



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGEMP

JÉSSICA LOUZA PEREIRA

**TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA REFLEXÃO À
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília – DF
2019

JÉSSICA LOUZA PEREIRA

**TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA REFLEXÃO À
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Trabalho Final de Conclusão de Curso – TFCC
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - Modalidade Mestrado Profissional da
Universidade de Brasília – UnB, como requisito
parcial para obtenção do Título de Mestre em
Educação Modalidade Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Farah
Cavaton.

Brasília – DF
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGEMP

**TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA REFLEXÃO À
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Defesa de Trabalho Final de Conclusão de Curso
Banca Examinadora. Brasília, novembro de 2019.

Prof.^a Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – FE/UnB
Presidente

Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – FE/UnB
(Examinadora Interna - Universidade de Brasília)

Prof.^a Dra. Fernanda Müller – FE /UnB
(Examinadora Externa – Universidade de Brasília)

Prof.^a Dra. Cristina Maria Costa Leite – FE /UnB
(Examinadora Suplente – Universidade de Brasília)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pt Pereira, Jéssica Louza
 TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA REFLEXÃO À
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / Jéssica Louza Pereira;
orientador Maria Fernanda Farah Cavaton. -- Brasília, 2019.
 109 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2019.

 1. Unidades de Educação Infantil de Universidades
Federais. 2. Trajetórias. 3. Desafios. 4. Perspectivas. 5.
Triade Universitária. I. Cavaton, Maria Fernanda Farah,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que estiveram ao meu lado na concretização de mais esta conquista em minha vida. Agradeço, primeiramente, a Deus, não apenas por eu ter conseguido realizar este objetivo, mas, principalmente, por eu ter tido a coragem de ir buscá-lo, trilhando um caminho novo e desconhecido.

Agradeço aos meus pais por todo o esforço em me proporcionar educação, que juntamente com o meu irmão e o meu namorado, me incentivaram e deram suporte nessa jornada.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton, por ter acreditado na proposta deste trabalho. Por todas as direções oferecidas, pelos ensinamentos, pelas oportunidades de desenvolvimento propiciadas e, principalmente, pelo exemplo de pessoa e profissional.

Agradeço a todos os docentes da Pós-Graduação em Educação da UnB, em especial às docentes Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa e a Dra. Fernanda Müller por terem participado como membros avaliadores deste trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos que colaboraram para que essa jornada se tornasse possível e também a todos os meus colegas técnicos administrativos da UnB que contribuíram direta ou indiretamente para que este estudo fosse realizado.

Agradeço a todas as dirigentes de Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais pela gentileza ao contribuírem para realização desta pesquisa. Colaborando com todas as informações que subsidiaram este estudo.

E por fim, agradeço a Universidade de Brasília pelo compromisso com a capacitação dos servidores técnico-administrativos, assim, tive a oportunidade de cursar o mestrado profissional na Faculdade de Educação e poder contribuir também, por meio de produção de conhecimento científico, com a Universidade.

E finalmente agradeço a todos os professores que tive por toda a minha vida estudantil. Desde aquelas primeiras professoras cujos nomes lembro com carinho, como a “tia Nara” e a “tia Dina” professoras respectivamente do “jardim II” e “pré-alfabetização”. A prova de que os professores da educação infantil marcam para sempre a vida de uma criança pequena. Minha eterna gratidão a todas e todos!

“[...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.” Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender a relação existente entre as Unidades de Educação Infantil – UEIs de universidades federais e as universidades às quais pertencem. As primeiras UEIs de universidades federais surgiram na década de 1970, como resultado de reivindicações de creches nos locais de trabalho, para atender crianças filhas de servidores. Por meio de diversos dispositivos jurídicos gerais e os específicos das UEIs, ocorreram alterações significativas quanto à estrutura dessas unidades que foram se constituindo espaços para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. Elas têm buscado explicar sua vinculação e permanência no âmbito das universidades federais brasileiras se apresentando como espaços de colaboração com as universidades às quais pertencem, por meio da tríade universitária. Para estudar esse tema, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, realizada com sete dirigentes de UEIs de universidades federais para relatarem as trajetórias, os desafios e as perspectivas em relação às UEIs que dirigiam e as universidades às quais pertenciam. As entrevistas foram analisadas segundo as técnicas de análise de conteúdo de Bardin, triangulando com informações e documentos de *websites* dessas unidades. Entre os resultados obtidos, encontra-se a percepção das UEIs como *locus* privilegiado de desenvolvimento da tríade universitária para múltiplas áreas de conhecimento da universidade. Além da percepção de as UEIs serem espaços de qualidade, já que atuavam nessas unidades professoras bastante qualificadas, a proposta pedagógica era diferenciada das UEIs municipais e elas contribuíam para a produção científica e as políticas públicas na área da educação infantil. Apesar de serem de qualidade, desafios e dificuldades foram pontuados pelas sete dirigentes entrevistadas, sendo os principais o contingenciamento orçamentário que as universidades públicas e a área de educação como um todo vêm enfrentando e o número insuficiente de professoras decorrente da ausência de concursos públicos. As trajetórias dessas UEIs são de muita luta para continuarem existindo, de modo que a tendência é a de que cada vez mais unidades se vinculem a unidades acadêmicas da área da educação no âmbito das universidades federais às quais pertencem. Visando assim, a institucionalização dessas UEIs como espaços educacionais em consonância com as atividades-fim das universidades federais a que pertencem e com as legislações vigentes. Conclui-se que as UEIs vinculadas às universidades federais contribuem para desenvolver uma educação infantil de qualidade, no entanto, a perspectiva é de muitos desafios a serem enfrentados, postos pela série de contingenciamentos orçamentários no âmbito da administração pública federal.

Palavras-chave: Unidades de Educação Infantil de Universidades Federais. Trajetórias. Desafios. Perspectivas. Tríade Universitária.

ABSTRACT

This research aims to comprehend the relation between the Units of Child Education (“Unidades de Educação Infantil” - UEIs) of Federal Universities and the universities to which they belong to. The first Federal Universities’s UEIs appeared in the beginning of the 1970s, as a result of demand for kindergartens in the workplaces, aimed at attending the children of the public servants. Through various general pieces of law like as well as through UEIs’ specific norms, significant changes were made to the structure of these units, which consequently turned into spaces oriented to the development of quality early childhood education. These institutions have been justifying their links with and their permanence within the Brazilian federal universities presenting themselves as spaces of collaboration with the universities they belong to, based in the university triad. In order to study this theme, we adopted a research of qualitative approach and used, as research instrument, semi-structured interviews with seven heads of federal universities’ UEIs, in which they reported the trajectories, challenges and perspectives of the relations between the UEIs they leaded and the universities they belonged to. These interviews were analysed following Bardin’s techniques of analysis of content, and were triangulated with information and documents obtained in the websites of these units. Between the results of the research, we find the perception of the UEIs as a privileged locus for the development of the university triad in regard to the various knowledge areas of the university itself. Furthermore, there is the perception of the UEIs as structures of high quality, due to the high qualification of their teachers, their distinguished pedagogical proposals in the relation to municipalities’ UEIs and their contribution to scientific production and to public policies in the realm of child education. In spite of the quality of these institutions, challenges and difficulties were indicated by the seven interviewed heads, the main ones being budget cuts in the universities and the educational field, and the lack of teachers due to hiring freezes. The trajectories of these UEIs present existential struggles, and therefore the trend is that these units will increasingly link themselves to academic units in the pedagogy field within the federal universities they belong to. In this way, they aim the institutionalization of these UEIs as educational spaces in line with the main activities of the federal universities they belong to and with the legislation. We conclude that the UEIs linked to federal universities contribute to develop quality child education, but the perspective is of them facing many challenges related to budget cuts in the federal administration.

Keywords: Units of Child Education of Federal Universities. Trajectories. Challenges. Perspectives. University Triad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – UEIs vinculadas às universidades federais	31
Quadro 2 – UEIs vinculadas às universidades federais brasileiras em 2019.....	34
Quadro 3 – Nomenclaturas utilizadas para apresentação dos dados da pesquisa.....	53
Quadro 4 – Fontes de recursos.....	58
Quadro 5 – Público atendido e processo seletivo para ingresso	58
Quadro 6 – Quantidade de crianças e quantidade de turmas	59
Quadro 7 – Vinculação e turno de serviço à criança	60
Quadro 8 – Gratuidade do atendimento e contribuição espontânea	62
Quadro 9 – Contribuições das UEIs de universidades federais apontadas pelas dirigentes das UEIs entrevistadas - Etapa I	63
Quadro 10 – Contribuições das UEIs de universidades federais apontadas pelas dirigentes das UEI entrevistadas - Etapa II.....	64
Quadro 11 – Quantidade de estagiários não obrigatórios remunerados, bolsistas e principais cursos	66
Quadro 12 – Quantidade de estagiários curriculares obrigatórios e principais cursos	67
Quadro 13 – Qualificação das sete dirigentes das UEIs entrevistadas	75
Quadro 14 – Argumentos das dirigentes sobre suas UEIs em relação à qualidade.....	75
Quadro 15 – Formação dos professores das UEIs das universidades federais brasileiras.....	76
Quadro 16 – Cargos das sete dirigentes das UEIs entrevistadas	77
Quadro 17 – Dificuldades apontadas pelas dirigentes das UEI.....	80
Quadro 18 – Dificuldades apontadas pelas dirigentes das UEI entrevistadas	82
Quadro 19 – Cargos de direção ou função gratificada recebida pelas sete dirigentes das UEIs entrevistadas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Art.	Artigo
CAICS	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CD	Cargo de Direção
CEB	Câmara de Educação Básica
CFT	Comissão de Finanças e Tributação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDICAp	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Faculdade de Educação
FG	Função Gratificada
HU	Hospital Universitário
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OCC	Orçamento de Custeio e Capital
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
TAE	Técnico Administrativo em Educação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFCC	Trabalho Final de Conclusão de Curso
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UUFEl	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	17
2.1	Percurso histórico e marcos legais da educação infantil de qualidade no Brasil	17
2.1.1	Unidades de Educação Infantil de universidades federais brasileiras	22
2.2	Universidade brasileira e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	38
2.3	UEI: um território para pensar ensino, pesquisa, extensão nas universidades federais	42
2.3.1	Formação inicial e continuada de qualidade	46
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
3.1	Procedimentos da pesquisa	52
3.2	Análise dos dados	54
3.3	A triangulação de dados	55
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	57
4.1	Perfil das sete UEIs de universidades federais cujas dirigentes foram entrevistadas	57
4.2	Relação das UEIs com as universidades às quais pertencem	62
4.2.1	As UEIs de universidades federais como espaços de contribuição à tríade universitária	63
a)	Ensino	66
b)	Pesquisa	69
c)	Extensão.....	70
4.2.2	Qualidade das UEI de universidades federais	72
4.2.3	Dificuldades das UEI de universidades federais e perspectivas em relação ao futuro	79
5	PRODUTO TÉCNICO	86
5.1	Relatório técnico conclusivo da pesquisa	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – REALIZADA COM SETE DIRIGENTES DE UEIS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS	108
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE (ENVIADO AS DIRIGENTES ENTREVISTADAS)	109

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as trajetórias, desafios e perspectivas das Unidades de Educação Infantil – UEIs das universidades federais com uma reflexão ao contexto da Universidade de Brasília – UnB que, apesar de ter sido fundada no início da década de 1960 sob uma perspectiva inovadora idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, não possui uma dessas unidades. Segundo Veloso (2018), a UnB surgiu no horizonte do ensino superior brasileiro como promessa de mudança do sistema de organização de ensino como um todo. Algumas das inovações da UnB foi o rompimento com a estrutura de cátedra e também constituiu a primeira a adaptar o currículo de estudos ao sistema de créditos.

Primeiramente, antes de falar das UEIs das universidades federais¹ e refletir em relação à UnB especificamente, é necessário compreender a universidade do século XXI, buscando a sua origem como instituição de ensino superior no Brasil. A primeira foi fundada em 1808, na Bahia, com a chegada da família real portuguesa ao país, tendo D. João VI como fundador e patrono e denominava-se Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar (FILHO, 2008). Até a proclamação da república, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente. Seguiu o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, com o objetivo de garantir diploma profissional e prestígio social. Todavia cumpre ressaltar que, no Brasil, as primeiras universidades, datadas da primeira metade do século XX, foram instituídas pela reunião dessas faculdades isoladas já existentes. As universidades do Rio de Janeiro (1920) e de São Paulo (1934), quando criadas, tiveram seu território chamado de cidade universitária. A partir dos anos de 1960, surgiram outras, organizadas de acordo com um novo modelo, entre elas, a UnB. Ocorre, à época, o denominado processo de modernização da universidade brasileira (BUFFA; PINTO, 2016).

A instituição de ensino superior foi sendo historicamente construída sob muitos avanços, mas também retrocessos (FILHO, 2008). Nessa perspectiva, as universidades brasileiras nasceram com o foco no ensino, somente mais tarde foi incorporada a elas a pesquisa, e apenas nas últimas décadas do século XX, foi-lhes acrescentada à função de extensão. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, tornou obrigatória a

¹ No presente trabalho, optou-se por utilizar para fins didáticos a expressão Unidades de Educação Infantil – UEIs de universidades federais para compreender todas as unidades de educação infantil, até mesmo colégios de aplicação que ofertam educação infantil no âmbito dessas universidades federais.

indissociabilidade entre os pilares ensino, pesquisa e extensão no âmbito das universidades brasileiras. Essa mesma Carta Magna que ratificou a educação infantil como direito da criança e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) ratificou como a primeira fase da educação básica no Brasil.

Algumas Unidades de Educação Infantil de universidades federais foram criadas na década de 1970, portanto, antes da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Iniciaram-se com a preocupação de atender as crianças das mães trabalhadoras e estudantes em local perto do trabalho e de estudo, no caso a universidade. Entretanto não tiveram uma expansão generalizada por consequência da reconfiguração da educação infantil como direito das crianças e dever do Estado. Além disso, em 1993, o Decreto nº 977 (BRASIL, 1993), vetou a criação de novas unidades. Em 2011, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011), que fixam normas de funcionamento, essas unidades tiveram que realizar uma série de adequações. Entre elas ampliar o serviço às crianças de toda a comunidade, tendo em vista a educação infantil como direito da criança. Assim, o serviço à criança nessas UEIs, que até então era restrito à comunidade acadêmica na maioria das UEIs das universidades federais, precisava ser universalizado. Essas unidades passaram também a ter que explicar as suas razões de existir no âmbito de universidades federais. Sendo assim muitas delas têm se colocado como um campo fértil para a prática da tríade universitária, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, de forma a colaborar com as universidades às quais estão vinculadas e a atender à exigência da indissociabilidade desses pilares no âmbito universitário.

Esse tema de pesquisa começou a emergir ainda na graduação, ao cursar uma das disciplinas, em 2011, dentro do curso de Relações Públicas e ter a oportunidade de auxiliar no planejamento de comunicação para a então creche da Universidade Federal de Goiás – UFG. Desse modo, ao observar aquela unidade, a inquietação gerada foi que elas poderiam ser mais bem exploradas pela comunidade acadêmica por se constituírem locais multidisciplinares de muitas potencialidades para diversas áreas no âmbito da universidade. Tais questões aliadas ao fato de ser servidora da Universidade de Brasília – UnB, desde 2016, levaram à realização desta pesquisa, por meio da oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UnB.

Como ponto de partida, a bibliografia sobre essa temática tem a dissertação de Raupp (2002a) como uma das poucas referências sobre o assunto, sendo até então a única dissertação que se tem conhecimento que abordou holisticamente as unidades de educação infantil das universidades federais trazendo importante mapeamento dessas unidades. Além disso, propôs

também uma discussão da atuação profissional nestas unidades vinculada ao ensino, à pesquisa e à extensão, pensando algumas questões que possibilitariam a construção de um projeto institucional que promovesse a legitimação destas unidades no âmbito das universidades federais. Após o trabalho desenvolvido pela Raupp (2002a), a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUF EI² realizou em 2009 um levantamento da realidade dessas unidades que resultou em uma coletânea de textos desenvolvidos pelas próprias unidades, organizados pela então presidente da ANUUF EI, professora Viviane Cancian em parceria com a professora Ione Ferreira. Na coletânea de textos foram elencados os perfis de 20 das 26 unidades existentes na época (CANCIAN; FERREIRA, 2009). Todos os demais estudos existentes em relação às unidades de educação infantil de universidades federais tratam de unidades de educação infantil de universidades específicas. Nesse panorama, este estudo vai além ao jogar uma luz panorâmica sobre essas unidades de educação infantil de universidades federais na atualidade concentrando-se em sete dessas unidades cujas dirigentes³ foram entrevistadas.

Abordar as UEIs de universidades federais ainda hoje é trabalhar uma temática ainda pouco explorada e com escassez de referências. São poucos estudos realizados em relação às políticas desses espaços de educação infantil tão peculiares (LOPES, 2014; RAUPP, 2004). Tendo em vista a literatura sobre o panorama das unidades de educação infantil das universidades federais ser escassa, necessita-se de estudos específicos que colaborem com conhecimentos já construídos para assim propiciar a eficácia e a permanência dessas instituições no âmbito universitário (LOPES, 2014; SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016). Ou seja, eficácia no que tange, por exemplo, o desenvolvimento das crianças com a oferta de uma unidade de educação infantil de qualidade, dos profissionais que atuam nessas unidades, por meio da formação continuada e dos docentes e discentes dessas universidades que possuem a oportunidade de ter esses espaços de educação infantil dentro da universidade.

No momento não é possível à criação de uma UEI vinculada e custeada unicamente pela universidade federal, tendo em vista o Decreto nº 977 (BRASIL, 1993) que veda a

² A ANUUF EI surge em 2002, a partir de um encontro nacional com o objetivo de favorecer a integração entre as UEIs ligadas às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Desde então ela defende o princípio de que estas unidades devem oferecer um campo de formação acadêmica e profissional que produza e socialize conhecimentos. Incentivando a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão. A ANUUF EI visa, além da integração dessas UEIs, valorizá-las, defendê-las e representá-las, inclusive judicialmente (BERSOT et. al., 2014; CANSIAN; FERREIRA, 2009; VIEIRA et al., 2016).

³ O uso do feminino para as dirigentes das UEIs de universidades federais entrevistadas se justifica, pois todas são do gênero feminino.

criação de novas creches como unidades integrantes da estrutura organizacional dos órgãos da Administração Pública Federal.

Além disso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 211, especifica que a educação infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios. No entanto, há um projeto de lei – PL nº 7.187 (BRASIL, 2017b) em tramitação na Câmara dos Deputados que dispõe sobre uma parceria entre a União, por meio das instituições federais de educação superior, e os municípios, com vistas ao desenvolvimento e qualificação da oferta da educação infantil de crianças de zero a três anos de idade. Assim, as universidades federais em que haja oferta de curso de formação de professores para a educação infantil, poderiam criar UEIs em parceria com o município.

Esses espaços dentro das universidades federais apresentam-se como um locus privilegiado, pois podem funcionar como se fossem laboratórios de inovações de práticas pedagógicas exitosas que podem ser disseminadas para toda a rede pública de educação. Pode contribuir para além do cuidar e educar da criança pequena, e também com a formação inicial de estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, além de formação continuada de professoras⁴ da educação infantil, campo de pesquisas e o desenvolvimento de projetos de extensão.

Tendo em vista as UEIs de universidades federais já criadas e uma possibilidade iminente de que outras possam ser instituídas com o PL nº 7.187 (BRASIL, 2017b), levantou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual é a relação das UEIs de universidades federais com as universidades às quais pertencem? Para responder ao questionamento apontado, definiu-se como objetivo geral: compreender a relação existente entre as UEIs das universidades federais brasileiras e as universidades às quais pertencem.

Visando responder ao objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados: (1) Descrever a tríade universitária nas UEIs de universidades federais; (2) Levantar a qualidade das UEIs de universidades federais brasileiras e (3) Discutir as dificuldades e desafios enfrentados por essas UEIs no âmbito das universidades federais brasileiras.

Para responder aos objetivos, inicialmente apresentou-se a discussão teórica por meio de levantamento de fontes primárias, tais como artigos científicos, teses, dissertações, livros, anais de eventos e documentos oficiais e extras oficiais, *websites* das UEIs das universidades

⁴ O uso do feminino para professoras de unidade de educação infantil justifica-se, pois esta é uma ocupação em que as mulheres representam maioria absoluta, sendo escassos os professores homens atuando nessa faixa etária.

federais, além de periódicos científicos que abordam a temática. Além disso, levantaram-se informações também em leis. Dessa forma elaborou-se o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as dirigentes das UEIs das universidades federais brasileiras.

Nesse contexto, para efeito de organização, este trabalho foi dividido em quatro capítulos, além dos capítulos da Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo dois, foi traçada a base teórica do trabalho. Primeiramente foram expostos percursos históricos e marcos legais da educação infantil de qualidade no Brasil, em sequência, o contexto histórico-social de criação e mais tarde de proibição de novas UEIs de universidades federais, as universidades federais brasileiras e as UEIs dessas universidades em relação à tríade universitária ensino, pesquisa e extensão.

No Capítulo três, traçou-se o percurso metodológico da pesquisa, delineando os procedimentos para geração e análise dos dados da pesquisa, especificando como serão obtidos os dados, descritos os sujeitos da pesquisa, a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) das entrevistas semiestruturada com as sete dirigentes das UEIs e a triangulação de dados.

No Capítulo quatro, foram apresentados os resultados da pesquisa discutidos à luz da teoria levantada.

No Capítulo cinco, foi apresentado o produto técnico do Mestrado Profissional, a partir dos resultados da pesquisa. Elaborou-se um relatório técnico conclusivo da pesquisa para uma possível criação de uma UEI para a Universidade de Brasília.

2 AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

As instituições de educação infantil são relativamente novas. Assim sendo, tanto a identidade da instituição quanto a dos profissionais que nela atuam estão em processo de construção (SOARES et al., 2016). Elas surgiram no Brasil e em países ocidentais, a princípio, em resposta à necessidade da mulher de se inserir no mercado de trabalho e ter um espaço para deixar seus filhos durante a prática laboral. Eram restritas ao atendimento das necessidades básicas das crianças pequenas (CATALDI, 1992).

Nessa perspectiva, as UEIs das universidades federais como direito trabalhista, apresentavam semelhanças com o caráter histórico das demais unidades de educação infantil brasileiras, sendo que o público atendido, a princípio, era restrito a comunidade universitária. Entretanto, com dispositivos jurídicos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c), ocorreram alterações significativas no que tange a toda estrutura dessas unidades que passaram a ser espaços de direito das crianças.

As UEIs das universidades federais surgiram com o grande objetivo de atender às demandas trabalhistas, porém no decorrer de suas experiências foram ampliando suas funções para além da educação e cuidado das crianças. A relação com o ambiente institucional acadêmico trouxe a perspectiva de outras funções relacionadas ao campo de estágio, pesquisa e extensão, afirmando-se ainda como um importante espaço de formação profissional inicial e continuada, especialmente para o campo da educação infantil (BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014).

2.1 Percursos históricos e marcos legais da educação infantil de qualidade no Brasil

A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, em 1943, foi o primeiro marco legal da creche no Brasil. Nele delineou-se o direito trabalhista para mães de crianças pequenas como obrigação das empresas. No entanto, havia várias restrições, uma vez que não eram todas as mães trabalhadoras que possuíam esse direito. Restringiam-se as que tinham idade entre 16 e 40 anos e trabalhavam em empresas cujo número de funcionárias contratadas atingia o mínimo estipulado pela lei (30 mulheres), e somente as que amamentavam. Em relação às

crianças, as restrições eram: somente para crianças amamentadas até os seis meses de idade. A ideia era apenas de guardar as crianças, ou seja, apenas cuidar. Não havia preocupação em educar, já que esta era uma função vista na época como somente da família. No entanto, mesmo com a obrigatoriedade imposta pela lei, um quantitativo ínfimo de creches foi criado no âmbito dessas empresas (FAGUNDES, 1997; GOMES, 2008; RAUPP, 2004; TELES, 2015).

Por longo período, essa perspectiva somente de guarda e cuidado vigorou no atendimento à criança ofertado pelas instituições de educação infantil. Baseava-se em vários fatores enquanto seus pais trabalhavam, a saber: oferecimento de alimentação adequada, cuidados com a higiene corporal, uso de vestimentas limpas e proteção da criança, evitando que esta ficasse exposta a ambientes insalubres, como a rua (SPADA, 2007). Não havia a princípio, pelo menos explicitamente, preocupação com a educação da criança pequena nesses espaços.

No entanto, essa visão assistencialista em relação às creches começou a se alterar nos anos de 1970, em que se vivia o auge de reivindicações de mulheres feministas no mundo. As feministas brasileiras não ficaram de fora e trouxeram para o cenário político questões do cotidiano. Dentre elas surgiu a bandeira da creche, que levantou intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral. Havia uma forte opinião de que creches era uma política de países socialistas e, portanto, seria considerado um assunto totalmente inadequado para ser pautado em um país como o Brasil. Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças. As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e as crianças começaram a ganhar status de política pública (SILVA, 2015; TELES, 2015).

Percebe-se que o movimento de mulheres, em muitos países, teve o papel de acenar com um novo conceito de atendimento infantil – um serviço educacional, não filantrópico, de direito da criança, da mulher, da família – em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram. Essas questões levaram a indissociabilidade dos conceitos de educação e cuidado infantil (HADDAD, 2006).

Dessa forma, as crianças começaram a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implicava adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é

depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche e trouxeram a ideia de creche com papéis claros de cuidar e educar as crianças pequenas (SILVA, 2015; TELES, 2015).

O Movimento de Luta por Creches, no final dos anos de 1970, defende um novo conceito de creche, considerando-a uma questão de direito em oposição à tradição caritativa e de custódia. Em São Paulo, onde esse movimento teve origem, a resposta do poder público foi bastante expressiva. Implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, que, ao menos até 2006, era o maior da América Latina (HADDAD, 2006).

Esse contexto de movimento de luta por creches, principalmente por parte da mulher trabalhadora, decorreu do aumento de sua inserção no mercado de trabalho, tendo em vista as transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea (RAUPP, 2002a).

No Brasil, as mudanças legais no atendimento educacional da infância ocorreram a partir do respaldo legal de documentos de grande representatividade, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e suas atualizações (BRASIL, 1996, 2005a; 2006a; 2013a) o que levou a um intenso processo de discussão a respeito da Educação Infantil e evidencia a construção de um novo cenário nacional para ela (SPADA, 2007).

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação infantil é colocada como um direito da criança pequena de zero a cinco anos à educação, deixando de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Com isso, paulatinamente, buscou-se romper com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. Nessa perspectiva, o texto constitucional de 1988 com suas modificações constitui marco significativo da política pública para a educação das crianças pequenas, pois o direito da criança foi legitimado em dupla perspectiva: tanto como direito social das trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais de contar com creches e pré-escolas (artigo 7º inciso XXV), como direito das crianças até cinco anos de idade (artigo 208, inciso IV) à educação infantil oferecida em creches e pré-escolas garantidas pelo Estado. Assim, a creche passou a ser definida como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família (FAGUNDES, 1997; HADDAD, 2006; OLIVEIRA et.al., 1992; SCHIFINO, 2015; TELES, 2015).

O ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 54, inciso IV, ratificou que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos”. A LDBEN (BRASIL, 1996) organiza e define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, subdividindo-a em: creche para as crianças de zero a três anos e pré-escola, para as de quatro e cinco anos. A LDBEN (BRASIL, 1996) também garante o atendimento gratuito e obrigatório à pré-escola quando amplia o dever do Estado na faixa etária considerada obrigatória da educação básica dos quatro aos 17 anos regulamentados pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009c). A LDBEN (BRASIL, 1996) também estabeleceu um conjunto de critérios e exigências para a estrutura e funcionamento da Educação Infantil, tanto pública como privada, e determinou a integração das creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas no sistema de ensino em que se situarem (SILVEIRA, 2015).

Lembrando que o primeiro documento que traz o conceito de unidade e indissociabilidade entre educar e cuidar de crianças pequenas foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a). Ele integra uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. Como foi o caso das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999a) realçam entre outros aspectos, a importância do uso do espaço físico associado ao regimento e as propostas pedagógicas para auxiliar o aperfeiçoamento e efetivação das diretrizes que se refere à educação infantil de qualidade. Esta foi atualizada pelas DCNEIs de 2009 (BRASIL, 2009a), trazendo como principais inserções às práticas pedagógicas, as interações interpessoais e a mediação da brincadeira. Além disso, se destaca também, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c, 2006d) e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a). Outros documentos, como os critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e, também os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Os documentos citados trazem orientações que podem contribuir para que essas UEIs sejam de qualidade, se forem de fato seguidas e implementadas no âmbito dessas unidades.

Ressalta-se que o entendimento é de que o termo qualidade não é conceito neutro, é um conceito relativo baseado em valores, socialmente construído, democrático e de caráter polissêmico. Definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo e que requer revisões

constantes. Uma educação de qualidade, de forma geral, é uma educação que cumpre com os seus objetivos e é eficiente (BRASIL, 2006c; 2006d; GUSMÃO, 2013; MOSS; 2002).

No entanto, apesar de avanços que podem ser vistos com os marcos legais, também há críticas. Mesmo Leite Filho (2005) tendo exposto suas críticas há quase 15 anos, elas ainda são relevantes na atualidade. Suas reflexões sobre a situação da infância brasileira de uma forma geral considera que ela ainda está longe de ser considerada boa, ou mesmo razoável, já que há muito ainda a fazer. Educadores, pesquisadores, governantes e principalmente professores precisam, vigilantemente, lutar para assegurar as conquistas já alcançadas no papel quanto aos conceitos e ao estabelecimento de direitos para as crianças, mas que, por vezes, não se concretizaram ainda na realidade. Assim, diante de tal quadro, exige-se uma nova postura das professoras de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se trabalhar sempre para manter e dar continuidade a uma educação infantil que respeite, efetivamente, a criança como sujeita de direitos e cidadã. Uma educação infantil de qualidade que coloque a criança como centro do processo educacional.

Apesar do que ainda falta ser feito, os marcos legais pontuados trouxeram progressos, tais como: as unidades de educação infantil deixam de ser vistas preconceituosamente como alternativa apenas para as mães trabalhadoras menos favorecidas economicamente deixarem seus filhos, e a oferta de vagas nessas unidades deixou de ter vínculo exclusivo com o mundo do trabalho (GOMES, 2008; KRAMER, 1991). E assim, hoje se caracterizam como espaços educativos com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em uma ação indissociável entre o cuidar e o educar (DUARTE, 2012).

Percebe-se nesse cenário que a principal mudança trazida pelos dispositivos jurídicos que abordam a educação infantil foi a incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional, pois a educação infantil passou, assim, a ser definida como a primeira etapa da educação básica (CAMPOS, et. al., 2011). Ao trazer a creche para o campo da educação, a legislação brasileira apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes. Porém, a instituição creche traz uma história própria e desempenha papéis sociais que vão além de sua função exclusivamente educativa (CAMPOS, 2008).

Como se pôde visualizar, ao longo das décadas, as UEIs de universidades federais, assim como as demais unidades de educação infantil brasileiras, foram se redesenhando, reflexo de legislações que mudam constantemente o cenário educacional, principalmente da

educação infantil. No entanto, essas unidades no âmbito das universidades federais, especificamente, apresentam outros desafios particulares, tendo em vista as legislações específicas (LOPES, 2014).

Conforme o exposto, a educação infantil começou a aparecer recentemente nas legislações educacionais. As UEIs no âmbito das universidades federais brasileiras apresentam dispositivos jurídicos específicos ainda mais recentes, tendo em vista suas peculiaridades e dinâmicas próprias, tais como: a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c).

Essas UEIs, com as alterações constitucionais e legais, foram se constituindo ao longo dos anos, em espaços que se caracterizam pela busca contínua para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, como direito das crianças (CANCIAN, 2009).

2.1.1 Unidades de Educação Infantil de universidades federais brasileiras

Cumprе ressaltar que unidades de educação infantil ligadas às universidades públicas não é algo restrito ao Brasil. Há universidades públicas pelo mundo⁵ que também possuem esses espaços em seu interior. Entretanto, por vezes, são dinâmicas diferentes, até porque muitas universidades do exterior são públicas e não gratuitas. Nesse sentido, alguns desses espaços podem cobrar mensalidade. No entanto, este trabalho foi direcionado as UEIs de universidades federais brasileiras, considerando as especificidades da legislação brasileira.

As primeiras instituições de Educação Infantil ligadas a órgãos da Administração Pública Federal também surgiram no contexto de lutas sociais e trabalhistas que reivindicavam creches na década de 1970. Remetem à história de um início marcado pela luta das mulheres trabalhadoras, feministas e de seus direitos. A criação de creches também se tornou uma bandeira de luta dos trabalhadores das universidades federais (MORUZZI; SILVA, 2017a).

As UEIs de universidades federais delinearam-se, a priori, como conquistas das servidoras e com o Decreto nº 93.408 (BRASIL, 1986) também compreendeu os servidores, ou seja, surgiram não como direito propriamente das crianças. No entanto, se no início as creches universitárias nasceram no bojo do assistencialismo, seu contato tão próximo com as universidades deu-lhes um novo caráter ao longo da história de acordo com as mudanças

⁵ Alguns exemplos de universidades pelo mundo que possuem unidades de educação infantil: Universidade Paris Dauphine, Universidade de Calgary e Universidade de Geórgia.

econômicas, política e sociais que ocorreram na sociedade. As UEIs passaram a ter um cunho educacional e de direito da criança (LOPES; VIEIRA, 2013; RAUPP, 2002a; VIEIRA et. al., 2016).

Como foi visto na seção anterior, se a legislação trabalhista deixava clara a criação de creches no local de trabalho, com a promulgação da CLT, em 1943, somente quase três décadas depois foram criadas cinco UEIs no âmbito de universidades federais, sendo a primeira inaugurada em 1971 (BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014; LOPES, 2014).

No que tange a primeira UEI de universidade federal criada, foram constatadas divergências em relação ao histórico. De um lado, há documentos e autores que afirmam que a primeira a ser criada foi a da Universidade Federal de São Paulo, em 1971, seguida, em 1972, da creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2010b; 2017a; LOPES, 2014; LOPES; VIEIRA, 2013; VIEIRA et al., 2016). De outro, estudos afirmam que a creche universitária Francesca Zácaro, criada em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi identificada como a UEI de universidade federal pioneira (BERSOT et. al., 2014; GOMES, 2008; MORUZZI; SILVA, 2017a; RAUPP, 2002a; 2004).

Apesar das divergências pontuadas, percebe-se que a expansão das UEIs de universidades federais foi iniciada na década de 1970 e significou o acirramento profundo das contradições na sociedade brasileira, em consequência do período da ditadura militar. Nesse processo, as universidades federais foram criando creches em suas estruturas.

Essas primeiras creches consolidaram-se no contexto educacional, inspirando práticas para o surgimento de novas creches universitárias e conseqüentemente para a educação brasileira (VIEIRA et al., 2016). Depois dessas cinco UEIs de universidades federais criadas ainda na década de 1970, 15 novas unidades estavam em funcionamento entre 1980 e 1992 (GOMES, 2008; RAUPP, 2004). O aumento pode ser explicado, pelo Decreto nº 93.408 (BRASIL, 1986) em que os servidores públicos, homens e mulheres, passaram a ter direito à creche no local de trabalho (RAUPP, 2004). Essa expansão foi influenciada também pelos avanços na área de Educação Infantil que emergia como um campo de pesquisa. Paulatinamente, foram sendo criadas mais unidades, alcançando o total de 26 em 19 das 52 Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (BERSOT et al., 2014; BRASIL, 2010b; RAUPP, 2002a, 2004).

Em 2002, das 52 universidades federais existentes na época, 19 criaram creches, cinco criaram Colégios de Aplicação, e duas implantaram Centro de Atenção Integral à Criança e ao

Adolescente – CAICS, em que estão inclusos programas de educação infantil (RAUPP, 2002b).

Essa ampliação no número de unidades teve influência direta dos avanços da educação infantil e do crescimento da área como campo de pesquisa que, a partir dos meados da década de 80, passa por significativas transformações, principalmente a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988; RAUPP, 2002a).

Outras medidas legais criadas explicitando os direitos das crianças como: o ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996) intensificaram os debates sobre o papel das UEIs das universidades federais, na medida em que estabelecem o direito à educação infantil como sendo de todas as crianças, sejam elas filhas de trabalhadores do serviço público ou não, na medida em que incluem a educação infantil, creches e pré-escolas, como a primeira etapa da educação básica, estipulando para o município a manutenção de creches e pré-escolas e instituem o auxílio pré-escolar aos servidores públicos federais em substituição à creche no local de trabalho (RAUPP, 2004). Nota-se que os marcos legais citados trouxeram benefícios a todas as crianças pequenas, enxergando-as como sujeitos de direito, cidadãs com direito à educação. Esses marcos legais também reverberaram no modo de funcionamento das UEIs das universidades federais.

Como o Decreto de nº 977 (BRASIL, 1993) veio revogar o anterior Decreto nº 93.408 (BRASIL, 1986), ele instituiu o auxílio pré-escolar, uma assistência financeira recebida mensalmente, que visava a substituir a creche no local de trabalho. E em decorrência disso, houve a proibição de se criar novas unidades a partir da data de sua publicação. Mais três unidades foram criadas, mesmo com a publicação desse Decreto, provavelmente por já estarem em processo de finalização das obras (BRASIL, 2010b; BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014; MELO; AQUINO, 2015; RAUPP, 2004).

Nesse Decreto são fixadas duas medidas: a proibição da criação de novas unidades e a instalação da assistência pré-escolar direta e indireta para os servidores da administração pública federal. A direta contempla aqueles que conquistam vagas para seus dependentes nas UEIs das universidades federais e a indireta trata-se de um valor pré-fixado em dinheiro para aqueles que não possuem a assistência direta (LOPES, 2014). A assistência pré-escolar da qual trata este Decreto tem como objetivo, ao menos em teoria, oferecer aos servidores, durante a jornada de trabalho, condições de atendimento aos seus dependentes na faixa etária compreendida desde o nascimento até seis anos de idade (BÚRIGO; GONÇALVES, 2015).

Mesmo com a expansão do número de unidades de educação infantil de universidades federais, ocorridas desde a década de 1970, notou-se que era impossível atender a demanda total de cada instituição, pois era muito vantajoso conquistar a vaga em uma UEI de universidade federal, em relação à outra forma de assistência: a indireta (LOPES, 2014). Nota-se que essas unidades surgiram com o objetivo básico de atender filhos da comunidade universitária, porém, na maior parte dos casos, a capacidade para o atendimento da demanda total foi insuficiente. Em geral, foram introduzidos critérios para o ingresso das crianças ou criadas unidades alternativas, mantidas por associações de pais, fundações universitárias ou municipais, associações de funcionários das universidades, entre outros (GOMES, 2008).

Além disso, cabe crítica ao Decreto n° 977 (BRASIL, 1993) por suprir essas unidades de educação infantil desvantajosas economicamente ao poder público federal, substituindo-as pelo auxílio pré-escolar, que tem um valor que está longe de corresponder ao custo da manutenção da criança em uma unidade de educação infantil que oferece serviço de qualidade (GONÇALVES, 2014; LOPES, 2014; RAUPP, 2002a). Uma vez que, conforme consta no Portal de Servidor do Governo Federal, o valor-teto para a assistência pré-escolar⁶ atualmente pago aos servidores da administração pública federal é de trezentos e vinte e um reais desde 2016. Nesse sentido, ressalta-se que os desafios dessa política são enfrentados ainda hoje pelos servidores públicos federais.

Portanto, o governo federal, por achar onerosas as creches de qualidade em seu poder, reitera a responsabilidade pela criança pequena a terceiros particulares ou as unidades custeadas pelo município, uma vez que essa atribuição foi dada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em importantes dispositivos jurídicos, o direito de ter a educação infantil significa compreendê-lo para todas as crianças, como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Nessa perspectiva, a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEDI teve uma decisão importante ao encaminhar consulta à Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, solicitando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento das UEIs das universidades federais. Em resposta, para adequar essas unidades às legislações do país, o CNE publicou a Resolução CNE/CEB n° 1 (BRASIL, 2011), que fixou as normas de

⁶ O valor-teto para a assistência pré-escolar atualmente pago aos servidores da Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações é de R\$ 321,00 (trezentos e vinte e um reais), vigente desde 1° de janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.servidor.gov.br/gestao-de-pessoas/manual-de-procedimentos/manual-auxilios-e-beneficios/auxilio-pre-escolar>. Acesso em dez. 2018.

funcionamento delas, em dez artigos, ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, condição para seu reconhecimento, manutenção e financiamento como unidade vinculada à Federação (BERSOT et al., 2014; LOPES, 2014; MORUZZI; SILVA, 2017a; RAUPP, 2011).

Desse modo, a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011), reiterou o direito da criança à educação infantil e tornou obrigatória à universalização do atendimento dessas unidades, caso contrário, elas não seriam mais mantidas pela União. Nesse panorama muitas delas não conseguiram sobreviver e assim deixaram de existir.

Dessa forma, ao menos três especificidades impõem-se sobre as UEIs de universidades federais: (1) tornarem-se centros ou unidades acadêmicas, vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, tais como as demais unidades e/ou departamentos que constituem as universidades; (2) universalizarem o atendimento a todas as crianças, oportunizando formas igualitárias de ingresso e permanência, não realizando reserva de vagas ou processos seletivos exclusivamente internos e; (3) adequarem-se às políticas nacionais dirigidas a esta etapa da educação básica, inclusive em relação à qualidade dessas unidades. Estas exigências correspondem a um processo de institucionalização da educação infantil e em especial das unidades de educação infantil das universidades federais.

Essas unidades serem vistas como direito da criança à educação e não mais como um direito principalmente das mães trabalhadoras levou a um redirecionamento do funcionamento de algumas delas, que passaram a atender não apenas os filhos dos servidores e estudantes, mas tiveram que abrir oportunidade de atendimento à comunidade externa e enfrentar as mudanças e desafios propostos (MORUZZI; SILVA, 2017a).

As mudanças e os desafios mencionados eram claros, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) interfere substancialmente no contexto de desenvolvimento social e organizacional destas unidades educativas. (BÚRIGO; GONÇALVES, 2015). Nesta perspectiva, percebe-se a situação delicada dessas unidades que ficaram pressionadas entre a literalidade da legislação e a resistência da comunidade acadêmica em aceitar as mudanças determinadas pela Resolução. Uma vez que a universidade é espelho da sociedade, ela reflete as suas contradições, os agentes que a constroem (técnicos administrativos, professores e estudantes) reproduzem os mesmos vícios, preconceitos e estereótipos do “meio externo”. (ARAÚJO, 2013) Esses vícios, por exemplo, podem ser visto na resistência que as UEIs das universidades federais sofreram para universalizar o atendimento para toda a sociedade. As

unidades são públicas, mas por parte dos beneficiários, que era toda a comunidade acadêmica, era como se fossem privadas, tendo em vista que só atendiam a seus interesses.

Nesse contexto, a legislação determinou prazo de 360 dias, para que as UEIs das universidades federais já existentes pudessem se adequar. A Resolução deixou muitas dúvidas entre as IFES e abriu o debate sobre o papel que cada unidade de educação infantil ocupa dentro das mais diferentes universidades (LOPES, 2014). Esta Resolução alia-se aos demais dispositivos jurídicos fazendo com que todas as unidades revejam suas formas de seleção e ingresso de crianças, abrindo editais com a divulgação pública das vagas oferecidas, bem como, revejam suas normativas internas e regimentos que disparam sobre estas cláusulas.

Esse movimento ocorreu, como foi visto, porque praticamente todas as UEIs das universidades federais foram criadas inicialmente com um foco assistencialista e de direito trabalhista, e eram frutos de reivindicações sindicais e estudantis (LOPES; VIEIRA, 2013). Levar toda a comunidade acadêmica a compreender que essas unidades como instituições públicas deveriam receber crianças também da comunidade externa, conforme determinado na Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011), foi um processo complexo e de muita resistência por parte da comunidade acadêmica, principalmente as que eram diretamente atendidas por esses espaços. Essas mudanças não se deram de uma maneira pacífica uma vez que conflitavam com as condições até então privilegiadas de atendimento dos servidores internos e/ou estudantes das universidades (MORUZZI; SILVA, 2017a).

Esta Resolução é o resultado de um processo histórico de discussões e de mudanças legislativas que estruturam a educação infantil brasileira no âmbito da formação profissional, dos parâmetros de qualidade do atendimento, dos parâmetros de infraestrutura para educação infantil, das orientações curriculares e pedagógicas, das políticas públicas voltadas para infância e da configuração da educação infantil como direito da criança. Nesse contexto, a Resolução vem normatizar e estabelecer às unidades de educação infantil de universidades federais a necessidade de se adequarem a esta política nacional vigente compreendendo-as como parte de um sistema nacional (MORUZZI; SILVA, 2017a).

O prazo para adequação dessas unidades às exigências pontuadas na Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) terminou em março de 2012, e a maior parte das unidades não teve condições de se estruturar dentro das exigências impostas. Há uma série de fatores que dificultaram estas adequações, tais como: a ausência de informações ou clareza dos passos, das metas e dos procedimentos necessários; falta de apoio ou de condições no interior das universidades no âmbito das vinculações destas creches ou unidades aos departamentos de

educação; conflitos entre sindicatos, servidores e a comunidade acadêmica de forma geral, que se colocavam contra, em muitas situações, ao processo de universalização do atendimento; dificuldades também no âmbito das reposições do quadro de professoras da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT existentes nas unidades, o que dificultava também a abertura de vagas para novas crianças. Este cenário crítico e de desmonte levou a municipalização de algumas dessas unidades. Embora a política nacional de educação infantil aloque a manutenção, a gestão e o acompanhamento desta etapa da educação para os municípios, a Resolução não faz esta indicação (MORUZZI; SILVA, 2017a).

O ano de 2013 foi marcado pelas grandes movimentações no que tangia os rumos para as UEIs vinculadas às universidades federais. Neste ano houve um número maior de resultados de processos de reestruturação para o cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011), como editais públicos para o ingresso de novas crianças com o intuito de universalizar o atendimento. (MORUZZI; SILVA, 2017b).

Logo, a citada Resolução vem ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), que propõe universalizar o atendimento escolar à população de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil para crianças de até três anos de idade (BÚRIGO; GONÇALVES, 2015). Embora a meta um do PNE se constitua em: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE”, esses números não foram atingidos em sua totalidade. De acordo com dados do observatório do PNE de outubro de 2019⁷: 93,8% das crianças de quatro e cinco anos e somente 35,6% das crianças de zero a três anos estão na Educação Infantil, ou seja, principalmente em relação às crianças bem pequenas há uma distância considerável entre os números reais e a meta estabelecida que era para ser atingida no ano de 2016. Além disso, a faixa de crianças na pré-escola ainda não foi universalizada. Passaram-se três anos do prazo para atingir a meta e ela ainda não foi alcançada.

Outro ponto relevante da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) constitui o reforço quanto à necessidade das UEIs das universidades federais se comprometerem, de forma indissociável, a realizar a pesquisa e extensão, além, claro, do ensino, justamente por

⁷ Dados disponibilizados no painel de metas do observatório do PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metaspne/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em out. 2019.

fazerem parte de universidades federais. Além disso, a necessidade de apresentarem uma proposta pedagógica que seja coerente e de acordo com os conceitos e os parâmetros atuais para Educação Infantil (MORUZZI; SILVA, 2017a). É perceptível que até os dias atuais as UEIs das universidades federais compartilham de problemas e desafios, por vezes, semelhantes, tanto por suas questões de origem comuns, como pelos desafios postos pela Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011).

Como se não bastassem todos os problemas apontados, de contínuos avanços e retrocessos que perpassam o histórico dessas unidades, no início de agosto de 2013, elas ainda foram surpreendidas com o Ofício nº 20 da Secretaria de Educação Superior/ Secretaria e Educação Básica/ Ministério da Educação – SESU/SEB/MEC (BRASIL, 2013b) desconsiderando totalmente a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011). A proposta nele apresentada é que a oferta da educação infantil nas universidades federais deveria ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil em que o campus da universidade estaria localizado. Dessa forma seria possível a universidade encontrar soluções conjuntas com o município para a construção de unidades que também atendessem a comunidade universitária (LOPES, 2014; SOARES et al., 2016).

O Governo Federal voltou atrás e decidiu estabelecer e sustentar a Educação Básica nas universidades federais. Concretizando suas políticas educacionais em colaboração com os demais entes federativos, através de suas redes de ensino. Mesmo que a educação infantil e o ensino fundamental sejam de responsabilidade dos municípios e o ensino médio das redes estaduais. Tendo em vista que essas unidades de educação básica no interior das universidades têm sido espaços de excelência, com efeitos positivos no decorrer da história educacional do país. (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016).

Percebe-se que a situação das UEIs das universidades federais está bem distante de um consenso que apague problemas históricos que envolvem a educação infantil. Nessa perspectiva, o que se percebe é que ainda haverá um longo processo complexo e contraditório de negociação e posicionamento de cada universidade (LOPES, 2014).

Adiciona-se a esse panorama, os cortes orçamentários cada vez mais intensos na área da educação, o que pode culminar em inúmeros retrocessos ainda mais profundos. Com a aprovação da Emenda Constitucional – EC 95 (BRASIL, 2016), congelando os gastos públicos por 20 anos, tornando os investimentos em educação infantil cada vez mais escassos.

Ainda no contexto dos avanços e retrocessos que regem a educação infantil brasileira, que foi por muitos anos marginalizada, há o projeto de lei – PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017a)

proposto pelo deputado federal Pedro Cunha Lima de alteração da LDBEN (BRASIL, 1996), para garantir a criação obrigatória de creche em cada um dos novos campi de Instituições Federais de Educação Superior que vierem a se instalar no País. No processo de tramitação, a relatora do PL, deputada reeleita em 2018, Professora Dorinha Seabra Rezende, coloca uma modificação que foi aprovada no contexto da Comissão de Educação. Ela dispõe sobre uma parceria entre a União, por meio das instituições federais de educação superior, e os municípios, com vistas ao desenvolvimento e qualificação da oferta da educação infantil de crianças de zero a três anos de idade. Assim, não há a obrigatoriedade de criação de creches em cada novo campus de instituições federais e os já existentes em que haja oferta de curso de formação de professoras para a educação infantil, podem criar em parceria com o município. Conforme previsto no art. 211 da Constituição Federal, que especifica que a educação infantil é de responsabilidade prioritária dos Municípios. A proposta seria uma parceria entre a União e o Município: construção e equipamento pela primeira e funcionamento sob a responsabilidade do segundo. Além disso, a relatora também pontua que se trata de disposição bastante específica, referente à rede federal sem inserção à LDBEN (BRASIL, 1996) e o projeto de lei tramitaria como norma jurídica isolada. O PL ainda está em tramitação e está sendo analisado pela Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados Federais.

Nesse PL foram expostos dados relevantes às UEIs das universidades federais, um deles fala sobre a participação das creches universitárias federais no país ser bastante baixa e vir decrescendo ao longo do tempo. Foram encontrados levantamentos com números discrepantes em relação ao número de UEIs federais. Se de um lado, o ápice do quantitativo de UEIs era de 26 creches instaladas em 19 de 52 IFES (BERSOT et. al., 2014; BRASIL, 2010b; RAUPP, 2002a; 2004), de outro, no PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017a), há a afirmação de que em 2000 havia 27 UEIs, administradas por 20 universidades federais. Já em 2014, não passavam de 20 IFES com creches; e em 2015, eram apenas 17 no País, supostamente em IFES. O que se sabe é que número de UEIs em universidades federais foi realmente declinando com o Decreto n.º 977 (BRASIL, 1993) e mais tarde com a Resolução CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2011).

Segue o quadro um, embasado no documento Parecer CNE/CEB N.º: 17 (BRASIL, 2010b) que expõe que a ANUFEI em 2011 realizou um mapeamento em relação às então 20 unidades de educação infantil ligadas às universidades federais no país (GONÇALVES, 2014):

Quadro 1 – UEIs vinculadas às universidades federais

UEI	VINCULAÇÃO	PÚBLICO ATENDIDO
1- Centro de Educação Infantil Criarte	Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.	Comunidade interna.
2- Centro de Educação Infantil Pipa Encantada	Unidade de Administração de Pessoal do HU da Universidade Federal do Paraná – UFPR.	Comunidade interna.
3- Centro Educacional NDE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Lavras – UFLA.	Comunidade interna.
4- Creche Francesca Zácara Faraco	Coordenadoria de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.	Comunidade interna.
5- Creche UFF	Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense – UFF. Comunidade interna.	Comunidade interna.
6- Creche UFG	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária da Universidade Federal de Goiás – UFG.	Comunidade interna.
7- Escola de Educação Básica	Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.	Comunidade interna e externa.
8- Escola de Educação Infantil	Pró-Reitoria de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Comunidade interna.	Comunidade interna.
9- Escola Paulistinha de Educação	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP.	Comunidade interna.
10- Laboratório de Desenvolvimento Humano*	Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – UFV.	Comunidade interna e externa.
11- Laboratório de Desenvolvimento Infantil *	Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – UFV.	Comunidade interna e externa.
12- Núcleo de Desenvolvimento da Criança	Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará – UFC.	Comunidade interna.
13- Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia – UFBA.	Comunidade interna.

14- Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI	Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.	Comunidade interna.
15- Núcleo de Desenvolvimento Infantil Ipê Amarelo	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.	Comunidade interna.
16- Núcleo de Educação Infantil	Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.	Comunidade interna.
17- Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário – HU*	Coordenadoria Auxiliar de Gestão de Pessoal do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.	Comunidade interna.
18- Unidade de Atendimento à Criança	Secretaria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.	Comunidade interna.
19- Unidade de Educação Infantil	Pró-Reitoria de Assuntos do Interior Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.	Comunidade interna.
20- Núcleo de Desenvolvimento Infantil- NDI	Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.	Comunidade interna.

Fontes: ANUFEI (Nov/2011) / Cancian e Ferreira (2009) / Gonçalves (2014).

A ANUFEI, em 2011, contabiliza 20 UEIs de universidades federais, pois entre elas considera, além do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, a unidade de educação infantil vinculada ao Hospital Universitário da UFSC. No entanto, segundo Búrigo e Gonçalves (2015), o NDI é a única unidade de educação infantil reconhecida no organograma da UFSC. Além disso, as unidades da UFV foram aglutinadas e consideradas uma só. Entretanto há também a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU que não está mencionada no quadro acima, mas também oferta vagas à educação infantil e o Colégio e Escola de Aplicação respectivamente da Universidade Federal do Acre – UFAC e da Universidade Federal do Pará – UFPA que também ofertam educação infantil. Dessa forma foi monitorada nessa pesquisa que atualmente são 21 UEIs vinculadas a 21 universidades

federais brasileiras, em um universo de 69 universidades federais brasileiras⁸. Segundo Raupp (2002b), até o ano de 2002 existiam 26 Unidades de Educação Infantil universitárias e quatro colégios de aplicação que ofertavam Educação Infantil.

Nesse sentido, apesar de haver uma diminuição no quantitativo de unidades, houve o aumento delas vinculadas a colégios de aplicação, já que atualmente são nove com essa vinculação, conforme consta no Quadro 2. Nesse rol de UEIs atuais três casos se destacam. A do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC que por si só constitui-se um colégio de aplicação de educação infantil. Há outro colégio de aplicação na Universidade que contempla as demais etapas da educação básica. O caso do Núcleo de Educação da Infância- CAp da UFRN que também contemplava apenas a educação infantil, mas nos últimos anos tem ampliado quantitativamente o número de crianças. Hoje oferta até o 5º ano. O que difere da maioria das unidades que a dinâmica parece ser de diminuição quantitativa em relação ao número de estudantes.

O último caso que se destacou foi o do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL que desde 2002 fez convênio com a Secretaria Municipal de Educação do município para continuarem ofertando educação infantil. O município contribui com uma parte de servidores que atuam na unidade (BENVENUTO; CALOETÊ, 2009). Nesse contexto, se observa que esse convênio já existente nessa unidade apresenta semelhanças ao que é proposto no projeto de lei – PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017b).

Pode ser observado no Quadro 1 que somente cinco UEIs estavam vinculadas na época do levantamento a Centros de Educação nas universidades: Centro de Educação Infantil Criarte da UFES; Escola de Educação Básica da UFPB; Núcleo de Educação Infantil da UFRN; Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC; e, Núcleo de Desenvolvimento Infantil Ipê Amarelo da UFSM. Francesca Zácara Faraco da UFRGS está vinculada a Coordenação de Educação Básica e Profissional. Segundo Raupp (2004), 83% das UEIs estavam submetidas na época do estudo a órgãos que não tinham vínculo com a educação infantil, como foi visto: pró-reitorias, hospitais, departamentos de assistência social e até departamento de economia doméstica.

Várias dessas unidades, em 2011, ainda estavam ligadas a departamentos diversos, como o departamento de economia doméstica, gestão de pessoas, assistência estudantil,

⁸ Número atual de universidades federais, informado pelo Serviço de Informações ao Cidadão do Ministério da Educação. Já inclusa nesse quantitativo a Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT, criada em 2019.

extensão, entre outros. Uma parcela pequena já estava vinculada as faculdades de educação (GONÇALVES, 2014).

Por meio de uma visita aos sites de algumas unidades já se percebe que houve alterações: em relação aos públicos atendidos, que no levantamento de 2011 eram predominantemente atendidos somente a comunidade interna, os processos seletivos para ingresso também alteraram, sendo que na maioria das unidades o ingresso é por sorteio público e a maior ênfase em ações e projetos em consonância com tríade ensino, pesquisa, extensão para justificar a permanência dessas unidades no âmbito de universidades federais. Nesse sentido tem ocorrido um movimento dessas UEIs em consonância com as legislações específicas para essas unidades. Conforme segue:

Quadro 2 – UEIs vinculadas às universidades federais brasileiras em 2019

UEI	VINCULAÇÃO INTERNA E EXTERNA	PÚBLICO ATENDIDO
1- Centro de Educação Infantil Criarte*	Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ANUUFEI ⁹ .	Comunidade interna e externa.
2- Centro de Educação Infantil Pipa Encantada	Unidade de Administração de Pessoal do HU da Universidade Federal do Paraná – UFPR.	Comunidade interna.
3- Centro Educacional NDE*	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Lavras – UFLA/ANUUFEI.	Comunidade em geral.
4- Colégio de Aplicação**	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – UFAC/CONDICAp ¹⁰ .	Comunidade em geral.
5- Creche Francesca Zácara Faraco**	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/CONDICAp.	Comunidade interna.
6- Creche UFF **	Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense – UFF/CONDICAp.	Comunidade em geral.
7- Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada da	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada da Universidade Federal de Goiás – UFG/CONDICAp.	Comunidade em geral.

⁹ Os nomes das UEIs de universidades federais que possuem um asterisco são de unidades vinculadas à ANUUFEI.

¹⁰ Os nomes das UEIs de universidades federais que possuem dois asteriscos são de unidades vinculadas ao CONDICAp.

UFG**		
8- Escola de Aplicação**	Escola de Aplicação (antigo NPI) da Universidade Federal do Pará – UFPA/CONDICAp.	Comunidade em geral.
9- Escola de Educação Básica	Centro de Educação e ao Departamento de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba – UFPB ¹¹ .	Comunidade em geral.
10- Escola de Educação Básica **	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/CONDICAp.	Comunidade em geral.
11- Escola de Educação Infantil ¹² **	Colégio de Aplicação – UFRJ/CONDICAp.	Comunidade em geral.
12- Escola Paulistinha de Educação*	Reitoria da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP/ANUUFEL.	Comunidade interna e externa (60% comunidade interna e 40% comunidade externa).
13- Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Laboratório de Desenvolvimento Humano*	Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – UFV/ANUUFEL.	Comunidade em geral.
14- Núcleo de Desenvolvimento da Criança*	Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará – UFC/ANUUFEL.	Comunidade em geral.
15- Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI*	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia – UFBA/ ANUUFEL.	Comunidade interna.
16- Núcleo de Desenvolvimento Infantil**	Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CONDICAp.	Comunidade em geral.
17- Núcleo de Desenvolvimento Infantil Ipê	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/ANUUFEL.	Comunidade em geral.

¹¹ Há duas UEs que parecem não estar vinculadas à ANUUFEL nem ao CONDICAP, assim estão sem asterisco em seus nomes. São elas: Centro de Educação Infantil Pipa Encantada da UFPR e a Escola de Educação Básica da UFPB.

¹² Em sessão realizada no dia 18/6/2019, o Conselho Universitário (Consuni) da UFRJ aprovou, por unanimidade, a integração da Escola de Educação Infantil (EEI) ao Colégio de Aplicação (CAp). Informação disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2019/06/24/escola-de-educacao-infantil-e-integrada-ao-colegio-de-aplicacao>. Acesso em: 23 set. 2019.

Amarelo*		
18- Núcleo de Educação da Infância CAP-UFRN**	Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/CONDICAp.	Comunidade em geral.
19- Unidade de Atendimento à Criança*	Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/ANUUFEI.	Comunidade em geral. (25% das vagas são reservadas para estudantes da assistência estudantil).
20- Unidade acadêmica de Educação Infantil da UFCG*	Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/ANUUFEI.	Comunidade em geral.
21- Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL*	Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/ANUUFEI.	Comunidade interna e externa.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Assim, de acordo com o Quadro 2 percebe-se que das 21 unidades de educação infantil monitoradas na pesquisa, há 10 unidades de educação infantil de universidades federais que são vinculadas à Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEI e outras nove que são Colégios de Aplicação e logo são vinculadas ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior – CONDICAp¹³. Nesse cenário, duas UEIs parecem não ter vinculação externa com nenhuma das duas instituições. O Centro de Educação Infantil Pipa Encantada da UFPR e a Escola da Educação Básica da UFPB. No Brasil, existem 17 Colégios de Aplicação, sendo que nove deles ofertam educação infantil, os demais ofertam outros níveis da educação básica.

Como pode ser visto, a unidade de educação infantil da UFRN e da UFSC são colégios de aplicação que surgiram ofertando somente educação infantil, logo estão vinculados ao CONDICAp e não a ANUUFEI. A UFRN ampliou para até o quinto ano da educação básica e a UFSC tem só educação infantil. Nesse último caso, há ainda na universidade outro colégio

¹³ O Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior – CONDICAp teve origem em 1995. Os Colégios de Aplicação vinculados ao Conselho foram recentemente estabelecidos por meio da Portaria 959 (BRASIL, 2013).

de aplicação que compreende as demais etapas da educação básica. Assim sendo, na UFSC, conforme pode ser visualizado no quadro acima, há dois Colégios de Aplicação. O que parece ocorrer é uma movimentação no sentido das Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais se vincularem aos Colégios de Aplicação dessas unidades. Essa dinâmica ocorreu com a Escola de Educação Infantil da UFRJ há pouco tempo. Em junho de 2019 foi integrada ao colégio de aplicação¹⁴ da universidade.

As diretrizes dos Colégios de Aplicação foram estabelecidas pela Portaria 959 (BRASIL, 2013c) que são:

- I – oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II – realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada à cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III – integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV – ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes (BRASIL, 2013c).

Nesse contexto, para as UEIs explicarem suas razões de existirem no âmbito das universidades federais elas têm sido direcionadas cada vez mais a desenvolverem os seus trabalhos em coerência com as diretrizes acima. Mesmo que não sejam vinculadas aos Colégios de Aplicação. A própria ANUFEI tem incentivado também que essas UEIs contribuam com as universidades federais na tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Tanto a Portaria 959 (BRASIL, 2013c) que ratifica os Colégios de Aplicação vinculados ao CONDICA^p e aponta diretrizes para o funcionamento desses colégios como a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) que fixou as normas e as diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas às universidades federais brasileiras são marcos legais específicos das UEIs das universidades federais. Esses dispositivos vão ao encontro de marcos legais nacionais vigentes que tratam da educação infantil como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996) a fim, inclusive, de assegurar a qualidade no serviço dessas unidades à criança, como sujeito detentora de direito à educação.

O debate envolvendo as UEIs das universidades federais ainda é atual e complexo

¹⁴ Informação obtida em matéria do site oficial da UFRJ: <https://ufrj.br/noticia/2019/06/24/escola-de-educacao-infantil-e-integrada-ao-colegio-de-aplicacao>

(LOPES, 2014). Principalmente porque a educação infantil na universidade trata-se de iniciativas que surgiram a partir de vários caminhos. Algumas vieram de creches, outras de desdobramentos de Colégios de Aplicação e até mesmo de convênios com fundações privadas. No entanto, o fundamental é que no espaço da universidade há pessoas se dispondo a pensar educação infantil (GONÇALVES, 2014).

Cancian e Raupp (2009) também vão ao encontro dessa assertiva ao afirmar que no curso da história dessas UEIs, observam-se caminhadas distintas e a luta para legitimação no contexto acadêmico. A movimentação que se percebe ao decorrer das trajetórias de muitas unidades, é que muitas delas têm buscado vincular-se a uma Faculdade de Educação ou Centro de Educação para que possam se legitimar no campo educacional e desenvolver ensino, pesquisa e extensão. No entanto, muitas dessas unidades já têm se caracterizado ao longo de suas histórias, como espaços de ensino, produção e socialização de conhecimentos, além de servirem como campos de estágio, de coletas de dados para pesquisas e observações. São espaços que vêm contribuindo com a formação acadêmica e profissional, ou seja, realizando a interlocução de saberes e conhecimentos no âmbito das universidades, entre as instituições de ensino e com a comunidade externa.

Nesse panorama, conforme exposto anteriormente, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011), as UEIs das universidades federais precisam estar vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, tais como as demais unidades ou departamentos que constituem as universidades, tendo em vista o princípio da indissociabilidade intrínseca a todas as universidades federais brasileiras.

2.2 Universidade brasileira e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A universidade latino-americana, mais especificamente a brasileira é uma instituição que tem ocupado lugar de destaque na sociedade como um local de inúmeras possibilidades e de produção de conhecimento que pode contribuir com a criação de saberes e tecnologia e gerar assim transformação social. Dessa forma, a partir de um ensino crítico, atrelado as realidades locais, deveria ser produzido um conhecimento técnico-científico voltado para os anseios da população e seria compartilhado por meio de projetos de extensão. A participação da comunidade externa na construção diária da universidade se faz essencial, pois aproxima o saber acadêmico do saber tradicional cada qual com o seu grau e aspecto de relevância. Nesse

sentido vê-se que o processo de educação deve ser uma construção coletiva que envolva as pessoas na resolução de problemas e questionamentos do cotidiano (ARAÚJO, 2013).

A universidade tem um importante papel para aqueles que vivem no âmbito dela e para a sociedade, já que se constitui como um dos aparelhos formadores. Ao colocar conteúdo que torne a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da sociedade contribui para o resgate da cidadania que se espera da universidade. Para compreender o significado moderno de universidade e sua função na atual conjuntura político-social e econômica é necessária se ter uma visão global que comporte as relações existentes entre esta instituição e as estruturas da sociedade em que está inserida; bem como que demonstre como ela foi e está sendo desenvolvida, as forças sociais que nelas atuam, as formas de organização que assumiu no passado, assim como as conquistas e desafios enfrentados. Enfim, pode-se dizer que o papel primordial da universidade contemporânea é o de produzir e difundir conhecimentos e saberes científicos, tendo em vista o desenvolvimento humano e tecnológico da sociedade. Sendo a universidade o reflexo histórico-político-econômico do quadro social de sua época (SANTOS, 2016; SOUSA, 1988).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o tripé universitário ensino, pesquisa, extensão constitui o eixo fundamental das universidades brasileiras e não pode ser compartimentado. Isso é explicitado em seu artigo 207 em que é disposto que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Ou seja, de acordo com a Constituição, necessariamente o princípio deve perpassar a formação promovida e ofertada por essas instituições, sendo obrigatória essa tríade no âmbito universitário (GONÇALVES, 2015; MOITA; ANDRADE, 2009).

A LDBEN (BRASIL, 1996) como legislação que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior, em seus incisos III, IV e VII do artigo 43, respectivamente, deixa explícita: a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; a importância em comunicar o saber através do ensino e, por último, a relevância em promover a extensão aberta à participação da população. Assim, entre outras questões, o ensino, pesquisa e extensão constituem as três funções básicas da universidade brasileira na atualidade, as quais devem ser equivalentes entre si e merecer igualdade em tratamento por parte das Instituições de Educação Superior – IES, pois, ao contrário, estarão violando preceitos legais. A aplicação sistêmica do trinômio ensino, pesquisa, extensão se apresenta como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social e busca de

qualidade, pois o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior (SANTOS, 2016).

Nesse sentido, a tríade universitária sendo trabalhada de maneira equânime e harmônica pode gerar um movimento rumo ao processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior ao relacionar dialeticamente: a) o ensino como apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade; b) a pesquisa enquanto produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social; c) a extensão por intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas (MAZZILLI, 2011).

Nessa perspectiva, a indissociabilidade constitui um princípio orientador da qualidade da produção universitária, pois afirma como necessária a tridimensionalidade de um fazer universitário autônomo, competente e ético (MOITA; ANDRADE, 2009). Esse princípio se constitui no paradigma da universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade (MAZZILLI, 2011). Pode-se perceber assim que as funções das universidades são mais amplas, uma vez que transcende o ensino acadêmico, deve-se alcançar e contribuir com toda a sociedade, gerando impacto social por meio de pesquisas científicas e projetos de extensão.

A missão social das universidades federais brasileiras se realiza por meio de suas funções básicas, ou seja, a tríade universitária. No ensino ao produzir e difundir o conhecimento, na pesquisa como meio de ampliação e descoberta e na extensão como forma de envolvimento e socialização do saber e a serviço da sociedade. A universidade deve ser parte integrante da vida do povo e da história da sociedade, tendo em vista a sua contribuição para o desenvolvimento comunitário, cumprindo assim o seu papel de instituição responsável pela produção, difusão e socialização do saber em benefício da sociedade (SOUSA, 1998).

Talvez pela inserção paulatina dos pilares ao decorrer da história das universidades, já que ensino foi sua primeira função, depois a pesquisa científica e, somente nas últimas décadas do século XX, foi-lhe acrescentada à função de extensão, ainda é perceptível a existência de uma fragmentação na aplicação da tríade no âmbito das universidades (GONÇALVES, 2015).

Nesse contexto, percebe-se a existência de críticas no que tange a aplicação da tríade universitária ensino, pesquisa, extensão. Santos (2016) pontua que muitas vezes, no Brasil, a relação umbilical estabelecida por essa tríade se mantém muito mais como bandeira ideológica de enfoque estritamente teórico, do que necessariamente como realização concreta

na maioria das faculdades e universidades tanto públicas como privadas.

Mazzilli (2011) também expõe crítica nesse sentido ao afirmar que a concretização da associação entre a tríade universitária ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Essas funções não se realizam isoladas no professor ou no estudante, é uma tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais.

Moita e Andrade (2009) também vão ao encontro das críticas a esse modelo de tríade ao afirmar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque há uma clara hierarquia: se a graduação tornou-se o lugar do ensino, a pós-graduação se tornou da pesquisa, sendo que tanto a extensão quanto o ensino são considerados tarefas inferiores à pesquisa. Dessa forma, na pós-graduação a extensão é relegada, como se não pertencesse àquela indissociável articulação sobre a qual se fundamenta as universidades brasileiras.

Destarte, os autores salientam que apesar de a indissociabilidade ainda não ser uma orientação reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanece como sendo um ideal a ser perseguido. Desse modo, o ensino, pesquisa e extensão precisam articular-se na formação acadêmica, de modo a promover uma consciência profissional eticamente fundamentada e empiricamente atualizada (MOITA; ANDRADE, 2009). Nessa perspectiva, é necessário lutar para que as universidades brasileiras possam efetivamente cumprir sua responsabilidade social, buscando assim contribuir de fato para o desenvolvimento e o progresso da sociedade brasileira (SANTOS, 2016).

É por meio da pesquisa científica, que a universidade aprimora os conhecimentos científicos já existentes e produz novos. Pelo ensino, conduz-se esses aprimoramentos e os novos conhecimentos produzidos aos acadêmicos em geral. Por intermédio da extensão, pode proceder a difusão, socialização e democratização do conhecimento formal-científico existente e das novas descobertas à comunidade. Ainda na extensão é propiciada a complementação da formação acadêmica de docentes e discentes universitários, dada nas atividades de ensino e pesquisa científica, alicerçadas com a aplicação prática dos conhecimentos. Assim, forma-se um ciclo permanente em que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos que são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades tornam-se complementares e dependentes, atuando então de forma sistêmica. Trata-se, portanto, de um enlace perfeito e extremamente necessário. Uma vez que o ensino

precisa da pesquisa científica para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo. A pesquisa depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção e, assim, indicar-lhe novos rumos a seguir (MAZZILLI, 2011; SANTOS, 2016).

Em linhas gerais, há de se afirmar que a educação superior pautada somente no ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com uma formação de excelência, formação de sujeitos sociais, com visão holística e crítica em relação aos fenômenos sociais (MAZZILLI, 2011). Compreende-se assim que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não pode ser abordado isoladamente e tem no ambiente universitário o seu sentido mais intrínseco (GONÇALVES, 2015). A Universidade não pode ser apenas um local de ensino, formação profissional e estímulo à pesquisa. Deveria também ser, por meio da extensão, difusora do saber e da cultura (SOUSA, 1998).

Mesmo assim, a extensão fica, por vezes, preterida em relação ao ensino e a pesquisa. Embora reconhecida nos planos institucionais das universidades como parte integrante do ensino superior, ainda hoje não ultrapassou completamente a ideia de função destinada à prestação de serviços, bem como um caminho de difusão e conhecimento à população menos favorecida economicamente (GONÇALVES, 2015; MAZZILLI, 2011).

Desse modo, da universidade que se tem à universidade que se quer, o percurso é longo, uma vez que, em diferentes momentos históricos, a educação como um todo, e, em particular a universidade tem sido chamada a responder os problemas sociais (PAINI; COSTA, 2016).

Em suma, as universidades brasileiras têm a obrigatoriedade de atender ao princípio da indissociabilidade em relação à tríade ensino, pesquisa, extensão. As UEIs podem colaborar nesse sentido se firmando como campo fértil para a prática dessa tríade universitária por parte da comunidade acadêmica das mais diversas áreas. Isso pode levar a uma aproximação com a sociedade ao contribuir com práticas pedagógicas inovadoras para a educação infantil para a cidade, estado ou até mesmo para o país em que a UEI da universidade federal está inserida, como veremos a seguir.

2.3 UEI: um território para pensar ensino, pesquisa, extensão nas universidades federais

Assim como as instituições de educação infantil, a partir dos anos finais da década de

1970, as universidades também foram envolvidas com o processo de questionamento da ditadura e de posterior redemocratização do país acompanhado de fortalecimento dos movimentos sociais, com proposições de maior abertura política, mas também acadêmica. Na atribuição de um papel fundamental à educação e às Universidades, de funções mais amplas de cunho sociais e políticas, emergiu a tríade: ensino, pesquisa e extensão (GONÇALVES, 2015).

Após se visualizar os percursos históricos da educação infantil no Brasil e o detalhamento das UEIs das universidades federais, é possível compreender que a constituição dessas unidades, de alguma forma, acompanha a trajetória histórica da educação infantil no Brasil no que se refere aos objetivos iniciais, cumprindo um papel reducionista de atendimento às crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam e estudavam. Evoluiu, paulatinamente, no decorrer dos anos, para a incorporação de novos papéis, levando-as a atuar além da educação e cuidado das crianças, projetando-as a explorar outras possibilidades, tais como campo da tríade universitária, condição imprescindível para a consolidação da identidade universitária dessas unidades, suas razões de existirem no âmbito das universidades federais e a perspectiva de fortalecimento de seu papel no interior das universidades federais (RAUPP, 2004; SOARES et al. , 2016).

De fato, a maioria das UEIs de universidades federais parece ter conseguido dar direção a uma atuação que alie ensino, pesquisa e extensão, o que parece ser a luz a iluminar o debate sobre a pertinência dessas unidades de educação infantil no âmbito universitário (RAUPP, 2004). Principalmente porque essas unidades tiveram que rever seus papéis para continuarem a existirem por meio das mudanças na sociedade, pelos dispositivos jurídicos que asseguraram taxativamente o direito da primeira infância à educação e dever do Estado de ofertá-las além da indissociabilidade de educar e cuidar da educação infantil (LOPES; VIEIRA, 2013; LOPES, 2014).

Isso é demonstrado pelo complexo redesenho das funções das UEIs das universidades federais que foi iniciado ainda na década de 1990, quando poucas unidades apresentaram ampliação do atendimento para a comunidade em geral. Isso ocorreu devido à pressão legal dos direitos da criança à educação infantil e o dever do Estado em ofertá-la. Outras, por sua vez, ampliaram seus objetivos, de modo aproximar-se do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Gradativamente essas unidades foram transformando-se em um local privilegiado para a prática de estágio, pesquisa e observação de professoras e pesquisadores interessados nas diversas questões relativas à primeira infância (LOPES, 2014).

Todavia, o processo de transformação das UEIs atuando nessa tríade ocorreu paulatinamente. Dados levantados por Raupp (2004) apontam que as unidades que desenvolviam, em 2004, além do ensino, os objetivos de pesquisa e de extensão – produção e socialização de conhecimentos – totalizavam apenas 13% do conjunto estudado.

Dessa forma, a razão de as instituições de educação infantil estar presentes nas universidades é no sentido de desenvolver um trabalho de educação infantil que proporcione condições de dar respostas às questões e aos desafios apresentados para a educação de crianças pequenas, como espaço que proporciona formação profissional e também tem como papel a produção e socialização de conhecimentos. Convém observar, nessa perspectiva, que a educação infantil nas universidades federais atualmente é singular em seus propósitos, ao constituir-se em espaços onde se unem a relação entre teoria e prática, à proporção que se associa às universidades, passa a obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como em toda universidade pública adquirindo assim uma identidade universitária e com função acadêmica definida (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016).

A maioria das UEIs de universidades federais tem se constituído em campo de estágio, de pesquisa e de observações para cursos afins, além de inspirarem projetos na área da extensão. Colocam à disposição dos docentes, alunos e técnicos qualificados de várias áreas do conhecimento da universidade – sobretudo os das Faculdades de Educação -, sua estrutura e seu funcionamento cotidiano (BRASIL, 2017a).

Em outras palavras, essas considerações demonstram o quão imprescindível é, dentre tantos desafios, avanços e entraves vividos pelas UEIs das universidades federais, desde sua criação, essas unidades se legitimarem como espaços privilegiados de formação acadêmica e profissional, isto é, em outras possibilidades, tais como campo de estágio, pesquisa, observação (BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014; LOPES, 2014).

Outro fator a ser mencionado sobre as UEIs dentro das universidades federais é que além de atuarem com a educação das crianças, desenvolvem uma série de outras atividades nos quais seus resultados se voltam indiscutivelmente para a qualidade do serviço às crianças. Os espaços dessas unidades podem funcionar como se fossem laboratórios de inovações de práticas pedagógicas com o compromisso da obtenção de resultados de excelência que podem ser difundidas para toda a rede pública municipal de educação. Podem contribuir com a formação de profissionais da área e também por meio de formação continuada de professoras da educação infantil, bem como de outros profissionais que se fizerem valer dos conhecimentos ali produzidos em seus diferentes campos, desempenhando um exímio papel

social e acadêmico (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016).

Assim, ressalta-se a relevância das UEIs das universidades federais quando se expôs argumentos em relação à obrigatoriedade de se trabalhar a tríade universitária ensino, pesquisa, extensão conforme disposto no o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), cada um dos pilares de maneira indissociável e, além disso, os entendimentos de vários autores em relação à necessidade de se trabalhar a tríade universitária para uma formação de excelência.

Essas unidades são espaços que têm se constituído como campo de investigação e práticas que possibilitam a formação profissional e acadêmica dos estudantes de graduação e pós-graduação (CANCIAN, 2009). Nesse contexto os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem a tríade universitária sob a supervisão tanto de seus docentes, como dos profissionais que atuam nessas UEIs. Assim, atuando em uma UEI de qualidade, eles poderão ter uma formação de excelência e sair mais preparados para atuar seja no âmbito acadêmico ou mercadológico.

Ainda para o estudante, a maioria das UEIs das universidades federais ainda existentes se caracteriza como campo de estágio para os mais diversos cursos da universidade, em especial para os cursos de Pedagogia. Fortalecendo assim a organicidade com esse campo de formação e justificando sua vinculação à Faculdade de Educação nas Universidades. Praticamente todas as UEIs são também campo de pesquisa e de observações, ou seja, dispõem sua estrutura de funcionamento para os discentes das múltiplas áreas de conhecimento da universidade para coleta de dados para pesquisa e/ou para observações. (RAUPP, 2004; SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016; BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014).

Como expõe Raupp (2004; 2011), Duarte (2012), Fonseca (2011) e Gomes (2008), no caso das UEIs das universidades brasileiras, as áreas de conhecimento que buscam as unidades de educação infantil como campo de estágio, campo de pesquisa, práticas de extensão e de desenvolvimento de profissionais vai muito além do curso de Pedagogia. Assim é possível visualizar o grande interesse que a educação infantil vem despertando nas mais diversas áreas de atuação.

Nas universidades, os debates sobre a infância e suas necessidades não ficaram restritos aos educadores, mas envolveram muitos outros profissionais e áreas do conhecimento. Mostrou-se a necessidade do diálogo multiprofissional que colocasse a criança como centro das atenções, sem reservas de mercado nem corporativismo (FONSECA, 2011). Assim é possível compreender o quanto as UEIs são espaços de ampla potencialidade para

estudantes de graduação e pós-graduação das mais diferentes áreas (BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014). Nas universidades federais brasileiras há a oferta dos mais diversos cursos, quadros docentes de excelência e estudantes potenciais. A construção desse diálogo multiprofissional e a oportunidade de formação são necessárias para esses espaços serem referência em qualidade e assim colaborar com uma universidade de excelência.

Essa multiplicidade de áreas do conhecimento pesquisando a educação infantil acaba por construir novos conhecimentos, que podem contribuir na consolidação de novas metodologias e abordagens inéditas para a área de educação infantil. Os estudos das políticas educacionais, na perspectiva da educação infantil têm demonstrado o quanto o atendimento à primeira infância envolve um processo complexo e dinâmico, onde é se faz necessário que diferentes setores e áreas sejam convidados a pensar a educação infantil (LOPES, 2014).

Desse modo, a simples adoção de manuais compostos de propostas teóricas não é o suficiente para alcançar a complexidade do processo educativo. Assim, há que se pensar nos conteúdos a serem transmitidos e nas metodologias utilizadas nessa tarefa de forma adequada, no sentido de atender as necessidades das crianças nas unidades de educação infantil (RODRIGUES, 2013).

Há ainda um longo caminho a ser percorrido na área da educação infantil, principalmente quando se trata de creche em que o ingresso da criança não é obrigatório e sim dever do Estado em prover vagas para todos. Pois são vistas filas de espera exorbitantes de pais que almejam uma vaga em unidades de educação infantil públicas para seus filhos. É preciso que toda a sociedade lute pelo direito das crianças pequenas vivenciar uma infância de qualidade. Assim, superar os equívocos vinculados à educação infantil e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico. Isso pode ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação de cidadãos conscientes (MELLO, 2007). É imprescindível se consolidar o entendimento de que uma instituição pública somente se justifica se for capaz de responder as demandas e desafios colocados para educação pública no país.

2.3.1 Formação inicial e continuada de qualidade

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação

inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio. Assim, devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013).

A maioria das universidades federais brasileiras possuem hospitais, clínicas veterinárias bibliotecas, estúdios de TVs e rádios, consultórios, quadras esportivas, piscinas e até fazendas, como no caso da UnB, para que estudantes de cursos como medicina, medicina veterinária, engenharia agrônoma, biblioteconomia, jornalismo, produção audiovisual e educação física possam desenvolver sua formação inicial. Nesse sentido, por que os estudantes de Pedagogia e de outros cursos que queiram se especializar em crianças pequenas não possuem um espaço como uma UEI? Se a universidade tivesse um espaço de qualidade para a formação dos estudantes, principalmente das licenciaturas, que tenham interesse em trabalhar com crianças pequenas provavelmente esses estudantes sairiam melhor preparados para atuar seja no mercado de trabalho ou na carreira acadêmica. Tendo em vista as facilidades de terem uma supervisão mais próxima dos professores de magistério superior e dos que atuam nessas UEIs, majoritariamente do cargo EBTT, que precisam atuar em consonância com a tríade ensino, pesquisa e extensão.

O investimento na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais e pesquisadores interessados nas diversas questões relativas à primeira infância é um dos fatores essenciais para a consolidação dos direitos já conquistados “no papel” em que o cuidar e o educar possam realmente fundamentar as ações das unidades de educação infantil reconhecendo as crianças enquanto sujeitos de cultura, com direito à educação (REIS, et al., 2014). Além disso, a produção acadêmica sobre o tema tem aumentado substancialmente, bem como também a consciência da necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas do governo, ou seja, união, estados e municípios (FONSECA, 2011).

Mello (2007) faz uma crítica explícita ao ressaltar o quanto à educação das crianças pequenas ainda carece de uma base científica. Ainda hoje é possível perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas unidades de

educação infantil brasileiras, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, e se antecipa a escolarização pertinente ao ensino fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual.

Nesse aspecto, Rodrigues (2013) alerta para o quanto é essencial que os profissionais que atuam diretamente com as crianças percebam a importância que têm e assumam suas responsabilidades para que cheguem à conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem e sim pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais. O governo também deve dar condições para que isso ocorra de fato. Assim sendo, percebe-se o quanto a educação infantil é complexa e necessita de estudos e investimentos. Assim sendo, as UEIs têm potencialidades para colaborar nesse contexto produzindo e disseminando conhecimentos na área de educação infantil.

Raupp (2004) faz um relevante apontamento ao afirmar que nesse percurso de busca de consolidação da identidade acadêmica das UEIs das universidades federais, destaca-se o perfil de formação das professoras dessas unidades, que ainda requerem maior qualificação com vistas ao desenvolvimento da complexidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A busca por melhor qualificação das professoras tem sido considerada um componente fundamental para responder ao questionamento do que justificaria a presença das unidades de educação infantil no interior das universidades. No entanto, o que se vê é que hoje aparentemente, essa questão da qualificação das professoras já não é um problema, pelo menos no âmbito das UEIs de universidades federais. As legislações sobre a educação infantil e especificamente das UEIs das universidades federais fizeram exigências taxativas para que esse quadro seja qualificado, inclusive com o ingresso via concurso público, com exigência mínima de graduação em Pedagogia, a fim de assegurar a oferta de um serviço à criança de qualidade.

Para assegurar a qualidade, os fundamentos e princípios da prática diária da educação infantil precisam ser objeto constante e periódico dos cursos de formação, capacitação em serviço e oficinas. É na formação dos profissionais que vão atuar na educação infantil que está à chave para uma atuação responsável, competente e de qualidade. Só assim será possível mudar a educação do país (FONSECA, 2011).

Com as UEIs abertas à comunidade em geral pode-se tornar um locus ainda mais privilegiado de produção de práticas pedagógicas inovadoras e construção de conhecimento,

pois se tem maior diversidade de crianças, logo de culturas também. Sendo espaços mais realistas para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores e demais áreas que tem a educação infantil como campo de estudo.

Nesse contexto, reafirma-se a importância das UEIs de universidades federais serem espaços de vivências que se caracterizam por diferentes classes sociais. Para isso é primordial que esses locais sejam abertos para toda a comunidade, ou seja, interna e externa. Essa diversidade de culturas corrobora para a formação das crianças e também para a formação dos acadêmicos por meio de sua inserção em um espaço condizente com a realidade da educação infantil pública em geral. Assim, as atividades de pesquisa e extensão passariam a se sustentar sobre uma base sólida, refletindo melhor o espectro social (CANCIAN, 2009; RAUPP, 2002a).

A meta trazida pela LDBEN (BRASIL, 1996) de formação inicial das professoras no ensino superior também se aplica à educação infantil. Isso significou uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita as professoras que ministravam disciplinas específicas a partir do sexto ano do ensino fundamental. Essa exigência corroborou diretamente para que as unidades de educação infantil atuassem de fato no educar e cuidar em relação às crianças e trouxesse mais qualidade no serviço à criança.

Em relação ao curso de Pedagogia que constitui o maior número de estudantes que estagiam na maioria das UEIs das universidades federais, somente em 2006, 10 anos depois da LDBEN (BRASIL, 1996), após muitos debates, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº. 1 (BRASIL, 2006e), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, propondo-o como licenciatura e atribuindo a este a formação de professoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como para o ensino médio na modalidade normal, em que fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura plena, a partir de então, passa a ter atribuições mais amplas, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. O estudante do curso de Pedagogia de acordo com a Resolução deve cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. No entanto, essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desse curso generalista, ainda não bem equacionadas (GATTI, 2010).

Nesse sentido, em função dos graves problemas relacionados à área de educação do Brasil, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos

formativos. No entanto, essa preocupação não quer dizer considerar apenas a professora e a sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. São múltiplos fatores que convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, também, a condição do professorado. No que se refere sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, além das condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010).

Isso porque, a professora de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, principalmente em relação à infantil. Remuneração baixa, carga horária de trabalho pesada, a formação aligeirada e sua posição na sociedade deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra. Esta é a situação real do protagonista que as reformas procuram eleger como o principal fator determinante da qualidade do ensino (CAMPOS, 2008).

Com os muitos desafios para a área da educação, é preciso enfoque na formação docente para propiciar aos estudantes de licenciaturas a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores. De modo que no futuro possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa afirmação, que a princípio parece ser redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter à qualidade da educação no Brasil (MELLO, 2000).

Assim, ao ser compreendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento. Essa formação inicial dos professores para atuarem na mesma educação básica precisa levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais (MELLO, 2000).

A formação de professores é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, para assim se ter uma escola pública de qualidade. Graves problemas de qualidade também são registrados na educação infantil e o papel que a formação do professor pode desempenhar na superação dessas deficiências é cada vez mais enfatizado (CAMPOS, 2008; KRAMER, 2005).

O tema formação de professores é inesgotável e instigador na educação superior. A necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, as UEIs podem corroborar com o papel social das universidades federais como espaços privilegiados para a tríade universitária ensino, pesquisa, extensão, formação de profissionais, formação docente inicial e continuada que pode contribuir com a inovação de práticas pedagógicas e com uma educação de qualidade para as crianças. Campos (2008, p.124) corrobora essa temática ao afirmar que as experiências inovadoras são resultado da formação em exercício e as pesquisas junto às universidades, pois assim “a creche passa a ser reconhecida como observatório privilegiado das investigações sobre o desenvolvimento da criança e a cultura da infância”.

As universidades federais como instituições produtoras e difusoras de conhecimento, por meio do processo educativo, científico e cultural, articulado ao ensino, à pesquisa e à extensão de forma indissociável podem colaborar diretamente com a melhora da qualidade da educação brasileira. Uma vez que apresenta um ensino de qualidade no âmbito da universidade apresenta-se como uma via de mão dupla, em que as crianças ganham sendo devidamente cuidadas e educadas por profissionais concursados e com qualificação docente, e ganham também os estagiários e bolsistas ao terem a oportunidade de atuar nesses espaços (CANCIAN, 2009).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para responder ao objetivo geral da pesquisa que foi compreender a relação existente entre as UEIs das universidades federais brasileiras e as universidades às quais pertencem, optou-se pela abordagem qualitativa. Destarte o pesquisador visa explorar um problema de pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto, mapeia a complexidade da situação, concede voz aos participantes e comunica as múltiplas perspectivas desses (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2013; FLICK, 2009).

No tocante aos objetivos, este estudo define-se como uma pesquisa descritiva, pois descreve características de determinada população ou ainda identifica possíveis relações entre variáveis. Para Triviños (1987, p. 110), “A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Entende-se que esta pesquisa é qualitativa descritiva porque parte de um fenômeno, uma realidade concreta. No entanto, também se define como pesquisa exploratória, pois este tipo de estudo para Gil (2010, p.27) “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Desse modo, tendo em vista o caráter eminentemente descritivo e exploratório do estudo, a construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com as dirigentes das sete UEIs de universidades federais pesquisadas. Triviños (1987) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não existe imposição de uma ordem rígida de questões, por isso no presente trabalho optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa.

Os dados das entrevistas foram complementados por informações obtidas também nos *websites* dessas unidades, pois durante a realização das sete entrevistas várias dirigentes apontavam para informações adicionais que poderiam ser obtidas mais detalhadamente nos *websites* das unidades.

3.1 Procedimentos da pesquisa

As participantes desse estudo foram as dirigentes de sete UEIs de universidades federais em funcionamento. O critério de seleção foi determinado pelo aceite das dirigentes

em participar da entrevista, sendo encontradas UEIs vinculadas à ANUUFEEI e as vinculadas ao CONDICA. Além disso, verificou-se que quatro das cinco regiões do Brasil foram contempladas pela presente pesquisa.

A fim de cumprir o anonimato prometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE às sete dirigentes entrevistadas foram denominadas segundo o quadro a seguir:

Quadro 3 – Nomenclaturas utilizadas para apresentação dos dados da pesquisa

Unidade de Educação Infantil de Universidade Federal	Dirigente
UEI 1	Ana
UEI 2	Bruna
UEI 3	Carol
UEI 4	Daniela
UEI 5	Eliana
UEI 6	Flávia
UEI 7	Giovana

Fonte: A autora

O primeiro contato com as participantes da pesquisa ocorreu por telefone para monitorar as dirigentes que poderiam contribuir com o presente trabalho. Algumas solicitavam o envio de e-mail explicando melhor a pesquisa e outras já agendavam a data e o horário que poderiam conceder as entrevistas. Então foi enviado por e-mail para cada dirigente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Trata-se de um documento de caráter explicativo, em que foram abordadas informações sobre a pesquisa e as garantias de anonimato. Por meio do TCLE e de sua assinatura, as participantes da pesquisa manifestaram a sua concordância em contribuir.

As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos. Foram realizadas por telefone e gravadas com a devida autorização de todas as entrevistadas. Seguiu-se o roteiro (Apêndice A) para todas as dirigentes com o propósito de levantar os dados empíricos e para assim se alcançar o objetivo geral dessa pesquisa.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas para a realização da análise de conteúdo de Bardin (1977).

3.2 Análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com as sete dirigentes de UEs de universidades federais brasileiras, optou-se utilizar as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977). A autora refere-se à análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados.

Bardin (1977) afirma que é por meio do tema que consiste uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. Fazer uma análise temática consiste em descobrir “núcleos de sentido” que compõe a comunicação e a sua presença ou até mesmo a frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto em análise. A análise de conteúdo para a autora foi orientada pelo esquema das “caixas” que consiste em adotar categorias de análises pré-estabelecidas.

Apoiando-se nos estudos também da autora Bardin (1977), Franco (2005) afirma que a vida cotidiana é fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que acontecem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais. Tendo em vista essa complexidade de análise dos dados é importante nesse cenário definir as unidades de análise e também as categorias de análise.

Percebe-se, por meio dos procedimentos citados, que o pesquisador tem a possibilidade de explorar os conteúdos dos textos analisados, de uma maneira organizada e sistemática, sem abertura para inferências e sem muita inserção de subjetividades em relação ao objeto estudado. Segundo Bardin (1977), tudo que constitui comunicação pode ser analisado pelo conjunto de técnicas inerentes à análise de conteúdos. Logo, as entrevistas semiestruturadas realizadas com as dirigentes das sete UEs pesquisadas eram comunicação e precisaram ter seus conteúdos analisados.

As etapas técnicas da análise de conteúdo de Bardin (1977) são divididas em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Quanto à fase pré-análise, na presente pesquisa foi realizada uma leitura flutuante a fim de conhecer o conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizada com as sete dirigentes de UEs de universidades federais brasileiras. Com a definição do *corpus* de

análise, que foram as sete entrevistas e como complemento informações dos *websites* das UEIs indicadas pelas dirigentes entrevistadas, foi possível elaborar indicadores para interpretar e construir os dados obtidos. Ressalta-se que para a escolha dos dados a serem analisados foram respeitadas as orientações de Bardin (1977), tais como: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Quanto à segunda fase, exploração do material, os textos das entrevistas foram recortados em unidades de registro que foram agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais. Permitindo, assim, a possibilidade de inferências. Já a terceira e última fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela foi realizada uma análise comparativa entre os conteúdos das sete entrevistas por meio da justaposição entre as categorias delineadas em cada análise. Realizou-se o resumo de cada parágrafo para obter as palavras-chave que deram origem as categorias iniciais. Essas, por sua vez, foram agrupadas tematicamente originando as categorias intermediárias. E essas últimas foram aglutinadas levando as categorias finais. Os dados obtidos nas entrevistas com as sete dirigentes foram comparados entre si para se identificar semelhanças e diferenças entre eles. Conforme pode ser observado ao decorrer de todo o item quatro do presente trabalho.

Ao analisar os dados sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), as categorias finais definidas foram: perfil das sete UEIs de universidades federais cujas dirigentes foram entrevistadas; relação das UEIs com as universidades às quais pertencem; as UEIs de universidades federais como espaços de contribuição à tríade universitária; ensino; pesquisa; extensão; qualidade das UEIs das universidades federais; e dificuldades das UEIs de universidades federais e perspectivas em relação ao futuro.

Para se trabalhar a categoria relacionada ao perfil das sete UEIs de universidades federais cujas dirigentes foram entrevistadas, de forma válida e fidedigna, percebeu-se a necessidade de realizar a triangulação de dados, como mais bem explicitado no item a seguir.

3.3 A triangulação de dados

Ao encontro do exposto no item anterior, Franco (2005) ressalta que uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou a características do emissor é de pequeno valor. Portanto um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado.

Nesse sentido, na presente pesquisa, para se alcançar o objetivo geral que consiste em

compreender a relação existente entre as UEIs das universidades federais brasileiras e as universidades às quais pertencem foi necessário realizar a triangulação de dados. Já que foram obtidos de forma combinada: por meio das entrevistas semiestruturadas realizada com as sete dirigentes das UEIs e mediante análise documental dos *websites* dessas unidades. Triviños (1987, p.111) afirma que a análise documental “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, etc”.

Assim sendo, a triangulação pode combinar fontes para a construção de dados qualitativos. Constitui uma questão de pesquisa considerada e constituída a partir de pelo menos dois pontos. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a compreensão do pesquisador, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de construção de dados, produzindo assim um conhecimento científico sistemático e em diferentes níveis, de modo a promover a qualidade e validade da pesquisa (AZEVEDO et al., 2013).

Um fato relevante foi que o fornecimento de dados documentais necessários à triangulação foi sugerido pelas próprias dirigentes das UEIs de universidades federais entrevistadas que apontaram, por vezes, documentos e informações relevantes para a pesquisa que estavam detalhadas nos *websites* das unidades. Como, por exemplo, os projetos pedagógicos dessas unidades, editais com as informações sobre os processos seletivos para ingresso, entre outros.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Após a exposição no capítulo teórico das trajetórias, desafios e perspectivas das UEIs de universidades federais e das próprias universidades de uma forma geral, agora serão discutidas especificamente as sete UEIs de universidades federais brasileiras tendo em vista a construção de dados obtidos por meio da triangulação entre as entrevistas semiestruturadas com as respectivas dirigentes e os documentos e informações obtidos nos *websites* dessas unidades, conforme foi explicitado detalhadamente no capítulo anterior sobre o percurso metodológico da presente pesquisa.

4.1 Perfil das sete UEIs de universidades federais cujas dirigentes foram entrevistadas

Primeiramente um dado relevante foi obtido durante as entrevistas. Duas dirigentes esclareceram que estavam vinculadas ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior – CONDICAp e não a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEI. A dirigente Bruna explicou que a unidade em que é dirigente vinculou-se ao colégio de aplicação. Logo, não se caracterizaria como uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil – UUFEI, mas sim como a primeira etapa da educação básica do colégio de aplicação da universidade. A dirigente Eliana também esclareceu que a unidade que dirigia era reconhecida por decreto como colégio de aplicação e apresentava respaldo legal para funcionar no âmbito da universidade sendo vinculada ao CONDICAp.

Faz-se necessário elucidar que, segundo o art. 6º da Portaria 959 (BRASIL, 2013c) para fins de funcionamento, os colégios de aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais – OCC, conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233 (BRASIL, 2010a). Quanto ao CONDICAp, de acordo com seu Estatuto, o Conselho constitui-se em pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro localizados na cidade em que reside o presidente eleito. O patrimônio do CONDICAp será constituído de bens móveis e imóveis que vier a constituir, fundos que vier a constituir, doações e legados, além de outros direitos (BRASIL, 2018a).

Com essas informações foi possível perceber, logo nas primeiras entrevistas realizadas

com as dirigentes, que existe diferença quanto à vinculação entre as UEIs das universidades federais brasileiras. Conseqüentemente percebe-se que as UEIs vinculadas ao CONDICA_p, por já estarem consolidadas e institucionalizadas no âmbito das universidades às quais pertenciam, se diferenciavam em relação às outras unidades de educação infantil por estarem alinhadas as diretrizes dos colégios de aplicação estabelecidas pela Portaria 959 (BRASIL, 2013c), inclusive quanto à possibilidade de receber recursos também da Matriz CONDICA_p.

Quadro 4 – Fontes de recursos

UEI	Fontes de recursos
UEI 1	Por meio do departamento que está vinculada e Matriz CONDICA _p
UEI 2	Por meio do departamento que está vinculada e Matriz CONDICA _p
UEI 3	Por meio do departamento que está vinculada
UEI 4	Por meio do departamento que está vinculada e município
UEI 5	Por meio do departamento que está vinculada, MEC-FNDE e Matriz CONDICA _p
UEI 6	Por meio do departamento que está vinculada e Matriz CONDICA _p
UEI 7	Por meio do departamento que está vinculada e MEC- Pnaes

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Essas UEIs vinculadas ao CONDICA_p precisam, de acordo com primeiro inciso da Portaria 959 (BRASIL, 2013c), oferecer igualdade de condições de acesso e permanência de alunos na faixa etária de atendimento. Precisam também ser gratuitas. Essas condições são uma tendência em todas as UEIs de universidades federais, mesmo as não vinculadas ao CONDICA_p. Até porque as vinculadas a ANUUF EI também possuem a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) que traz também obrigatoriedades semelhantes. O quadro a seguir ilustra essa assertiva ao demonstrar que o processo seletivo em todas as unidades é via sorteio, por meio de edital público previamente publicado, promovendo assim igualdade de acesso. Entretanto esse processo seletivo para ingresso faz pensar se de fato a educação infantil configura na prática como um direito de todas as crianças, tendo em vista que a demanda tende a ser maior que a oferta de vagas:

Quadro 5 – Público atendido e processo seletivo para ingresso

UEI	Serviço à criança	Processo seletivo para ingresso
UEI 1	Da comunidade em geral	Sorteio
UEI 2	Da comunidade em geral	Sorteio
UEI 3	Da comunidade em geral (25% das	Sorteio

	vagas reservadas para estudantes da assistência estudantil)	
UEI 4	Da comunidade interna e comunidade externa (30% estudantes, 30% servidores e 40% comunidade externa)	Sorteio e ingresso via município
UEI 5	Da comunidade em geral	Sorteio
UEI 6	Da comunidade interna	Sorteio
UEI 7	De Estudantes, técnicos, docentes e comunidade externa (25% para cada segmento)	Sorteio

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

No âmbito da educação infantil nas universidades federais, a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c), mobilizam a discussão a respeito da universalização do atendimento. Essa Resolução e a Portaria impactam diretamente as UEIs das universidades federais porque exigem delas a abertura de vagas para crianças que não necessariamente possuem vínculos parentais com os servidores (docentes e técnico-administrativos) e estudantes das universidades (MORUZZI; SILVA, 2017b). Nesse contexto, praticamente todas as UEIs de universidades federais, com exceção da UEI 6, asseguravam o serviço à criança para a comunidade externa também. Três das unidades asseguravam que o atendimento fosse universal, sem quaisquer reservas de vagas à comunidade interna.

Há diferenças também quanto às faixas etárias que eram contempladas no que tange ao serviço à criança nessas UEIs:

Quadro 6 – Quantidade de crianças e quantidade de turmas

UEI	Quantidade de crianças matriculadas	Quantidade de turmas
UEI 1	359	19 (berçário ao quinto ano)
UEI 2	126	5 (de um a cinco anos)
UEI 3	140	12 (berçário até cinco anos e onze meses)
UEI 4	82	5 (dos dois até os cinco anos)
UEI 5	216	18 (berçário a cinco anos e onze meses)
UEI 6	25	3 (berçário até três anos e meio)
UEI 7	125	7 (um ano até cinco anos e onze meses)

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

O serviço à criança em cinco das sete UEIs contemplavam creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos), ou seja, apenas a educação infantil. Das outras duas, uma contemplava apenas creche e a outra educação infantil e primeira fase do ensino fundamental.

Em relação à quantidade de crianças matriculadas, o número variava consideravelmente entre as unidades. Exceto no caso da UEI 1, em que a dirigente afirmou que houve aumento no número de crianças matriculadas devido a expansão até o quinto ano do ensino fundamental. As demais relataram que têm diminuído o número de crianças matriculadas, pois tiveram que fechar turmas porque não tinham professoras suficientes, devido à ausência de concurso público para a área. A dirigente Eliana afirmou que já existiram três unidades de educação infantil, mas hoje só há uma reconhecida pelo organograma da universidade. Nesse caso houve a diminuição no número de unidades e também no número de vagas. A dirigente Flávia ressaltou que até 2017 tinham oito turmas e atendiam 130 crianças. Entretanto, em 2019, estavam com apenas três turmas, atendendo ao todo 25 crianças. A dirigente Giovana também relatou que foram obrigadas a fechar três turmas desde 2015.

O dado apresentado sobre a redução do quadro de professoras, que culminou em fechamento de unidades e turmas, sugere explicar o número de UEIs que possuíam apenas serviço à criança em período parcial, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Vinculação e turno de serviço à criança

UEI	Vinculação	Turno de serviço à criança
UEI 1	Centro de Educação	Parcial
UEI 2	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada	70% Parcial e 30% na integralidade
UEI 3	Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Parcial
UEI 4	Centro de Educação	Integral
UEI 5	Centro de Educação	Parcial
UEI 6	Colégio de Aplicação	Parcial
UEI 7	Centro de Educação	Parcial

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Pode-se pontuar sobre o Quadro 7 que das sete UEIs, cinco tinham o serviço à criança em turno parcial, apenas a UEI 2 possui 30% do serviço à criança na modalidade integral e a UEI 4 o funcionamento é totalmente integral. Essa última tinha dois tipos de processo seletivo para ingresso: por sorteio e via município (dado do Quadro 5). Essa unidade, especificamente, possui professores do cargo Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT e também do município, além de auxiliares de creche da prefeitura, pois no âmbito municipal esse cargo não foi extinto.

O Decreto nº 9.262 (BRASIL, 2018b) extinguiu cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da Administração Pública Federal e vedou abertura de concurso

público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Entre os cargos está o de auxiliar de creche que existia na Carreira Técnico Administrativa em Educação – TAE das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. O cargo era nível C em que o requisito para ingresso era o ensino fundamental completo.

Essa peculiaridade pode ser a explicação para que a UEI 4 fosse a única em que o turno de serviço à criança é totalmente integral. Tendo em vista que a carreira do professor EBTT exige que atuem para além do ensino, do educar e cuidar, mas também com pesquisa e extensão. Assim, esses professores da carreira EBTT precisavam de tempo para além da sala de aula. Já as carreiras do professor de educação infantil de município não havia a obrigatoriedade da indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão, logo era possível dobrar turno ou ficar em período integral em sala com as crianças.

Ainda de acordo com o Quadro 7, observou-se que, com exceção da UEI 3, todas as demais unidades estavam vinculadas a departamentos de educação no âmbito das universidades federais. Confrontando com o dado exposto no Quadro 5, em que a UEI 3 tinha uma reserva de vaga de 25% para estudantes da assistência estudantil, sugere que a vinculação com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, apresentava traços assistencialistas quanto à função dessa UEI, especificamente. Entretanto, a dirigente Carol afirmou que apesar de ainda a unidade estava ligada aquele órgão, existiam discussões com as professoras para verem o melhor caminho para a unidade. No discurso da dirigente, existia a intenção de tornar a unidade um colégio de aplicação.

O quadro revelou uma tendência que cada vez mais as UEIs de universidades federais passem a vincular-se a departamentos de educação. A trajetória dessas unidades vem se modificando significativamente na última década. O cenário apontado por Gonçalves (2014), em 2011, revelava que a maioria das UEI de universidades federais ainda estava ligada a departamentos diversos, enquanto Raupp (2004), em seus estudos realizados no início deste século, afirmou que 83% das UEIs de universidades federais estavam submetidas a órgãos que não tinham vínculo com a educação infantil.

Quanto ao dado de gratuidade, é preciso lembrar que essas UEIs mantidas e administradas por universidade federal se caracterizam, de acordo com o art. 16, inciso I, da LDBEN (BRASIL, 1996), como instituição pública de ensino mantida pela União e integra o sistema federal de ensino. Assim sendo, precisam funcionar em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) válida para todas as UEIs de universidades federais e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c), específica para as unidades de educação infantil que são ou

estão vinculadas a Colégios de Aplicação. Estas últimas são vinculadas especificamente ao CONDICAp e também precisam estar alinhadas a diretrizes semelhantes às expostas na Portaria 959 (BRASIL, 2013c). De acordo com ambos os dispositivos, essas UEIs de universidades federais precisam realizar o atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro.

Segundo as dirigentes entrevistadas, em todas as UEIs de universidades federais, sendo vinculadas a ANUFEI ou CONDICAp, o serviço à criança é gratuito, conforme dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Gratuidade do atendimento e contribuição espontânea

UEI	Atendimento gratuito	Contribuição espontânea dos responsáveis pelas crianças
UEI 1	X	X
UEI 2	X	
UEI 3	X	
UEI 4	X	
UEI 5	X	
UEI 6	X	X
UEI 7	X	X

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

No entanto, três das dirigentes entrevistadas citaram uma contribuição espontânea por parte dos responsáveis pela criança por meio de um sistema de doação de material de consumo ou em dinheiro. Um valor ínfimo, mas que vinha contribuindo para que essas unidades conseguissem comprar alguns itens com maior facilidade. Sem a morosidade que muitas vezes caracterizam os processos licitatórios no âmbito da Administração Pública Federal. Essa quantia atende a várias finalidades como, por exemplo, realizar confraternizações, trocar uma lâmpada queimada rapidamente, entre outras.

4.2 Relação das UEIs com as universidades às quais pertencem

Quanto o objetivo geral desse trabalho, que é compreender a relação existente entre as UEIs das universidades federais brasileiras e as universidades às quais pertencem, as sete dirigentes entrevistadas afirmaram que a relação era vantajosa, colaborativa e de diálogo. Todas disseram que os professores da universidade tinham abertura para participação e interação com a UEI. Em relação à Faculdade de Educação/curso de pedagogia, as dirigentes falaram da contribuição para a formação dos professores e dos estágios obrigatórios que

costumavam ser realizados no âmbito dessas unidades de educação infantil.

4.2.1 As UEIs de universidades federais como espaços de contribuição à tríade universitária

Um dado importante encontrado na presente pesquisa foi o fato de que todas as dirigentes entrevistadas tiveram um discurso alinhado em relação a essas UEIs, colocando-as como espaços de contribuição à tríade universitária para a universidade federal na qual estão vinculadas.

Das sete dirigentes entrevistadas, quatro delas ressaltaram o compromisso dessas unidades com a tríade ensino, pesquisa e extensão, segundo o quadro a seguir. As demais falaram de ações nesse sentido também, mas sem citar ostensivamente a tríade universitária.

Quadro 9 – Contribuições das UEIs de universidades federais apontadas pelas dirigentes das UEIs entrevistadas - Etapa I

UEI	Tríade Universitária	Ensino	Pesquisa	Extensão
UEI 1		X	X	
UEI 2	X	X	X	X
UEI 3			X	
UEI 4			X	X
UEI 5	X	X	X	X
UEI 6	X	X	X	X
UEI 7	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Visualiza-se que algumas dirigentes não mencionaram claramente que desenvolviam ensino, talvez em detrimento da obviedade de que realizavam o pilar. A dirigente Giovana demonstrou essa questão em sua fala: “[...] é a gente ter mais uma opção de campo de pesquisa e extensão, além de ensino. Esse é o diferencial”.

Nesse panorama evidencia-se que a questão do ensino nessas unidades extrapolou o ensino às crianças, pois podia ser ampliado também aos estudantes de graduação e pós-graduação que desenvolviam atividades no âmbito dessas UEIs. Além das contribuições já mencionadas no Quadro 9, outras foram pontuadas:

Quadro 10 – Contribuições das UEIs de universidades federais apontadas pelas dirigentes das UEI entrevistadas - Etapa II

UEI	Formação inicial e estágios	Formação continuada	Proposta diferenciada das UEI da rede municipal
UEI 1	X		
UEI 2	X		
UEI 3	X		X
UEI 4	X	X	X
UEI 5			X
UEI 6	X		
UEI 7			X

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

As dirigentes que não abordaram especificamente a formação inicial e os estágios citaram que fazem ensino, pesquisa e extensão de forma que essas subcategorias possivelmente estão inerentes à tríade universitária citada por elas.

A formação continuada foi pouco lembrada pontualmente pelas dirigentes entrevistadas, embora citassem várias ações dentro dessas unidades para essa modalidade. A dirigente Giovana inclusive apontou, em outro momento da entrevista, que a figura da professora voluntária, na UEI em que é dirigente, é de uma pessoa que está ali em busca de formação. Além de vários cursos realizados no âmbito dessas unidades para a formação continuada de professoras da rede municipal e até mesmo estadual. Existia também o incentivo à formação continuada dos profissionais que atuam nessas unidades, com a participação deles em eventos científicos e congressos da área de educação infantil.

Outro fato abordado pelas dirigentes nas entrevistas que chama a atenção é que quatro dirigentes expuseram que as UEIs das universidades federais possuíam uma proposta diferenciada em relação às da rede municipal, como evidenciou uma das dirigentes:

[...] É uma vantagem principalmente para os estudantes da universidade que vem fazer estágios aqui, pesquisas, a gente é muito aberto em relação a isso. Porque eu sei que outras escolas do município e do estado não são tão abertas para receber estudantes. Eu era dessas escolas. Eu trabalhei no estado e na prefeitura. E eu sei que há uma resistência assim tanto das direções como das professoras em receber esses estudantes em sala. E aqui não. A gente até quer que eles venham. Eles ajudam muito a nossa UEI, ajudam muito as professoras. Então eu acho que isso é um grande fator positivo de se ter uma creche no interior de uma universidade (Dirigente Carol).

A dirigente Daniela também pontuou em sua fala que a UEI no âmbito da universidade federal constituía uma proposta diferenciada da rede municipal, pois era um espaço que tinha

um potencial importante no âmbito da universidade que tinha essa garantia.

Nesse panorama, os discursos das dirigentes Carol, Daniela, Eliana e Giovana eram de que o serviço às crianças nessas UEIs, que estavam dentro da universidade federal, iam além do ensino, do educar e cuidar. Era preciso desenvolver nesses espaços também pesquisa e extensão. Isso diferenciava essas UEI de universidades das unidades da rede municipal, pois, para a dirigente Eliana: “Diferente das creches municipais que precisam atender as demandas sociais, nós não temos esse objetivo, mas nós atendemos também. Mas, sobretudo o nosso compromisso é com o ensino, a pesquisa e a extensão”.

Dessa forma essas UEIs das universidades federais geralmente tinham grupos com menores quantitativos de crianças, tendo em vista ser preciso buscar práticas pedagógicas inovadoras para o trabalho das professoras para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as professoras produziam conhecimentos para oxigenar a área de educação infantil. Afinal, estar na universidade constitui-se uma oportunidade para atuar na construção e produção de novos conhecimentos.

A dirigente Giovana foi ao encontro do exposto e afirmou de maneira enfática que a prefeitura era a responsável pela educação infantil, no entanto a universidade tendo uma UEI tinha que fazer proveito disso, produzindo assim conhecimentos para além dos muros da universidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Todas as sete dirigentes entrevistadas foram unânimes em apontar as UEIs de universidades federais como um *locus* privilegiado para a prática da tríade ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade e que tinham desenvolvido ações nesse sentido. Segundo elas por estarem dentro da universidade, esses espaços precisavam trabalhar também a tríade universitária. Nesse sentido essas unidades estavam em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c).

Antes da existência dos dispositivos jurídicos citados, Raupp (2004) em seus estudos apontou que as unidades que desenvolviam além do ensino, os objetivos de pesquisa e de extensão – produção e socialização de conhecimentos – totalizavam apenas 13% do conjunto estudado, ou seja, das 23 unidades que responderam o questionário da pesquisa dessa autora, sendo que o universo eram 26 unidades à época. Ela já apontava que a tríade universitária parecia ser a luz a iluminar o debate sobre a pertinência dessas UEIs no âmbito das universidades.

Durante as entrevistas várias parcerias com outros departamentos, faculdades e institutos foram apontados no que tange ao ensino, a pesquisa e a extensão. Essas parcerias

serão detalhadas nos itens a seguir:

a) Ensino

Dentro da subcategoria ensino, um dado relevante sobre a formação de profissionais foi ilustrado pela dirigente Eliana: “Nós como UEI dentro de uma universidade federal não nos responsabilizamos só pela formação das crianças, mas também dos bolsistas e estagiários”. Ressalta-se nesse contexto que havia estágios, como cada universidade possui nomenclaturas próprias para designar diferentes tipos, para efeito de padronização e clareza optou-se por utilizar três nomenclaturas: os estágios não obrigatórios remunerados, os estágios curriculares obrigatórios e bolsistas. Segue quadro com os principais cursos e quantitativo de estagiários remunerados e bolsistas que atuam nas UEIs:

Quadro 11 – Quantidade de estagiários não obrigatórios remunerados, bolsistas e principais cursos

UEI	Estagiários não obrigatórios remunerados e bolsistas	Cursos
UEI 1	17	Artes, biologia, comunicação social, educação física, pedagogia, tecnologia da informação, entre outros.
UEI 2	9	Educação física e pedagogia.
UEI 3	11	Pedagogia.
UEI 4	Não há	-
UEI 5	40	Artes cênicas, ciências sociais, filosofia, geografia, história, letras-português, letras-alemão, museologia, pedagogia e psicologia.
UEI 6	3	Pedagogia e nutrição.
UEI 7	9	Artes visuais, artes plásticas, música, letras, letras-espanhol e pedagogia.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Percebe-se no Quadro 11 que exceto a UEI 4, todas as demais possuíam oportunidades para estágios não obrigatórios remunerados e bolsistas. Todas tinham bolsistas e/ou estagiários do curso de Pedagogia. Estagiários de artes de uma forma geral apareciam em três UEIs. Ressaltam-se os cursos de bacharelado Comunicação Social e Tecnologia da Informação que aparecem na UEI 1. Dessa forma, constatou-se que existia uma diversidade

de departamentos, faculdades e institutos representados pelos estagiários nessas UEIs. Tanto cursos de licenciatura como também bacharelado. Entretanto, em relação aos estagiários curriculares obrigatórios o quantitativo era muito maior:

Quadro 12 – Quantidade de estagiários curriculares obrigatórios e principais cursos

UEI	Estagiários curriculares obrigatórios (números aproximados)	Cursos
UEI 1	100	Artes, biologia, educação física, nutrição, pedagogia, entre outros.
UEI 2	120	Artes, educação física, letras e pedagogia.
UEI 3	46	Educação especial, música, pedagogia e terapia ocupacional.
UEI 4	O número é muito variado a depender do período.	Arquitetura, enfermagem, nutrição, pedagogia, psicologia e serviço social.
UEI 5	O número é muito variado a depender do período.	Artes, educação física, fonoaudiologia, música, nutrição, pedagogia, psicologia, teatro, entre outros.
UEI 6	O número é muito variado a depender do período.	Nutrição e pedagogia.
UEI 7	O número é muito variado a depender do período.	Artes, educação física, música, nutrição, odontologia, pedagogia e psicologia.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Segundo as dirigentes entrevistadas, diversos cursos realizavam estágios curriculares obrigatórios em suas UEIs. As licenciaturas predominavam, no entanto se notavam bacharelados também. Há relatos que pontuaram, inclusive, que recebiam estagiários também de outras Instituições de Ensino Superior da região. O curso de Pedagogia foi contemplado em todas as UEIs, sendo o de maior incidência. Os estagiários de Nutrição constavam em cinco das sete unidades, de Artes e Educação Física em quatro, Música e Psicologia em três UEIs. O número variava muito durante os semestres haja vista que muitas dirigentes não especificaram os números, porém mostraram os vários cursos interessados em desenvolver estágios nessas UEIs.

As UEIs vinculadas ao CONDICA_p precisam, de acordo com o segundo e o terceiro incisos da Portaria 959 (BRASIL, 2013c), diretriz CONDICA_p, promover a integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade e, além disso, ser um espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional

no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e nos demais programas de apoio à formação de docentes. A ANUFEI também tinha procurado incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Para a associação, as UEIs das universidades federais precisavam desenvolver suas propostas em consonância com o princípio norteador das universidades públicas, ou seja, a obrigatoriedade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BÚRIGO; GONÇALVES, 2015).

Nessa perspectiva, ilustra-se a seguir ações de ensino realizadas nas UEIs, exemplificadas pelas participantes das entrevistas. Segundo a dirigente Daniela, na área da Enfermagem a UEI recebeu estudantes e professores que realizavam alguma atividade prática como, por exemplo, exames clínicos nas crianças. Bem como recebiam estudantes e professores da área de Nutrição para pesarem as crianças. Na área da Arquitetura, havia professores que levavam seus estudantes para fazerem avaliação técnica do espaço.

A dirigente Flávia afirmou que tinha um grupo da Medicina que assistiam aulas na UEI. A equipe pesava e realizava a medição das crianças, bem como os estudantes do curso de Nutrição. Ela também pontuava que havia uma professora da Odontologia que há 29 anos fazia o trabalho de olhar os dentes das crianças. Tinha projetos da Faculdade de Educação que levavam os alunos em uma semana para observar as crianças e na outra semana ocorria o estágio. A Psicologia tinha projetos e pesquisas e a Fonoaudiologia também para detectar problemas de fala nas crianças.

A dirigente Giovana expôs que a UEI em que era dirigente recebia muitos estagiários curriculares obrigatórios. Da Pedagogia tinha até dias marcados todas as semanas. Eram estudantes tanto de faculdades públicas como de particulares. Afirmou que recebia também estudantes da Psicologia que compareciam uma vez na semana e, além disso, estavam restabelecendo a parceria com o curso de Nutrição. A dirigente lamentou não ter uma nutricionista efetiva no quadro da unidade, dessa forma precisava do auxílio da equipe do curso de nutrição da universidade que pesam as crianças e faziam um trabalho de orientação sobre a alimentação infantil com as famílias e as cozinheiras.

A dirigente Giovana também pontuou que eventualmente recebiam estudantes da odontologia para fazer um trabalho com as crianças de conscientização sobre higiene bucal. Eles faziam teatro e falavam de escovação. Sua unidade recebia também estudantes dos cursos de Música e Educação Física. Existia a parceria com um professor de educação física da universidade que oferecia natação para as crianças maiores da UEI.

A dirigente Eliana relatou que possuíam uma parceria de formação bastante profícua com a Educação física, assim como a Pedagogia. Existiam duas disciplinas de educação física que eram realizadas na UEI. Segundo a dirigente a área de saúde, a medicina, a enfermagem, a odontologia, a fonoaudiologia e a nutrição procuravam bastante à unidade.

Apesar de os cursos de licenciatura serem predominantes quanto à atuação nas UEI, pode-se notar a atuação dos cursos de bacharelado nesses espaços. A dirigente Bruna apontou que a maioria dos cursos de licenciatura possuíam em suas grades curriculares disciplinas que se denominavam práticas como componente curricular. Isso teria levado pelo menos duas turmas a cada semestre a realizarem essas práticas na UEI. O que fazia parte, segundo a dirigente, do trabalho dessas unidades. Isso pode explicar o maior número de estudantes das licenciaturas atuando nesses espaços. No entanto, como a dirigente Daniela expôs, esses espaços tinham como objetivo não apenas oferecer serviço às crianças pequenas, mas servir como um laboratório, um campo de experiências, de prática de estágios de diversos cursos da universidade que tinham as crianças pequenas e a educação infantil como campo de estudo.

Ao encontro do exposto, a dirigente Giovana ressalta, nesse contexto, a importância de estar dentro da universidade e ter uma gama de possibilidades de parcerias com outros professores e estudantes de diversas áreas.

b) Pesquisa

Um dado importante a se destacar foi os diversos cursos de graduação e pós-graduação que estavam desenvolvendo pesquisas no âmbito dessas UEIs de universidades federais. A maioria da área da educação, sendo da pedagogia em maior volume, mas havia registros também de outras áreas como, por exemplo, enfermagem, terapia ocupacional, nutrição e psicologia.

Todas as dirigentes entrevistadas mencionaram o fato de que estudantes de graduação e pós-graduação iam até a unidade desenvolver pesquisas. Além disso, as próprias professoras da UEI também desenvolviam pesquisas no âmbito da unidade de educação infantil. Como se constatou na fala da dirigente Ana: “Nós somos tanto colaboradores de diferentes campos, principalmente da área de educação e nós temos projetos próprios de pesquisa do pessoal das infâncias que nós desenvolvemos aqui”. Outra fala, dessa vez da dirigente Bruna, foi ao encontro desse enfoque: “A gente é um espaço de produção de pesquisa tanto dos professores da UEI como de orientandos desses professores que atuam em outras unidades de ensino,

inclusive na especialização”.

Segundo as dirigentes entrevistadas, as áreas que mais tinham desenvolvido pesquisas no interior dessas unidades foram: pedagogia, educação, psicologia, terapia ocupacional, nutrição, enfermagem, design e arquitetura. As pesquisas eram desenvolvidas tanto por estudantes de graduação como de pós-graduação.

Para a dirigente Eliana “a infância hoje está em pauta de discussão e é agenda de pesquisa. Então a gente tem sido procurada por várias áreas de conhecimento. Temos sido procuradas inclusive pela área de design e da arquitetura para trabalhar a mobilidade, acessibilidade”. A dirigente Carol também ressaltou a abertura da UEI para receber diferentes pesquisadores por ser uma unidade de ensino, pesquisa e extensão.

Outra dirigente afirmou inclusive que as professoras que estão afastadas para pós-graduação todas pesquisavam a educação infantil sob algum recorte:

Aqui são realizadas várias pesquisas. Inclusive as professoras que estão para o doutorado e as que estão no mestrado todas pesquisam educação infantil a partir de algum objeto específico. Além dessas pesquisas, nós temos aqui um grupo de estudos e pesquisas sobre educação infantil para socializar experiências realizadas aqui no departamento e também para verticalizar os estudos, os marcos teóricos e também práticos vinculados à educação infantil (Dirigente Bruna).

Apesar da existência de uma quantidade ínfima de pesquisas sobre os papéis dessas UEIs no contexto da universidade federal, há uma quantidade significativa de pesquisas que utilizam esses espaços como meio para a produção de ciência e para a disseminação do conhecimento no campo da infância.

c) Extensão

A extensão universitária constitui-se a comunicação estabelecida entre a universidade e a sociedade por meio da interlocução das atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e dos processos ativos de formação. Dentro do pilar extensão são realizadas atividades que favorecem a construção de caminhos que podem contribuir no enfrentamento de problemas e questões sociais.

As dirigentes entrevistadas citaram exemplos de várias atividades de extensão desenvolvidas no âmbito de suas UEIs. Há projetos de extensão específicos, como o relatado

pela dirigente Eliana. Ela afirmou que foi estabelecida uma parceria para discutir e estudar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A duração foi de um semestre aberto a todos que tinham interesse, do município e do estado. Os encontros mensais ocorriam nos auditórios da Universidade. A mesma dirigente afirmou que tinha outro projeto de extensão institucional de grande porte em que atendiam universitários e secretarias de todos os lugares do Brasil.

Um dado importante é que o projeto de extensão mais comum ao comparar as UEIs trata-se dos seminários de pais. Cada unidade colocava um nome específico para o evento, mas basicamente tratava-se de uma roda de conversa entre especialistas e os responsáveis pelas crianças sobre determinado tema, escolhido de acordo com a demanda interna da UEI. Os responsáveis pelas crianças geralmente recebiam nesses eventos orientações de saúde e psicopedagógicas.

A dirigente Giovana, por exemplo, afirmou que o próximo seminário seria sobre a educação inclusiva. Foi convidada uma professora do Centro de Educação que estudava autismo em profundidade e convidaram outra pessoa da clínica para compor a mesa. O tema surgiu após o diagnóstico de autismo em uma das crianças da UEI. O anterior, segundo a dirigente, foi com um professor de direito e o tema foi ética nas relações interpessoais em tempos de mensagens instantâneas. Então se percebe que costumam ser assuntos do cotidiano para ajudar na formação dos responsáveis pelas crianças. Lima e Silva (2015) expõe a necessidade do estabelecimento de uma relação próxima, dialógica e democrática entre as famílias e as unidades de educação infantil.

Além dos projetos de extensão relacionados à formação continuada de professores da rede pública do município, outros foram citados pelas dirigentes: brincadeiras e interações com as crianças, o uso da matemática na educação infantil, ioga com as crianças e passeios ciclísticos. Esse último geralmente constituía uma atividade de confraternização para a aproximação entre os responsáveis pelas crianças e a escola. As atividades geralmente eram abertas à sociedade.

Outro projeto de extensão que ocorria em várias das UEIs cujas dirigentes foram entrevistadas eram eventos de curta duração e cursos de capacitação de formação docente continuada para professores da rede pública do município e do estado. A formação de professores tem ganhado cada vez mais importância, pois consta em diversos documentos que legitimam a educação nacional, tais como: as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) anexo à Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014a), a LDBEN em seus artigos 61 a 65 do Título VI - Dos Profissionais da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais

para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2015) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004).

A defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, independente da área de atuação, é parte do processo de formação ao longo de toda a carreira, tendo em vista que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. No entanto, os professores da educação infantil por estarem em sala de aula precisam ainda mais de formação continuada, pois compartilham diariamente seus saberes, podendo contribuir com a produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômicas, sociais, tecnológicas e culturais da humanidade (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Essas UEIs de universidades federais têm se constituído como lócus privilegiados para a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais, um campo profícuo para a realização de pesquisas na área da educação infantil, um campo para estágios e desenvolvimento de programas de extensão. Nessa perspectiva, as UEIs podem atuar em quatro frentes de formação: da criança, inicial, continuada de professores e dos responsáveis pelas crianças que frequentam as UEIs.

4.2.2 Qualidade das UEI de universidades federais

As UEIs de universidades federais podem contribuir diretamente com a qualidade das universidades às quais pertencem em uma relação de produção, troca e sociabilização de conhecimento. Assegurando, dessa forma, melhoria na formação inicial e continuada de profissionais de diferentes áreas da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

Seis das sete dirigentes entrevistadas afirmaram categoricamente que suas UEIs de universidades federais eram de muita qualidade. Apenas uma relatou que o termo qualidade é difícil de definir, mas que a UEI em que é dirigente sempre tinha feito bastante esforço e assumido o compromisso de contribuir com a área de educação infantil. Ela levantou o fato de que possuíam uma participação muito grande dentro da produção da área e uma inserção crítica e de contribuição também com as políticas públicas para a educação infantil.

A preocupação com a qualidade é expressa no texto da LDBEN (BRASIL, 1996), quando se afirma no artigo 4º que o dever de Estado com a educação escolar pública será

efetivado mediante a garantia de: “[...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Este artigo da LDBEN que trata do direito à educação e do dever de educar, acabou recebendo uma redação que garante, se não plenamente, o mínimo necessário de insumos para uma qualidade de ensino. De modo a garantir esses padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas foram publicados documentos como: a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005b), os Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil dispostos em dois volumes (BRASIL, 2006c, 2006d) e os Indicadores na Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

No documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) é pontuado que é preciso levar em consideração cinco aspectos para diagnosticar a qualidade de uma instituição de educação infantil. O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais. Especificamente no contexto dos direitos das crianças que são reafirmados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL; 1990). De acordo com os discursos das dirigentes de UEIs de universidades federais entrevistadas, percebe-se que essas unidades têm buscado atuar em consonância com as legislações que tratam a educação infantil brasileira, assim, depreende-se que tem trabalhado de acordo com os direitos humanos fundamentais. A fala da dirigente Flávia ilustrou esse posicionamento: “A gente faz um trabalho de qualidade. Fazemos tudo de melhor para as crianças”.

O segundo é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência. Três das sete dirigentes das UEIs entrevistadas mencionaram as crianças com necessidades educacionais especiais. Todavia duas delas afirmavam que ainda precisavam de melhores condições para trabalhar com essas crianças. Mencionavam que há a garantia de ingresso, mas faltam condições necessárias para a permanência a fim de garantir o sucesso de aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Apenas a dirigente Ana afirmou que todas as turmas da UEI têm um terceiro adulto, porque todas possuem crianças com necessidades educacionais especiais.

Seguem importantes legislações referentes à educação para crianças com necessidades educacionais especiais, a saber: lei 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social (BRASIL, 1989) e o decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) que

regulamenta essa lei e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001a), a lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b) que aprova o Plano Nacional de Educação e define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além dos marcos legais mais amplos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) que asseguram o direito de todas às crianças à educação infantil de qualidade.

Em terceiro indicador de qualidade apresenta os valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias. A dirigente Flávia ilustrou esse aspecto ao afirmar: “A gente trabalha não só a parte cognitiva das crianças, mas a parte de sentimentos, da criatividade, do desenvolvimento das crianças”. A dirigente ainda complementou afirmando que faz um trabalho direcionado à criança, mas também tem focado no bem estar de quem trabalha com as crianças na UEI.

O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal. A dirigente Flávia afirmou: “A nossa proposta é com base nas diretrizes curriculares. A gente prioriza a questão de a criança viver a infância, atividades no eixo das brincadeiras e interações”. Por meio da fala da dirigente percebe-se que tem buscado atuar em consonância com as legislações que compreendem a educação infantil.

E o quinto e último aspecto que se refere aos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade. Um dado relevante da pesquisa foi verificar o alto nível de escolaridade das professoras que atuavam nas UEIs das universidades federais. A começar pelas dirigentes dessas unidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 – Qualificação das sete dirigentes das UEIs entrevistadas

Dirigente	Qualificação
Ana	Graduação em pedagogia. Mestrado e doutorado em ciências da educação.
Bruna	Graduação em educação física e em pedagogia. Mestrado e doutorado em educação.
Carol	Graduação em pedagogia e mestrado em educação.
Daniela	Graduação em pedagogia, especialização em psicopedagogia. Mestrado em educação e doutoranda também em educação.
Eliana	Graduação em pedagogia, especialização em educação infantil. Mestrado e doutorado em educação.
Flávia	Duas graduações em pedagogia e especialização em educação infantil.
Giovana	Graduação em bacharelado e licenciatura em português e inglês. Especialização em psicopedagogia. Mestrado e doutorado em educação.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Todas as sete dirigentes entrevistadas têm graduação e pós-graduação na área de educação. Sendo que seis delas possuem graduação especificamente em pedagogia. Seis das sete dirigentes entrevistadas têm mestrado, quatro já são doutoras e uma é doutoranda. Nesse contexto, segue quadro abaixo com os principais argumentos das sete dirigentes para comprovarem que as suas UEIs eram de qualidade, incluindo assim como a alta qualificação das dirigentes, a alta qualificação do quadro de professoras que atuavam nesses espaços de educação infantil no âmbito das universidades federais:

Quadro 14 – Argumentos das dirigentes sobre suas UEIs em relação à qualidade

UEI	Professoras qualificadas	Proposta pedagógica diferenciada	Participação na produção científica e políticas públicas na área da educação infantil
UEI 1	X	X	
UEI 2	X	X	X
UEI 3	X	X	
UEI 4		X	
UEI 5			X
UEI 6	X		
UEI 7	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Em relação à proposta diferenciada, geralmente eram em comparação às unidades de educação infantil do município. A dirigente Bruna para comprovar a qualidade da UEI em que era dirigente expõe que o colégio de aplicação foi considerado, incluída a educação infantil, a melhor escola pública do Estado. Enfatizou ainda que era um espaço de qualidade totalmente referenciada.

Nos discursos das dirigentes 2, 6 e 7 ficou evidente o quanto as respectivas unidades de educação infantil investem na qualificação do quadro de professoras. A dirigente Eliana, por exemplo, disse na entrevista que três docentes estavam afastadas para formação. Já a dirigente Giovana disse que a UEI em que era dirigente optou por liberar uma das professoras para fazer o doutorado em vez de abrir outra turma. Além de contratar professores voluntários para que as professoras da unidade pudessem sair para apresentar trabalhos em congressos, ir para formação fora. Ela ainda ressaltou que é preciso investir em formação.

A formação do professor constitui-se um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, em qualquer que seja o nível. No caso da educação infantil, a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que causa maior impacto sobre a qualidade do serviço à criança pequena (BARRETO, 1994). A qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de educação infantil. Assim sendo, para melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas é preciso se preocupar com a qualidade de seus professores (ROSEMBERG, 1994).

No caso das UEIs das universidades federais, atualmente há uma dinâmica própria que diverge da realidade de muitas instituições de educação infantil brasileiras. Indo de encontro hoje à realidade encontrada nos estudos de Campos et al. (2011) cujos principais resultados revelaram que as creches e pré-escolas brasileiras apresentavam, em 2011, em média níveis de qualidade insatisfatórios (CAMPOS et. al, 2011). Foram a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c) que trouxeram exigências para o funcionamento das UEIs de universidades federais e, assim, as tornaram unidades de qualidade em consonância com outros dispositivos jurídicos nacionais que tratam à temática.

Segue quadro que evidencia o quanto as professoras que atuam nas UEIs, cujas dirigentes foram entrevistadas, eram bastante qualificadas:

Quadro 15 – Formação dos professores das UEIs das universidades federais brasileiras

UEI	Formação dos professores
UEI 1	Todos os professores com licenciatura em pedagogia. Há um especialista em música e um especialista em educação física. A maioria são mestres,

	há doutores e até pós-doutores.
UEI 2	Todos os professores efetivos como os professores bolsistas são todos graduados em pedagogia, educação física ou artes. Quanto aos professores efetivos a maioria são mestres, há especialistas e também doutores.
UEI 3	A maioria dos professores com mestrado e alguns com doutorado.
UEI 4	Dos professores do quadro efetivo da universidade tem um grupo com mestrado e outro com doutorado.
UEI 5	A maioria do quadro composto por mestres, mas há especialistas, doutorandas e doutoras também.
UEI 6	Todos os professores com licenciatura em pedagogia. A maioria especialistas.
UEI 7	A maioria são mestres. Há duas professoras com doutorado e duas doutorandas.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Nesse quadro observou-se que havia uma grande incidência de professores com mestrado que atuavam nas UEIs das universidades federais. Várias questões podem ser delineadas para que existam nessas UEIs profissionais tão qualificados. Primeiramente, a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) que explicita logo no primeiro artigo, nos incisos de III a VIII, a necessidade de essas UEIs atenderem aos padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos; assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional; garantir o direito à formação profissional continuada; assegurar piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho.

O ingresso de a maioria dos professores dessas UEIs de universidades federais ocorre por meio de concurso público para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT. A começar pelas sete dirigentes entrevistadas:

Quadro 16 – Cargos das sete dirigentes das UEIs entrevistadas

Dirigente	Cargo na Universidade Federal
Ana	Professora EBTT
Bruna	Professora EBTT
Carol	Técnica- administrativa em educação – TAE. Cargo: Pedagogia
Daniela	Professora EBTT

Eliana	Professora EBTT
Flávia	Técnica- administrativa em educação – TAE. Cargo: Porteira.
Giovana	Professora EBTT

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Com exceção das dirigentes Carol e Flávia que são técnicas administrativas em educação, as demais são professoras da carreira EBTT. A dirigente Flávia é a única que não possui um cargo com finalidade educacional de origem, mas afirmou na entrevista “[...] eu amo o que eu faço, já trabalho em creche há 40 anos, 29 só na UEI dessa universidade”. Apesar de o cargo de ingresso na universidade ser de porteira, a dirigente possui formação adequada para atuar no desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade na UEI em que é dirigente.

A carreira EBTT é diferente dos demais professores das universidades federais, cuja carreira é a de Magistério Superior. No concurso público para a carreira EBTT, é exigido, como formação mínima, diploma de curso superior em nível de graduação. Há critérios para a promoção por titulação e desempenho. Sendo que para a última classe da carreira, de professor titular, há as exigências de o professor possuir título de doutor, ser aprovado em processo de avaliação de desempenho e, além disso, lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita (BRASIL, 2012). Essas exigências tendem a assegurar maior qualidade do quadro docente. No processo de avaliação docente as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão presentes em todos os níveis de promoção da carreira.

De fato, as professoras precisam desenvolver além do ensino, que é inerente ao cargo, pesquisa e extensão por estarem dentro da universidade federal e de acordo com a exigência do cargo EBTT, a tríade universitária ser condição *sine qua non* para lograr a promoção à classe subsequente. A dirigente Bruna declarou que as professoras são cobradas para desenvolver a tríade universitária, inclusive há um relatório de atividades acadêmicas anuais em que a professora tem de comprovar que desenvolveu ensino, pesquisa e extensão. A dirigente Carol também expôs essa obrigatoriedade e especificou que as professoras ficavam parte da carga horária delas desenvolvendo pesquisa e extensão.

Diante dessa perspectiva, as professoras precisam de tempo remunerado, além da sala de convivência, para conseguirem atuar na pesquisa e extensão também. Kramer (1994) afirma que os profissionais de educação infantil precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. As políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso à biblioteca, núcleos de leitura e discussão, além de participação em grupos de estudo como parte de seu trabalho.

É importante ressaltar que a educação infantil tem estado em evidência desde que foi incluída como a primeira fase da educação básica brasileira (BRASIL, 1996). Antes disso, não se exigia formação em magistério para atuar os profissionais que trabalhavam em creches, porque a obrigatoriedade estava em cuidar de crianças em recreação. No entanto a partir dos marcos legais que declararam direitos às crianças e a discussão quanto à função da educação infantil de indissociabilidade entre cuidar e educar. Há muito a avançar ainda tanto do ponto de vista quantitativo, com mais oferta de vagas para atender as demandas, como qualitativo, em que todos os espaços de educação infantil, municipais ou federais, sejam de qualidade.

Para tal precisa-se de investimento nessa etapa da educação básica, embora se vive, talvez, um dos momentos mais difíceis para a educação brasileira com a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016). Esse dispositivo legal prevê o congelamento de gastos em várias áreas, entre elas a educação, tornando-se, assim, cada vez mais complexo manter ou alcançar a qualidade nas instituições públicas de educação do país.

É possível afirmar que, apesar disso, mesmo com todas as dificuldades e desafios que as UEIs das universidades federais têm enfrentado e ainda enfrentam, elas têm contribuído para a qualidade da educação das crianças, pois se constituem espaços que buscam responder as demandas e os desafios postos para a educação infantil pública. Além de caracterizarem-se, para além de campo para a educação de crianças, como espaços de excelência para a formação acadêmica e profissional, locus privilegiado também para a realização de pesquisas e projetos de extensão para a produção e socialização de conhecimentos relativos à primeira infância (BARROS; AQUINO; PEREIRA, 2014; LOPES; 2014; RAUPP, 2004; SILVA; ROCHA; SANTOS, 2016).

4.2.3 Dificuldades das UEI de universidades federais e perspectivas em relação ao futuro

Em relação às dificuldades enfrentadas, vistas como desafios também, muitas são

comuns às das universidades às quais pertencem. Quanto às dificuldades delineadas pelas sete dirigentes entrevistadas, as de maior incidência foram: em relação ao contingenciamento orçamentário e a ausência de orçamento próprio, quantitativo de professores insuficientes, desafios da carreira EBTT e as condições de ingresso e permanência das crianças com necessidades educacionais especiais.

Quadro 17 – Dificuldades apontadas pelas dirigentes das UEI

UEI	Contingenciament o orçamentário	Ausência de orçamento próprio	Quantitativo de professoras e demais profissionais insuficientes	Crianças com necessidades educacionais especiais
UEI 1	X			X
UEI 2			X	
UEI 3	X		X	
UEI 4		X	X	
UEI 5	X		X	X
UEI 6	X		X	
UEI 7	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Nesse contexto, cinco das sete dirigentes entrevistadas relataram dificuldades provenientes do contingenciamento orçamentário. Entretanto há realidades diferentes dentro desse cenário. Enquanto a dirigente Ana, por exemplo, afirmou o quanto o contingenciamento orçamentário atinge a unidade diretamente inviabilizando a prática dos projetos desenvolvidos, a dirigente Eliana também relatou a dificuldade, mas afirma que é atingida em uma parcela menor, já que é vinculada ao CONDICA_p e o valor repassado por eles se manteve. Nesse sentido, depreende-se que as dinâmicas das UEIs são diferentes, cada qual com uma realidade própria.

No entanto, um obstáculo que tinha afetado praticamente todas, com exceção de uma unidade em que a dirigente não pontuou claramente, foi o quantitativo de professores e profissionais que atuavam nas UEIs serem insuficientes para atender a demanda. Moruzzi e Silva (2017b) já afirmavam que a aquisição de novas professoras efetivas, se colocou, por anos, como um dos grandes desafios das unidades de educação infantil das universidades federais. Os dados da pesquisa sugerem que esse desafio continua posto para essas unidades.

A redução de concursos públicos prevista para os próximos anos no âmbito da Administração Pública Federal tende a potencializar ainda mais esse déficit. O Decreto nº 9.739 (BRASIL, 2019b) estabeleceu normas sobre concursos públicos e expôs um maior

controle por parte do Ministério da Economia. Essa questão pode ser muito prejudicial, pois com o controle desse ministério há o risco do não reconhecimento das particularidades inerentes a cada órgão da Administração Pública Federal e suas reais necessidades. Por conta do quantitativo insuficiente de professoras nessas unidades, muitas tinham realizado outras dinâmicas de contratação, visto a necessidade de sanar esse problema. A dirigente Bruna afirmou que tinha um projeto de ensino que contratava bolsistas professoras para trabalhar como auxiliares de atividades educativas. Complementou ainda que a maior dificuldade, desde a criação da unidade, era a consolidação de um quadro efetivo de professoras.

Uma das dirigentes afirmou, até mesmo, que para tentar resolver o problema da falta de professora quando alguma delas adoecia, ou por outros fatores que a impossibilitavam de comparecer ao trabalho, fez uma chamada de professoras voluntárias para a educação infantil. Ela narrou que a princípio achou que não fosse ter procura, mas se surpreendeu com o comparecimento de 20 candidatas, empenhadas em adquirir experiência, interessadas em formação.

Em relação à ausência de dotação orçamentária própria, apenas duas dirigentes mencionaram essa questão que prejudicava, de certa forma, a autonomia dessas unidades no contexto universitário. No entanto, como apontou a dirigente Giovana, a unidade não tinha essa possibilidade de ter dotação orçamentária própria e nenhuma outra do Brasil possuía, pois essas UEIs precisam estar vinculadas a alguma unidade acadêmica no âmbito da universidade federal.

O quantitativo de três dirigentes mencionou a situação delicada de trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Sendo que duas das dirigentes ressaltaram o cenário desafiador em relação à manutenção e o desenvolvimento de um bom trabalho com essas crianças especificamente. Há, ao menos em teoria, a garantia do ingresso, tendo em vista que o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2019b) traz um diferencial ao tratar da universalização do atendimento das crianças portadoras de alguma “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”. Todavia, ainda faltam condições adequadas para a permanência de forma a garantir sucesso na aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças que, por vezes, como relatado pela dirigente Giovana possuem acompanhamento de um estagiário “A gente recebeu uma criança autista que tem direito de ter alguém mais próximo, porém a UEI não tem um professor especializado. Então eu entrei com um pedido na reitoria e o que eles puderam fazer foi liberar mais uma vaga de estagiário.” Nesse sentido, um profissional ainda em formação, por vezes, não consegue

fornecer o serviço adequado às crianças como necessidades educativas especiais.

Dessa forma, percebe-se que há a obrigatoriedade de garantia do ingresso, mas ainda não há condições ideais para a permanência dessas crianças. A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou ainda reforços com a LDBEN (BRASIL 1996).

Apenas uma das dirigentes afirmou que as turmas de educação infantil tinham um terceiro adulto, porque todas as turmas têm crianças com necessidades educativas especiais e não pontuou essa questão como um desafio.

Ainda outras quatro dificuldades foram especificadas no quadro a seguir:

Quadro 18 – Dificuldades apontadas pelas dirigentes das UEI entrevistadas

UEI	Carreira EBTT	Terceirização	Morosidade nos processos de compra	Infraestrutura do prédio
UEI 1	X			
UEI 2	X			X
UEI 3	X	X	X	X
UEI 4				X
UEI 5			X	X
UEI 6				
UEI 7		X		

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

O quantitativo de seis das sete dirigentes entrevistadas mencionou a existência do cargo EBTT no âmbito dessas unidades. No entanto, três dessas unidades colocaram a carreira EBTT como uma dificuldade. A dirigente Ana, por exemplo, foi ao encontro do exposto ao afirmar que uma das maiores dificuldades da UEI em que é dirigente eram em relação às demandas inerentes à carreira EBTT:

O que acontece é que nós trabalhamos com crianças e nós temos uma carga horária de ensino muito grande. Nós lidamos mais de 20 horas por semana diretamente com as crianças em sala de aula. E depois nós temos com as outras 20 horas fazer o apoio ao ensino, porque toda atividade de ensino precisa de apoio. Avaliação, retomada e tudo mais, preparação de atividades. Além das atividades de pesquisa e as atividades de extensão. Então o tempo todo nós professoras nos sentimos estranguladas dentro desse tempo com todas as demandas que nós temos dentro da universidade no tripé ensino, pesquisa e extensão. E com uma carga horária dentro da sala de aula bem grande (Dirigente Ana).

As dirigentes Bruna e Carol colocaram a questão de que os ocupantes do cargo EBTT precisam trabalhar a tríade ensino, pesquisa e extensão, mas não relataram sobrecarga de trabalho por conta do cargo especificamente. O que se percebe é que existe uma dificuldade por conta do quantitativo inferior ao necessário de professoras no âmbito dessas unidades.

Foram mencionados problemas recorrentes quando se fala de Administração Pública Federal, tais como a morosidade nos processos de compras e questões envolvendo os agentes públicos contratados via terceirização. Que tende a ser cada vez mais comum dentro das organizações públicas. As dirigentes Carol e Giovana abordaram sobre a terceirização que, segundo elas, prejudicava os relacionamentos do quadro de profissionais da unidade, pois deixava a relação muito fria, pois não se podia reportar diretamente ao funcionário. Era preciso passar por um fiscal de contrato antes. Entretanto, não se sabe até que ponto essa frieza nas relações entre servidores efetivos e terceirizados pode comprometer a relação com as crianças também.

Outra dificuldade apontada por quatro dirigentes foi quanto à infraestrutura dos prédios das UEIs que, segundo elas, precisavam de reforma e manutenção. Três dirigentes esclareceram que os prédios são bons, constituíam um espaço amplo, tinha parque de areia com brinquedos, quadra coberta, parque para as crianças menores, parque para as crianças maiores e que precisavam apenas de uma reforma. Como contraponto, a dirigente Daniela expôs que o prédio estava com uma estrutura precária e necessitaria de uma grande reforma: “A gente está com uma estrutura bem precária de prédio. É um prédio bem antigo e necessitaria de uma grande reforma. Então a maior dificuldade nossa é questão de estrutura mesmo que está muito precarizada”.

A atual legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam e/ou orientam no sentido de se definir critérios de qualidade para a infraestrutura das UEIs. Entre eles estão a LDBEN (BRASIL, 1996) em que consta que os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, o que compreende inclusive a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV do artigo 70). Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), em que a organização dos ambientes das UEIs é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a), em que o ambiente físico é expresso como devendo ser

arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999a), em que o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3º, VII). As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), em que um dos aspectos normativos tratados é quanto a espaços físicos e recursos materiais para a educação infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil. O PNE (BRASIL, 2001b) vem somar critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil. Destacam-se em relação a esse ponto as metas 2, 3, 4, 10, 18 e 25 do PNE. Além dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) que fornecem orientações para se construir um ambiente físico destinado à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança – criança, criança – adulto e deles com o meio ambiente. Sendo que o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. Especificamente no caso das UEIs de universidades federais, destaca-se o artigo 5º e o artigo 6º da Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2011) que abordam as estruturas básicas necessárias para fornecer os serviços às crianças com qualidade de acordo com as normas e especificações técnicas da legislação nacional sobre a temática.

Além disso, apenas a dirigente Bruna mencionou dificuldades contextuais mais holísticas como a necessidade de se valorizar a educação pública brasileira. Ela citou o contexto de desvalorização da universidade, das professoras e a desvalorização do conhecimento científico vivenciados na atualidade. Citou, inclusive, que assim como ela as professoras, mulheres, que atuam na primeira etapa da educação básica, historicamente carregam a relação entre o doméstico e o institucional. É um desafio enfrentado na UEI 2.

No contexto das dificuldades pontuadas pelas dirigentes, duas delas expuseram o dado de que ninguém queria assumir a direção, pois é um cargo de muita tensão e de muito estresse. Além disso, segundo a dirigente Giovana, não há muito incentivo para assumirem

um cargo tão desafiador, pois na maioria das UEIs de universidades federais as dirigentes recebem por isso uma função gratificada – FG. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 19 – Cargos de direção ou função gratificada recebida pelas sete dirigentes das UEIs entrevistadas

Dirigente	Cargo de direção ou função gratificada na Universidade Federal
Ana	Cargo de Direção – CD 000.4
Bruna	Função Gratificada – FG 000.1
Carol	Função Gratificada – FG 000.1
Daniela	Função Gratificada – FG 000.1
Eliana	Cargo de Direção – CD 000.4
Flávia	Função Gratificada – FG 000.1
Giovana	Função Gratificada – FG 000.2

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Apenas as dirigentes Ana e Eliana estavam em cargo de direção. As demais dirigentes recebiam uma função gratificada de remuneração menor. Tendo em vista os desafios cotidianos dessas UEIs de universidades federais, a dirigente Flávia afirmou que a sua unidade está passando por muitas dificuldades, mas tem muita esperança. Segundo ela se um dia fecharem, encerrarão as suas atividades com honra.

Nesse panorama, apesar das dificuldades e desafios apontados pode-se visualizar o quanto essas UEIs no âmbito de universidades federais podem contribuir para a formação das crianças, dos profissionais que ali desempenham as suas práticas laborais, estudantes de graduação e pós-graduação dessas universidades e de outras. Além da possibilidade de contribuição com a formação continuada de professoras da rede municipal e estadual. Estar dentro da universidade abre todas essas possibilidades para essas unidades de educação infantil.

Por se tratar de um trabalho final de conclusão de curso de um Programa de Pós-Graduação na modalidade profissional, no próximo capítulo a partir dos resultados da pesquisa empírica, apresenta-se o produto técnico derivado também da revisão teórica e de situações identificadas ao longo do processo da presente pesquisa.

5 PRODUTO TÉCNICO

O Mestrado Profissional tem como um de seus objetivos a transferência de conhecimento para a sociedade a fim de atender demandas sociais e econômicas com um papel transformador da realidade e com inovação, visando o desenvolvimento local, regional, nacional e/ou internacional (BRASIL, 2019a). Portanto, para este trabalho de conclusão de curso de mestrado profissional, como servidora da UnB, o produto técnico apresentado é um relatório técnico conclusivo para a Universidade de Brasília.

Na presente pesquisa, estudaram-se as trajetórias, os desafios e as perspectivas das Unidades de Educação Infantil – UEIs de universidades federais para compreender a relação existente entre essas UEIs e as universidades às quais pertenciam. Com os resultados deste estudo, pretendeu-se trazer contribuições à discussão de se criar uma unidade de educação infantil na Universidade de Brasília, tendo em vista que a UnB é uma universidade federal, porém ainda não possui uma dessas unidades de educação infantil em seu âmbito. Dessa forma, foi desenvolvido este relatório tentando relacionar os resultados obtidos em outras UEIs e os argumentos legais, institucionais e ideais da Universidade de Brasília.

5.1 Relatório técnico conclusivo da pesquisa

A Universidade de Brasília é uma instituição pública de ensino superior, integrante da Fundação Universidade de Brasília (Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961), com sede na Capital Federal. No artigo 3º do Estatuto da UnB consta que são “finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais”.

No artigo 4º também do Estatuto da UnB, são elencados os princípios pelos quais a Universidade organiza e desenvolve as suas atividades:

- I **natureza pública e gratuita do ensino**, sob a responsabilidade do Estado;
- II liberdade de ensino, pesquisa e extensão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza;
- III **indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão**;
- IV universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
- V **garantia de qualidade**;
- VI orientação humanística da formação artística, literária, científica e técnica;
- VII intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais;

VIII incentivo ao interesse pelas diferentes formas de expressão do conhecimento popular;
IX compromisso com a democracia social, cultural, política e econômica;
X compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, **à igualdade de oportunidade de acesso**, e com a socialização de seus benefícios;
XI compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País;
XII compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente (Estatuto UnB, 2011, grifo nosso).

Os textos em negrito evidenciam as questões que foram discutidas pela pesquisa ao tratar das legislações em torno das Unidades de Educação Infantil – UEIs das universidades federais. Nesse sentido, a UnB tem a sua atuação pautada nesses princípios e cumpre assim as exigências normativas. A missão da Universidade de Brasília para o ciclo 2018-2022 é:

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as **finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão**, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (Planejamento Institucional UnB 2018-2022, grifo nosso).

Na missão da UnB, vê-se o comprometimento da universidade com a tríade universitária ensino, pesquisa e extensão em consonância com o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Uma UEI no âmbito da UnB poderia contribuir com esse comprometimento e com a formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional. Também para o ciclo **2018-2022**, a Universidade de Brasília tem como visão de futuro: “Ser **referência nacional em ensino, pesquisa e extensão**, com inserção local, regional e internacional, inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida.” (Planejamento Institucional UnB 2018 – 2022, grifo nosso).

As UEIs de universidades federais precisam estar em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c). Assim sendo, é imprescindível que elas sejam democráticas, inclusivas e abertas à comunidade em geral. Nesse contexto, essas unidades podem contribuir diretamente para alcançar a visão da UnB ao atuar também como locus privilegiado para a tríade ensino, pesquisa e extensão, colaborando com a inserção local, regional, nacional e talvez até internacional da universidade.

Inclusive, as sete dirigentes de UEIs de universidades federais entrevistadas na pesquisa apontaram esses espaços como locus privilegiado para a tríade ensino, pesquisa e

extensão. Por estarem no âmbito de universidades federais, passaram a ser espaços de qualidade com papéis em consonância com as políticas nacionais para a educação infantil vigentes e com o princípio norteador das universidades públicas, ou seja, a obrigatoriedade, por lei, da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A UnB apresenta uma localização estratégica, já que está na capital federal, no centro político do país, podendo atuar diretamente nas causas que envolvem a educação de uma forma geral e especificamente a educação infantil junto ao Congresso Nacional.

Foi monitorada, na presente pesquisa, que atualmente são 21 UEIs vinculadas a 21 universidades federais brasileiras, em um universo de 69 universidades federais brasileiras. Dos 17 Colégios de Aplicação que há no Brasil, no âmbito das universidades federais, nove deles ofertam a educação infantil, a primeira etapa da educação básica. O número atual de universidades federais foi informado pelo Serviço de Informações ao Cidadão do Ministério da Educação. Já incluída, nesse quantitativo, a Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, criada em 2019.

Entretanto, a UnB, apesar de ter sido criada um ano após a inauguração de Brasília, na iminência de completar 60 anos, ainda não possui UEI e nem colégio de aplicação, apesar de ser uma Universidade orientada pelo anúncio de Darcy Ribeiro: “A vocação da UnB é ser uma universidade completa.” Em *A universidade necessária* (1975), Darcy Ribeiro disserta sobre o projeto da UnB e expõe sua aposta na Universidade, colocando-a como um lócus do intelectual público, de importância fundamental no processo histórico-evolutivo de uma sociedade. Proporcionando, nesse sentido, a produção e difusão do conhecimento científico, a base do desenvolvimento tecnológico de uma nação. Ainda expõe que a cultura sobre a qual a Universidade opera é um símile conceitual do mundo. No pensamento darcyniano, a universidade tem a função de influenciar e modificar o entorno, em escala regional, nacional ou internacional. Uma unidade de educação infantil, ou até mesmo um colégio de aplicação no âmbito da UnB poderia contribuir com essa modificação do entorno diretamente, contribuindo assim com a produção e socialização do conhecimento científico para a área da educação.

A UnB tem imóveis próprios e até uma fazenda em que professores e estudantes têm a oportunidade de desenvolverem nesses espaços ensino, pesquisa e extensão, mas não possui, em seu âmbito, uma instituição educacional de educação básica para que os estudantes das licenciaturas e também bacharelados que tenham a infância como campo de estudo possam ter a oportunidade de desenvolver a tríade universitária e contribuir com a área da educação. Os

resultados da pesquisa sugerem que os espaços das UEIs das universidades federais tem uma gama de possibilidades de pesquisa por ser um campo fértil para a produção de conhecimento científico quanto à educação e ao desenvolvimento de criança pequena, além de estar no ambiente universitário, centro de excelência para a evolução da ciência.

Contudo, por motivos jurídicos, não é possível que a UnB crie no momento uma UEI em seus espaços físicos. O Decreto nº 977 (BRASIL, 1993) dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. O presente decreto em seu artigo 7º, parágrafo primeiro veda a criação de novas unidades de educação infantil como integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado. Além disso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 211, especifica que a educação infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios.

No entanto, foi monitorado na presente pesquisa um Projeto de Lei – PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017a) proposto pelo deputado federal Pedro Cunha Lima de alteração da LDBEN (BRASIL, 1996), para garantir a criação obrigatória de creche em cada um dos novos campi de Instituições Federais de Educação Superior que vierem a se instalar no País. No processo de tramitação, a relatora do PL, deputada reeleita em 2018, Professora Dorinha Seabra Rezende, coloca uma modificação que foi aprovada no contexto da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Ela dispõe sobre uma parceria entre a União, por meio das instituições federais de educação superior, e os municípios, com vistas ao desenvolvimento e qualificação da oferta da educação infantil de crianças de zero a três anos de idade. Assim, não existiria a obrigatoriedade de criação de creches em cada novo campus de instituições federais e os já existentes em que haja oferta de curso de formação de professoras para a educação infantil, poderiam criar em parceria com o município. Conforme previsto no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que especifica que a educação infantil é de responsabilidade prioritária dos Municípios. A proposta seria uma parceria entre a União e o município: construção e equipamento pela primeira e funcionamento sob a responsabilidade do segundo. Além disso, a relatora também pontua que se trata de um dispositivo jurídico bastante específico, referente às UEIs da rede federal. Nesse sentido não seria necessário à inserção do projeto de lei à LDBEN, pois ele tramitaria como norma jurídica isolada.

Todavia, o PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017b) ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados. Foi aprovado na Comissão de Educação, mas a proposta ainda será apreciada pela

Comissão de Finanças e Tributação e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. A atual situação do PL n.º 7.187 é aguardando a designação de relator na Comissão de Finanças e Tributação – CFT. O PL n.º 7.187 (BRASIL, 2017b). Esse PL pode restringir a autonomia universitária ao propor parceria com o município. Além disso, é restrito a crianças de zero a três anos, não compreendendo toda a educação infantil.

Outro caminho, que parece ser o mais indicado para assegurar a autonomia universitária, mas precisa ser mais bem estudado é quanto à possibilidade de a UnB requerer junto ao MEC a criação de um colégio de aplicação compreendendo os anos da educação básica que julgar mais conveniente. Na Portaria 959 (BRASIL, 2013c), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos colégios de aplicação vinculados às universidades federais, especificamente no artigo 3º e parágrafo único do respectivo artigo constam orientações no que tange à criação desses colégios de aplicação no interior das universidades federais:

Art. 3º - A criação de novos Colégios de Aplicação e a ampliação de novas modalidades de ensino está condicionada à aprovação no Conselho Superior da Universidade a que se vincula.

Parágrafo único - Na hipótese de a criação de novos Colégios de Aplicação e a ampliação de novas modalidades de ensino redundar na necessidade de expansão, fora dos limites normativamente fixados, dos quadros docente e técnico-administrativo da instituição, o processo deverá ser submetido à apreciação da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ambas do Ministério da Educação (BRASIL, 2013c).

Nesse sentido, cabe a UnB a provocação junto ao MEC quanto à viabilidade de criação de um colégio de aplicação. Mesmo que a princípio seja pequeno, com a oferta de apenas alguns anos da educação básica. O MEC lançou em novembro de 2019 o programa Educação em Prática em que as instituições de ensino superior parceiras abrirão suas dependências, inclusive laboratórios, para que estudantes do ensino básico possam ampliar seus conhecimentos. Parece ser um canal de aproximação e contribuição do ensino superior com o ensino básico. Um colégio de aplicação no âmbito da UnB seria um facilitador desse processo de produção, troca e compartilhamento de conhecimentos científicos e isso parece ser de interesse do MEC.

Um desafio a ser enfrentado para a criação de uma UEI ou colégio de aplicação na UnB seria do ponto de vista orçamentário, pois UEIs e também as demais etapas da educação básica de qualidade são onerosas. Com a Emenda Constitucional – EC 95 (BRASIL, 2016),

congelando os gastos públicos por 20 anos, os investimentos em educação infantil tornam-se cada vez mais difíceis. A universidade pública vem sofrendo impactos profundos em decorrência dos contingenciamentos orçamentários. Todavia, a mesma Portaria 959 (BRASIL, 2013c) fornece orientações em relação ao custeio desses colégios de aplicação que teriam recursos orçamentários específicos:

Art. 6º - Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais – OCC, conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2013c).

Nesse contexto, sugere-se a criação de um grupo de trabalho com setores estratégicos da UnB para refletir sobre as possibilidades de a universidade atuar também na educação básica. Segundo os dados da pesquisa, a atuação desses espaços como locus privilegiado para a tríade universitária ensino, pesquisa e extensão tem sido diversa. Podem funcionar como se fossem laboratórios de inovações de práticas pedagógicas de produção e socialização de conhecimentos que podem ser difundidos por toda a rede municipal, estadual e até mesmo federal. São espaços que têm se constituído como campo de investigação, observação, práticas, estágios de formação inicial e continuada, além de desenvolvimento de projetos de extensão. Nesse contexto, esses espaços podem contribuir para múltiplas áreas de conhecimento no âmbito da universidade dando maior suporte a formação acadêmica, a formação continuada de professores das redes municipais, estaduais e até mesmo federais, formação das crianças e também de seus responsáveis por meio de projetos de extensão.

Assim sendo, o impacto social desses espaços não é só local, restrito aos grupos de crianças e profissionais que ali estão, mas esses profissionais por estarem dentro da universidade podem contribuir nos avanços da educação, não só na UEI ou no colégio de aplicação, mas no município, no estado e até mesmo no país. Para tanto, fazem-se necessárias à implementação e a legitimação destas UEIs e/ou colégios de aplicação, no interior das universidades federais, para além da educação como direito da criança, mas também, como espaços de contribuição com a universidade às quais pertencem. Por meio da tríade universitária, como campo de pesquisa, cooperando para expandir a quantidade e a qualidade da produção acadêmica brasileira sobre a infância, possibilitando a melhoria na qualidade da educação básica, do ensino superior e da sociedade, já que têm atuado também como espaços de formação profissional, inicial e continuada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como primeira consideração, os resultados da pesquisa sugerem que o campo das UEIs das universidades federais tem uma gama de possibilidades de pesquisa por ser um campo fértil para a produção de conhecimento científico quanto à educação e ao desenvolvimento da criança pequena, além de estar no centro de excelência para a evolução da ciência. Há muitas pesquisas que utilizam esses espaços como meio, entretanto, a quantidade é ínfima quando se trata de pesquisas sobre os papéis dessas UEIs de universidades federais.

Desde a década de 1970, quando surgiram, as UEIs passaram por constantes alterações resultantes das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais brasileiras. No decorrer de suas experiências elas foram ampliando seus papéis para além da educação e cuidado das crianças. Isso porque, ao estarem no âmbito de universidades federais, passaram a ser espaços com papéis em consonância com o princípio norteador das universidades públicas, ou seja, a obrigatoriedade, por lei, da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, essas unidades têm explicado as suas razões de existir no interior dessas universidades federais.

Como resposta ao objetivo geral, que é compreender a relação existente entre as UEIs das universidades federais brasileiras e as universidades às quais pertencem, identificamos que há colaboração – apontada por todas dirigentes entrevistadas – das UEIs com essas instituições no que se refere à tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Tal colaboração está desmembrada em diversas atividades realizadas dentro desses espaços de educação infantil no âmbito dessas universidades. Ao serem entrevistadas, as sete dirigentes participantes da pesquisa forneceram dados importantes para a produção de análises mais significativas em relação ao tema proposto. Interagir com cada uma delas e perceber a dinâmica das UEIs em que trabalham possibilitou um exame mais atento sobre os pontos mais relevantes desta pesquisa.

Observando o histórico de cada UEI de universidade federal, é possível perceber que cada uma buscou estratégias para a sua legitimação. Nesse cenário, observa-se que tem aumentado gradativamente o número de unidades que estão vinculadas a unidades acadêmicas da área de educação ou até mesmo se integrando a colégios de aplicação no âmbito das universidades às quais pertencem.

A relação estabelecida dessas UEIs de universidades federais com o ambiente

institucional acadêmico trouxe a perspectiva de que essas unidades atuem como laboratórios de inovações de práticas pedagógicas exitosas e de produção de conhecimento que podem ser disseminados para toda a rede pública de educação. Um espaço para a formação inicial e continuada de professoras e estudantes, campo para estágios, pesquisas e práticas de atividades de extensão para a comunidade universitária, além de professores e estudantes de outras instituições de ensino. Assim, essas UEIs podem cumprir funções sociais e acadêmicas para as diversas áreas que desejam atuar na educação infantil, seja da graduação ou da pós-graduação.

Entretanto esses movimentos de mudanças no funcionamento das UEIs de universidades federais foram provocados por meio de dispositivos jurídicos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c). Tais dispositivos levaram a alterações significativas no que tange a toda estrutura dessas unidades que deixaram de ser um direito trabalhista e passaram a ser espaços de direito das crianças. O que evidencia a educação infantil como uma fase essencial no processo de construção da cidadania e os esforços realizados para ofertar maior qualidade no serviço às crianças pequenas que frequentam esses espaços.

Apesar de a potencialidade desses espaços como lócus privilegiado para a tríade universitária ensino, pesquisa e extensão, com o Decreto nº 977 (BRASIL, 1993) que dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos federais e veda a criação de novas unidades de educação infantil, a quantidade de UEIs de universidade federal vem decrescendo em números. Se por um lado a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e a Portaria 959 (BRASIL, 2013c) trazem exigências taxativas a fim de assegurar o serviço de qualidade à criança, por outro, tais dispositivos jurídicos levaram à descontinuidade de muitas unidades que não conseguiram se adaptar às normas que visam assegurar a qualidade desses espaços.

Alterações significativas podem ser vistas no que se refere a essas UEIs nas universidades federais. Na última década, elas têm se configurado como espaços de qualidade e de excelência acadêmica. Das sete dirigentes dessas unidades que foram entrevistadas na pesquisa todas apontaram a atuação desses espaços em consonância com a tríade universitária. Outros fatores chamaram a atenção, como o alto nível de qualificação do quadro de professoras e das diretoras das UEIs e o grande número de estagiários que atuavam nesses

espaços. O fato de que, em todas as UEIs, o processo seletivo para ingresso era via sorteio. Em algumas ainda havia reserva de vagas, mas a tendência parece ser que venham a se universalizar para a comunidade em geral, seguindo as normas dispostas na Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2011) e na Portaria 959 (BRASIL, 2013c). Apenas uma das unidades entrevistadas ainda não oferecia serviço a crianças da comunidade externa e todas ofertavam o serviço gratuitamente. Além de que a maioria ofertava o serviço em turno parcial, o que ampliava o número de vagas.

Quanto às contribuições dessas UEIs para a universidade às quais pertencem, todas as dirigentes abordaram especificamente a realização de pesquisas, acrescentando também o ensino, a extensão, com a formação inicial e continuada e os estágios. E extrapolando a tríade universitária, quatro dirigentes apontaram a proposta diferenciada da UEI de universidade federal em relação às da rede municipal como contribuição também, pois além da indissociabilidade entre educar e cuidar das UEIs das redes municipais, as UEIs das universidades federais precisam atuar também na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Em relação aos desafios e dificuldades enfrentadas por essas UEIs de universidades federais, seis das sete dirigentes citaram o quantitativo insuficiente de professoras e demais profissionais que atuam nesses espaços. A segunda dificuldade mais relatada, por cinco das sete dirigentes, foi sobre o contingenciamento orçamentário que essas unidades vêm sendo impactadas. Assim como as próprias universidades às quais pertencem e a área da educação brasileira como um todo.

Apesar das principais dificuldades comuns das UEIs com as universidades às quais pertencem, as contribuições desses espaços para a universidade e para a sociedade se sobressaíram. No que tange ao ensino, os professores das faculdades e institutos utilizavam as UEIs para desenvolverem atividades com os estudantes. Tinha também o processo de estágio, este envolvia a construção de atitudes dos educadores: diálogo, interlocução, troca, que direcionavam para a construção coletiva do conhecimento como sendo uma via de mão dupla em que ambos os lados aprendiam.

Já no desenvolvimento da pesquisa, produção de conhecimentos, essas UEIs de universidades federais vinham acumulando, ao longo dos anos de suas existências, uma extensa produção acadêmica científica em relação a objetos de pesquisas relacionados à educação infantil.

Finalmente, em relação ao campo da extensão, muitas unidades tinham desenvolvido

uma aproximação, principalmente com a rede pública municipal, além da estadual e federal caracterizando esse campo de atuação como um espaço de troca e interlocução, de construção de relações, por meio de eventos de formação continuada. Muitas das UEIs cujas dirigentes foram entrevistadas também desenvolviam periodicamente eventos com os responsáveis pelas crianças pequenas, para a formação deles.

Em suma, pode-se compreender que as trajetórias trilhadas pelas UEIs de universidade federal definiam sua singularidade e vinham contribuindo para pensar os processos formativos na área da educação infantil. Atuando na formação das crianças e de seus responsáveis, dos profissionais que ali desempenhavam as suas práticas laborais, estudantes de graduação e pós-graduação dessas universidades e de outras, além da possibilidade de contribuição com a formação continuada de professoras da rede municipal, estadual e até mesmo federal.

Os resultados da presente pesquisa destacam que as UEIs de universidades federais representam muito mais do que um dever legal, pois se constituem em atividade-fim da universidade, uma vez que elas têm buscado atuar em consonância com o princípio norteador das universidades, a indissociabilidade entre os pilares da tríade universitária. As universidades federais como instituições produtoras e difusoras de conhecimento, por meio do processo educativo, científico e cultural, articulado ao ensino, à pesquisa e à extensão de forma indissociável podem colaborar diretamente, junto às UEIs no âmbito dessas universidades, com a melhora da qualidade da educação infantil brasileira.

Por meio do relatório técnico conclusivo da pesquisa, foi realizada a reflexão de que uma UEI para a Universidade de Brasília poderia contribuir com a tríade universitária, já que está em consonância com seus princípios institucionais, sua missão e visão. Talvez o caminho mais viável para a UnB seja a criação de um colégio de aplicação. Mesmo que a princípio seja pequeno, com a oferta de apenas alguns anos da educação básica. Assim sendo, sugere-se a criação de um grupo de trabalho com setores estratégicos da UnB para refletir sobre as possibilidades de a Universidade atuar também na educação básica e, desse modo, poder contribuir com inovações pedagógicas no campo da educação infantil.

Nesse sentido, a presente pesquisa sobre as UEIs de universidade federais buscou relevância social e científica ao estudar as trajetórias, os depoimentos e as ações de sete unidades existentes em universidades e, com isso, espera-se ter contribuído para o avanço do entendimento da temática e criado possibilidades para que novos estudos possam desencadear debates sobre a educação infantil no âmbito das universidades federais brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alexandre Garcia. **Ensaio sobre a universidade e a sua função social**. FILOSOFANDO: revista de filosofia da UESB. Ano 1. n° 1. Jan.-jun. 2013. ISSN: 2317-3785 Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/filosofando/article/download/2125/1801/>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília-DF. 3 a 5 de nov. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação de um profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em 28 de set. de 2019.
- BARROS, Josiane; AQUINO, Ligia Maria M. L.; de PEREIRA, Maria de Fátima. **Creche Universitária: perspectivas de formação docente continuada para educação infantil**. *In*: Anped Sudeste 2014. Eixo temático: Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente Poster. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/josiane-fonseca-de-barros-ligia-maria-m-l-de-aquino-maria-de-fc3a1tima-pereira.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- BENVENUTO, Edvânia Sobral; CALOËTE, Ruth Alívia G. Malta. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. *In*: Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. 1 ed. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.
- BERSOT, Barbara et al. **Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU): Territórios para pensar as crianças e as infâncias na educação infantil**. *In*: GRUPECI, 2014, Goiânia: Centro Editorial e Gráfico UFG, 2014. v. 1. p. 1-15. Disponível em: www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR67.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei n.º 93.408, de 10 de outubro de 1986**. Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, out. 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D93408imprensa.htm. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei nº 977, de 10 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Portal da Legislação, Brasília, set. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D0977.htm#art15. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.v.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7/04/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, dez. 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 09. nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04, de 06 de setembro de 2000.** Parecer Normativo sobre as diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** 2001a. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. 2004. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Portal da Legislação, Brasília, maio 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos 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. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006c. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006d. v. 2. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Portal da legislação, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Portal da legislação, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 17/2010, de 8 de dezembro de 2010b**. Institui as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 fev. 2011. Seção 1, p. 25. Relator: Cesar Callegari. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2012/11/Resolu%C3%A7ao-n-1-10-03-2011.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras

providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.796, de 04 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 dar outras providências. Portal da Legislação, Brasília, abr. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC de 30 julho de 2013**. Brasília, jul. 2013b. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/3-Of.-n%C2%BA-20-da-SESu.SEB_.MEC_.-30-JULHO2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Diário Oficial da União de 30/09/2013 (nº 189, Seção 1, pág. 9). Brasília, set. 2013c. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei nº 7.187, de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para garantir a criação obrigatória de creche em cada um dos novos campi de Instituições Federais de Educação Superior que vierem a se instalar no País. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=585144620F29C

F029F521E4275DC4E4E.proposicoesWebExterno2?codteor=1543757&filename=Avulso+-PL+7187/2017. Acesso em 12 jun. 2018.

BRASIL. **Substitutivo ao Projeto de lei nº 7.187, de 2017.** Dispõe sobre parceria entre a União, por meio das instituições federais de educação superior, e os Municípios, com vistas ao desenvolvimento e qualificação da oferta da educação infantil de crianças de zero a 3 (três) anos de idade. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=396D7BCF715D3AF2B6ANAC0F55E98FD31.proposicoesWebExterno1?codteor=1614047&filename=Tramitacao-PL+7187/2017. Acesso em 15 de out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior – CONDICAp. **Estatuto. 2018a.** Disponível em: http://condicap.org/wp-content/uploads/2018/06/ESTATUTO_CONDICAp.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Portal da Legislação, Brasília, jan. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2019a. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf. Acesso em: 12 de set. 2019.

BRASIL. **Auxílio Pré-escolar.** Disponível em: <https://www.servidor.gov.br/gestao-de-pessoas/manual-de-procedimentos/manual-auxilios-e-beneficios/auxilio-pre-escolar>. Acesso em: 04 de fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE.** Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019b.** Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - SIORG. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69185023/do1-2019-03-29-decreto-n-9-739-de-28-de-marco-de-2019-69184666. Acesso em: 01 out. 2019.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus.** Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0809.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; GONÇALVES, Mônica Feitosa de Carvalho Pedrosa. **A**

educação infantil no contexto da resolução CNE/CEB n. 01/2011. Revista Comunicações, Piracicaba, ano 22, n.2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2169/1564>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas:** em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/130/232>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade da educação infantil:** um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de pesquisa. 20 v. 41 n.142 jan./abr. 2011.

CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas Universidades Federais:** os caminhos percorridos. 1ª ed. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache. Unidades Universitárias Federais: Espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão? *In:* Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas Universidades Federais:** os caminhos percorridos. 1ª ed. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache; RAUPP, Marilene Dandolini. Apresentação. *In:* Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas Universidades Federais:** os caminhos percorridos. 1ª ed. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.

CATALDI, Maria Cristina Cunha. Modificações sociais e a participação da mulher no mercado de trabalho. *In:* **Creches:** desafios e contradições da criança pequena. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. São Paulo: Ícone, 1992.

CRESWELL, J. W. CLARK Vicki L.P. **Pesquisa de Métodos Mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DUARTE, Luiza Franco. **Desafios e Legislações na Educação Infantil.** IX ANPED Sul 2012. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3121/342. Acesso em: 16 de jan.2019

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... o trabalho na creche:** um estudo

sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252739>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008.

FONSECA, João Pedro da. **A Educação Infantil**: Tempo e Espaço Educativos. *In*: Educação Básica: políticas, legislação e gestão- leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Creches das universidades federais**. Biblioteca Digital. Câmara dos Deputados. Brasília, 2008. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2763>. Acesso em: 07 ago. 2018.

GONÇALVES, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo. **O serviço de educação infantil - HU/UFSC frente à Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011a) [dissertação]: desafios e perspectivas**. Florianópolis, SC, 2014. 107 p.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão**: um princípio necessário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 07 dez. 2018.

GUSMÃO, Joana Buarque *de*. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2013, vol.21, n.79, pp.299-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil**: desafios, armadilhas e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf> . Acesso em: dez. 2018.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. *In*: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 49-57.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação de um profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2019.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE FILHO, Aristeo. **Rumos da educação infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: Teias, ano 6, n. 11-12, jan/dez 2005. ISSN 1518-5370

LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares da. **A relação entre a educação infantil e as famílias do campo**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015. ISSN 2175-3539 *online*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00475.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

LOPES, Isabela Pereira. **O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFIs): a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, José Jairo. **“Qual a função da creche universitária?”** As finalidades das unidades universitárias federais de educação infantil ontem e hoje, 2013.

Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/423%20QUAL%20A%20FUN%C3%87%C3%83O%20DA%20CRECHE%20UNIVERSIT%C3%81RIA%E2%80%9D.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. RBPAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MELO, Cláudia Vianna de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Creche UFF – Uma luta pela formação de professores e profissionalização docente**. *In*: EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação. PUC Paraná, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. vol.14 n.º.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em: 06 ago. 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 14 out. 2018.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão**: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da. **A educação infantil nas Universidades Federais frente à resolução CNE/CEB nº 1 de 2011**: análise no contexto da unidade de atendimento a criança da UFSCAR. Revista Educação em Perspectiva, Minas Gerais, v.08, n. 1, jan/abril 2017a. Disponível em: <https://educacaoem perspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/download/708/199>. Acesso em: 18 nov.2018

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da. **A universalização da educação infantil nas universidades federais**: um estudo a partir dos editais de aberturas de vagas nas unidades. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 116-131, jan./abr. 2017b. ISSN 2176-7912 online. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/141>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M. L. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de et al. **Creches**: Crianças, Faz-de-conta & cia. Petrópolis, RH: Vozes, 1992.

PAINI, Leonor Dias; COSTA, Leila Pessôa Da. **A função social da universidade na contemporaneidade**: algumas considerações. Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 59-72, jan./maio 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701>. Acesso em: 21 jun. 2019.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A educação infantil nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2002a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83515>. Acesso em: 25 de abr. 2018.

RAUPP, Marilene Dandolini. (Org.). **II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**, 2002b, Florianópolis: UFSC/NDI. Anais. 167p.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004. ISSN 0101-7330

RAUPP, Marilene Dandolini. **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: contornos da sua trajetória.** 2011. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2011/10/Artigo.historia.NDI_UFSC_.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

REIS, Ana Claudia Carmo dos et al. **Formação continuada e saber docente na educação infantil.** In: GRUPECI, 2014, Goiânia: Centro Editorial e Gráfico UFG, 2014. v. 1. p. 1-15. Disponível em: www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR67.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RODRIGUES, Adriana Sílvia. **Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da educação infantil.** Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2013. ISSN 2236-044 versão online. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2167>. Acesso em: 17 out. 2018.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do profissional de educação infantil, através de cursos súpateos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação de um profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2019.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira contemporânea:** elucidações conceituais e articulações na prática educacional. Revista científica do instituto ideia. RJ nº 01: Abr.-Set. 2016. Disponível em: http://ideiaeduc.com.br/uploads/revista/pdf/desm/7N.01.2016/7n.01.2016_209.ensino_pesquisa_extensao.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.p. 56-77

SILVA, Adriana Alves da. “A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p.35-55.

SILVA, Surama Angélica da; ROCHA, Idnelma Lima da; SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra. **Federalização e municipalização das creches universitárias:** uma análise desses processos e suas reais consequências para o atendimento à criança. V. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2168>. Acesso em: 31 jan. 2019.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade:** concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de

Goiás, 2015.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves ET al. **Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes 40 anos: saberes e fazeres na educação infantil**. Vitória: EDUFES, 2016.

SOUSA, Ana Luzia Lima. **Extensão Universitária: compromisso social ou solidariedade?** Revista ADUSP, v.14, n.4, p.23-28, jul.1998. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/14/r14a04.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SPADA, Ana Corina Machado. **Propostas de cuidado e educação no ambiente da Creche** – aspectos históricos e formação de Professores. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 93-106, jan./dez. 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022**. Brasília, 2017. Disponível em: http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791. Acesso em: 27 set. 2019.

VELOSO, Mariza. A Universidade de Brasília – A insistência da utopia. *In*: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel (org.). **Educação Superior e os novos desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**. Brasília: EDUNB, 2018.

VIEIRA, José Jairo et al. **Políticas públicas em educação: a escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara/SP, v.20, n.02, p. 223-236, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9477>. ISSN: 1519-9029 versão *online*. Acesso em: 09 jun. 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – REALIZADA COM SETE DIRIGENTES DE UEIS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS

Texto de apresentação

Meu nome é Jéssica Louza, sou técnica-administrativa da Universidade de Brasília e curso o mestrado profissional em Educação-Gestão de políticas e sistemas educacionais na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A presente entrevista semiestruturada consiste em uma técnica de coleta de dados imprescindível para se buscar delinear o panorama das Unidades de Educação Infantil de universidades federais.

Peço a sua colaboração para o êxito de minha pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas por mim e minha orientadora. Os dados recolhidos serão mantidos em anonimato e apenas utilizados para fins da presente pesquisa.

Seção I

Sobre o perfil da UEI em que é dirigente:

Nome e ano de criação de sua UUF EI;

Departamento da Universidade ao qual a sua UUF EI está vinculada;

Número de crianças matriculadas;

Faixa etária;

Processo seletivo para o ingresso;

Públicos que podem matricular os seus filhos na UUF EI;

Cobrança de algum valor dos responsáveis pelas crianças que frequentam as UUF EI;

Origem dos recursos para a manutenção da UUF EI;

Seção II

Sobre os recursos humanos da UUF EI:

Desde quando é dirigente da UUF EI;

Equipe pedagógica, especificar cargo, quantidade e formação;

Docentes, especificar em que salas atuam e quantidades;

Auxiliares e/ou monitores, quantidade;

Servidores, especificar cargo e quantidade;

Estagiários remunerados, especificar quantos e de quais áreas;

Estágios obrigatórios desenvolvidos na UUF EI. Se sim, a quantidade e de quais áreas;

Seção III

A relação da UUF EI com as Universidades Federais às quais pertencem. Com a Faculdade de Educação, especificamente o curso de pedagogia. E se há outros cursos que se relacionam com esses espaços.

Seção IV

Dificuldades enfrentadas hoje pela UUF EI que coordena.

Vantagens da UUF EI para a Universidade. A dirigente considera importante ter uma unidade universitária federal de educação infantil no âmbito de uma Universidade Federal. Pedir justificativa.

Se considera a unidade de educação infantil em que é dirigente de qualidade.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(ENVIADO AS DIRIGENTES ENTREVISTADAS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como diretora/coordenadora de UEI de universidade federal, do estudo que tem como pesquisadora responsável a estudante de mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Jéssica Louza Pereira, que pode ser contatada pelo e-mail jessicalouza@gmail.com. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com os gestores das Unidades de Educação Infantil de universidades federais, visando, por parte da referida estudante a realização de sua dissertação. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim a minha privacidade.

Assinatura da diretora/coordenadora

Data: junho de 2019