Gente, eu não sei como que as meninas davam conta daquilo. Gente, eu fico pensando assim ... Hoje você vai na creche, você vai nas escolas Centros de educação infantil, menina agora é outra realidade, é tudo separado, você tem o número de criança certinho, você tem salinha disso e daquilo, antes não[...]. (Vera, 2017, monitora de creche)*

Esta situação descrita por Vera pode ser também o retrato de um quantitativo muito grande de crianças pequenas por sala e um número pequeno de profissionais atuando no berçário. Como ainda não havia um parâmetro de qualidade do atendimento, o quantitativo de crianças dependia da necessidade das famílias e das solicitações feitas aos vereadores da cidade, como indica Vera (2017, monitora de creche) “[...] *sem saber da realidade da situação, eles queriam simplesmente mandar o ofício dizendo que a gente tinha que pegar a criança, e a gente acabava pegando a criança por conta disso. E quem perdia? Quem perdia era a própria criança porque ficava um depósito [...]*”.

Nos relatos das monitoras, em muitos momentos as palavras depósito de crianças” foi mencionada. Acreditamos que essa foi a percepção de que a situação vivenciada por elas causou marcas profundas. As professoras e gestoras contaram que havia um quantitativo muito grande de crianças, que houve até situações em que alguns pais não buscavam os filhos ao final do dia. Assim, em algumas ocasiões, as próprias monitoras levavam cada uma dessas crianças para suas casas, pois a instituição tinha horário para ser fechada.

A professora Geni aponta o período da tarde como tempo para o brincar livre no parque até o horário dos pais buscarem, indicado também por Sônia (2017, monitora de creche):

*[...] eu chegava, por exemplo, preparava a salinha para receber as crianças, a gente recebia todas. Depois tinha o café, nós tomávamos o café da manhã, depois a gente as colocava na sala, tinha as atividades, e assim tinha o lazer [...] fora com as crianças; tinha o banho, depois soninho, aí eles almoçavam e depois era a hora do soninho deles. Aí ficava a tarde só lazer. Assim até a hora de sair, era desse jeito.*

Mas nas fotos que as professoras Vera e Andréa apresentaram nos seus arquivos fotográficos, não há indícios de todos esses momentos, tendo apenas fotos de atividades dirigidas tanto no espaço interno e externo, o que podemos concluir que naquele momento o entendimento de atividades livres ou no parque não tinham tanta importância, ou não precisavam ser registradas como as atividades planejadas por um projeto ou uma atividade da rotina.

Ao discutir no texto “Histórias da educação infantil Brasileira”, Kuhlmann Junior (2000) aponta a recreação nos Parques Infantis no município de São Paulo, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar do Departamento Nacional da Criança, em 1967, como um plano modelo para as instituições de educação infantil de baixo custo na realidade paulista. Tal modelo, segundo o autor, sofreu muitas críticas nas propostas de uma educação que atendesse aos interesses das classes populares que acabavam por criticar os objetivos de recreação. Não era uma rejeição total: mencionava-se a importância de a



criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinada ao pedagógico.

É possível que essa também fosse parte do cotidiano na organização do trabalho das monitoras de creche em Naviraí, visto que a valorização do brincar não teve destaque diante da organização das atividades pedagógicas com as crianças no período da Assistência Social.

*Então a gente já trabalhava com alfabeto, com números, com cores, desde o berçário. A gente tinha os cartazes em todas as salas. Todas as salas tinham o ajudante do dia... isso daí a gente trabalhava. Por iniciativa minha, entrei lá... eu quis mudar alguma coisa, não quis ficar só naquilo como eu recebi a creche – como um depósito de criança! Vamos mudar um pouquinho, eu já tinha mudado um pouco. Com a entrada das professoras, mudou alguma coisinha, mas não foi aquela mudança extrema, não! Não foi porque a gente já vinha trabalhando os aniversariantes, a gente comemorava, tinha os cartazinho na sala, ajudante do dia, nós trabalhávamos com o mês, a semaninha, o dia da semana, tudo brincando de uma maneira lúdica, brincando e introduzindo... (Amélia, 2007, coordenadora de creche)*

Quando Amélia assume a coordenação da creche traz sua experiência de vários anos como professora de primeiro ano e propõe alterações na prática pedagógica das monitoras, semelhantes às práticas então realizadas com as crianças maiores, pois segundo ela não se conhecia nada sobre o atendimento em Creche. No entanto, ela tinha percepção de que a Creche não poderia ser apenas um depósito de crianças. Percebe-se que ao se referir ao atendimento em Creche e Pré-escola a coordenadora faz o uso das palavras no diminutivo, quando diz, o cartazinho, semaninha, coisinha, etc. Essa ideia de que para a criança pequena todo o mundo que está ao seu redor também precisa ser pequeno, demonstra características de um olhar autocêntrico, como se para a criança tudo fosse menor. Para tal afirmativa, apoiamos nos estudos de Sarat (2002, p. 41) ao indicar que “[...] percebe-se uma negação das potencialidades da criança, na medida em que se utiliza uma linguagem carregada de diminutivos – mas no seu interior reflete uma possível incapacidade da criança –, mesmo que o objetivo seja de parecer mais fácil e suave [...]”.

Posteriormente, quando a Secretaria de Educação assume a Creche, as monitoras foram cobradas a fazer um planejamento e, mesmo sem formação, tiveram que planejar suas atividades

*[...] entramos em 96 [1996] e em 99 [1999] é que se iniciou. No começo, mandaram os professores para fazer um experimento, para ver se saía daquele assistencialismo. Foi nessa época que eles começaram a exigir da gente. A gente preparava aula e tinha que dar aula, mesmo sem formação, [...] ainda tínhamos a maioria sem Magistério, mas tinha a Agda que tinha Magistério. (Sandra, 2017, monitora de creche)*

Percebe-se que começa a existir um conhecimento específico na elaboração das atividades coadunando com um profissional que tenha uma formação para executar tal função.

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses [...]. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 17)

O trabalho desenvolvido pelas monitoras de creche refletiu a trajetória do atendimento ofertado no município como um momento de transição entre o viés da assistência e a tentativa de incorporá-lo a um viés educacional: as experiências das monitoras de Creche revelam que elas procuraram se adaptar às necessidades mais urgentes e às exigências necessárias da profissão. Consideramos que exerciam a ocupação de um cargo ou função, que foi aprendida no cotidiano e na rotina e aprimorada por elas, entre erros e acertos. Suas experiências demonstram-se ricas de significado e poderiam ter sido utilizadas como base para as novas propostas para educação da criança pequena, entretanto foram desconsideradas no decorrer do seu percurso profissional.

As instituições de educação infantil, no período em questão, no sul do Mato Grosso do Sul, foram marcadas nas creches municipais com a presença de profissionais leigos e de crianças com mais de 7 anos na educação infantil, e a consolidação do atendimento em Creche e Pré-escola. Também foi possível perceber que os discursos e práticas no atendimento às crianças foram influenciados pelas teorias de privação cultural e da educação compensatória, atribuindo à instituição o papel de suprir as carências de ordem física, material, social e psicológica das camadas empobrecidas, além de ocupar o lugar da falta moral, econômica e higiênica da família. Assim, a Creche também teve que dar conta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva da criança (ANDRADE, 2010).

A seguir, apresentamos, pelos relatos das entrevistadas, como as monitoras e gestoras começaram a perceber que a legislação estava se alterando e que a função exercida pelas monitoras seria ocupada por outro profissional.

## **5.2 Direito à educação infantil na Creche “Mamãe Zezé”**

A educação infantil passou por um momento fundamental no processo de incorporação da etapa da Educação Básica, numa conquista que partiu da luta da sociedade civil organizada e da luta de mulheres por creches. No entanto, tais mudanças causaram alterações na vida das

profissionais, de quem já atuava com as crianças pequenas, exigindo delas uma formação mínima e específica. Por muito tempo ficou materializada a ideia de que quanto menor a criança a se educar, menor seria seu salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente seria o padrão de sua formação (ABRAMOWICZ, 2003).

Considerando o quadro legal que legitima a educação infantil, como direito das crianças de 0 a 6 anos e redimensiona o papel das Creches e Pré-escolas, muitos embates e desafios se fizeram presentes, visto a historicidade da dicotomia existente entre o proclamado nas leis e o efetivado na realidade brasileira. Entre os fatores que intensificaram a distância entre as leis e sua aplicabilidade estão, segundo Andrade (2010), a transferência das Creches do setor da assistência para o setor educacional, que não se deu de maneira efetiva quanto à definição de orçamentos específicos e à definição de políticas para a formação do quadro de pessoal.

Apresentamos assim, de que maneira as monitoras de creche compreenderam que a educação da criança pequena estava sendo alterada e de que forma perceberam que essa mudança refletiu em suas vidas profissional e pessoal. A educação a que as monitoras estavam acostumadas com suas crianças foi uma educação pela falta, voltada para a pobreza.

As categorias de infância e pobre têm servido [...], sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15)

Assim, a falta de um profissional adequado servia ao propósito de atender às crianças pela falta quando assumiram o concurso de monitores em 1996. Porém, com o tempo, as professoras perceberam que o atendimento na Creche estava cobrando novas exigências profissionais, como relatou a professora Sandra sobre o período em que Amélia assume a coordenação da Creche na Assistência Social, e que passa a cobrar um tipo de planejamento chamado “semanário”.

*[...] começou em 99 [1999]. Eles começaram com essas exigências, a gente tinha que preparar aula e tinha que dar atividade para molecada, trabalhar mesmo com a molecada. Era gostoso, era novidade e eu gostava. A Amélia exigia que fizéssemos o semanário: era o que gente ia trabalhar durante a semana, e na segunda-feira tinha que colocar esse semanário na mesa dela para ela ver – ela olhava o que a gente ia trabalhar durante a semana. Começaram a exigir da gente [...]* (Sandra, 2017, monitora de creche)

Segundo Andréa, as mudanças foram acontecendo, e a necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos contribuíram para que fossem criados cursos na capital do estado, ofertados pela Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul (PROMOSUL).

*A Promosul tinha uma equipe da educação infantil, naquele tempo, lá em Campo Grande. Até foi na época que nós fomos e que trouxemos para Naviraí. Na sala o professor, tinha que ter combinados, tinha que ter chamadinha, tinha que ter todas essas contagens de rotina, que na época não tinha – a gente não tinha, nem sabia o que era aquilo, como trabalhar com a criança e fomos aparecendo essas novidades. Para fazer e preparar as turmas, fomos eu, ela (Amélia) e acho que mais uma professora, ver as novidades. Nós conhecemos as creches de Campo Grande, na Promosul mesmo. Tinha essas coisas diferentes, pois já estavam passando para Educação e eu achei interessante. E fomos aprendendo aos poucos, aprendendo com o trabalho. A gente foi aprendendo trabalhando na prática (Andréa, 2017, monitora de creche).*

A Promosul começou a ofertar curso de aperfeiçoamento com práticas pedagógicas, enfatizando que não seria mais apenas ações de cuidado com as crianças, mas também careciam de formações pedagógicas. A exigência de planejamento na execução de tarefas fez com que as monitoras percebessem a necessidade em buscar uma garantia de reconhecimento profissional e procurassem a Gerente de Educação e Cultura, para reconhecimento das monitoras como professoras.

*[...] as meninas ... (pausa) A Andréa e a Geni correram atrás para ver se a Cleuza ...colocava a gente como professora, já que ela estava exigindo isso da gente. Porque não enquadrava a gente nesse cargo? Elas lutaram, lutaram, correram atrás, mas não conseguiram. Mas ela (Cleuza) exigia: não, vocês têm que fazer! Até então ela ia prometendo: vocês estudam, vão estudando. Estudamos e nos formamos em Pedagogia Nível Superior. Mas foram só promessas, quando chegou a época ela fez o concurso, o concurso de educador[...] (Sandra, 2017, monitora de creche).*

As professoras perceberam que precisavam assegurar seus direitos como docentes e buscaram a gestão municipal a fim de verificar o que poderia ser feito para se manter na profissão. Mas, como vimos, o tempo que precisavam para a formação superior não foi compatível com o tempo do novo concurso de educadoras de creche que requeria a formação em Magistério causando problemas para as que não tinham feito a formação exigida.

*[...] A Cleusa chegou na época do concurso e perguntou se nós queríamos prestar o concurso para Educador, mas na época acho que o salário que era R\$ 777,00 ou R\$ 1.077,00 – uma coisa assim. Lembro que o salário era esse e o nosso salário era o mesmo, dos monitores era o mesmo!! Então o cargo era o mesmo, a mesma coisa para fazer e o mesmo concurso, mesma coisa??[...]. Mas então fizemos para professor, só que na época o concurso foi parar na Justiça e ficou por muito tempo, alguns anos, então não chamou de imediato. E o que ela fez, ela chegou e falou que tínhamos que dar nossas vagas para os que iam entrando, os educadores. Eu acho que ela fez errado, na época, porque, a meu ver, a gente não brigou porque tinha feito concurso. Porque ela abriu um concurso para o mesmo cargo que o nosso? A gente vai dar vaga para outra pessoa entrar sendo que é o mesmo cargo que nós estávamos aptas, todo mundo tinha o Normal Superior já formado e o nosso*

*concurso era feito para Creche. Então, ela não tinha o direito de nos tirar. Ela foi esperta, ela veio e tirou assim, ela fez, acho, uma pesquisa antes e perguntou para que lugar nós pretendíamos ir e como ficamos muito tempo de férias, nós queríamos ir para biblioteca. Se não tiver lugar, nós queremos ir para biblioteca, ela então ofereceu 8 vagas para biblioteca e, se era para sair, queríamos escolher o lugar, escolhemos a biblioteca. Quando a gente saiu, eu mesma, na época, não tinha muito interesse, gostava de trabalhar na Creche, gostava de trabalhar e falei que queria ficar até assumir o meu concurso pelo menos. Ela disse que não podíamos ficar que eram só as vagas das que tinham feito o concurso, que nós é que não quisemos fazer para educador. Até questioneei a Cleusa na época, mas eu ia fazer de novo a mesma coisa que eu já tinha feito? Fazer o mesmo concurso, duas vezes para ficar no mesmo lugar? Então fiz para professor que era meio período só. (Andréa, 2017, monitora de creche)*

Andréa relata que as monitoras buscaram a formação que faltava, mas consideraram que não precisavam realizar o mesmo concurso novamente se era para exercer a mesma função. Assim, procuraram fazer o concurso para professor de educação infantil. No entanto, esse concurso ficou tramitando na Justiça e demorou alguns anos para ela ser chamada. Diante deste outro perfil institucional, a transferência das vagas de monitores para educadores foi necessária. A professora Geni relata como foi esse processo de mudança do monitor para o educador de creche.

*Em 96 [1996], a creche já funcionava quando a gente chegou lá [...]. A creche já estava ali, já trabalha um pessoal, que foi tirado, e entrou outro pessoal concursado (os monitores de creche). Na Creche já funcionava essa época social, depois em 97, 98 a Creche passou para Educação: de lá para cá vieram professores (educadores de creche) e a gente passou a ser auxiliar dos professores. O professor vinha, ficava 4 horas e ia embora, e a gente ficava com as crianças, [...]. Eu comecei a estudar também, para terminar, terminei o Ensino Médio, depois fiz Normal Superior, [...]. Foi feito outro concurso para colocar só professores (educadores de creche) [...]. (Geni, 2017, monitora de creche)*

A professora Geni não se conformou em perder o concurso e buscou por meio da formação finalizar seus estudos concluindo o Ensino Médio e o curso de Normal Superior. Para algumas professoras, o cargo de administrativo escolar não foi bem aceito e elas procuraram estudar e garantir a volta para a educação infantil. Outras monitoras, no entanto, ficaram no cargo de Administrativo Escolar e não voltaram para sala.

Outro aspecto importante da transição relatado pelas professoras foi o aparecimento do coordenador e do diretor na instituição, possibilitando melhorias no atendimento ofertado,

*[...] quando fez a transição, que transformou, que a escola entrou, que veio diretor, veio coordenador – não, diretor já tinha. Era sempre a primeira dama (diretora). coordenador que eu lembro que veio, que toda semana ela fazia hora atividade com a gente, foi a Amélia. Apesar da gente não ser professora, a gente não era formada na época ainda, a gente tinha que fazer o nosso planejamentinho de aula, toda segunda-feira ela olhava um caderninho, o caderninho de cada uma para ver o planejamento da semana [...]. E aí a gente ainda continuou um tempo assim, depois começou a vir os professores para ficar meio período com a gente[...]. (Vera, 2017, monitora de creche)*

A organização pedagógica da instituição também sofre alterações, surge a figura da coordenadora pedagógica que viria para auxiliar o trabalho com as crianças. Essa pessoa foi a professora Cleonice que havia trabalhado no estado do Paraná em uma instituição privada, no cargo de coordenadora e quando retorna a Naviraí é convidada pela Cleuza para assumir a parte pedagógica da escola na instituição Maria José da Silva Cançado, quando ainda tinha o Ensino Fundamental. Amélia relata a chegada da coordenadora Cleonice (Mana) na coordenação pedagógica da escola possibilitando mudanças na Creche também

*[...] quando a Mana (Cleonice) chegou na coordenação houve algumas mudanças. A Mana também foi muito importante para Creche, [...] Quando a Mana foi para coordenação ela já trabalhava. Ela começou trabalhando com criança, então ela tinha bagagem e essa bagagem que ela tinha ela passava para as minhas (monitoras de creche). Quer dizer que essa bagagem só foi se aprofundando. Então nós trabalhávamos, ela dava umas dicas para gente, antes das professoras, ela sempre ia lá, informava, fazia reunião. Então quando as professoras chegaram, e agora ia ser só professoras, e as monitoras saíram, eu saí também [...]. (Amélia, 2017, gestora)*

A chegada das professoras indicou a saída da coordenadora Amélia da instituição, por motivos pessoais, servindo assim de estímulo para as monitoras buscarem

*[...] foi ótimo isso acontecer, os professores irem para lá [...] porque a gente, a [...] gente se revoltou e começamos ansiar por crescimento, foi aí que a gente começou a lutar, começou querer faculdade. Foi com muita luta que a gente conseguiu, inclusive a nossa Gerente de Educação, na época, era uma coisa assim tão preconceituosa com a gente [...]. A Cleuza, ela não queria, você pode perguntar para todas as meninas, elas vão te falar a mesma história: ela não queria que a gente fizesse faculdade, o Curso Normal Superior que foi trazido aqui para Naviraí. Tinha tido um lá em Mundo Novo, tinha tido uma turma de Naviraí que fazia lá, que eram quatro anos o curso, e daí abriu aqui em Naviraí. Ela não queria deixar a gente fazer, de maneira nenhuma, e isso causou uma revolta na gente. Nós fizemos um movimento que, na época, ela não deixou a gente fazer, mas era com o maior desdém do mundo que ela dizia: - “Oxalá” passarem no vestibular! Ela falou desse jeitinho! Pergunta para as meninas, elas vão te falar com essas mesmas palavras que eu estou te falando: “Oxalá,” vocês passarem nesse vestibular [...]. Com muita luta, ela liberou as monitoras de creche para fazer o curso [...]. (Vera, 2017, monitora de creche)*

Percebemos que as professoras ficaram ressentidas com o ocorrido e até hoje demonstram que as marcas desse passado fazem parte de sua história de vida. Diante disso, a falta de atributos para a função foi questionada pela gestora de forma que podemos dialogar com o texto de Elias (2006) sobre marinheiros e *gentlemen*, refletindo que

*[...] marinheiros experientes, por sua vez, que aprenderam seu ofício da única forma possível, começando cedo como aprendizes, não eram considerados *gentlemen*; faltavam-lhes – ou julgava-se que lhes faltassem – qualidades como destreza, boa educação, liderança e tato diplomático, considerados atributos indispensáveis para as pessoas no comando de operações militares [...]. (ELIAS, 2006, p. 93)*

Essa situação é demonstrada na pesquisa e nos relatos das monitoras que tinham a experiência do ofício, mas não poderiam se tornar as professoras de crianças pois faltavam-lhes qualidades específicas para o cargo. Para algumas professoras foi o impulso que faltava para a busca da formação, mas para outras foi o desestímulo de continuar na carreira.

Segundo Andréa, as mudanças foram acontecendo a partir da chegada da Cleonice (Mana) na instituição e o entendimento de que o direito à educação infantil era da criança, assim como a preocupação em atender a criança a partir do educar e cuidar. As condições de trabalho indicaram a necessidade de novos cursos e formações para aperfeiçoamento da profissão.

*As mudanças que tiveram foi depois que a Mana assumiu a coordenação da educação infantil. Começou reunindo com a gente: a cada 15 dias ela fazia reunião, e como a rede era pequena dava tempo. Ela falava sobre as mudanças a partir daquele momento, que a gente tinha que cuidar e educar, não só cuidar, não era mais só assistencialista, era um direito da criança. Até então para mãe conseguir uma vaga na creche tinha que levar um atestado de emprego. Mas a partir daquele momento, não. Toda criança tinha direito à Creche, a mãe trabalhando, ou não! O direito era da criança e não da mãe! Também a gente tinha que participar de cursos, fizemos o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação infantil, o PROFA da educação infantil e vários cursos da educação infantil. Foram incentivando a gente a estudar, a fazer a faculdade na área da educação infantil. Então, passamos por um processo junto com a Educação de Infantil. Passamos por um processo junto com uma educação de transformação mesmo! (Andrea, 2017, monitora de creche)*

Os cursos de aperfeiçoamento ofertados foram para aprofundar os conhecimentos sobre os documentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*<sup>77</sup> e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>78</sup>. Estes documentos foram pensados para atender ao Ensino Fundamental e a Alfabetização, não foram elaborados para a educação infantil como indicou a Andréa. Os PCNs, foram lançados em 1997 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e teve como objetivo auxiliar o professor de modo a servir de referencial para o seu trabalho. Já o PROFA foi lançado em dezembro de 2000, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países.

Como as monitoras relataram que participaram de tais cursos, podemos considerar que a preparação para o ensino fundamental era uma preocupação desde a Creche e a Pré-escola, visto serem incentivadas a participar de tais formações. No entanto, compreendemos que a Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí assumiu um papel mais efetivo na formação dos profissionais, inclusive daqueles que já atuavam na área, mas que, ainda, não

<sup>77</sup> Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

<sup>78</sup> Fonte: Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

tenham a escolaridade compatível com o que a lei definia, assegurando a oferta de alguns cursos, a vaga assegurada como direito da criança e não da mãe trabalhadora e destacou a relação entre educar e cuidar como complementares e indissociáveis no fazer pedagógico da instituição.

Tais indícios demonstraram que as alterações na Creche foram ocorrendo aos poucos, e que as monitoras foram identificando que sua profissão também estava em processo de mudança. Diante de tantos novos desafios da carreira, foi preciso buscar uma profissionalização e um aperfeiçoamento de seus conhecimentos. O profissional docente traz na trajetória de sua vida e de formação, as marcas das relações sociais estabelecidas no grupo que o constituiu como um processo de interdependência com os outros indivíduos e de relações de poder percebidas ao longo desse processo formativo. Tomamos aqui o conceito elisiano de interdependência já mencionado, para compreender como as relações se estabelecem.

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, podem dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui-generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica. (ELIAS, 1993, p. 194)

Nessa figuração, cada indivíduo, monitor, educador ou gestor, ocupou uma função e experimentou as tensões da coerção e auto coerção sendo impressa nas suas relações de interdependência. Assim, podemos considerar que quanto mais se entrelaçava a teia de interdependência maiores foram os espaços sociais por onde se estendeu essa rede, integrando-os em unidades funcionais e institucionais. Do mesmo modo, também mais ameaçada se tornou sua existência social como indivíduo profissional pois elas tiveram que ir em busca da formação (ELIAS, 1993). Compreendemos que o movimento entre esses indivíduos gerou um equilíbrio de poder flutuante e elástico, movendo-se para frente e para trás, inclinando-se primeiro para um lado depois para outro, e possibilitando mudanças nas características estruturais da profissão, não somente na trajetória docente de Naviraí, mas no modelo de conceber a educação para a criança pequenas nas distintas figurações que os indivíduos estão.

Nesse sentido, no próximo item procuraremos analisar os conflitos institucionais e tensões do grupo inerentes à situação desses indivíduos. Tais conflitos são causados pelo padrão institucional das relações e suas funções, pelas tensões pessoais, e entre as pessoas decorrentes do processo de mudança implementado nas instituições.



### 5.3 Monitoras e educadoras: os conflitos do processo de transição

A chegada das educadoras de creche fez com que as relações existentes entre os indivíduos na instituição Mamãe Zezé se intensificassem, e conflitos surgiram na balança de poder. Essa balança se altera conforme a figuração que cada indivíduo possui nesse espaço. Assim, não é possível afirmar que houve, nas relações estabelecidas entre esses indivíduos, dominantes e dominados, pois os fatores que indicam o poder se alteravam conforme os interesses do grupo e dos indivíduos que compunham as redes de interdependência.

Assim, unidos por circunstâncias além de seu poder, ambos os grupos de monitores de creche e de educadores de creche tentaram preservar, em sua nova relação, seu modo de vida tradicional e os padrões profissionais aos quais estavam acostumados. Travando conflitos identificados em momentos distintos entre grupos estabelecidos e *outsiders*, compreendemos o poder como fruto das relações, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas algo relacional, inerente às interdependências que se estabelecem na prática social (GEBARA, LUCENA, 2011).

Os aspectos do poder nas relações sociais merecem um destaque especial entre vários e interessantes elementos, pois nem todas as formas de opressão social assumem a forma de relações de classe social. A relação entre estabelecidos e *outsiders* é privilegiada no sentido de capturar melhor a realidade das relações de poder no cotidiano das pessoas, além das interdependências funcionais mais próximas do que as interdependências de mesmo tipo de outros grupos dentro do campo social mais amplo ao qual a comunidade pertence (GEBARA, LUCENA, 2011). Assim, o que pesquisamos foram as interdependências mais próximas entre os indivíduos monitores de creche, nesse espaço institucional, e percebemos que as relações foram alteradas e figuraram em uma perspectiva de profissionalização do educador infantil.

Quando nos propomos a discutir a gênese de uma profissão, nossa intenção não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas intentamos analisar os modos como tais funções e relações se estabeleceram. Se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular, é uma situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento (ELIAS, 2006).

Quando as educadoras de creche assumem o concurso e vão para a instituição Mamãe Zezé, passando a trabalhar por quatro horas, e as monitoras permanecem na instituição por oito

horas, nesse novo cenário as relações entre monitoras e educadoras se tornam mais conflituosas e os atritos foram identificados nesse processo de ajustamento de posições

*Ah! Algumas não foram muito boas, não. Quem veio trabalhar comigo não teve problema não, mas teve algumas que já chegaram assim, querendo impor porque era professor. Não, não vou falar do meu caso, mas algumas sofreram bastante porque teve quem chegou impondo que era professor e tal, e não entendia nada, porque não tinha experiência nenhuma, nunca tinha trabalhado. [...]. Nós que tínhamos experiência [...]. A que veio trabalhar comigo mesmo, até hoje ela fala: – Nossa! Eu agradeço as coisas que aprendi com você porque eu não sabia nada, entrei e não sabia nem o que fazia, eu era professora, mas não sabia. (Andréa, 2017, monitora de creche).*

No primeiro momento percebemos que havia um grupo que se encontrava estabelecido na instituição – as monitoras de creche, e que possuíam o conhecimento prático das atividades com as crianças. Assim, na Creche as *outsiders* seriam as educadoras de creche que chegaram para assumir o cargo de professoras na instituição, sem o domínio de como trabalhar com as crianças, necessitando do auxílio das monitoras. A falta de conhecimento sobre a prática do trabalho proporcionou às monitoras um *status* superior as educadoras que eram inexperientes. Como aponta Sônia (2017, monitora de creche) “*Ah! Foi a gente, tinha que ir passando tudo para elas, nós ainda ficamos, outras até ficaram como assistente, depois foram saindo, foi o preço, foi difícil[...]*”. Assim, identificamos as distinções de *status* entre os grupos expressando na balança de poder os níveis de desigualdade entre elas.

Esse conhecimento apreendido, nos anos de trabalho com as crianças, garantiu às monitoras uma certa margem de poder sobre as educadoras que não tinham nenhuma experiência com as crianças. A coordenadora Amélia também indicou a falta de experiência docente das educadoras afirmando um outro problema: a maioria das meninas que assumiram o concurso de educadoras nem filhos tinham. Como se os perfis de ser mãe lhes assegurassem uma qualificação melhor para o trabalho em Creche e a característica de mulher sem filhos lhe fosse uma condição ligada à inexperiência ou incapacidade para a docência. Neste sentido, Louro (2004) elucida no texto “Mulheres na sala de aula” todo esse processo apontando que se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual.

Segundo Louro (2004), a história das mulheres em sala de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em um tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capaz de resistir e de se

submeter. Assim, não é possível identificar essas mulheres como apenas subjugadas ou frágeis, o perfil de mãe/professora que lhe foi desejado muitas vezes foi subvertido e rejeitado por elas. E essas relações de poder em constante alteração possibilitaram constituir a professora de crianças.

Com a chegada dos novos indivíduos, foi preciso “[...] reorganizar a frota” (ELIAS, 2006, p. 94). As monitoras que eram o grupo estabelecido com o cargo e função das atividades com as crianças, tiveram que dividir seu fazer docente com as professoras educadoras de creche, que ficavam por meio período, mas tinham a qualificação necessária para o cargo. A pouca experiência das educadoras foi logo percebida pelas monitoras e algumas assumiram o “lugar” de professoras na sala, o que gerou muitos conflitos e a coordenação precisou intervir para garantir que as educadoras fossem respeitadas como profissionais concursadas para a vaga de professoras e não como assistentes das monitoras.

*Aconteceu isso sim, a professora fazia papel de monitora e a monitora fazia o papel de professora. Quando a gente abriu os olhos, nós falamos: - Nossa fulana, a professora, é ela, ela é que é a professora! Então, isso porque não foi má vontade da professora, não. Foi que a professora também sentiu essa dificuldade de lidar com crianças de 2 anos, de 3 anos. Ela sentiu essa dificuldade, já as monitoras eram bem experientes, já estavam lá há mais tempo. Então houve sim um pouco de dificuldade e a gente procurava sempre trazer a realidade: - Fulana, você é monitora, você não é professora! (Amélia, 2017, coordenadora de creche)*

Os diferenciais de poder entre os grupos geram uma relação dinâmica entre carisma e estigma. O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior”, em contraste com a autoimagem do grupo estabelecido que tende a se modelar em seu aspecto exemplar, como de melhores membros (ELIAS, SCOTSON, 2000).

Esses conflitos podem ser identificados como uma das características de um estágio inicial de uma nova profissão, como indica Elias (2006, p. 74) quando discute sobre a profissão de marinheiros

*Em um lugar de um grupo mais ou menos homogêneo de marinheiros, a tripulação da frota transformou-se em um grupo atravessado por claras linhas de divisão social. Essas se alteram, como ocorre frequentemente nas fases iniciais do desenvolvimento de uma instituição, sem que uma clara cadeia de comando e obediência fosse estabelecida. Com o correr do tempo essas indefinições, resultado da presença de dois diferentes grupos sociais em uma única frota de guerra, fizeram-se sentir cada vez mais e levaram, como era de esperar, as brigas e conflitos intensos. [...] Característicos de um estágio inicial no surgimento de uma nova profissão - a de oficial de marinha - eram sintomáticos de uma luta de poder resultante da crescente interdependência mútua de dois grupos sociais anteriormente independentes.*

Tais características também foram percebidas nas relações que se estabeleceram entre as monitoras e educadoras, pois nenhum dos dois grupos tinha muito certo qual era sua função na Creche, visto que para as monitoras o que elas sabiam fazer já era considerado como obsoleto e para as educadoras o que elas ainda não sabiam era considerado necessário para sua atuação.

No entanto, no decorrer do percurso dessas relações de interdependência, essa posição de estabelecidos e *outsiders* se inverte, pois, as professoras educadoras são respeitadas pelos pais e pelas gestoras como as profissionais capacitadas e formadas para exercer tal profissão. Já as monitoras se tornam *outsiders* quando são convidadas a se retirar do cargo e função que exerciam, quando suas práticas já foram apreendidas pelas educadoras e não se encaixam no perfil profissional de professor. Para esse grupo de monitoras, foi difícil resistir ao processo de internalização das características negativas que lhes foram atribuídas pelo grupo agora estabelecido.

Sob pressão da rivalidade causada por essa mudança em constante expansão, muitas das necessidades e das técnicas se transformaram no cotidiano da creche, tornando necessário reorganizar a equipe de trabalho. Nos grupos de monitores, educadores e gestores, surgiram problemas de ajustamento. Assim, como suas posições e suas constituições políticas e sociais eram diferentes, o grau, a velocidade e método de ajustamento variaram bastante (ELIAS, 2006). Com o passar dos dias e a pressão da gestão, as monitoras assumem a posição de assistentes das educadoras no entendimento de que as educadoras tinham a formação necessária para o trabalho com as crianças.

*[...] então, houve sim, mas depois foram se adaptando com o passar do tempo e a gente em cima sempre, não deixando que a monitora fosse a professora. E pegando no pé, porque até a monitora já estava tão acostumada na atividade de comandar a sala, que foi meio difícil, mas eu me lembro que me preocupava muito com isso, a minha preocupação era muito grande. Mas por outro lado, também eu via que elas tinham que se adaptar, não era possível a gente exigir de uma vez. Então as coisas foram caminhando, até que chegou no eixo. No começo foi difícil, houve essa troca de papel. Imagina uma pessoa que estava lá há cinco anos, seis anos, como monitora e ela direcionando o trabalho, porque na minha época não era só o cuidar, a monitora procurava fazer aquele papelzinho de professora, ela não tinha aquela prática toda, a pedagogia, mas, a gente foi colocando as atividades para as crianças. Teve o trabalho da Mana (Cleonice, coordenadora) que foi importante para elas, a Mana prestou um bom trabalho foi orientando essas meninas [...]. (Amélia, 2017, coordenadora de creche)*

Naquele momento, o grupo *outsider* – as monitoras – se torna o grupo que já estava na instituição, e o grupo estabelecido – as educadoras de creche – atribuem ao grupo *outsider* as características ruins ou piores: as monitoras, as que ficaram com as tarefas mais árduas na instituição, as tarefas do cuidar; já as educadoras, ficaram com as tarefas pedagógicas do educar, havendo uma evidente divisão entre o educar e o cuidar nas ações das profissionais. Nosso olhar

para tais indícios nos fizeram perceber que o cuidar seria o que tem de “pior” para se fazer na Creche: o trabalho que é realizado por uma pessoa sem formação específica e o pedagógico seria o trabalho “melhor” e exercido pelo professor capacitado. Isso fez com que se acentuassem as diferenças e a rivalidade entre os dois grupos, pois um grupo ficou reconhecido como o grupo de professoras que ensinavam e o outro as monitoras responsáveis pelo “cuidado” das crianças, banho, troca, alimentação, sono, etc. O grupo de educadoras assume a figuração de professor nessas novas relações de poder, um poder garantido legalmente pelo conhecimento adquirido pela formação de Magistério.

Essa dicotomia marcante entre o pensar e o agir parece ter raízes antigas, como afirma Cruz (1996), onde a forte separação entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual marcou também a profissionalização do docente de Educação Infantil. Essa separação, tão entranhada na nossa herança cultural e social, tem dificultado a integração entre teoria e prática e a elaboração de propostas curriculares mais adequadas e de melhor qualidade, além de favorecer à perpetuação do quadro de desqualificação e desrespeito dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Podemos considerar que ainda não havia um padrão de comportamento estabelecido nos grupos, e as regras não eram unívocas a fim de que determinassem claramente a posição como norma de conduta e como meio de conter as próprias paixões. O hábito do autodomínio e o quadro institucional ainda não tinham o caráter vinculante, a coesão que teriam em um estágio posterior de formação institucional. Assim, podemos perceber que a expressão sociológica desse fato era a diferença acentuada na coesão dos dois grupos.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos *outsiders* pode fazer-se prevalecer. (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 23)

É dessa maneira que as monitoras vão se tornando desnecessárias para a função que exerciam e a possibilidade de distribuição de seu trabalho para o cargo de “administrativo escolar” indicou não ser uma ideia tão ruim para todas as monitoras. É evidente que isso não foi um consenso entre todos os indivíduos, mas de maneira geral o grupo acabou aceitando a mudança de função e se enquadrando na nova profissão de bibliotecária ou secretária de escola. Para Sônia, foi uma escolha sair da Creche “[...] começaram a chegar os professores assumindo as salas, aí eu vim para cá, cada um fez para o que escolheu, as outras meninas foram para a biblioteca [...] eu escolhi para cá, para escola, porque está mais perto da minha casa, cada um

*escolheu [...]”* (Sônia, 2017, monitora de creche). Mas essa escolha não foi unânime entre o grupo de monitoras: algumas consideram que foram retiradas da profissão e lutaram para preservar o trabalho o quanto foi possível.

Por fim, podemos destacar que uma análise mais sociológica da questão indica que as mudanças que se produzem na distribuição de poder fornecem elementos mais palpáveis sobre as trocas de estruturas sociais. E a mudança de comportamento ocorreu à medida que os indivíduos internalizaram estruturas ideológicas e significados como modos de comportamento do grupo social. Foi possível perceber que as monitoras e as educadoras de creche estavam constituindo o princípio de uma profissionalização do docente de Educação Infantil, ainda sem uma organização muito clara de regras e normas e nem mesmo do comando por parte das gestoras. Nos pareceu que ninguém ainda tinha muito a consciência de qual seria sua função na instituição. Assim, consideramos que entre ganhos e perdas, as monitoras e educadoras precisavam atender a uma exigência legal que havia sido colocada no percurso. Compreendemos que o direito à Educação Infantil preconizado na legislação, possibilitou alterações no quadro profissional desta etapa da Educação e gerou alterações nas relações sociais e de poder estabelecidas no interior da instituição. Monitoras e educadoras compreenderam no percurso que as posições profissionais se alteraram e que para continuar na carreira docente seria necessário atender às novas necessidades profissionais.

No próximo item, abordaremos as relações estabelecidas entre a tradição e a técnica na perspectiva da formação profissional das monitoras de creche, em um momento que requereu das profissionais que trabalhavam com as crianças a formalização da profissão docente.

#### **5.4 Da tradição para a técnica: a formação das monitoras de creche**

A profissão de professor da Educação Infantil sempre foi considerada como uma profissão menos valorizada diante das habilitações para professor de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior – situação perceptível até mesmo dentro das instituições de Educação Infantil pelos profissionais que atuam na área.

Quando aceitamos ser chamados de “tias”, monitoras, recriadoras, berçaristas e não de professoras, quando não questionamos as relações dicotômicas entre cuidado e educação, quando aceitamos que a remuneração salarial seja inferior à de um outro profissional da Educação, quando não lutamos pelos mesmos direitos que qualquer outro profissional: estas são algumas das inúmeras situações vivenciadas pelos profissionais da Educação Infantil, e que

causam contraste entre o que foi tradicionalmente reconhecido como o ser professor, em comparação à técnica apreendida e aprimorada para a educação da criança pequena.

O profissional da Educação Infantil foi e, ainda é até hoje, um *outsider* da profissionalização docente. Na constituição dessa profissão, no ser professor de crianças pequenas ficou implícita uma ideia de profissional “menor” que não precisa de uma boa formação, mas uma formação mínima habilitando-o a trabalhar com os pequenos. Seu trabalho por muito tempo esteve vinculado ao perfil da maternidade e do cuidado com a criança. Mesmo assim, a formação em serviço nas instituições de Educação Infantil enfocou historicamente mais conteúdos e procedimentos esperados para as crianças no Ensino Fundamental ou Alfabetização, do que a formação voltada para as necessidades das crianças pequenas.

Assim, é compreensível o dilema entre a tradição e a técnica que se estabeleceu nas relações profissionais. Nesse contexto pesquisado, diante do conhecimento e da prática realizada de forma empírica e instintiva que podemos considerar como uma “tradição”, a partir da ordenação legal, muitos momentos impeliram a uma “técnica” credenciada por um diploma do curso de Magistério. Neste “processo cego”, pois não foi em um processo no qual as monitoras, educadoras e gestoras se dessem conta dos acontecimentos, podemos, em analogia ao texto de Elias, dizer que de certo modo instituíram a gênese da profissionalização do professor de Educação Infantil.

No caso da Creche Mamãe Zezé, no município de Naviraí, houve a adaptação e vinculação ao sistema de ensino, desvinculando a Creche da Assistência Social. No entanto, caberia ao município e aos sistemas de ensino ofertar cursos e oportunidades para capacitar os profissionais das instituições de Educação Infantil. Todavia, percebemos que para as monitoras de creche de Naviraí essa possibilidade ocorreu muito mais tarde, com o curso de Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e que a falta de incentivo da gestão municipal pode ter viabilizado o afastamento das funções das monitoras.

Como defendido nas orientações para fase de transição, no documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” caberia aos “[...] conselhos de educação regulamentar a qualificação profissional do leigo de Educação Infantil em nível de Ensino Fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio” (BRASIL, 1998, p. 9). Contudo, isso não ocorreu no caso das monitoras de creche.

Portanto, não houve tal oportunidade de prosseguimento dos estudos para a habilitação mínima em nível médio. Tais propostas eram previstas para serem incorporadas progressivamente nos sistemas de ensino municipais. Mas para Naviraí, a opção apresentada às

monitoras de creche foi sair da função e concorrer em um novo concurso para o profissional habilitado com o Magistério. A prefeitura, que via esta medida ser alcançada de forma mais rápida e eficaz, de certa forma não considerou a situação individual e pessoal da formação dessas mulheres que não puderam fazer o concurso por não ter a formação pretendida no edital.

As monitoras relataram que o que lhes faltou foi resistir, “faltou bater o pé”, faltou lutar mais pelos seus direitos e quem sabe acreditar que eram capazes de buscar novos conhecimentos, que lhes faltaram informações sobre o que estava sendo proposto pelo Ministério da Educação e quais eram as propostas para uma formação profissional em serviço. Faltou também acreditar que já eram professoras e precisavam somente de uma formação melhor. As monitoras assumiram o concurso em 1996 e atuaram sozinhas com as crianças até o ano de 2005, quando se realizou o concurso para as educadoras. Nesse tempo, a maioria das monitoras já estava cursando o Normal Superior, mas não conseguiram terminar o curso a tempo para concorrer com as profissionais que já tinham o Magistério. Assim, a oportunidade para que as monitoras retornassem à Educação Infantil surgiu somente no referido concurso para professor de Educação Infantil, mas nesse interim algumas desistiram pelo caminho ou preferiram ficar com o cargo de Administrativo Escolar.

Contudo, algumas de nossas entrevistadas voltaram para a Educação Infantil e hoje atuam como coordenadoras, diretoras e professoras de crianças, buscaram por meio do seu conhecimento prático, por meio da tradição, a técnica que lhes faltava e aprimoram seus conhecimentos. Quando perguntamos às monitoras como elas percebiam e avaliavam as alterações ocorridas no período da Assistência Social para a Educação, todas as nossas entrevistadas, gestoras e monitoras, indicaram que houve uma grande melhoria no atendimento às crianças pequenas. A mudança da Creche para o sistema de ensino garantiu uma melhoria considerável para essa faixa etária e possibilitou a garantia de atendimento a um número maior de crianças, além de condições melhores de trabalho para as profissionais que atuam na Educação Infantil. embora tenham relatado sentir saudades do período na creche, reconhecem que tais mudanças possibilitaram uma melhoria na garantia do direito à Educação Infantil.

Corroborando com essa perspectiva, a gerente de educação Cleuza apontou como um dos pontos primordiais dessa melhoria no atendimento foi a incorporação dos recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>79</sup> que entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá

---

<sup>79</sup> Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 10 dez. 18.



até 2020. O Fundeb possibilitou o repasse de recurso para a Educação Básica e não apenas para o Ensino Fundamental como era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – de 1997 a 2006. A valorização profissional e os recursos financeiros foram determinantes na garantia de mais qualidade na formação do profissional que atua com as crianças.

A nossa pesquisa se tornou relevante para pensar e analisar o processo de transição do atendimento à criança pequena da Assistência Social para a Educação, pois em Naviraí os ajustes propostos foram muito fortes e determinantes na vida dos profissionais que estavam na Creche, ainda que este espaço tenha sido um micro/espço no âmbito mais amplo de todo o contexto nacional do atendimento e se apresente como efêmero, sujeito a análise empírica. Ao considerarmos os sujeitos envolvidos na pesquisa tentamos perceber, a modo de Elias, que os conflitos entre seres humanos singulares que precisam conviver uns com os outros em figurações determinadas, estão presentes em todos os contextos. No entanto, na relação uns com os outros os seres humanos singulares se transformam, e nas figurações se formam uns com os outros e também se transformam (ELIAS, 2006).

Dessa forma, ficou perceptível que diante da trajetória profissional das monitoras de creche os problemas são apresentados aos indivíduos pelas redes de funções sociais na qual eles ingressam, com suas disparidades inerentes entre meios e fins. Impelido por elas, os indivíduos dão continuidade aos seus objetivos de curto prazo, muitas vezes demandando algo que sequer foram eles/elas que iniciaram, constituindo assim o desenvolvimento de uma profissão (ELIAS, 2006).

Pesquisar sobre a transição do atendimento da Assistência Social para Educação de Naviraí, buscando relatar o princípio da gênese da profissão de professor de Educação Infantil, possibilitou concluir que a profissionalização do professor desta etapa da Educação ainda é muito recente na nossa história e estamos em um processo de formação, tentando dar forma a um profissional que necessita ser adaptado e ajustado à profissão em um processo mais longo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, procuramos condensar algumas questões que mesmo presentes ao longo dos capítulos diluem-se na intrincada teia de figurações de relações entre os indivíduos. Focalizar a Educação Infantil e o atendimento da primeira Creche municipal de Naviraí e as profissionais que aturam no período de transição do atendimento da Assistência Social para a Educação, possibilitou, por meio de um instrumental teórico e metodológico em uma perspectiva histórica e sociológica, compreender a relação de interdependência entre os indivíduos no decorrer de um processo de profissionalização docente e perspectivar que essa relação não termina, mas se estende em um processo de longa duração.

As profissionais monitoras de Creche foram essenciais nesta pesquisa, pois focalizamos nelas os indícios de um atendimento transitório e as necessidades de ajustes de uma profissão em constituição/surgimento. Essas mulheres representaram o eixo central da pesquisa expressando suas aflições e angústias, suas expectativas e desejos profissionais. De forma que não é possível compreender a trajetória da Educação Infantil em Naviraí sem compreender as relações que se estabeleceram nos conflitos vivenciados entre monitoras, educadoras e gestoras, pois são essas ações humanas que indicaram os acontecimentos inteiramente, unindo razão e emoção.

Assim, buscamos, no primeiro momento, identificar o percurso de pesquisas na área de Educação Infantil, apontando o processo histórico do atendimento à criança pequena. Para esse propósito, realizamos um levantamento das publicações referentes à temática utilizando os descritores “direito à Educação Infantil” e “assistência social e Educação Infantil”, fazendo um diálogo com as fontes bibliográficas a fim de identificar o que já havia sido produzido. Tal levantamento foi fundamental durante toda a escrita da Tese, pois ele não serviu apenas para situar as produções existentes e nem apenas para sinalizar as lacunas da nossa pesquisa, mas serviu como fonte de consulta para os debates teóricos necessários. Durante as discussões da pesquisa, a cada momento, nos reportávamos às produções levantadas no estado do conhecimento no intuito de fundamentar e dialogar com a empiria.

A compreensão do processo histórico do atendimento à criança também foi determinante para o entendimento do nosso objeto de estudo, possibilitando refletir como se constituiu o atendimento à criança pequena no Brasil, perceber os avanços e recuos do atendimento a criança pequena diante do direito à Educação Infantil, e assim fazer as escolhas e o percurso da pesquisa. O estudo de pesquisadores da Educação Infantil, e que são referências

na área, indicaram como deveríamos caminhar com a pesquisa em uma região pouco pesquisada como é a região sul de Mato Grosso do Sul.

Foi possível perceber que a educação da criança pequena em Naviraí esteve vinculada a um atendimento centrado em atividades básicas de cuidado, com uma proposta pedagógica para a submissão e aceitação da condição de atendimento às crianças pobres e necessitadas de assistência, ou por uma perspectiva de atendimento compensatório de uma educação pela falta de condições resguardadas pelo indicativo de ser para crianças de classes populares.

Outro objetivo proposto foi a discussão sobre a profissionalização docente e as políticas nacionais para a Educação Infantil. Por meio da análise do processo de construção de políticas de atendimento à criança pequena e do processo da profissionalização do docente de Educação Infantil a partir dos documentos nacionais, procuramos mostrar como foram pensados e elaborados os documentos norteadores do atendimento a esta etapa da Educação no sistema educacional. Procuramos apontar que se trata de um sistema em constante jogo de forças e de poder, no qual diversos indivíduos estão imbricados em teias de interdependências, e a legislação é reflexo das relações de poder existentes entre tais correlações de forças.

Tais relações sociais e de poder são perceptíveis na luta pela garantia pelo direito das crianças e das famílias diante da necessidade de instituições de atendimento às crianças. Nesse processo de transformação do atendimento, surge também a necessidade de um profissional capacitado, com uma formação mínima exigida para exercer tal função, e a intencionalidade de uma formação aos profissionais que já se encontravam em serviço. Assim, o Estado, por meio dos documentos do COEDI (BRASIL, 1994) demonstrou preocupação com relação ao atendimento à criança pequena e propôs que tais documentos auxiliassem as discussões e debates sobre a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino municipais. Tais documentos poderiam ter orientado as ações dos indivíduos monitores de creche em Naviraí se estes tivessem tido o conhecimento sobre eles, o que não aconteceu.

Na identificação da trajetória do atendimento à criança pequena no município, compreendemos como foi o processo de transição do atendimento da Assistência Social para a Educação e o percurso vivido pelos profissionais da Creche Mamãe Zezé. Buscamos apresentar a trajetória do próprio município, como foi criado e planejado. Todo esse processo demonstra que a Educação também foi uma prioridade: as escolas foram criadas e a demanda de crianças na instituição Mamãe Zezé foi grande. O atendimento para as crianças ficou caracterizado, em um primeiro momento, pelo atendimento filantrópico da instituição do Clube de Mães de Naviraí, ligado à Igreja Católica, e com recursos do Projeto Casulo, como sendo a primeira iniciativa de atendimento à criança no município e com algumas salas de atendimento

comunitárias e/ou filantrópicas ligadas a instituições privadas. As escolas estaduais também ofertaram por um período o atendimento pré-escolar, mas com a municipalização do sistema de ensino acabaram encerrando o atendimento e o município assumiu.

Constatamos que o município de Naviraí está entre os primeiros municípios do estado de Mato Grosso do Sul a iniciar a transferência do atendimento de Creche e Pré-escola da Assistência Social para a Gerência de Educação e Cultura. No entanto, essas alterações indicaram também uma mudança no quadro de funcionários que já atuavam na instituição Mamãe Zezé. A exigência por meio da legislação, principalmente a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 1996 – fez com que as monitoras de creche, funcionárias concursadas desde o ano de 1995, mas sem uma formação específica para a função que exerciam na Creche, fossem substituídas pelas educadoras de creche no concurso de 2005. Tais mudanças indicaram que a gênese da profissão de professor de Educação Infantil estava se constituindo em Naviraí e as monitoras de creche tiveram um destaque importante nesse processo.

Esse cenário de elaboração de um processo formativo de uma profissão ainda possibilitou um quadro relativo quanto ao controle da gestão, demandando desta uma experiência maior a fim de que soubessem implementar tais mudanças. Além disso, lidar também com a insegurança das monitoras e educadoras diante da sua profissionalização, acarretou disputas de poder entre os dois grupos – monitoras e educadoras – e ficou evidenciado que nenhum destes grupos tinha percebido o quando estavam imbricados nas teias de interdependência recíproca, gerando um equilíbrio na balança de poder que ora pendeu para um grupo ora pendeu para o outro no decorrer do processo de mudança.

As profissionais da Creche não estavam prontas para as mudanças ocorridas na Educação Infantil, pois um indivíduo nunca se percebe inserido na teia de um processo de criação profissional: este é um processo cego, que só pode ser verificado depois que já está consolidado. Portanto, por meio da análise do processo de transição do atendimento à criança pequena, procuramos salientar que os indivíduos se aproximam e se distanciam conforme o jogo de forças imposto. Para tanto, o grupo de monitoras lutou e tentou resistir para não ser retirado de suas funções. Mas o grupo constituído pelas educadoras ficou fortalecido a partir do enquadramento determinado pela formação mínima do Magistério e pelo apoio da gestão e das famílias para se tornarem as professoras da Creche. Diante desse quadro, foi possível identificar uma ambiguidade entre a tradição e a técnica nas relações profissionais, entre o conhecimento e a prática realizada de forma empírica e instintiva, mas prevalecendo o lugar da “técnica” credenciada legalmente por um diploma do curso de Magistério.

Esta Tese apresentou uma diversidade de fontes e buscamos, a todo momento, o diálogo entre elas, por meio dos documentos, editais, decretos, leis e etc., por meio dos registros fotográficos das professoras e por meio de seus relatos, tornando possível escrever sobre o início da profissionalização docente em Naviraí. Estas fontes foram tão preciosas, que a todo tempo nos indicavam como deveríamos caminhar com a pesquisa: indicaram os caminhos teóricos e metodológicos. É preciso salientar que os relatos de Amélia, Andréa Cleonice, Cleuza, Geni, Sandra, Sônia e de Vera foram fundamentais para compreender o cenário da constituição da profissionalização e o processo de transição do atendimento da Assistência Social para a Educação. As histórias relatadas por elas deram cor, brilho e profundidade à pesquisa, e sem elas uma lacuna importante estaria presente nesse trabalho.

Identificamos que o trabalho realizado pelas monitoras se caracterizou por mulheres que se encarregam da função do cuidar, educar e proteger crianças pequenas, em situações permeadas pelas relações de gênero, elementos que constituem historicamente os profissionais que atuam na área. A atuação das monitoras também expressou a desvalorização do trabalho realizado por essas mulheres, como sendo um trabalho menor, as *outsiders* da profissionalização docente. Portanto, as profissionais sem a formação adequada, mas que precisavam do trabalho para manter suas famílias, viam que a oportunidade do concurso para monitoras garantiria uma melhora em sua condição financeira. No entanto, a transferência de função para o administrativo escolar levou-as perder o *status* de professoras, o prestígio que a função proporcionava, o enquadramento institucional e ainda viram seu salário mensal ser rebaixado.

Para algumas dessas mulheres, esse foi o desafio que faltava para buscarem a valorização e a formação profissional mais graduada. Reiteramos que todas as monitoras entrevistadas se formaram no curso de Normal Superior ofertado pela UEMS, o que fez perceber que elas, em algum momento, tinham a intenção de voltar para a sala com as crianças, mas tal contexto não se efetivou para todas as monitoras que acabaram se desviando da função.

A transição da Assistência Social para a Educação também assegurou mudanças na gestão da instituição. A contribuição de Amélia para o processo de mudança garantiu que as monitoras permanecessem por mais algum tempo na Creche, pois elas sabiam como trabalhar com as crianças. Percebemos que, nesse processo, as ações de cuidar e educar já aconteciam na instituição, e a chegada da coordenadora Cleonice intensificou a possibilidade de estudos e orientações, recebendo formação continuada e em serviço. Para Cleuza, gerente de educação, coube-lhe a difícil decisão de enquadrar as monitoras como administrativo escolar, pois,

segundo seu relato, esta foi uma das decisões mais difíceis de sua vida, ao ter que tirar as monitoras e realizar o concurso para educadoras de creche.

Em suma a Tese estabelecida, considerando o problema e os objetivos anteriormente explicitados, está materializada na seguinte proposição: as relações de interdependência que se estabeleceram no percurso da constituição de um direito à Educação Infantil determinaram a formação profissional, pessoal e social dos envolvidos, entre avanços e retrocessos. Podemos considerar como avanço a garantia legal de um atendimento para um maior número de crianças, na exigência de profissionais habilitados para o atendimento a essa etapa da educação, a incorporação da Educação Infantil a Educação Básica, entretanto os retrocessos se fizeram presentes quando não foi pensado o enquadramento adequado das profissionais que já atuavam na Creche com a possibilidade de formação em serviço, a relação conflituosa de quem já estava em serviço e de quem chega para assumir uma função sem experiência. Diante dessa problematização, consideramos que a alteração da legislação contribuiu para estabelecer relações de interdependência entre os indivíduos. Essas relações indicaram a gênese da profissão docente em Educação Infantil de Naviraí e possibilitaram que a balança de poder se alterasse no decorrer do processo e, desta maneira, a trajetória dos profissionais acabou sendo permeada de conquistas e perdas, de avanços e retrocessos.

Acreditamos que este trabalho não chega ao fim, mas é um começo para novas possibilidades de pesquisa. Que pretendo dar continuidade em minha caminhada de pesquisadora e por meio da possibilidade de formar um Centro de Documentação Histórica na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí e assim continuar a pesquisar a Educação infantil e formação de professores na região. Assim em vários momentos consideramos que muitas lacunas estavam ficando pelo caminho, necessitando de um maior aprofundamento intelectual, físico, emocional, de tempo, de dedicação, de leituras, de escrita, de qualidade, de análises, de método, de tudo e muito mais.... Mas, percebemos que esta luta entre o ideal e o real é uma das características necessárias do pesquisador: nunca estamos prontos, nunca terminamos, mas precisamos dar um fim ao que começamos. Assim, não terminamos esta pesquisa com as considerações finais e, por que não, temporárias, terminamos com a poesia que me foi ofertada pelo professor Klinger no Parecer de minha qualificação: “Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não querê-las...que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas” (QUINTANA, 1951, As Utopias).

E continuo caminhando com a presença das estrelas, sempre.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMWICZ, A. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.
- ABRAS, M. C. R. A voz da regente de classe ou a voz da professora leiga. **InterMeio**, Ed.: UFMS, p. 5 -15, 2005.
- AGOSTINHO, K. A. O espaço da creche: que lugar é este? GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 7. ANPED. **Anais...** Poços de Caldas, 2003.
- ALBERTI, V. Fontes orais, história dentro da história. In: PINSKY, C. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.
- ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. **SCIELO Books**. São Paulo: Ed. Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 32, p. 13-26, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- ARRUDA, A. G. S. Educação Infantil: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá, MS. **Educação e Fronteira**, UFGD, v. 2, n. 5, p. 169, 2012. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, p. 23-80, 2006.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Direitos de edição da obra em língua portuguesa, no Brasil, adquiridos pela editora Nova Fronteira S/A. Tradução: Waltensir Dutra. Disponível em: <[http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)>. Acesso em: 3 maio de 2018.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BICCAS, M. S. **Creches comunitárias: como se constroem e se institucionalizam**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

BIGARELLA, N. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década 1980. **Série-Estudos UCDB**, n. 18, p. 77-95, jul./dez. 2004. Disponível em: <[www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores. **Série Estudos**. UCDB, n. 14, p. 123-137, jul./dez. 2002. Disponível em: <[www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense. **Série Estudos UCDB**, n. 25, jan./jun. 2008. Disponível em: <[www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 23 jan. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

BRAZIL, M. C.; MANCINI, A. P. G. Notas historiográficas sobre instituições escolares no sul de Mato Grosso (1940-1970). **Educação e Fronteira**. Ed. UFGD, v. 3, n. 9, 2013. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, p. 7-37, 1992.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 11-20, 2012.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, M. M. M.; GROSBAUM, M. W.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. 3º ed. **Cadernos Cedes**. Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas. p. 39-66, 1991. CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creche e Pré-Escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.



CAMPOS, M. I. **Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade**. Dourados, MS: UFGD, 2010. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/M%C3%8DRIA%20IZABEL%20CAMPOS.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CANABARRO, I. Fotografia, história e cultura fotográfica. **Estudos Ibero Americanos**. PUCRS. n. 2, p. 23-39. Dezembro de 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/347427070/CANABARRO-2005>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CARVALHO, M. M. C.; NUNES, C. Historiografia da educação e fontes. Trabalho apresentado na **15ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu (MG), 1992.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 19-49, 2005.

CERISARA, A. B. Os direitos fundamentais das crianças e as crianças e as profissionais de Educação Infantil: algumas reflexões. **Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da infância**. Volume III. CESC e IEC da Universidade do Minho: Braga, Portugal. 2000.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COSTA, C. J.; LEMES, A. R. B.; MONTAGNOLI, G. A. Processo Civilizador e legislação: Considerações sobre as Ordenações Portuguesas. **Educação e Fronteiras**, UFGD. Dourados/MS, v. 1, n. 2, p. 118-129, maio/ago. 2011. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COSTA, C. J. Reflexões sobre o Processo Civilizador nos níveis histórico, social e individual. **Educação e Fronteiras**, UFGD. Dourados/MS, v. 3, n. 9, 2013. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COUTO, I. A. P.; MELO, V. G. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, L. C.; EARP, M. L. S.; NORONHA, P. A. (Orgs.) **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 20-38.

CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, C. M. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do Processo Civilizador. **Educação e Fronteiras**, UFGD. Dourados/MS, v. 5, n. 13, 2015. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio/1996.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. **O que você precisa saber sobre Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAL MORO, N. Os memorialistas e a edificação de um passado glorioso. **Crítica Histórica**. Ano III, n. 6, dez, p.1-23, 2012.

DELGADO, L. A. N. História oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. VI Encontro nacional de História Oral (abho) – Conferência de Abertura. **Anais....** Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod\\_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf)>, Acesso em: 10 maio 2018.

DIB, T. O direito à Educação Infantil: criança sua cidadã, dever universal. **InterMeio**. v. 13, n. 25 (2007). Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DICIO, **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DICIONÁRIO DE TERMOS JURÍDICOS. A a Z. **Nota Dez**. Disponível em: <[www.notadez.com.br/content/dicionarijuridico.osp.94k](http://www.notadez.com.br/content/dicionarijuridico.osp.94k)>. Acesso em: 10 maio 2017.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios. 1 Estado, processo, opinião pública**. Org. por Frederico Neiburh e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **A sociedade da corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Introdução a sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. 2 vol. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial, out. 2005.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, M. M. Entrevista realizada por Marco Aurélio Santana e Verena Alberti em Istambul, Turquia em 17 de junho de 2000]. **História Oral**, São Paulo, n. 4, p. 165-176, jun. 2001.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332. Disponível em: <[http://revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf](http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FIDELIS, S. S. S. Conceito de Assistência e Assistencialismo. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Unioeste, Campus de Cascavel. **Anais...** Disponível em: [http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/servico\\_social/pss13.pdf](http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/servico_social/pss13.pdf) Acesso em: maio/2018.

FONSECA, A. L.; CAVALCANTE, I. F. O Profucionário: resgate histórico e princípios legais integrantes de um processo de valorização dos profissionais da educação. Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional – A Produção Do Conhecimento Em Educação Profissional. Natal, 2017. **Anais...** Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A41.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

FREIRE, M. M. L.; LEONY, V. S. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, RJ, v. 18, supl. 1, p. 199-225, dez. 2011.

FREITAS, M. C; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FREUND, A. História oral como processo gerador de dados. **Tempos Históricos**. v. 17, 2º sem. 2013, p. 28-62. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/9877-35624-1-PB.pdf> Acesso em: 19 abr. 2018.

FURTADO, A. C. A geração de um instrumento de pesquisa a partir das fontes sobre a formação de professores em Dourados e região, no período de 1959 a 1996. **Educação e Fronteiras**. Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 63-79, jan./jun. 2010. Disponível em: <[ojs.ufgd.edu.br/index.php/educação](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educação)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GEBARA, A. Figurações e Educação: a escola, os jovens e os professores. SARAT, M.; SANTOS, R. (Orgs.). **Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. Norbert Elias: poder e cotidiano. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2011. ISSN 2238-0000. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/22599>>. Acesso em: 25 jan. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/alesde.v1i1.22599>.

GELMI, G. **Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓIS JUNIOR, E. Movimento higienista e o Processo Civilizador: apontamentos metodológicos. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas- SP. 2007. **Anais....** Disponível em: <[http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos\\_PDF/Edivaldo\\_Gois\\_Jr.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf)>. Acesso em: 20 abril 2017.

GONÇALVES, D. L. **A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso limitada e a formação de Naviraí**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2015. Disponível em: <<http://www.ppghufgd.com>>. Acesso em: 20 abril de 2017.

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. In: **Reunião Anual da Anped, 21**. Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública, 1998, Caxambú, 1998, p. 1-22.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)** São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de Educação Infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 27 (jul.-dez.), n. 2, , p. 229-245, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Umesp, v. 1, n. 1, 1998.

KRAMER, S. (Org.). Retratos de um desafio. Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23. In: NUNES, M. F. R. (Org.). **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER, S. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. **Actas do Congresso Internacional os Mundos Sociais e Culturais da Infância**. v. 1. Editora: CESC e IEC da Universidade de Minho, Braga-Portugal, jun. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. 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. (Coleção Educação Contemporânea), p. 3-30.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, p. 111-179, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 21-38, 2012.

LANDINI, T. S. A Sociologia processual de Norbert Elias. Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa, PR, 2005. **Anais....** Disponível em: <[www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/.../art27.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/.../art27.pdf)>. Acesso em: 15 maio de 2018.

LE GOFF, L. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Ed. Unicamp, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 15 maio de 2018.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. P. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto: p. 441-481, 2004.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História oral como fonte: problemas e métodos**. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395/1286>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MALHEIROS, M. R. T. L. História e formação de professores em Mato Grosso do Sul: algumas interfaces. **Série Estudos**, UCDB, n. 10, jul./dez. , p. 65-77, 2000. Disponível em: <[www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)> Acesso em: 23 jan. 2018.

MARINHO, P. H. S. Histórico atualizado de fundação do município de Naviraí. **Jornal Naviraí Diário**. Naviraí, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.naviraidiario.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MARQUES, H. Em MS, mais de 25% não conseguiram vagas em Creche. **Campo Grande News**. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/em-ms-mais-de-25-das-criancas-nao-conseguiram-vagas-em-creches>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MAUAD, M. A. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XXI. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 13. n. 1. p. 133-174. jan.-jun. 2005. **Anais....**Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v13n1/a05v13n1.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

MAUAD, M. A. **Sob o signo da imagem**: a produção fotográfica e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. 1990. 2 vol. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/dssam.pdf>>. Acesso em 01 de Jul. 2018.

MENEZES, E. T.; DANTOS, T. H. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) **Dicionário interativo da Educação Brasileira Educabrazil**. São Paulo: Mudiamic, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MESSIAS, M. L. (Org.). **Naviraí, 50 anos construindo sonhos**. Naviraí-MS: Gráfica PSAF, 2013.

MONARCHA, C. Introdução ao estudo da Escola Nova. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n. 14, p. 170-176. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200014>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

MONCORVO FILHO, A. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Empreza Graphica, 1927.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, v. 24, n. 84, Especial, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/](http://www.cedes.unicamp.br/)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

MONTIEL, L. W. T. **A tessitura do direito à educação em Mato Grosso do Sul**: um estudo da trajetória do Plano Estadual de Educação (1983-2003). 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, Dourados, 2010.

NARCISO, N. C. R. Curso Normal Superior: para que e para quem? **InterMeio**. V. 18, n. 35 (2012). Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

NASCIMENTO. M. E. P. Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em Educação Infantil. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, 1998.

NUNES, D. G. Assistência social e Educação Infantil: tensões e retrocessos. **Educação & Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, Umesp, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, 1998.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. (Orgs.). **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, F.; SILVEIRA, D. B.; KRAMER, S.; ABRAMOWICZ, A. **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2015.

OLIVEIRA, M. S. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, Umesp Piracicaba, 1999.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, jul. 2001. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/15923541.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-18, 2005.

PEREIRA, C. V.; MONTIEL, L. W. T. **Reflexões sobre o currículo na Educação Infantil: um estudo nas creches do município de Navirai/MS**. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, Naviraí, 2015.

PEREIRA, I. F. CAMPOS, M. I. Surgimento das instituições de atendimento à criança e a mulher trabalhadora: uma relação histórica. **Horizontes**, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p.117-129 jan./jun. 2015.

PEROZA, M. A. R; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PINTO, A. F. E.; FLORES, M. L. R. Formação inicial e valorização das professoras na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, p. 263-280, 2017.

QUINTANA, M. **Das utopias**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NDE3/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

RABELLO, R.; RODRIGUES, G. M. Prova documental: inscrições e materialidade. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais...**

Belo Horizonte: ANCIB, 2014. p. 167-187. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/50185>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RIBEIRO, K. R. N. A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós-LDB /1996. **InterMeio** v. 14, n. 28, p. 211, 2008. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: jan. 2018.

ROCHA, E. A. C. (Coord.), Educação Infantil (1983-1996) – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, 161 p. **Série Estado do Conhecimento**. ISSN 1518-3653, 2.

RODRÍGUES, M. V. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS, Ed. UFGD, p. 35-48, 2010.

ROSA, M. F. **O Direito da criança a ter direito: a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Fundação Carlos Chagas e PUC-SP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago., 1992. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208127.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos Supletivos. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SANTHIAGO, R. Da fonte oral à história oral: debates sobre legitimidade. **Saeculum**, n. 18, João Pessoa, p. 33-46. jan./ jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11395/6509>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SANTOS, A. C. A. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>, Acesso em: maio de 2018.

SANTOS, R. N. **A história da “Casa Escola O Infantil do Bom Senso” em Dourados-MS (1973-1986)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados, MS, 2015.

SARAT, M. Educação, memória e gênero: contribuições de Norbert Elias. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 118-139, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: jan. 2018.

SARAT, M. História da formação de professoras para a infância: experiências no Brasil e na Argentina. **Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n. 1, p. 23-36, jan./abr. 2015.

SARAT, M. O nome da Escola Infantil: as percepções de infância em exposição. **Comunicações** - caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba. Ano 9, n. 2, p. 37-48, nov. 2002.



SARAT, M.; CAMPOS, M. I. C.; MIRANDA, J. M. V. "O pedagógico é de manhã": conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da Educação Infantil. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008. **Anais...** Porto Alegre. PUCRS/Gráfica UFRGS, 2008. v. 1.

SARAT, M.; SANTOS, R. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010, p. 49-78.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCAVONE, D. T. L. **Marcas da história da Creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984)**. Dissertação (*Scripto Sensu* em Educação) – Universidade São Francisco, 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/15207785/MARCAS\\_DA\\_HIST%C3%93RIA\\_DA\\_CRECHE\\_NA\\_CIDADE\\_DE\\_S%C3%83O\\_PAULO\\_AS\\_LUTAS\\_NO\\_COTIDIANO\\_1976-1984\\_](http://www.academia.edu/15207785/MARCAS_DA_HIST%C3%93RIA_DA_CRECHE_NA_CIDADE_DE_S%C3%83O_PAULO_AS_LUTAS_NO_COTIDIANO_1976-1984_). Acesso em: 26 jun. 2018.

SILVA, A. S. **A professora de Educação Infantil e a sua formação universitária**. 2003. 223 f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2003.

SILVA, A. S. Fatos e Fotos na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: Anos 70. **InterMeio**. v. 8, n. 15, p. 64-73, 2002. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, A. S. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983/1990)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, SP. 1997.

SILVA, C. R. S.; FRANCO, F. C. Professores de Educação Infantil: dilemas, sucesso e vivências. **Série Estudos**, UCDB. v. 21, n. 41, p. 111-127, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br). Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M. FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. ANAIS IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais....** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SILVA, P. C. **Qualidade na Educação Infantil: uma pesquisa com as coordenações dos CEIMs/CEIs** – Dourados/MS. 2013. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados, MS 2013.

SILVEIRA, E. S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura**. v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/835/592>. Acesso em: 19 abr. 2018.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou o planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade; ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO L. M.(Org.). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, p. 125-142, 2004.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 177-194, set. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, março 1999.

YAMIN, G. A. **A evolução do atendimento pré-escolar no estado do Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

YAMIN, G. A.; MELO, R. R. A divisão territorial do MS e a construção de muitas infâncias. **InterMeio**. v. 15, n. 29, p. 13-31, 2008. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ZEOLA, L. R. A criança como sujeito de direitos: as contradições as políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos abrigos do município de Campo Grande-MS, no período de 2000 a 2004. **InterMeio**. v. 14, n. 28, p. 211, 2008. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/> Acesso em: 23 jan. 2018.

### **Documentos do âmbito Nacional**

BRASIL. **Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento do departamento Nacional de Saúde Pública. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 21.417 de 17 de maio de 1932**. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova e consolida as Leis de Trabalho. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01 de julho de 2016**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016, notas estatísticas**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=1023>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ecivil/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social, LOAS**. Brasília: MPAS, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera os arts. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 22 de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 002 de 29 de janeiro de 1999.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 16 de fevereiro de 2000 Diretrizes Operacionais para Educação Infantil.** Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação /CEB nº: 20.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado em 11 de nov. de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 12 de 08 de julho de 2010.** Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17 de 08 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. de 2017.

BRASIL. **Parecer nº 17 de 6 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.** Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Política de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Portal do Ministério da Educação.** FUNDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Realizações do Ministério da Educação.** Período: 85/90, Governo José Sarney. Ministério da Educação. jan. 1990.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6 de 20 de outubro de 2010.** Define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 10 de março de 2011.** Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

#### **Documentos do âmbito Estadual**

MATO GROSSO DO SUL. **RESOLUÇÃO/COUNI-UEMS Nº 130,** de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <[http://www.uems.br/ailen/camara\\_ensino](http://www.uems.br/ailen/camara_ensino)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

#### **Documentos do âmbito Municipal**

NAVIRAÍ. **Cinquentenário de Naviraí em poesias, versos, contos e crônicas.** Dourados, MS: Gráfica Seriema, 2013.

NAVIRAÍ. **Certidão de 08 de fevereiro de 2008.** Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 2008.

NAVIRAÍ. **Estatuto do Clube de Mães.** Naviraí - Mato Grosso, 03 de junho, CMN, 1974.

NAVIRAÍ. **Decreto nº 003 de 11 de janeiro de 1995.** Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1995.

NAVIRAÍ. **Decreto nº 047 de 28 de agosto de 1998.** Altera a denominação das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1998.

NAVIRAÍ. **Edital nº 01 de 26 de julho de 2005.** Concurso Público – 2005. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 2005.

NAVIRAÍ. **Edital nº 01 de 30 de maio de 1995.** Concurso Público – 1995. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1995.

NAVIRAÍ. **Lei Complementar nº 019 de 19 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre o Plano de Cargo, carreira e Remuneração do Grupo de Servidores da Educação Básica do Município de Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul e das outras providências. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1999.

NAVIRAÍ. **Lei nº 664 de 09 de junho de 1993.** Denomina “Maria José da Silva Cançado” o centro integrado de educação de Naviraí- CIEI, e dá outras providências. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1993.

NAVIRAÍ. **Plano Municipal de Educação de Naviraí de 2004 a 2014.** Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 2004.

NAVIRAÍ. **Plano Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Naviraí, 2015-2025. Disponível em: <<https://www.navirai.ms.gov.br/media/W1siZiIsImFuZXhvcy8yMDE3LzA4LzExLzEwXzE2XzMzXzYyMTEwNTg0NC9QTUUGVEVYVE8gRklOUWwgMjAxNSAtIDwMjUgKDEpLnBkZiJdXQ?sha=68a0d5355a864534/>>. Acesso em 22 mar. 2018.

NAVIRAÍ. **Portaria nº 312 de 29 de março de 1996.** Nomeia Geni Messias Alves, para exercer em caráter efetivo o cargo de Monitora de Creche, e da outra providência. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1996.

NAVIRAÍ. **Projeto Político Pedagógico.** Centro Integrado de Educação Infantil - CIEI Maria José Da Silva Cançado. Naviraí, 2014.

NAVIRAÍ. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Estadual Juracy Alves Cardoso, 2018.

NAVIRAÍ. **Requerimento de matrícula de pré-escolar.** Escola Estadual de 1º e 2º Graus Presidente Médici. Agência Regional de Naviraí, 1998.

NAVIRAÍ. **Termo de Enquadramento de 31 de março de 2000.** Geni Messias Alves. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 2000.

NAVIRAÍ. **Termo de Posse de 12 de abril de 1996.** Geni Messias Alves. Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 1996.

### **Documentos Fotográficos**

Disponibilizados do arquivo pessoal das professoras Andréa José dos Santos Galvão e Vera Lúcia da Silva, em dezembro de 2017.

### **Entrevistas:**

- Andréa José dos Santos Galvão. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.

- Vera Lúcia da Silva. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.

- Sônia da Silva Félix. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.

- Sandra Pedro da Silva Souza. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.
- Geni Messias Alves Barreto. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.
- Amélia de Andrade Pizzato. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em 17 a 20 de outubro de 2017.
- Cleuza Campos Marques da Silva. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel e Giseli Tavares de Souza Rodrigues. Naviraí/MS, em abril de 2018.
- Cleonice Rodrigues da Silva. Entrevista concedida a Larissa Wayhs Trein Montiel. Naviraí/MS, em fevereiro de 2018.
- Maria da Cruz dos Santos. Entrevista concedida a Giseli Tavares de Souza Rodrigues. Naviraí/MS, em fevereiro de 2018.
- Marilda Ruiz Morales Rodrigues. Entrevista concedida a Giseli Tavares de Souza Rodrigues. Naviraí/MS, em março de 2018.

**APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**QUADRO I - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 a 2017**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>DESCRITOR: DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 38 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
1 A BUSCA PELA EFETIVIDADE DO DIREITO A EDUCAÇÃO: A ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE UMA PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE NO INTERIOR PAULISTA	ADRIANA A. DRAGONE SILVEIRA	ARTIGO NA REVISTA EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, N ESPECIAL 2, p. 233-250, 2010 EDITORA UFPR	O ARTIGO APRESENTA DADOS DE UMA PESQUISA DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO, NA AÇÃO DA PROMOTORIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE RIBEIRÃO PRETO- SP.
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: COMPASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE OS ASPECTOS TEÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS	ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM	ARTIGO NA REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO, V3, N1, pp. 451-461 MARÇO DE 2010 A SETEMBRO DE 2010.	O ARTIGO APRESENTA DADOS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ANDAMENTO, HISTÓRICA DE CARÁTER BIBLIOGRÁFICO DOCUMENTAL E BUSCA ANALISAR A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO TEÓRICO, A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DEFINEM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS NOVENTA.
3 POLÍTICAS DE REGULAÇÃO, PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	ANA LÚCIA GOULART DE FARIA	ARTIGO NA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, CAMPINAS, VOLUME 26, n 92, p. 1013-1038, ESPECIAL, OUT. 2005.	O ARTIGO APRESENTA A TRAJETÓRIA PELAS QUAIS PASSARAM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS ATÉ TORNAREM-SE PELA LDB DE 1996 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
4 O QUE OS OLHOS NÃO VEEM... PRÁTICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO	ANA PAULA TATAGIBA BARBOSA	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS, MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL, 2006.	A DISSERTAÇÃO OBJETIVA CARACTERIZAR AS POLÍTICAS SOCIAIS DE ATENDIMENTO AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS IMPLEMENTADAS A PARTIR DA DÉCADA DE 70, ANALISANDO A VINCULAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS DESTINADAS AO ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR ESTABELECIDO A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SITUANDO A EXPERIÊNCIA CARIOCA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM DESTAQUE PARA A MODALIDADE CRECHE.



<b>QUADRO I - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 a 2017</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>DESCRITOR: DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 38 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
5 EDUCAÇÃO INFANTIL DISCURSO LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	LUCIMARY BERNABÉ PEDROSA DE ANDRADE	TESE DE DOUTORADO NO SCIELO LIVROS. EDITORA UNESP: SÃO PAULO, CULTURA ACADÊMICA, 2010, p. 193 ISBN: 978-85-7983-085-3.	O LIVRO É RESULTADO DA TESE DE DOUTORADO QUE BUSCOU COMPREENDER COMO OS PROFISSIONAIS QUE ATUARAM DIRETAMENTE NA CRECHE, OU SEJA AS EDUCADORAS, COMPREENDEM A CRIANÇA, SEUS DIREITOS E A EDUCAÇÃO E DE QUE FORMA SUAS AÇÕES FAVORECEM, OU NÃO, QUE AS CRIANÇAS SEJAM SUJEITOS DE DIREITOS NESSAS INSTITUIÇÕES EM FRANCA – SP.
6 SOBRE O EDUCAR NA CRECHE: É POSSÍVEL PENSAR EM CURRÍCULO PARA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS?	ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM	TESE DE DOUTORADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CENTRO DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, 2011.	A TESE OBJETIVOU COMPREENDER SE E COMO AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CURRÍCULO FORAM (RE) INTERPRETADAS E TRANSFORMADAS EM POLÍTICAS E PRÁTICAS LOCAIS A PARTIR DA ANÁLISE DO CURRÍCULO EM AÇÃO, DESENVOLVIDOS COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS, EM CRECHES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA NA PARAÍBA.
7 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO	ADRIANA M. MOMMA-BARDELA ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE	ARTIGO NA REVISTA LAPLAGE SOROCABA, V.01, N.01, JAN.ABR.2015, p. 17-65.	O ARTIGO APRESENTA UMA LEITURA CRITICA SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

<b>QUADRO I - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 a 2017</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>DESCRITOR: DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 38 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
8 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS- SP: UM DIÁLOGO COM AS FOSTES DOCUMENTAIS	ELAINE REGINA CASSAN	TESE DE DOUTORADO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP, 2013.	OBJETIVO DA TESE FOI COMPREENDER O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS/SP, NO PERÍODO DE 1993 A 2008. TOMOU COMO FONTE, DOCUMENTOS LOCALIZADOS SOB A GUARDA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME), BEM COMO, OUTROS COLETADOS JUNTO A PROFISSIONAIS QUE ATUARAM NA REDE ASSUMINDO DIFERENTES FUNÇÕES.
9 A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO	CARLOS ROBERTO JAMIL CURY	ARTIGO DA REVISTA CADERNOS DE PESQUISA, V. 38, n. 134, p. 293-303, MAIO- AGO. DE 2008.	O TEXTO DISCUTI O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE APARECE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, COMPREENDIDO COMO DIREITO E UMA NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. O ARTIGO DISCUTE O SIGNIFICADO DESSA NOVA CONFIGURAÇÃO CONCEITUAL, SUA ORIGEM NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL.
10 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO LIMAR DOS VINTE ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96	MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA; PURA LÚCIA OLIVER MARTINS	ARTIGO DA REV. DIÁLOGO EDUC., CURITIBA, V. 16, N. 50, P. 809-829, OUT./DEZ. 2016.	O ARTIGO PRETENDE ABORDAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CUJAS ALTERAÇÕES, PROMOVIDAS PELA LDBEN/96, DELINEARAM NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E NOVA IDENTIDADE PARA AS INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM A CRIANÇA. DISCUTE-SE O PROCESSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA COMO PRIMEIRO PASSO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA ATUAR COM A PRIMEIRA INFÂNCIA, A PARTIR DAS ESPECIFICIDADES DESSA ETAPA EDUCATIVA.

<b>QUADRO I - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 a 2017</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>DESCRIPTOR: DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 38 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
11 ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS, ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FÚLVIA ROSEMBERG	ARTIGO NA REVISTA CADERNOS DE PESQUISA, n. 115, p. 25- 63, MARÇO DE 2002.	O ARTIGO DESCREVE E ANALISA AS TENSÕES PRESENTES, E SUAS CONSEQUÊNCIAS, EM TRÊS MOMENTOS DA HISTÓRIA DA EI BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: A FASE DE EXPANSÃO DURANTE O GOVERNO MILITAR; AS INOVAÇÕES TRAZIDAS PELA CONSTITUIÇÃO DE 1988; O IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS SOB A ÉGIDE DO “CONSENSO DE WASHINGTON”. A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DESSES MOMENTOS SERÃO EFETUADAS NO CONTEXTO DOS MODELOS PROPUGNADOS PELAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS.
12 PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA: ANÁLISE DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990	MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS; MARIA CRISTINA GOMES MACHADO	ARTIGO DA REVISTA PRÁXIS EDUCATIVA, PONTA GROSSA, V. 7, N. 1, p. 107-128, JAN./JUN. 2012	O ARTIGO, NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA POLÍTICAS EDUCACIONAIS DISCUTI A RESPEITO DA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O FIM DA DITADURA MILITAR ATÉ A APROVAÇÃO DA ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB). ESSE PERÍODO SE CONSTITUI EM ETAPA IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA DESSE NÍVEL DE ENSINO DEVIDO À PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS FUNDAMENTAIS QUE RECONHECEM OS DIREITOS DA CRIANÇA, TAIS COMO A CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988), O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA (1990) E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – PNEI (1994) – FONTES DESTE ESTUDO.

QUADRO I - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 a 2017			
TÍTULO	AUTOR	ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO	DESCRIÇÃO
<b>DESCRITOR: DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 38 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
13 MOVIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO E ATUALIDADE	MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES	ARTIGO DA REVISTA EDUCAÇÃO, SANTA MARIA, V. 35, N. 1, p. 25-38, JAN./ABR. 2010	O ARTIGO TEVE COMO OBJETIVO INVESTIGAR MOVIMENTOS HAVIDOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, SISTEMATIZANDO AS MARCAS DA CONSTRUÇÃO DESSE DIREITO NO PLANO DE SEU ORDENAMENTO LEGAL RECENTEMENTE INSTITUÍDO E ANALISANDO TAIS AÇÕES DESDE UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA. PARA TANTO, ESTE PROCEDEU UM RESGATE TENDO HISTÓRICO DE FATOS E LEGISLAÇÕES CONSIDERADOS EM SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS SOCIO-HISTÓRICOS, ABORDANDO A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS; A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA RECENTE DE CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL; E ALGUMAS PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE SOCIAL.
14 AS CONQUISTAS NA LEGISLAÇÃO DO DIREITO DAS CRIANÇAS PEQUENAS À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO	CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA	ARTIGO DA REVISTA COLLOQUIUM HUMANARUM, PRESIDENTE PRUDENTE, V. 6, N. 1, P. 25-33, JUN. 2009.	ESTE ARTIGO APRESENTA UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COM SEUS DESDOBRAMENTOS MAIS RECENTES. DESTACA AS CONQUISTAS NA LEGISLAÇÃO, ABORDA OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS PARA A EXPANSÃO COM QUALIDADE, DIANTE DO FINANCIAMENTO LIMITADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REQUERIDA PARA ESTA ETAPA DE ENSINO.

Fonte: Banco de periódicos CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: jun. 2017.

<b>QUADRO II - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES DE 2000 A 2017</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ARTIGOS/TESE/DISSERTAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>DESCRIPTOR: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>TOTAL DE TÍTULOS LEVANTADOS NA BUSCA: 10 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
1 A BREVE HISTÓRIA DE ETHELVINA: CARIDADE, FILANTROPIA E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DE PELOTAS (RS, 1875-1900)	ELISA DOS SANTOS VANTI	ARTIGO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. ASPHE/FAE/UFPEL, PELOTAS (12) 143:158, set. 2002	O ESTUDO DESSE ARTIGO CENTRA-SE NO ÚLTIMO QUARTO DO SÉCULO XIX A FIM DE ABARCAR O CONTEXTO GERADOR E O PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDEIA DE MATERNIDADE INTENSIVA E DE MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA, COMO PROJETOS REPUBLICAMOS DE REFORMA SOCIAL.
2 A CARIDADE CIENTÍFICA: MONCORVO FILHO E O INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO (1899-1930)	MARIA MARTHA DE LUNA FREIRE; VINÍCIUS DA SILVA LEONY	ARTIGO EM HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE – MANGUINHOS, RIO DE JANEIRO, V.18, SUPL. 1, dez. 2011, p. 199-225.	O ARTIGO EXAMINA A TRAJETÓRIA DO MÉDICO ARTHUR MONCORVO FILHO E O INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA, FUNDADO POR ELE EM 1899 NO RIO DE JANEIRO, ASSOCIANDO-OS AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REDE INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE INFANTIL NO BRASIL, NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX. A PARTIR DO PRESSUPOSTO DE QUE TAL PROCESSO SE DEU PELA COMBINAÇÃO DE AÇÕES FILANTRÓPICAS, PRÁTICAS CIENTÍFICAS E INVESTIMENTOS PÚBLICOS.

Fonte: Banco de periódicos CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: jun. 2017.

<b>QUADRO III - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA Inter Meio do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000 até 2014 data da última publicação disponível online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>v. 07, nº 14 (2001)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 08, nº 15 (2002)</b>	Artigo	Fatos e Fotos na educação Infantil em Mato Grosso do Sul: Anos 70	Anamaria Santana da Silva
<b>v. 08, nº 16 (2002)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 09, nº 17 (2003)</b>	Teses e dissertações (resumo)	A história de vida do Ser Professor no Fazer Docente	Vera Gema Milani Carbonari
<b>v. 09, nº 18 (2003)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 10, nº 19 (2004)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 10, nº 20 (2004)</b>	Artigo	Educação Infantil: quais funções? Quais instâncias?	Ordália Alves Ameida
<b>v. 10, nº 20 (2004)</b>	Artigo	A constituição do professor no exercício da Profissão	Priscila Larocca
<b>v. 11, nº 21 (2005)</b>	Artigo	A Voz da Regente de Classe ou a voz da “Professora Leiga”	Maria Cecília de Medeiros Abros
<b>v. 11, nº 22 (2005)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 11, nº 23 (2005)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 29/04/2005	A tessitura das políticas Inter setoriais para Educação Infantil: Instâncias, papéis e responsabilidades	Tânia Maria Mariano da Silva
<b>v. 11, nº 23 (2005)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 20/05/2005	Olhar o professor de Educação Infantil o programa de formação de professores Alfabetizadores como objeto de referência	Ana Paula Gaspa Melin
<b>v. 12, nº 24 (2006)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 13, nº 25 (2007)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 02/05/2006	O direito à educação Infantil: Criança sua cidadã, dever universal	Talal Dib
<b>v. 13, nº 26 (2007)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 24/08/2006	Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída o sentido do cuidar e educar universidade	Leusa de Melo Secchi
<b>v. 14, nº 27 (2008)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

**QUADRO III - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS)  
DO ANO 2000 a 2018**

**PERIÓDICO: REVISTA Inter Meio do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000 até 2014 data da última publicação disponível online)**

<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>v. 14, nº 28 (2008)</b>	Artigo	A infância de Mozart e memórias de Velhos: contribuições de Norbert Elias	Magda Sarat
<b>v. 14, nº 28 (2008)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 14/12/2007	A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós LDB /1996	Katia Regina Nunes Ribeiro
<b>v. 14, nº 28 (2008)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 19/12/2007	A criança como sujeito de direitos: as contradições as políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos abrigos do Município de Campo Grande MS no período de 2000 a 2004.	Lilian Regina Zeola
<b>v. 15, nº 29 (2008)</b>	Artigo	A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional	Jacira Helena de Valle Pereira
<b>v. 15, nº 29 (2008)</b>	Artigo	A divisão territorial do MS e a construção de muitas infâncias	Giana Amaral Yamin, Roseli Rodrigues de Mello
<b>v. 15, nº 29 (2008)</b>	Artigo	Políticas Públicas Sociais para a infância e suas implicações para a educação familiar e escolar	Dirléia Fanfa Sarmento
<b>v. 15, nº 30 (2009)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 16, nº 31 (2010)</b>	Artigo	A importância das fontes documentais para pesquisa em História da Educação	Eliane Mimesse Prado
<b>v. 16, nº 31 (2010)</b>	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 30/03/2009	Políticas sociais integradas e a Educação Infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local	Jucilene de Souza Ruiz
<b>v. 16, nº 32 (2010)</b>	Artigo	A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade	Milena Aragão e Lúcio Kreutz
<b>v. 16, nº 32 (2010)</b>	Artigo	O trabalho coma infância na pauta das discussões	Valdete Côco, Valéria Menassa Zucolotto, Edivânica de Souza

<b>QUADRO III - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA Inter Meio do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000 até 2014 data da última publicação disponível online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
v. 17, nº 33 (2011)	Artigo	Educação Memória e Gênero: contribuições com Norbert Elias	Magda Sarat
v. 17, nº 33 (2011)	Teses e dissertações (resumo) Defendida dia 14/05/2010	A judicialização como instrumento de efetividade do direito à educação	Silvio Lobo Filho
v. 18, nº 34 (2011)	Artigo	Infância, educação e cidadania no contexto dos movimentos sociais	Ivonida Ferreira de Andrade
v. 18, nº 35 (2012)	Teses e dissertações (resumo) Não consta a data de defesa	Curso Normal Superior: para que e para quem	Nilva Celestino Rocha Narcizo
v. 18, nº 36 (2012)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 19, nº 37 (2013)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 19, nº 38 (2013)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 20, nº 39 (2014) <b>O periódico só encontra disponível online até esse volume</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

Fonte: Revista Inter Meio Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/revista-intermeio/> Acesso em: jan. 2018.



<b>QUADRO IV - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA SÉRIE ESTUDOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB (2000 até 2018 online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Nº 09/ jan./jun. 2000	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 10/ jul./dez. 2000	Artigo	História e formação de professores em Mato Grosso do Sul: algumas interfaces	Márcia Rita Trindade Leite Malheiros
Nº 11/ jan./jun. 2001	Artigo	Criança e seu direito de aprender	Pedro Demo
Nº 11/ jan./jun. 2001	Artigo	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: a definição de um sistema de educação	Regina Tereza Cestari de Oliveira
Nº 12/ jul./dez. 2001	Artigo	A questão das fontes de investigação em História da Educação	Ester Buffa
Nº 13/ jan./jun. 2002	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 14/jul./dez. 2002	Artigo	Notas sobre a história da formação para o magistério: formação e profissionalização	Maria José Aviz de Rosário
Nº 14/jul./dez. 2002	Artigo	O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores	Marisa Bittar, Amarilio Ferreira Junior
Nº 15/jan./jun. 2003	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 16/jul./dez. 2003	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 17/jan. /jun. 2004	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 18/jul. /dez. 2004	Artigo	A gestão educacional em perspectiva histórica: em foco o estado da questão em Mato Grosso do Sul	Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto
Nº 18/jul. /dez. 2004	Artigo	Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o Movimento de municipalização do ensino na década 1980	Nadia Bigarella
Nº 19/jan. /jun. 2005	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 20/jul. /dez. 2005	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 21/jan. /jun. 2006	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 22/jul. /dez. 2006	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

<b>QUADRO IV- REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA SÉRIE ESTUDOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB (2000 até 2018 online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
Nº 23/jan. /jun. 2007	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 24/jul. /dez. 2007	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 25/jan. /jun. 2008	Ponto de Vista	História das instituições escolares: desafios teóricos	José Luis Sanfelice
Nº 25/jan. /jun. 2008	Artigo	História e memória: contribuições dos estudos das instituições escolares para a história da educação	Margarita Victoria Rodrigues
Nº 25/jan. /jun. 2008	Artigo	Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense	Marisa Bittar, Amarilio Ferreira Junior
Nº 26/jul. /dez. 2008	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 27/jan. /jun. 2009	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 28/jul./dez. 2009	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 29/jan. /jun. 2010	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 30/jul. /dez. 2010	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 31/jan. /jun. 2011	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 32/jul. /dez. 2011	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 33/jan. /jun. 2012	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 34/jul. /dez. 2012	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 35/jan. /jun. 2013	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 36/jul. /dez. 2013	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 37/jan. /jun. 2014	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 38/jul. /dez. 2014	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 39/jan. /jun. 2015	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
Nº 40/jul. /dez. 2015	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 21 Nº 41/jan. /abr. 2016	Artigo	Professores de educação Infantil: Dilemas, sucesso e Vivências	Claudia Regina dos Santos Silva, Francisco Carlos Franco
v. 21 Nº 42/maio /ago. 2016	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

**QUADRO IV - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS)**

**DO ANO 2000 a 2018**

**PERIÓDICO: REVISTA SÉRIE ESTUDOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB (2000 até 2018 online)**

<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>v. 21 N° 43/set. /dez. 2016</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 22 N° 44/jan. /abr. 2017</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 22 N° 45/maio /ago. 2017</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 22 N° 46/set /dez. 2017</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

Fonte: Revista Série Estudos. Disponível em: [www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br) Acesso em: jan. 2018.

**QUADRO V - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018**

**PERIÓDICO: REVISTA HORIZONTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2013<sup>80</sup> até 2018 online)**

<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>v. 01/nº 01(2013)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 01/nº 02(2013)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 02/nº 03(2014)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 02/nº 04(2014)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 03/nº 05(2015)</b>	Ensaio	Surgimento das instituições de Atendimento a criança e a Mulher Trabalhadora: uma relação histórica	Ivanete Fernandes Pereira, Míria Izabel Campos
<b>v. 03/nº 06(2015)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
<b>v. 04/nº 07(2016)</b>	Dossiê do curso de especialização em docência na Educação Infantil / formação de professores para Educação Infantil na UFGD de 2014 e 2015	Artigos relacionados a educação infantil (práticas pedagógicas)	
<b>v. 04/nº 08(2016)</b>	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

<sup>80</sup>Primeira Edição da Revista, ano de 2013. Fonte: Fonte: Revista Horizontes. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes Acesso em: jan. 2018.

<b>QUADRO VI - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2010<sup>81</sup> até 2018 online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
v. 03/nº 05(2010)	Artigo	A geração de um instrumento de pesquisa a partir das fontes sobre a formação de professores, em Dourados e Região, no período de 1959 a 1996	Alessandra Cristina Furtado
v. 03/nº 06(2010)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 01/nº 02(2011)	Dossiê	Dossiê “educação e Processo Civilizador”	
v. 01/nº 02(2011)	Artigo	Processo Civilizadores e Legislação: considerações sobre as ordenações Portuguesas	Célio Juvenal Costa, Amanda Regina Barbosa, Gilmar Alves Montagnoli
v. 01/nº 03(2015)	Artigo	A Educação como um direito social fundamental: Positivização e eficácia	Helder Bariffi
v. 02/nº 04(2012)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 02/nº 05(2012)	Teses e Dissertações (Resumo)	Educação Infantil: Dos direitos Legais à prática cotidiana em um CEI da rede Pública Municipal de Corumbá- MS.	Arlei Guedes de Souza Arruda
v. 03/nº 07(2013)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 03/nº 08(2013)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 03/nº 09(2013)	Artigo	Notas Historiográficas sobre Instituições escolares no sul de Mato Grosso (1940-1970)	Maria do Carmo Brazil, Ana Paula Gomes Mancini
v. 03/nº 09(2013)	Artigo	Reflexões sobre o Processo Civilizador nos níveis histórico, social e individual	Célio Juvenal Costa
v. 04/nº 10(2014)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 04/nº 11(2014)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

<sup>81</sup> A partir de 2010 revista disponível online.

<b>QUADRO VI - REVISÃO DE LITERATURA DO PERIÓDICOS DO MATO GROSSO DO SUL (REVISTAS: INTER MEIO, SÉRIE ESTUDOS, HORIZONTES E EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS) DO ANO 2000 a 2018</b>			
<b>PERIÓDICO: REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2010<sup>82</sup> até 2018 online)</b>			
<b>VOLUME/ NÚMERO DA EDIÇÃO /ANO</b>	<b>SITUAÇÃO DA ANÁLISE (A REVISTA PUBLICA SOMENTE ARTIGOS)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
v. 04/nº 12(2014)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 05/nº 13(2015)	Artigo	História da Infância no Brasil: Contribuições do Processo Civilizador	Gislaine Azevedo Cruz, Magda Sarat
v. 05/nº 14(2015)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 05/nº 15(2015)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 06/nº 16(2016)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 06/nº 17(2016)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 06/nº 18(2016)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 07/nº 19(2017)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____
v. 07/nº 20(2017)	Nada consta sobre a temática pesquisada	_____	_____

Fonte: Revista Educação e Fronteira. Disponível em: [ojs.ufgd.edu.br/index.php/educação](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educação) Acesso em: jan. 2018.

<sup>82</sup> A partir de 2010 revista disponível online.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO -  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

---

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Prezada/o,**

Venho através deste ofício apresentar minha proposta de pesquisa de tese de Doutorado intitulada: **DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO Á INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ, MS (1995-2005)**, orientada pela professora Dra. Magda Sarat do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Essa pesquisa é vinculada ao Projeto de Pesquisa com financiamento da FUNDECT/MS “Trajetória Docente na Educação Infantil: Pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”. Realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” – CNPq. Assim, para realização dessa pesquisa busca-se compreender como se configurou a Educação Infantil enquanto garantia de direito e mediante a transição do atendimento assistencial para o educacional na cidade de Naviraí, no Mato Grosso do Sul.

Contamos com a participação da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí na disposição de fontes documentais para realização da pesquisa, assim como relatos orais de professores (Monitores de Creche), que passaram pelo processo de transição do atendimento assistencial para o educacional.

Diante disso, gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão de/para o uso da escrita da Tese e divulgação da pesquisa.

Atenciosamente,

Larissa Wayhs Trein Montiel



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

---

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o profissional da educação,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa de Doutorado intitulada: **DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ, MS (1995-2005)**, orientada pela professora Dra. Magda Sarat do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Essa pesquisa é vinculada ao Projeto de Pesquisa com financiamento da FUNDECT/MS “Trajetória Docente na Educação Infantil: Pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”. Realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” – CNPq. Assim, para realização dessa pesquisa busca-se compreender como se configurou a Educação Infantil enquanto garantia de direito e mediante a transição do atendimento assistencial para o educacional na cidade de Naviraí, no Mato Grosso do Sul. Sua participação nessa pesquisa consistirá em participar de entrevistas que ocorrerão durante o desenvolvimento da pesquisa. Será entregue um roteiro contendo as questões norteadoras. Após a transcrição, você receberá uma cópia para que possa averiguar a autenticidade de seus escritos. É importante destacar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará, nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com sua colaboração. As informações serão para o uso da escrita da tese e divulgação da pesquisa, você só será identificado se concordar com a autorização de uso de seu nome. Senão as informações vão se manter confidenciais e será assegurado que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado/o.

Dessa forma, coloco-me a disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa. Será entregue a você uma cópia deste termo com nome, endereço e telefone da pesquisadora.

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa



---

Participante da Pesquisa

Autorizo a utilização de meu nome na pesquisa

---

Participante da Pesquisa

Larissa Wayhs Trein Montiel – Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Residente na Rua: Alfredo Richard Klein, nº 717 – Dourados/MS, telefones para contato: (67) 3426-9404 / 99924-6018. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

Magda C. Sarat – Professora Orientadora da Linha de História da educação Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Unidade II/ Caixa Postal; 364/ CEP: 79.804-970. Fone: (67) 3410-2110 e-mail: magdaoliveira@ufgd.ed.br



## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Formação e Assistência social

- Nome/Idade
- Qual sua função de trabalho atualmente?
- Qual era sua formação profissional quando iniciou seu trabalho com as crianças?
- Qual sua formação profissional atual?
- Por que escolheu trabalhar com crianças pequenas?
- Conte-me um pouco da sua trajetória profissional.
- Como ocorreu o seu preparo para a função? Teve formações específicas?
- Qual/Quais funções exerceu na instituição e em que período?
- Como era seu trabalho na instituição?
- Como era o atendimento oferecido pela assistência social?
- Têm curso de Magistério ou Normal Médio? E quando o fez?
- Têm formação em nível Superior qual? E quando?
- Em qual instituição cursou a sua Graduação?
- Há quantos anos atua na educação?
- Qual função ou cargo que exerce?
- Estado civil?
- Possui filhos?
- Escolaridade da mãe?
- Escolaridade do pai?
- Número de irmãos?
- Trabalha em outro lugar ou possui outra atividade remunerada?

### **Formação e processo de transição para Educação**

- Como era o atendimento oferecido pela secretaria de educação?
- Como os profissionais/professores realizavam suas práticas no cotidiano com as crianças no período do atendimento da assistência social? Houve alguma mudança quando a secretaria/gerência de educação assume a creche e a pré-escola?
- Quais eram os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças?
- Que cursos e formações foram ofertados pelo município para o aperfeiçoamento sobre educação das crianças quando a secretária ou gerência de educação assume?
- Houve alguma mudança do que já acontecia antes da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, como a questão de seleção de vagas para as crianças, concurso ou contratação de professores?
- Como chegou até você as mudanças que aconteceriam a partir de 1996 com a nova legislação?
- Você tinha conhecimento do processo de mudança?
- Você foi consultada se gostaria de continuar na instituição mesmo com as mudanças?
- Na sua opinião como você percebe a educação das crianças pequenas atendidas pela assistência e pela educação? Como você avalia? Avanços e retrocessos...



## APÊNDICE E – ENTREVISTA AMÉLIA DE ANDRADE PIZATTO

**Entrevista realizada em Naviraí em dia 26 de julho de 2017**

**ENTREVISTA COM AMÉLIA DIA 26 DE JULHO DE 2017 ÀS 17:00 H EM NAVIRAÍ**

Nome/Idade

*Bom, Amélia o que eu preciso saber é nome e idade, se puder dizer?*

Amélia: Sim não tenho nada a esconder, Amélia de Andrade Pizatto, sessenta e seis anos, “meia-meia”.

*Qual sua função de trabalho atualmente?*

Amélia: Agora estou trabalhando no restaurante, acho que não estou fazendo mais nada, acho que estou cuidando de neto, (risadas) nem de neto eu estou cuidando mais, eu acho!

*Qual era sua formação profissional quando iniciou seu trabalho com as crianças?*

Amélia: Professora e todos os temas de professora eu só dei aula para primeira série. Primeira série e hoje é o segundo ano, primeira série.

*Qual sua formação profissional atual?*

Amélia: Pedagogia, eu fiz pós em pedagogia.

*Pós em que?*

Pós em Pedagogia.

*Por que escolheu trabalhar com crianças pequenas? Nesse período?*

Amélia: Quando eu comecei?

*Sim.*

Amélia: Quando eu comecei, eu tinha feito a escola normal, eu fiz a escola normal e eu morava em Presidente Bernardes, no estado de São Paulo, e lá eu não tinha mais vaga, sabe, estava lotado de professores, aí você teria que ir para zona rural, aquela coisa toda. E daí como eu já tinha meus irmãos que já moravam aqui e eram professores, eu estava com diploma da escola normal da época, daí eu vim para cá, eu vim para cá para dar aula. Não foi nem escolha, foi a opção que eu tive na época. Não foi porque eu escolhi, aí vou ser professora, na época.

*Era Solteira?*

Amélia: É eu era solteira, eu era solteira aí eu vim, aí eu comecei a dar aula, e logo de cara me deram uma primeira série né, mas só que durante minha escola normal, em Presidente Bernardes, o que a professora no caso de Pedagogia né, o que nós falávamos no caso didática, mas é a mesma coisa que Pedagogia, ela assim, ela sempre fez questão no tempo que a gente, nós fizemos a escola normal, quando a gente fez escola normal que a gente participasse mais das primeiras séries, dos primeiros anos, naquele tempo ainda era primeiros anos, depois veio as séries. Nos primeiros anos que ela achava que era mais complicado. Sabe? Que era mais difícil, mais complicado lidar com crianças, nós fizemos vários estágios no segundo ano, terceiro e quarto, mas o que nós mais fizemos na época foi no primeiro ano que a professora exigia mesmo, ela exigia que ficasse mais com o primeiro ano mesmo que era o mais...

*O seu magistério foi de 3 anos?*

Amélia: Foi de 3 anos, escola normal

*É verdade escola normal.*

Amélia: Escola normal, naquele tempo era escola normal

*Nem magistério era ainda*

Amélia: Escola normal, as normalistas. Aí quando eu vim para cá, os novatos pegavam o que, sobrava o que, que sala de aula que sobrava para os novatos? Primeiro ano, (risadas), primeiro ano, aí eu comecei com primeiro ano, e fui me especializando e correndo atrás, sabendo, procurando sabe, procurando e tentando né? Porque a gente, nós tínhamos uma coordenadora na escola, mas ela nunca tinha dado aula para o primeiro ano, nunca tinha passado por uma sala de primeiro ano, assim pouca coisa ela poderia transmitir para gente também, né. E a gente viu que na prática, lógico, é bem mais complicado mesmo. Mas aí a gente procurava recurso próprio. Sabe, eu ia para Presidente Bernardes, como eu estava na sala do primeiro ano, quando eu aí para escola, para lá ...eu procurava conversar com professoras do primeiro ano, era minha busca, meu recuso era o recurso que eu tinha, procurava ir atrás de professoras do primeiro ano, pegava caderninho de crianças de ano anterior, peguei dá, inclusive peguei o caderninho de uma aluna do ano anterior de uma amiga minha que tinha uma irmãzinha, sabe. E justo naquele ano que eu vim ela estava no primeiro ano, aí catando os caderninhos e era o que eu tinha, e era o que eu buscava, e eu encontrava era isso porquê coordenadora pedagógica a gente não tinha coordenadora pedagógica a gente que tinha que se virar e eu me virava, meus recursos pedagógicos eram esses. E depois a gente foi pegando experiência também, né. Pegando experiência e a gente era muito cobrado também pelos diretores quando chegava no final do ano, nós éramos muito cobrados assim, o aluno, a criança ia lá na sala do diretor, fazer uma, eles davam um livrinho de historinha para ler um trecho o diretor pegava um e o coordenador

pegava outra criança e a criança que sabia ler e estava com notinha acima de cinco e sabia ler estava aprovada, se não soubesse ler a criança estava reprovada, lógico, né. E a gente se desdobrava, a gente se desdobrava porque a gente não queria passar vergonha também, nossa o fulano não conseguiu né, só passaram tantos alunos, então a gente dava os pulinhos da gente, inclusive a gente levava crianças para casa, para dar reforço, sem cobrar nada, só para ter reforço mesmo, para que a criança pudesse acompanhar, porque a criança não tinha pré (pré-escolar) naquele tempo, não tinha pré, não era obrigatório, e nem tinha na cidade, uma escola de pré particular, não tinha nada né, quando eu comecei. Então era a professora e a gente dando aula todo dia, mas eu levava para minha casa dava aula, dava reforço para eles tudo, e era assim que a gente ia conseguindo uma boa aprovação, até sabe, foi isso.

*Conte-me um pouco da sua trajetória profissional. Saiu de Bernardes veio para cá começou a dar aula em um primeiro ano e como é que foi para chegar até a educação infantil no período da assistência?*

Amélia: Então, daí eu fiquei e meu sonho era pegar um segundo ano, né, eu dava aula no primeiro ano, mas eu sempre tive vontade de pegar um segundo ano. Aí depois de uns quatro, cinco anos que eu já estava no primeiro ano, me deram uma sala de segundo ano, eu acho que eu fiquei perturbando a diretora e eu acho que ela me deu uma sala de segundo ano mas eu não gostei, eu não gostei porque eu vi que tinha umas crianças, eu vi que eu teria que alfabetizar algumas crianças de novo apesar dessas salas de leitura, mas vinham as crianças de fora, sabe, de outras escolas de outras cidades, então a gente percebia que ali no meio tinham crianças que sabiam ler e crianças que não sabiam ler. Nossa eu já quis pegar um segundo ano para sair da alfabetização, tá certo, que o segundo ano é um complemento a gente sabe, mas começar lá das vogais para a criança de segundo ano também, aí eu vi que não valia a pena, aí eu voltei para o primeiro ano e não saí mais (risadas).

*Isso lá na escola Vinícius?*

Amélia: Não, não isso daí que eu comecei foi no Juracy. Eu comecei no Marechal Rondon quando ele estava aqui no centro, só tinha o Marechal Rondon, aqui no centro, hoje é onde funciona o Fórum. Aí depois construíram o Juracy e eu passei para o Juracy que era mais próximo da minha casa. Aí eu já estava casada, eu estava casada e eu preferi o Juracy que era mais próximo da minha casa. Colégio novo, bonito, então e perto da minha casa, é esse que eu vou. Aí eu fiquei no Juracy vários anos, e depois nós mudamos para o Paraguai, divisa com o Brasil, Coronel Sapucaia, né e do lado do Paraguai é Capitão Bado, aí eu levei minha transferência, nessas alturas eu já tinha meu primeiro filho fazendo o primeiro ano, então eu saía para dar aula de manhã e levava meu filho para estudar também na mesma escola e ficamos

lá quatro anos. Foram quatro anos, e sempre também na primeira série, eu preferia sempre a primeira série, eu já fui e de preferência eu pedia uma primeira série e me deram e aí depois de quatro anos eu fui para Amambaí, né, mudei para Amambaí, e meu marido ficou no Paraguai, e eu fui para Amambaí por causa das crianças, porque o Lincon, o mais velho, naquele tempo falava o ginásio então ele já ia para o ginásio, e eu queria um estudo melhor para meu filho, né, aí eu mudei para Amambaí, fiquei um ano em Amambaí e voltei para Naviraí. Aí quando eu voltei para Naviraí eu não consegui... a transferência que eu consegui foi para vir para o Vinícius de Moraes, essa escola que é do varjão né, que falavam a escola do varjão, não falava nem Vinícius, lá na escola do varjão, aí eu fui para lá uma realidade bem diferente os alunos, os alunos muito pobres, de famílias pobres, não tinham, não tinham estrutura nenhuma, não davam estrutura nenhuma para as crianças, então uma realidade muito difícil que eu enfrentei né. Mas até que eu consegui me sair, não consegui aquela aprovação altíssima que a gente, na época era feita uma porcentagem que a gente para ver quanto por cento a gente aprovação você teve, e eu sempre tinha acima de setenta por cento, oitenta por cento, sabe, no Vinícius de Moraes, e o diretor era o Gilberto Pinpinati, também ele continuou com aquela prova de leitura, aquela coisa toda, na época tinha prova de leitura

Nora da entrevistada faz um comentário: Isso é legal falar!

Amélia: Hã! Tinha prova de leitura e continuou até esse tempo e continuou com as provinhas de leitura no final do ano para ver o aluno, para não mandar alunos para o segundo ano sem saber ler, né. E minha aprovação sempre foi de setenta, setenta e cinco, oitenta por cento para cima. Então a gente se preocupava com a criança, mas ao mesmo tempo a gente não queria passar carão (gíria que significa vergonha), passar vergonha, poxa, né. Tinha aquela cobrança e no fundo eu acho que até hoje deveria ter, não tem mais né, me parece que não tem mais, né parece que hoje não tem mais essa cobrança. Então eu acho assim que com essa cobrança o professor vai se esforçar mais, ele vai se interessar mais, ele vai levar a criança para dar reforço em casa, como eu fazia, né, como eu fazia, então, vai ter mais interesse.

*A educação naquele período era mais focada nos números no quantitativo mais do que no qualitativo, saindo de um período militar, que tinha o inspetor de escola que olhava e apontava quando aprovaram, quantos não passaram e isso recaía também sobre o profissional.*

Amélia: É recaía, mas só que de uma certa forma a gente ... o professor tinha muito mais interesse, sabe ele tinha aquele interesse aquela vontade de fazer um bom trabalho né, não sei, não sou eu que vou dizer se era certo ou errado, né.

*Mas era também um período de bastante expansão do ensino também.*

Amélia: E que eu vejo hoje, eu, na minha idade, matemática, tabuada eu sei de cor, nossa, faço contas em..., agora que eu dei uma erradinha aqui que fiz na mão, mas faço contas rápidas, as vezes a pessoa está ali na calculadora e eu já estou com, sabe, que era exigido antigamente, era exigido da criança para passar de ano, se exigia né então...

*Hoje é diferente?*

Amélia: Não sou eu que vou julgar se hoje é diferente (risadas).

*Então como a senhora aposentou do Vinícius e como chegou para trabalhar na creche?*

Amélia: Então, logo após eu ter me aposentado, após a aposentadoria eu comecei a dar aula contratada, por contrato de seis meses, licença maternidade, licença sabe. E depois eu peguei quando, no último ano que eu dei aula para primeira série, acho que daí já era série, foi no Marechal Rondon, lá no outro, que eu comecei no Marechal Rondon aqui no centro e o último ano que eu dei aula foi no Marechal Rondon, mas daí esse Marechal Rondon que temos até hoje ele já tinha passado para a prefeitura, e os professores que estavam lá, os professores do estado continuaram lá até a aposentadoria, e os novos que iam entrando era pela prefeitura, aí eu dei aula um ano lá, como, peguei uma sala de aula e dei um ano, nesse Marechal Rondon também primeiro ano, primeira série já na época, primeira série e depois entrou novo governo da prefeitura e aí surgiu a creche, onde apareceu, e eu nunca pensei em trabalhar em uma creche, não conhecia uma creche, nunca tinha entrado em uma creche, né. E surgiu essa oportunidade, eu fiquei, essa oportunidade proposta pela primeira dama, na época né, pela primeira dama aí eu fiquei né meio assim vou, não vou...vou, não vou, mas depois eu pensei várias vezes eu fui convidada a ser diretora de escola e eu nunca tive, antes da aposentadoria né, em Sapucaia quiseram que eu fosse diretora e eu não quis, eu não aceitei o cargo, o Vinícius de Moraes que era o Gilberto Pinpinati e depois ele saiu, ele veio para a, na época nós tínhamos a agencia de ensino aqui estadual, ele foi ser agente de ensino, aí o pessoal queriam que eu fosse a diretora, eu também não aceitei, né não aceitei, aí depois eu pensei é um desafio, já recusei dois, eu acho que eu vou aceitar vai ser um desafio na minha vida, aí eu aceitei sabe, aí quando eu cheguei lá eu falei meu Deus, o que eu vou fazer aqui dentro agora?

Aí eu fiz uma reunião com as funcionárias que lá, que lá estavam e conversei com elas, eu disse olha, nós vamos iniciar o ano cada uma na sua função, não vou mudar ninguém, não conheço o trabalho de ninguém, não conheço o trabalho da creche, né. Então nós vamos começar o ano letivo, nós vamos começar o ano letivo como vocês terminaram, cada um com sua turminha, do jeito que já estavam, eram monitoras, nós não tínhamos professoras, nós tínhamos monitoras concursadas, né. E o pessoal dos serviços gerais. E na época era assim, as crianças que ficavam na creche era até os seis anos, até os seis anos. Mas aquela criança que já tinha cinco anos que



seria o pré um e o pré dois eles estudavam no CIEI na parte da manhã, eles chegavam na creche tomavam o café da manhã, e iam para o CIEI, acompanhados pela monitora, depois da aula, eles tomavam café da manhã, isso acho que eu falei né, iam para o CIEI pré um e pré dois, então eram duas turmas que iam, daí terminava a aula e eles voltavam para creche (o CIEI e a Creche eram dois prédios em um mesmo espaço de atendimento no Centro Integrado Maria José Cansado) para o almoço, tinha o almoço, tinha o descanso, o banho, quando eles voltavam o primeiro era o banho, era o banho, depois o almoço, depois o descanso e depois recreação, ficavam ali recreação na com as monitoras até os pais virem pegar, que era até as cinco, mas aquelas mães que saíam do emprego as três horas por exemplo, que saíam três horas do serviço e queriam passar lá para pegar as crianças a gente deixava que levasse, sabe. Por que eu na minha época, assim na minha cabeça eu achava importante assim a permanência da criança com os pais eu achava muito importante aquela mãe que deixava as sete horas a criança pequena, tinha tanto o berçário como o jardim dois, né, na época, eu achava importante que a mãe levasse embora aquela que tinha oportunidade e tinha chance de ficar com o filho em casa. E até as mães queriam isso daí elas também gostavam de já passar e levar o filho, por que daí ela chegaria em casa não faria quase nada e já teria que voltar e buscar a criança e era o tempo também que ela poderia se dedicar aos filhos, principalmente as mães mais conscientes, eu achava legal eu achava certo.

*Nesse período só existia a instituição Maria José Cansado?*

Amélia: Sim, somente.

*E as monitoras não necessariamente eram formadas?*

Amélia: Não

*Nem magistério?*

Amélia: Não. Elas não eram formadas elas tinham segundo grau. Não tinham magistério. Aí depois elas fizeram o Normal Superior. Elas fizeram, todas fizeram as monitoras. Quando abriu o normal superior aqui em Naviraí elas fizeram.

*Aonde abriu esse Normal Superior, a senhora lembra?*

Amélia: Me parece que foi na...espera um pouquinho deixa eu me lembrar (pausa) foi na faculdade de Mato Grosso do Sul, MS né...

Nora da entrevistada: Na UEMS?

Amélia: Na UEMS, UEMS...

*Na estadual?*

Amélia: Na UEMS. Não tenho certeza, mas noventa por cento que foi lá mesmo.

*Deve ter sido um programa com a prefeitura para formação destes profissionais?*

Amélia: Sim.

*Isso acredito que aconteceu no Brasil todo... essa formação*

Amélia: Sim elas fizeram esse Normal Superior as monitoras e hoje elas estão todas em sala de aula, elas fizeram concursos, todas não, mas a maioria estão em sala de aula, aquelas que quiseram sala de aula foram, fizeram concurso passaram e estão dando aula como professoras, no estado não sei se tem alguém? Mas no município eu sei que tem algumas.

*Essas são as profissionais que eu quero localizar, são essas professoras...que estavam na assistência que provavelmente passaram por algum tipo de formação para continuar na educação*

Amélia: Hummm, sim, então o endereço delas eu não tenho, não tenho mais contato, mas eu sei onde elas estão, algumas eu sei, a Geni ...

Nora da entrevistada ajuda a lembrar: que trabalharam com a senhora? A Andréia Galvão

Amélia: A Andréia Galvão,

Nora da entrevistada: Andréia Galvão é um amor, ela vai falar bastante coisa.

Amélia: Elas está aonde? No Juscelino?

Nora da entrevistada: Não ela está no Zenaide

*A Andréia era ...*

Amélia: Monitora, a Andréia era monitora

Nora da entrevistada: trabalhou com Amélia

*Tá...*

Amélia: A Geni é diretora de uma escola infantil

Nora da entrevistada: A Geni está no Sol Nascente

Amélia: A Geni

Nora da entrevistada: É diretora hoje

Amélia: Diretora no Sol Nascente

Nora da entrevistada: Foi da sua época mesmo ela falou para mim

Amélia: A Cristina que é professora, não sei onde que ela está, a Cristina, mas eu acho que a Andréia e a Geni devem saber. A Sonia está na escola do Sol Nascente, mas ela não quis ser professora ela está no.... A Sonia está (pausa) acho que na secre... acho que está no Flores, eu não me lembro, Sol Nascente, secretária, acho que secretaria, ela também fez o Normal Superior. A Vera também não quis ser professora, ela fez também o Normal Superior, fez também o Normal Superior, mas parece-me que ela não está na sala de aula, não tenho certeza, a Cristina eu falei né?

*Sim.*

Amélia: A Cristina eu sei que está na sala de aula, mas eu não sei aonde

*E a Vera trabalha em alguma escola ou não?*

Amélia: Sabe que eu não sei, sei que ela trabalha na prefeitura, mas eu não sei onde ela está não a Vera. Tem a Sandra que é irmã da Vera, também continua trabalhando, mas também não sei se ela está como professora, eu não sei, sei que ela continua trabalhando no município.

Nora da entrevistada: A Vera está trabalhando no Eva de Moraes

Amélia: Eva de Moraes

Nora da entrevistada: Coordenadora lá.

Amélia: Deixa eu me lembrar quem mais...tem mais uma que era monitora...mas não lembro mais o nome dela ...uma que tem filho com o goiaba, esqueci o nome dela, as meninas vão te falando.

*Como ocorreu o seu preparo para a função? Teve formações específicas?*

Amélia: Sim. A gente tinha treinamentos. Depois entrou a Mana (Cleonice, coordenadora da educação infantil), eu acho que a Mana não estava na coordenação, mas houve sim alguns encontros, algumas palestras, sabe, houve sim.

*E a sua função era de diretora ou de coordenadora?*

Amélia: Na realidade ali eu fiquei como coordenadora administrativa, por causa do CIEI, mas só que, só que ali era tudo nas minhas mãos.

*A senhora que respondia por tudo?*

Amélia: Pela creche sim eu que respondia por tudo.

*Havia um espaço para o ensino fundamental junto na instituição?*

Amélia: Não, não tinha, até hoje não tem, parece que não né, é creche até hoje, o CIEI

*O mamãe Zezé (instituição Maria José Cansado)*

Amélia: Embaixo era creche Mamãe Zezé e em cima era o CIEI, que era só o prezinho, me parece que até hoje é o prezinho, não sei.

*Mas era assim que funcionava?*

Amélia: Sim.

*Qual/Quais funções exerceu na instituição e em que período?*

Amélia: Coordenadora administrativa (risada) mas fazendo papel de diretora.

*Foram quantos anos?*

Amélia: Nove anos

Nora da entrevistada: na mesma creche

Amélia: Na mesma instituição

*Como era seu trabalho na instituição?*

Amélia: Gente! Era tanta coisa (risadas) era tudo (risadas) era tudo, a preocupação maior, lógico, era com as crianças, lógico, era com as crianças, a preocupação, o bem-estar, né. Aí já começou, a gente se preocupava muito com o bem-estar da criança, a saúde, a saúde, a alimentação, ao bem-estar está vinculado a tudo. A saúde, a alimentação, a se a criança gostava ou não gostava da creche, por que tinha muitas, a maioria chorava na hora que a mãe vinha buscar. Tinha criança que não se adaptava a creche e a gente procurava fazer a adaptação lentamente, né, com essa criança deixando menos tempo na creche, sabe. Até ela ir acostumando, teve alguns casos raros, que a criança não se adaptou a creche, alguns casos raros, teve alguns casos sim que a criança não se adaptou na creche. Mas noventa e poucos por cento se adaptaram. E uma grande maioria das crianças até choravam quando as mães vinham pegar, na hora de ir embora. Sabe que não queriam ir embora. Para gente era um prazer saber que a criança estava ali, ficava com dó da criança e principalmente da mãe, né. Quem que não fica? Mas para a gente também é sinal que a criança estava adaptada e estava se sentindo bem lá dentro então, quer dizer para gente era uma glória, também né. (risadas) satisfação, né porque poxa, e tinha muitos casos, muitos e muitos casos. Sabe, talvez seja, a criança ali, o bem-estar, a criança tenha brinquedos, tinha alimentação, talvez em casa ela não tinha aquilo, aquilo que ela tinha, o que a creche oferecia para ela, sabe. Talvez seja por isso também né, até porque a própria alimentação que nós fornecíamos

*Muitos precisavam disso?*

Amélia: É e brinquedos também sempre a Iolanda (primeira dama) na época ela se preocupava bastante com isso também, com brinquedos, né livros, e quando passou para educação também houve essa preocupação também, sabe. Com brinquedos pedagógicos, então sempre houve sim essa preocupação, né. E gente também pedia para as mães que pudessem doar um brinquedo também, né, não exigia, nunca exigíamos nada da mãe, aquela que podia doar e quem não podia. E nós recebíamos também muitas doações de fora, pessoas que as vezes a criança crescia e aquele brinquedo já estava até atrapalhando na casa as mães levavam daí a gente dava uma pesquisada nos brinquedos, a gente dava uma pesquisada nos brinquedos e a gente via o que podia e o que não podia, sabe a gente recebia muita doação, sabe. E com isso a gente ia levando.

*E a sua função era administrativa, gestora....*

Amélia: Administrativa, gestora, trabalhava aquele conhecimento que eu já tinha de salas de aula, né. Que não se adequava, né, lógico, primeiro ano com maternalzinho, mas alguma coisa a gente já tinha noção. A gente tinha noção, então a gente procurava orientar as meninas as monitoras, também orientava muito também. Eu não sei se talvez você conversando com elas, elas vão conversar sobre isso também.

Nora da Entrevistada: falam muito bem

Amélia: Eu procurava sempre orientar, nós trabalhávamos com alfabeto, com números, com cores, as crianças, desde o berçário, mas sem exigir nada lógico né. Isso é vermelho, isso é azul, essa é a letrinha “A”, o nome da criança, essas coisinhas todas a gente trabalhava, não era só....

*Então tinha um viés educativo, já?*

Amélia: Tinha sim, tinha. E a recreação, mais era recreação, né. Mas a criança também gostava de pinturas colagens, essas coisas todas, tinha prazer em fazer também, sabe. Não era... e brincava, brincava bastante. Quando passou para educação melhorou muito o parque, sabe, melhorou bastante o parque que na época já, a Iolanda já tinha melhorado, mas aí melhorou mais, ai a gente já tinha mais ...

*Recurso?*

Amélia: Recurso. Então...

*Foi positivo?*

Amélia: Foi, foi positivo. E na época era só a creche “Mamãe Zezé” funcionando depois que saiu a “Irmã Ivanete” lá no Jardim Paraíso. E outra coisa também que eu fazia... que a lei... ampara...a creche, não é creche, ensino infantil, educação infantil, a lei diz que é para todos, né. E como nós só tínhamos uma creche e tantas mães precisando trabalhar, sabe, tantas mães precisando trabalhar, tinha mães que pagavam pessoas, aquele pouco que ela recebia já pagava alguém para ficar com a criança. A gente acabava dando preferência para as mães que trabalhavam. A gente dava preferência sim, se bem que a lei, sim, contrariando um pouquinho a lei. Mas era uma creche só e a miséria lá era muito grande. A pobreza, sabe. A gente sabia que a mãe precisava daquilo para alimentar a criança, tinha muitas mães solteiras, separadas, e ela precisava daquilo para alimentar a criança, para sustentar a casa. Como que ela ia pagar uma pessoa, a gente ia pegar uma criança que as vezes a mãe tinha condições de ter alguém em casa para ajudá-la porque ela não trabalhava também, e tirar uma vaga de uma criança que dependia daquilo para comer, entende, então é, agora não, agora tem várias escolas com educação infantil, na cidade cresceu bastante o número né. Mas eu não tenho minha consciência pesada quanto isso.

*Era outro contexto histórico, outro momento...*

Amélia: Era outro contexto, não tenho, as minhas crianças eram bem carentes, as minhas crianças eram bem carentes, tinham algumas crianças que iam mais bem arrumadinhas as meninas com umas calcinhas mais bonitinhas e os meninos com umas zorbinhas (cuecas) melhores, a gente via isso. Mas quando os outros viam, nossa, mas aquela criança parece que não precisa, mas a mãe era empregada doméstica, só que era uma mãe já com uma cabeça

melhor, ou ela era casada, já tinha um marido também, mas ela era empregada doméstica, entendeu. Nós tínhamos esses casos e nós éramos cobradas pelas outras mães, nossa, mas aquele lá, olha essa criança não precisa, não precisa, a mãe é empregada doméstica trabalha em tal lugar, sabe. Então, então a gente procurava beneficiar mesmo essas mães, mães trabalhadoras. *Como era o atendimento oferecido pela assistência social? A rotina das crianças como era o atendimento oferecido? Antes do período do atendimento da educação.*

Amélia: Geralmente a gente fazia o seguinte, principalmente crianças de berçário e maternalzinho que eram os menores tinham muitas crianças que chegavam sujas, sabe, sujas de coco e xixi, então a primeira coisa era o banho, era o banho a primeira coisa, a escola já recebia, já colocavam o uniformezinho, da escola que nós tínhamos, eles tinham uniformes, as crianças não iam embora com os uniformes, não iam embora, no começo era assim, as crianças não iam embora com o uniforme da creche, eram lavados lá e a roupinha que a criança vinha de ou as vezes a mãe trazia uma roupinha na mochilinha da criança e a gente no finalzinho quando a mãe estava para vir pegá-los a gente, nós colocávamos aquela roupinha na criança, né. E quando a mãe não trazia e a criança vinha suja a gente lavava aquela roupa para secar para a criança poder ir embora, sabe. Parece incrível hoje, mas depois no começo era assim, né. Então nossa preocupação primeira com a criança era a higiene. Depois alimentação, depois as tias, no caso chamavam as monitoras de tias, elas trabalhavam com recreação, com recreação parquinho, que tinha .... Que tinha.... Dois parques, dois parquinhos, areia tratada, as areias eram bem tratadas, em volta ela era fechada

*Cercada?*

Amélia: Sim cercada, fechada, com tela, telada para não entrar animais. Então era recreação, mais tarde servíamos uma fruta para a criança, uma frutinha, depois vinha o banho, tomavam banho na hora do almoço, aí vinha o almoço, depois vinha o soninho e depois do soninho era livre, levava as crianças para o pátio, que as crianças mais adoravam, né. E as crianças do pré um e pré dois iam para o CIEI, na parte da manhã, voltavam tomavam banho, almoçavam e tinha o descanso também, algumas crianças época, eu fiz uma salinha lá, eu percebi que tinha umas crianças que não gostavam de dormir, sabe, na creche, então nós fizemos uma salinha lá com televisão, vídeos, e nós fizemos uma salinha e aquela criança que não queria dormir, que não dormia a gente colocava na salinha. Nós colocávamos numa salinha, para assistir vídeo, sabe, com almofadas ficava bem confortadas lá, sabe. Era o que nós fazíamos.

*E no CIEI as atividades já eram de pré-escolar?*

Amélia: Sim, sim. Com professoras sala de aula mesmo. Então e depois a recreação, essa parte aí depois do soninho, vinha o café da tarde, a criança adorava essa recreação no pátio, imagine, soltas, livres no pátio, e as monitoras acompanhando cada uma acompanhando a sua turma.

*E tinha uma monitora e uma auxiliar?*

Amélia: Sim.

*Assim como é hoje?*

Amélia: Sim. Assim, é isso daí.

*Agora vamos para o segundo bloco de questões.*

*Como era o atendimento oferecido pela secretaria de educação?*

*Quando a secretaria assume começa a ter a gestão voltada para a secretaria. Como foi isso?*

Amélia: As crianças que já estavam no prezinho continuou na mesma rotina, os maiores no pré um e pré dois e depois aos poucos a Cleuza foi colocando os professores e foi tirando os monitores. Não.... aí...tanto tempo né. Que a gente fica assim, ela colocou os professores e ficou com os monitores, entendeu?

*Na sala?*

Amélia: Na sala, então tinha... nas salas.

Então depois os alunos passaram do pré um, depois teve um tempo que eles passaram a não ir mais para o CIEI a professora...aí meu Deus agora estou lembrando, (risadas), aí depois as professoras que vinham né dar aula na creche, na parte da manhã, a professora vinha fazia as quatro horas, trabalhava com as crianças, né. Me parece que só o berçário que não tinha professora, desde o maternalzinho já tinha professora, sabe. Tinha maternalzinho um, maternalzinho dois já tinham professoras também, o jardim, os jardins então as professoras vinham...

*Vinham no turno da manhã?*

Amélia: E a monitora junto né

*E no turno da tarde então era?*

Amélia: Era as monitoras, que elas eram oito horas, elas faziam oito horas, o concurso delas, o concurso era de oito horas o concurso das monitoras. Era assim. Tem alguma coisa que a gente não lembra detalhadamente, mas mais ou menos isso daí, sabe.

*E como foi esse processo da chegada dessas professoras?*

Amélia: No começo, não, não foi fácil, porque as monitoras elas já eram antigas. Elas apesar que elas não tinham a Pedagogia ainda, não tinham esse preparo, esse preparo então, foi complicado porque as professoras elas chegaram lá, com uma visão de escola, entendeu? Aí pega uma criança de dois anos três anos, é difícil para professora, uma grande parte solteiras

não tinham filhos, não tinha experiência com crianças. E no começo as vezes até a monitora acabava fazendo papel de professora (risadas). Aconteceu isso sim, sabe, a professora fazia papel de monitora e a monitora fazia o papel de professora, e aí quando a gente abriu os olhos, nós falamos nossa fulana a professora é ela, ela é que é a professora, então mais isso daí porque, não foi má vontade da professora, não foi, foi que a professora também sentiu essa dificuldade de lidar com essas crianças de dois anos, de três anos. Sabe, ela sentiu essa dificuldade também, já as monitoras já não, eram bem experientes, já estavam lá a mais tempo, né. Então elas já, então houve sim um pouco de dificuldade e a gente procurava sempre trazer a realidade, fulana você é monitora você não é professora, você né. Então houve sim, mas depois foram se adaptando também com o passar do tempo, a gente em cima sempre, né. Não deixando que a monitora fosse a professora, né. E pegando e né, porque até a monitora também já estava tão acostumada naquela atividade dela e de ser dela a comandar a sala, a comandar a turma que foi meio difícil sim, mas só que no caso eu me lembro que eu preocupava muito com isso, a minha preocupação era muito grande. Mas por outro lado também eu via também que elas tinham que se adaptar também, não é assim a gente exigir de uma vez, não você vai, não então as coisas foram caminhando até que chegou no eixo, né. No começo foi difícil sim, houve essa troca de papel, houve sim, sabe. Aí, imagina uma lá que estava lá cinco anos, seis anos, como monitora e ela direcionando, sabe, porque na minha época não era só o cuidar, aí a monitora procurava fazer aquele papelzinho de professora, assim ela não tinha aquela prática toda, pedagogia, mas, a gente foi colocando atividades para as crianças e teve também o trabalho da Mana (Cleonice coordenadora da educação infantil) também, importante isso daí para elas, a Mana também prestou um bom trabalho foi orientando essas meninas também, sabe. E com boa vontade, né. Que eu tinha boas monitoras, tinha algumas mais ou menos, mas a maioria eram boas e eram pessoas conscientes, sabe. Elas eram pessoas conscientes elas também queriam dar, fazer o papel delas certo, eram pessoas bem responsáveis. Eu tive a Geni, Andréia, Cristina, aquela a Cida, tem a Cida também, ela era do berçário...

Nora da Entrevistada: A Cidinha... hãaaaa...

Amélia: A Cidinha

Nora da Entrevistada: A Cidinha está no Maria Aquino é coordenadora lá, não secretaria administrativa.

Amélia: Secretaria administrativa

Nora da Entrevistada: Gente ela é um amor...

Amélia: Muito boa, eu tive sorte, poucas que deram assim que não tinha aquela, aquele vínculo, aquela preocupação, mas, a maioria tinha graças a Deus (risadas). Não tinha, a gente não pode



rotular, não, não. Tinha, tinha as que se preocupavam bem mais e as que se preocupavam menos, né. Mas eram menos, também (risadas). Então como elas eram em duas sempre tinha uma que puxava mais que a outra, sabe como que é, né. Que elas trabalhavam, na época que eram monitoras eram sempre duas, então tinha as que puxavam mais, eu procurava por aquela que era mais esforçada, sempre pensando na criança, pensando na criança a gente procurava que puxava mais que era mais preocupada que se interessava mais e aquela que...sabe... porque já pensou duas numa sala que não tinham interesse, como que eu ia fica minha cabeça, porque eu era a responsável pelas crianças, né. Como que eu ia ficar né, eu tinha que ter alguém que podia em cada sala, alguém que estava lá que era responsável, foi assim que eu toquei a creche (risadas).

*Foi misturando um pouco...*

Amélia: É foi, foi misturando, depois vieram as professoras, depois quando as professoras entraram mesmo eu saí. Eu saí no ano, elas começaram em março e eu pedi a minha... A minha aposentadoria não a minha ..... exoneração em maio de 2004, eu fiquei um ano com o Zelmo (prefeito de Naviraí).

Nora da Entrevistada: Então foi em 2005

Amélia: Em seguida eu saí, mas eu não saí por causa das professoras, eu saí por causa da cobrança que estava muito grande em casa, sabe. Eles não queriam mais que eu ficasse, os filhos, porque eu era muito preocupada, sabe. Eu era diretora mas tinha aquela preocupação com as crianças, uma preocupação, então eles achavam assim que eu me doava demais que eu já estava esgotada, cansada, né. Então eles quiseram que eu saísse, principalmente o Juliano e meu marido também, foram os que mais sabe, meu filho Juliano e meu marido, eles que mais assim ficaram no meu pé para sair, sair, até que eu saí, com coração na mão (nesse momento é possível perceber que Amélia se emociona ao lembrar) com coração na mão eu saí, até quando eu saí, fui pedir a exoneração a Cleuza Campos que era a secretária, né. Ela falou: Amélia talvez você esteja cansada, você não quer pegar um mês para você pensar bem, né. Para você pensar bem pega um mês de licença e pensa bem. E até eu comentei não eu acho que não, eu vou sair mesmo, não mas pega um mês de licença e depois quem sabe você volta, você descansa um pouco, aí eu peguei esse mês, mas eu não voltei atrás não, mas com o coração na mão, sabe, porque eu tinha vontade de continuar, muita vontade eu gostava. A gente para trabalhar numa creche, para trabalhar com a criança você tem que gostar, não adianta, você até trabalha, mas, trabalha por pouco tempo. Não é mesmo? É assim a gente não fica aí nove anos dentro de uma creche só interessada no salário, sabe, eu não acredito, você tem que gostar também, eu adoro,

eu amo criança, se vê né Lu (Lucia é a Nora e Heloisa a neta que estava presente durante a entrevista).

*Eu noto muito nos estágios quando as alunas vão ao estágio as que não vão gostar da educação infantil elas não gostam já desde o estágio, elas já vão falar não é para mim...*

Amélia: Mas só que quando eu fazia estágio eu fazia porque eu era obrigada a fazer a professora exigia, mas eu não tinha interesse não, do estágio, mas a gente fazia, e ela cobrava, ela cobrava, né, então não tinha, mas depois que eu entrei, o quer dizer que aquele aluno que não está nem aí com o estágio de repente ele entra e começa a gostar também, foi o que aconteceu comigo eu não tinha assim, nunca me envolvi com criança, porque minha irmã mais nova é quase da minha idade, não tinha sobrinhos, nada sabe quando eu comecei, né. Então eu não tinha envolvimento com criança sabe. Minha fase passou minha fase de criança, mas foi loucura pegar duas salas de aula com 40 crianças em cada sala, sabe, loucura, pouca idade e, até hoje eu falo meu Deus como eu dei conta, como eu dei conta, sabe. Mas então as vezes, é isso que eu estou falando, o aluno não tem muito interesse, mas a partir da hora que ela pega aquela maturidade, pela aquela, assume um compromisso, ela pega aquela maturidade também, agora tem uns que não pegam (risadas). Pega aquela maturidade (risada) tanto é que quando eu tinha direito as licenças né, que a gente tinha licença prêmio eu só tirei quando o Eduardo nasceu, porque aí eu quis ficar com ele né, só peguei essa licença quando meu filho Eduardo nasceu, peguei licença maternidade depois eu peguei licenças prêmio vencida aí eu fiquei um ano com ele, né.

Nora da entrevistada: Mas nessa época não era na creche, né?

Amélia: Não, não, não era como professora

Nora da entrevistada: Por que faz muito tempo.

Amélia: É que quando eu fui para creche meu filho caçula tinha 10 anos, mais ou menos...

Nora da entrevistada: noventa e cinco então

Amélia: Dez, onze anos...

*Como os profissionais/professores realizavam suas práticas no cotidiano com as crianças no período do atendimento da assistência social? Houve alguma mudança quando a secretaria/gerência de educação assume a creche e a pré-escola?*

Amélia: Sim. Essa mudança houve que depois vieram os professores né. Mas aquele trabalho com crianças nós já fazíamos, nós já fazíamos, sabe.

*Já havia um lado pedagógico?*

Amélia: Já tinha, tinha, assim por iniciativa minha sabe, que eu vi que aquela criança poderia aprender algo mais, sabem então a gente se preocupava, mas não que ficava quatro horas com a criança, não, enquanto a criança demonstrava interesse tudo bem, não tem mais interesse

vamos brincar, sabe. Então a gente já trabalhava, igual eu falei, já trabalhávamos com alfabeto, com números, com cores desde o berçário, sabe. A gente já tinha os cartazes em todas as salas, todas as salas tinham cartazes, o ajudante do dia, isso daí a gente já trabalhava, isso daí. Por iniciativa minha, eu entrei lá eu achei que, eu quis mudar alguma coisa, não quis ficar só naquilo como eu recebi a creche, né. Então assim como um depósito de criança, sabe, não vamos mudar um pouquinho, eu já tinha mudado um pouco. Quer dizer que com a entrada das professoras mudou alguma coisinha, mas, não foi aquela mudança extrema não. Não foi porque a gente já vinha trabalhando, já vinha trabalhando, aniversariantes a gente comemorava, já tinha os cartazinhos na sala, sabe, ajudante do dia, nós trabalhávamos com o mês, a semaninha, sabe, o dia da semana, assim tudo brincando de uma maneira lúdica, sabe, e brincando e introduzindo... *Vocês tinham alguma diretriz ou algum documento que vocês se baseavam naquele período ou não?*

Amélia: Não.

*Da sua própria experiência?*

Amélia: Da própria experiência, quando a Mana chegou na coordenação teve umas mudancinhas sim, houve umas mudanças, aí a gente já, sabe, a Mana foi muito importante também, sabe, para creche, ela foi muito, a Mana quando ela foi para coordenação, acho que minhas visitas vão chegar (Amélia demonstra preocupação com a chegada de visitas na sua casa), eu não ouvi barulho, estou esperando. Quando a Mana foi para coordenação ela já trabalhava, ela começou trabalhando com criança, sabe, então ela tinha bagagem, a Mana ela tinha muita bagagem quando ela foi para a coordenação, então não foi uma pessoa, vai ser uma coordenadora pedagógica assim, sem bagagem, ela tinha bagagem, e essa bagagem que ela tinha ela passava para as minhas, quer dizer que essa bagagem só foi se aprofundando, se entendeu? Então nós trabalhávamos, ela dava umas dicas para gente, antes das professoras, ela sempre ia lá, informava, fazia reunião, sabe. Então quando as professoras chegaram, mesmo, quando elas chegaram, e agora vai ser só professoras e as monitoras saíram, eu saí também, mas eu saí pelo motivo aqui, aqui de casa, porque na realidade eu não queria sair, sabe, nossa (se emociona), depois que eu pedi exoneração eu fiquei torcendo, no começo eu ficava torcendo, para que a Cleuza Campos me chamasse de volta, que ela me chamasse de volta, sabe eu pensava assim acho que se ela me chamar de volta eu acho que eu vou voltar. Ficava pensando nisso, mas ela não me chamou mais (risada) e foi melhor assim, porque daí já me entrosei, porque restaurante para mim é uma área completamente diferente né, mexer com restaurante era completamente diferente, não era aquilo que eu queria, a gente não, outro ramo, outra coisa. Ficava naquela esperança, as vezes a Cleuza Campos vinha num domingo almoçar

lá (risadas) e eu ficava ali na esperança que ela me chamava: Amélia volta para a creche, depois de passado esse tempo de licença de um mês, depois que eu já tinha pedido exoneração tudo, eu ficava naquela esperança que ela fosse me chamar de novo (risadas) eu queria voltar, sabe, não estava ainda preparada, demorou para ficha cair, demora, demorou, demorou. Mas depois de passado o tempo eu não voltaria mais, sabe, depois que eu me acostumei com o restaurante, aí eu não.

*Outro ritmo...*

Amélia: Outro ritmo, já não me via mais, na frente de uma direção não, sabe.

Nora da entrevistada: Só, alfabetiza os netos, só.

Amélia: Tanto é que a minha netinha ali, olha, dois aninhos já conhece as vogais, né Heloisa? (Risadas) e conhece mesmo sabia.

*Acredito*

Amélia: Ela conhece. Liga

Nora da entrevistada: Ela também tem uma bebê.

*Muito espera também a minha*

Amélia: Liga as vogais, sabe, aí eu faço com ela desenhos... desenhos de coração, coração pequenininho, coração médio, grande, grandão e ela vai ligando o pequenininho com pequenininho, (risadas) está bem... (risadas).

Nora da entrevistada: Está bem dá época, da época de noventa e cinco (risadas).

Amélia: (Risadas). Vamos ligar as vogais (risadas) ... vamos lá.

*Quais eram os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças nesse momento o que as professoras precisavam saber?*

Amélia: Olha é o que eu falei quando as professoras entraram eu saí. E antes de eu sair as professoras que vinham para a creche meio período, né, depois, no começo as crianças iam lá para cima, pré um e pré dois lá para cima, depois houve uma mudança, aí a professora é que vinha, houve essa mudança, mas daí a professora que vinha ela já era do CIEI, entende? Aí a orientação que elas tinham já não era comigo, era do CIEI, entendeu agora? E quando as professoras vieram para creche em definitivo para ficar na creche foi a época que eu saí.

*Que cursos e formações foram ofertados pelo município para o aperfeiçoamento sobre educação das crianças quando a secretária ou gerência de educação assume?*

Amélia: Normal Superior, foi o normal superior.

*Provavelmente foi junto com a UEMS? Em parceria?*

Amélia: Eu acredito que foi.

*E a maioria foi fazer?*

Amélia: As maiorias fizeram, todas, todas, as monitoras fizeram.

*Houve alguma mudança do que já acontecia antes da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, como a questão de seleção de vagas para as crianças, concurso ou contratação de professores? Você já falou um pouquinho com a questão das vagas para as mães...*

Amélia: Como nós só tínhamos uma creche, na época, depois é que veio a Irmã Ivanete, mesmo assim continuou a defasagem, aí a gente, eu priorizava a mãe que trabalhava, isso que eu falei, eu priorizava a mãe que trabalhava, eu achava injusto a mãe ficar em casa a criança na creche, ao passo que aquela mãe que trabalhava, já ganhava pouco, ainda ter que tirar do ordenado dela. *E isso foi até noventa e cinco quando você sai?*

Nora da entrevistada: Não dois mil e pouco

*Não dois mil e quatro, quando você sai?*

Amélia: É, é sim, mas quando eu saí já tinha três

*Três instituições?*

Amélia: Sim já eram três. Mesmo assim a cidade cresceu muito, muito, muito, então eu continuei, sabe, a não ser aquele caso específico quando a, tinha alguns casos assim, quando a mãe não tinha condições, quando a mãe não tinha condições mesmo que ela não trabalhasse, mas a mãe era doente, tive casos desde que eu entrei na creche, eu tive casos de uma mãe também, que ela tinha várias crianças, ela tinha aneurisma, derrame cerebral, nem sei o que foi, e ela não tinha condições de ficar com as crianças, e eu aceitava esses casos, tive vários, alguns casos, que a gente aceitava pelo fato da mãe não ter como, sabe, cuidar da criança, né. Mãe doentes e essa coisa toda.

*Como chegou até você as mudanças que aconteceriam a partir de 1996 com a nova legislação? Quando você estava na direção?*

*Interrupção chegada do filho*

Amélia: Na mudança, pela secretaria, pela secretaria de educação

*Desta reunião que houve me Campo Grande (com as primeiras damas) você participou dela, ou ficou sabendo?*

Amélia: Não, não. Foi transmitido para gente, a gente sabia, a gente sabia sim, sabe. Mas a gente fazia assim como diz ...é..... A gente ficava assim numa saia curta, é como diz, uma saia justa, como você vai...*interrupção*: o Eduardo avise seu pais que eu estou aqui meu filho ....

Eduardo (filho): Ele sabe

Amélia: Então a gente ficava numa saia justa né. Por um lado, a lei, por outro lado os pais, as mães principalmente, né. E na época, na época o conselho tutelar, na época não lembro quem

eram os conselheiros, não sei, alguns que a gente lidou assim, né, não estou falando em nome de todos, mas eles também davam razão para a gente, eles também achavam que tinha que ser daquele jeito, olha fazer o que? O governo faz uma lei que a educação é para todos, mas não tem condição de atender todos, não temos, não tem escola, não tem prédio para todos, então vamos priorizar quem precisa, quem a mãe trabalha né. E não vou falar que foram todos os conselheiros, mas alguns conselheiros tutelares também pensava do jeito que eu penso, que eu pensava que eu achava como devia ser, sabe. Então a gente....

*Você se lembra se as monitoras ficaram com medo de serem demitidas? Elas eram concursadas.*

Amélia: Não, não. Elas eram concursadas, esse problema nunca tive. Esse problema eu nunca tive porque eram todas concursadas. Quando eu entrei as monitoras já eram concursadas, principalmente as monitoras eram concursadas.

*E você foi consultada se gostaria de continuar na instituição mesmo com as mudanças? Ou nunca nem se cogitou isso? Você se lembra?*

Amélia: Aí, eu não me lembro não se alguém falou alguma coisa se eu queria sair ou não queria eu não me lembro. Eu não me lembro não se foi cogitado isso daí.

*Quando a secretaria assume*

Nora da entrevistada: Perguntaram para você se você queria sair?

Amélia: Não me lembro não. Não lembro se perguntaram não. (risadas).

*Se perguntaram não foi relevante...*

Amélia: Não me lembro não se perguntaram, sabe. Aí faz tanto tempo, essas coisinhas assim a gente esquece, né. Ou foi tudo tão natural também, que para nós não foi aquela coisa assim, foi uma coisa bem natural, sabe, foi bem natural

Nora da entrevistada: Uma lei e tinha que se adequar, né.

Amélia: Foi bem natural, não houve, não sei se é o fato que a gente já estava mais ou menos trabalhando, mais ou menos de acordo, sabe, foi uma coisa bem natural não teve aquele tropeço todo, o tropeço que teve, o maior tropeço que teve foi quando as professoras passaram a dar aula na creche no começo. Então a gente percebeu, né, elas eram professoras, então elas não estavam preparadas para pegar crianças de dois aninhos, três aninhos, sabe. Elas estavam preparadas para a educação infantil né, assim na cabeça delas, então teve, foi o que eu falei, teve esse transtorno sim, mas foi..., mas também não foi um transtorno de arrepiar os cabelos, não a gente foi ajustando, sabe, as meninas acho que até vão confirmar isso com você. Nós fomos ajustando de acordo com a necessidade, com a necessidade, quando a gente via a professora se expressar...

Nora da entrevistada: Colaborando...

Amélia: É colaborando né, então a gente tinha, é o que eu falava com minhas monitoras gente vocês têm que ser unidas, vocês têm que ser unidas, tem que haver união entre as duas né, porque a gente tem que ver o lado delas também, elas também estão vendo o lado de vocês também, então, sabe, eu acho que na época eu soube orientar, sabe, eu penso que eu soube orientar, não tive aquele transtorno não. Sabe, teve aquele transtorninho, mas não tive assim aquela séria não, para mim não foi.

*Na sua opinião como você percebe a educação das crianças pequenas atendidas pela assistência e pela educação? Avanços e retrocessos...*

Amélia: Agora? Depois que eu saí?

*Como você avalia isso?*

Amélia: Depois que eu saí porque quando olha, eu acho assim, eu não estou ao par do que está acontecendo hoje, porque minha vida foi outra né. Eu já fui, no começo demorei para me entrosar dentro do restaurante aí eu entrei e vi que ali ia ser meu lugar né, caiu a ficha né. Então me desliguei completamente, sabe. Mas pelo que eu vejo, o que nós fazíamos, e me parece que eu não sei se é feito ou não. O que nós fazíamos, nós tínhamos uma responsabilidade muito grande com as crianças e com as mães, então nós tínhamos ali um atestado de emprego onde a mãe trabalhava, mas aquele atestado de emprego não é tanto para provar que a mãe trabalhava, porque daquele atestado de emprego tinha o telefone da onde a mãe estava, se ocorresse alguma urgência com a criança, alguma necessidade da criança se machucar, a criança as vezes dava uma febre nela, essas coisas todas, então a gente tinha aquela preocupação de na pasta da criança, cada criança tinha sua pasta, né. E a gente ia lá pegava o atestado do emprego para entrar em contato com os... com a mãe. Você entendeu? Eu falo mãe porque a maioria era mãe, né. Poucos casos que era avós, né. Para gente entrar em contato, então nós tínhamos na pastinha já aquilo lá, e eu fazia questão daquele atestado, e eu falava para as mães: Mães se mudarem de serviço por favor pega outro atestado, eu tenho que saber onde você está isso é muito importante. Os remédios né, aquela mãe que tinha as crianças que estava tomando algum medicamento, ela chegava, ela chegava com aqueles remédios, entregava para a monitora. Ela entrega os remédios, a monitora pegava e fazia uma ficha com o remédio que ela ia tomar o tanto do remédio e o horário, fazia e pregava ali no muralzinho, sabe. Para não esquecer, sabe, aquilo lá eu achava fundamental, então cada sala tinha seu muralzinho, né, então a gente tinha aquela preocupação do remédio estar ali, né, a folha ali, sabe, o remédio, o horário, quanto era certinho para dar, sabe. Aí, a tia já tirava da mochila da criança o remédio, já guardava separado com nome da criança tudo, sabe, eu achava isso daí muito importante, guardava e só deixava a

fichinha, o papel ali anotado, né. Eu achava muito importante isso daí, porque as vezes acontecia, mesmo assim, aconteceu de a mãe não falar, estar dentro da mochila e de repente a criança pela a mochila e quebra o remédio, poucas vezes mas aconteceu, sabe. Ou a tia deixar de dar o remédio porque a mãe não informou, sabe, sabe...então as vezes tem mães assim que é meia sabe, né... e tem mãe que a maioria são mães cuidadosas, graças a Deus também, né ela chega entrega o remedinho, a sacolinha para a tia, né. Outras não entregavam e depois quando a professora ...a tia ia arrumar a roupinha da criança para ir embora aí dizia: Nossa, mas o remédio aqui. Mas aí ela vinha... Amélia como que eu faço, está aqui ó o remédio, não falou o horário, não sei a quantidade como é que eu faço? Nada... fala para mãe a mãe era orientada, nas reuniões que eu fazia, eu fazia, eu orientava tudo isso, era orientado para as mães, ela tinha que chegar, ela tinha que comunicar, não sei hoje se fazem isso, depois pelo que eu vejo... não sei ... não quero dizer, não quero dar palpite no que a gente não sabe. Então a gente tinha muita preocupação com isso. A criança para ir embora, a gente só entregava a criança para ir embora com pessoas que a gente conhecia, sabe, a gente não entregava para desconhecido, há eu vim buscar fulano.... Não, não conhecemos né. Se a mãe, há hoje eu não venho pegar, mas então ela levava alguém junto na hora que entregava, olha essa pessoa que vai vir buscar, ela apresentava lá, mas isso tudo era orientado nas reuniões, eu fazia reuniões todos os bimestres, eu fazia estas reuniões, orientava, eu passava muita orientação, assim, assim. E a maioria fazia certinho, sabe. Então hoje é o pai, então as vezes aconteceu de o pai ir lá e a gente não conhecia, a gente não entregava, aí não conheço, a gente vai entregar um bebê para um pai, um pai que eu não conheço, que a criança não sabe... a gente não entregava, né. Isso daí salvou a gente muitas vezes de uns apuros viu, salvou. Me lembro que teve uma mãe que ela era separada com duas crianças, duas irmãzinhas, aí o pai foi buscar as crianças a tarde e as tias não entregaram, já tinha essas recomendações que não era para entregar se não conhecesse o pai, né. Não entregaram, aí... quando a mãe chegou a tia falou: Mãe, veio o pai buscar, falando que era o pai, nós não entregamos. Há, mas não é para entregar mesmo, sabe. Aí no dia seguinte o pai pegou a mãe com as crianças estava com outro junto e levou as crianças embora, já pensou se a gente tivesse entregado? Então a gente se livrou de muitas coisas ali, sabe, se livrou de muitas coisas ali com os cuidados que nós tínhamos. Na entrega, questão de remédio, faltas, se a criança faltava um dia ou dois, dois, três dias a gente já procurava saber por que estava faltando, cobrava isso nas reuniões também, sabe, um dia até, mas dois, três dias a mãe tinha que comunicar o porquê, sabe, tudo isso era cobrado nas reuniões e agente levava sabe tudo num ritmo até mais ou menos, até que funcionava, funcionando.



*Eu acho que é isso Amélia, está mais do que bom, eu acho que fiz bastante perguntas e se depois surgi novas dúvidas eu entro em contato novamente.*

Amélia: Sim. Mas essas meninas você precisa de todas elas...

*Não, não preciso de todas*

Amélia: Então pega a Geni que ela é ótima, a Andréia, a não, não vou sugerir não porque, depois vai falar assim não, né. Porque.... É que essas eu sei o endereço delas, delas está fácil de encontrá-las.



## APÊNDICE F – ENTREVISTA SÔNIA DA SILVA FELIX

### Entrevista realizada em Naviraí de 17 a 20 de outubro de 2017

Larissa: bom, obrigada agradeço a Sonia por participar da entrevista, acho que vocês têm muito a contribuir é aqui para a História da Educação Infantil do Mato Grosso do Sul. É a primeira pergunta eu queria saber seu nome e idade se quiser falar é claro. Risos.

Sonia: bem meu nome é Sonia da Silva, né, da Silva Felix e minha idade, estou com 54 anos.

Larissa: é tem curso do Magistério ou Normal Médio?

Sonia: Normal Superior.

Larissa: o Normal Superior na UEMS?

Sonia: é na UEMS.

Larissa: hum rum.

Sonia: é, serie, é Educação Infantil e Series Iniciais.

Larissa: você lembra quando tudo começou?

Sonia: então para data não.

Larissa: 2001

Sonia: acho que foi mais ou menos nisso aí, não sei.

Larissa: você é da primeira turma?

Sonia: da segunda turma.

Larissa: ah, tá! Provavelmente de 2004. É então tá. Tem formação no nível, do nível superior, Normal Superior, ok. Qual instituição (barulho de carro) a UEMS.

Sonia: a UEMS.

Larissa: sua formação atual que você fez depois do Normal Superior, alguma especialização, alguma outra formação?

Sonia: não, porque logo para educa, para secretaria, então não.

Larissa: tá, quantos anos você atuou na Educação?

Sonia: na Educação tem 21 anos.

Larissa: hum, rum, 21 anos. Qual era sua formação profissional quando você iniciou os trabalhos com as crianças, lá?

Sonia: não, nunca tinha trabalhado.

Larissa: ok, porque você chegou a escolher a trabalhar com crianças, e como é que foi?

Sonia: sim, eu e a Geni sim, nós éramos, assim somos amigas, então a gente decidiu vamos fazer, vamos fazer, a gente foi e deu tudo certo, graças a Deus.

Larissa: viram o edital.

Sonia: assumimos, é assumimos na mesma data.

Larissa: e vocês sabiam como era o trabalho, quando o edital tinha monitora?

Sonia: não, nem noção nenhuma, não tinha ideia nenhuma de como seria, mas depois a gente foi lá conhecer e tudo, aí a gente foi se adaptando.

Larissa: Qual, conta um pouquinho da sua trajetória profissional, como é que começou a sua vida profissional, o que, que você fez no, ao longo da, da sua vida?

Sonia: então a gente começou, quanto eu entrei lá, fiquei fui direto para o berçário, fiquei assim tipo uma semana no berçário não me adaptei, aí assumi a turma do jardim 3, fiquei trabalhei 7 anos com o jardim 3, dentro da sala de jardim 3, assim como monitora mesmo, então (barulho de latidos de cachorro) então ensinava eles, brincava com eles, tinha brincadeira tinha hora, tinha tudo, tinha o soninho, tinha tudo, então primeiro a gente foi, com o tempo a gente foi adaptando tudo, e aí depois mais, passou 7 anos eu peguei a turminha do jardim 1, fiquei 3 anos no jardim 1, fiquei esses 10 anos na Educação Infantil.

Larissa: Depois você saiu da Educação Infantil.

Sonia: fui para o Ensino Médio e vim para secretaria.

Larissa: e aí já veio direto para cá? No Flores (escola que trabalha hoje)?

Sonia: direto para cá, foi quando aconteceu a transição lá né, a gente foi, veio para cá.

Larissa: você se lembra quando você veio para cá?

Sonia: em 2006, eu assumi com 2006 direto para cá.

Larissa: Conte como, para mim, se ocorreu algum preparo, se houve algum preparo pra função de monitora na época, você teve alguma formação específica?

Sonia: teve nada não menina, nada não.

Larissa: quais as funções que você, se exerceu na instituição, na creche naquele período né, só de monitora?

Sonia: só de monitora.

Larissa: como era o seu trabalho na instituição, como era a sua rotina, quando você chegava fazia o quê?

Sonia: eu chegava, por exemplo, preparava a salinha para receber as crianças, a gente recebia todas, depois tinha o café, nós tomávamos o café da manhã, depois a gente colocava para a sala, tinha as atividades, e assim tinha o lazer né, assim para fora com as crianças, tinha o banho, depois soninho, aí eles almoçavam e depois era a hora do soninho deles. Aí ficava a tarde só lazer né assim até a hora de sair, era desse jeito.

Larissa: e quantas crianças tinham na sua turma você lembra?

Sonia: era de 20 a 25 mais ou menos era Jardim 3 (barulho de carro) bastante criança.

Larissa: era só você ou tinha alguma auxiliar?

Sonia: sempre nos orientou, sempre ficou eu e a Geni na sala, sempre ficamos juntas.

Larissa: ah, juntas

Sonia: juntas.

Larissa: é como que era o atendimento oferecido pela Assistência Social naquele momento, o que que eles priorizavam, o que que a Assistência dizia para vocês que, como que era esse trabalho com as crianças?

Sonia: oh! O que, que eles davam, assim sabe, muito presente né, na época, eles estavam sempre muito presentes, acompanhava muito a gente, a gente trabalhava muito com as crianças assim, é a gente até assim dava aula, se sabe, eles aprendiam, de volta e meia já tinha alguns que já saíam ensinando o nome tudo bonitinho, depois eles cortavam certinho.

Larissa: tinha a parte pedagógica?

Sonia: tinha tudo isso, foi depois eles cortaram, que só tinha brincadeira, mas antes tinha tudo isso aí, que era (barulho de objeto sobre a mesa preto do gravador) assim, tinha que ter muita atenção com as crianças aquela coisa toda né. Os pais nós tínhamos que receber direitinho, então era bem, mas a gente tinha muita assistência, deles, eles estarem sempre o tempo todo com a gente.

Larissa: quantas horas vocês trabalhavam?

Sonia: 8 horas.

Larissa: 8 horas, e dava 8 horas?

Sonia: hum rum.

Larissa: não tinha hora atividade

Sonia: as vezes passava um pouquinho, mais, risos. É que as vezes que você fica né, um pouquinho, tem crianças que fica né, tem que ficar agora até as 19h00min esperando o pai, né.

Larissa: você pegou aquele momento ainda que a hora, que vocês ficavam também na hora do almoço lá, pelo que as meninas falavam?

Sonia: é, é, depois é depois a gente começou a fazer assim ficar na hora do almoço.

Larissa: Qual é a função e cargo que você exerce hoje, então aqui?

Sonia: hoje, quando eu saí da creche eu vim para cá para assumi a biblioteca fiz cursos e tudo, é fiz esqueci, fiz curso de bibliotecária, aí com o tempo eu trabalhei um tempo na biblioteca, aí teve que desativar por falta de sala de aula, aí.

Larissa: aí você veio pra biblioteca aqui?

Sonia: aqui, eu fiquei numa, é que eu lá na biblioteca lá no meu cantinho onde eu estou na secretaria, eu fiquei ali, mas depois fiquei um tempão na biblioteca, depois fiquei (barulho de caneta na mesa) ai eu comecei a fazer atividade da secretaria.

Larissa: hum, rum.

Sonia: que a gente não tem espaço.

Larissa: hum, rum. Agora umas questões mais pessoais. É casada, solteira?

Sonia: não sou casa, divorciada.

Larissa: divorciada, possui filhos?

Sonia: sim, tenho um.

Larissa: quantos?

Sonia: um.

Larissa: um. A escolaridade da sua mãe?

Sonia: a minha mãe, ela tem que, o Ensino Médio, foi professora também, naquela época.

Larissa: professora leiga, né.

Sonia: é.

Larissa: a escolaridade do pai?

Sonia: meu pai eu acho que é isso aí também, tem o Ensino Médio também mais ou menos.

Larissa: era da zona rural, ou não?

Sonia: meu pai era minha mãe não.

Larissa: número de irmãos?

Sonia: somos em 3 irmãos.

Larissa: três. Trabalha em outro lugar, ou possui outra atividade remunerada além dessa?

Sonia: eu.

Larissa: é. lugar onde reside Naviraí? Qual bairro.

Sonia: Portal Residence, é rua Mauricio Gonçalves de Oliveira, 717.

Larissa: como era o atendimento oferecido pela Gerencia de Educação depois que passa da Assistência Social e vai para Gerencia de Educação, o que você notou que mudou alguma coisa ou não o que era, (barulho de porta) você acha que aconteceu ali?

Sonia: hum, não teve muita mudança não, sabe assim só que, depois com o tempo veio aquela nova lei lá, que as crianças não podiam mais, ter, ter aula pedagógica, (barulho de crianças) era só brincar, tinha que aprender brincando, a única coisa que aconteceu foi isso aí, mas a gente tinha coordenadora, né, então aí depois que a gente não tinha, aí depois que veio aí uma pessoa mais assim, a gente tinha coordenação para poder estar manipulando tudo, mas depois a gente tinha.

Larissa: era a Amélia nesse momento

Sonia: era a Amélia e tinha a Mana também

Larissa: a Mana há sim, daí já com a parte da educação. Como é que os monitores realizavam suas práticas no cotidiano das crianças no período do atendimento da Assistência Social, houve alguma mudança quando a Gerencia assumi a, no trabalho de vocês, vocês tiveram que mudar alguma, coisa no cotidiano do trabalho com as crianças?

Sonia: algo porque assim, não que houve mudanças, mas teve assim aquele pessoal começou né, teve mais exigências assim, né, que tinha coordenação né tal só mais isso ai mesmo, não teve tanta mudança

Larissa: hum, rum. Quais eram os conhecimentos daí necessários é para o desenvolvimento da prática pedagógica com a criança, qual é, vocês perceberam que houve uma necessidade de vocês ter alguns conhecimentos a mais, houve uma cobrança enquanto a isso?

Sonia: com certeza, aí tivemos mais, ai a gente tinha cursinhos, aí foi mais assim, mais.

Larissa: tinha formação?

Sonia: tinha.

Larissa: da própria rede.

Sonia: bastante, né.

Sonia: a coordenação cobrava bastante.

Larissa: e daí também vocês foram fazer um ensino superior, nesse momento, houve essa cobrança?

Sonia: foi exigido todos nós temos que fazer, né, todos, porque ninguém tinha né, mas aí fizemos todos.

Larissa: Que cursos foram ofertados pelo município para aperfeiçoamento sobre a educação das crianças quando a gerencia assume, você lembra se você fez algum curso de formação, esses que a, que a Mana ofertava, que a Mana ofertava algumas formações para vocês?

Sonia: sim tinha, só que agora no momento não vou lembrar não, faz tanto tempo. Risos.

Larissa: houve alguma mudança que você já, que a, que a, assim do que já acontecia antes da alteração da LDB, porque partir da LDB quando é a Educação Infantil vira etapa da Educação Básica que as coisas começam a mudar em 96, mais é isso não se dá num momento específico ela vem sendo construída aos poucos, então 96 vem a lei e depois vem um período de adaptação né, com seleção de vaga de crianças, concursos para professores, você lembra se isso mudou?

Sonia: há teve, teve, a mudança acontece inteira, uma mudança teve assim, antes a escola tinha atividade com ele na escola na, né, aí depois já não tinha mais, ai o que acontecia lá na quadra do CIEI tinha a escolinha né, e tinha a creche lá embaixo, o mesmo espaço, então o que quer

dizer a gente fazia tudo ali, as crianças da creche ficava tudo ali ((barulho de armário)) depois começou a mudar essa lei ai eles tinham que subir, é que assim tipo jardim 3 a partir do jardim 3 tinha que subir, jardim 2 e 3 tinha, tinha.

Larissa: meio período.

Sonia: meio período, eles ficavam assim, ((barulho de cadeira)) eles ficavam meio período com a gente em baixo né, e subia para estudar, foi mudado assim.

Larissa: E se a de manhã ou aumentou o número de crianças na sala você notou alguma coisa sobre isso?

Sonia: há, aumentou, vai aumentando né, cada ano aumenta um pouquinho.

Larissa: você se lembra por acaso se vocês tiveram alguma no tempo que estava ainda a Assistência Social, algum material, alguma coisa veio para vocês para ajudar, para discutir o trabalho de vocês em sala, algum material do MEC ou coisa assim da própria Assistência Social?

Sonia: não.

Larissa: Como é que chegou para você as mudanças que aconteciam a partir de 96 com a legislação, como é que vocês ficaram sabendo, por exemplo, que agora em ser professor é que tinha que ter formação específica?

Sonia: como o quê?

Larissa: Quando muda vocês estão concursadas lá 8 horas aí de repente começa a chegar a notícia que tem que ter professores, que tem que ser, ter o magistério, e como é que vocês ficaram sabendo disso?

Sonia: isso aconteceu, foi quando aconteceu fiz, a quando a gerência começou né, a Gerencia de Educação começou a exigir que fizéssemos, e todos nós começamos a fazer faculdade ((barulho))

Larissa: Você então tinha conhecimento desse processo de mudança.

Sonia: tinha.

Larissa: você foi consultada se gostaria de continuar na instituição mesmo com as mudanças?

Sonia: se fomos consultadas?

Larissa: a ficar lá.

Sonia: não

Larissa: não. O que, que aconteceu?

Sonia: uai, foi que cada um foi, foi começou a chegar os professores assumindo as salas, aí eu vim para cá, cada um fez para o que escolheu, as outras meninas foram para a biblioteca né, sabe assim, foi assim todos para a biblioteca ((barulho de conversa)), eu escolhi para cá, para

escola, porque tá mais perto da minha casa, cada um escolheu, e como essa escola foi nova a Cleusa exigiu que eu viesse pra cá, aí eu vim pra cá.

Larissa: mas foi ela que.

Sonia: quando inaugurou, foi ela. Quando inaugurou a escola ela falou quero você lá, tal e eu vim para cá.

Larissa: então não foi uma escolha sua?

Sonia: não, mas foi assim, mas assim.

Larissa: um acordo.

Sonia: mas foi assim ninguém foi obrigado a nada não, foi assim tipo um acordo.

Larissa: uma redistribuição.

Sonia: é.

Larissa: Na sua opinião, você percebe que a educação das crianças atendidas pela Assistência ou pela Educação, como você avalia essa mudança, se acha que houve avanços ou retrocessos, quanto a isso?

Sonia: ah! Com certeza avanços sim, muito.

Larissa: você acha que foi melhor

Sonia: sim tem mais possibilidades né agora para trabalhar com eles, tem mais material, tem mais, antes não era tanto assim, tinha falado até mesmo que.

Larissa: com relação.

Sonia: antes, no começo a creche era um depósito né, o pai deixava a criança lá e, hoje não, a exigência é muito mais.

Sonia: a questão da cobrança é muito.

Larissa: e como é que é o trabalho de vocês quando chegam essas professoras do concurso de educadoras?

Sonia: quando elas foram assumir? Ah! foi que a gente tinha que tá passado tudo pra eles né, nós ainda ficamos, outras até ficaram como, né tipo assistente, como tal depois foram saindo, foi o preço bem, foi difícil, mas a gente foi.

Larissa: E pensou em fazer o concurso depois, novamente para professora, pensou?

Sonia: pensei, mas depois como eu vim pra cá e gostei, e acabei ficando aqui.

Larissa: é isso acabou.

Sonia: acabou não demorou muito.

Larissa: é isso Sonia, muito obrigado, te agradeço muito que seu trabalho contribua para a gente contar um pouco da história dessa região.



Sonia: Tá bom, é que o que mesmo, é a mesma coisa eu e as meninas trabalhamos todo esse tempo juntas, é a mesma, não tem muita diferença né nossa.