



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

KARLA CABRAL BARROCA

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE INTERPRETATIVA DE FAMILIARES E PROFISSIONAIS DE CRECHES

Recife

2016



KARLA CABRAL BARROCA

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE INTERPRETATIVA DE FAMILIARES E PROFISSIONAIS DE CRECHES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Patrícia Maria Uchoa Simões

Recife

2016

Ficha catalográfica

B277c Barroca, Karla Cabral
Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches / Karla Cabral Barroca; orientadora: Patrícia Maria Uchôa Simões. – Recife, 2016.

76 f.

Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação infantil 2. Criança 3. Desenvolvimento 4. Creche
I. Simões, Patrícia Maria Uchôa, orientadora II. Título

CDD 370

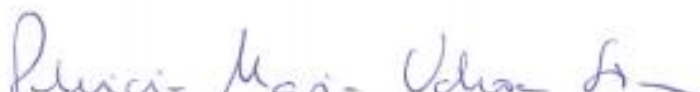
KARLA CABRAL BARROCA

Concepções de Criança, Desenvolvimento e Educação Infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches

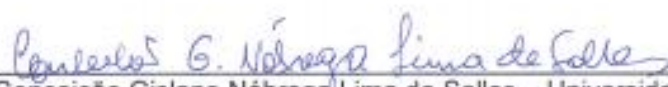
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 13.07.2016

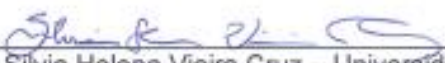
BANCA EXAMINADORA




Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões – Fundação Joaquim Nabuco
Orientadora e Presidente



Dr^a. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – Universidade Federal de Pernambuco – Examinadora Externa



Dr^a. Sílvia Helena Vieira Cruz – Universidade Federal do Ceará
Examinadora Externa



Dr^a. Gilvaneide Ferreira de Oliveira – Universidade Federal Rural de Pernambuco – Examinadora Interna

Este trabalho é dedicado às crianças, na faixa etária de Educação Infantil, aos profissionais de creche, pré-escola, aos militantes que lutam por Educação Infantil de qualidade, que buscam compreender as crianças contemporâneas e às famílias parceiras nas lutas e nas conquistas agregando valores aos nossos desafios de reconhecimento das instituições públicas e conveniadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Pai Superior, Deus, por ter me concebido a vida e a graça de alcançar o mestrado. Nossa Senhora das Graças por ter me dado a graça de passar e consegui finalizar o mestrado e aos meus orixás Obaluaê, Nanã, Ogum e Oyá, que fazem a minha conexão com a natureza. Obrigada por me dar a oportunidade de conhecer tantas pessoas boas durante o processo de produção acadêmica, que contribuíram para ampliar os meus horizontes.

À minha família, primeiramente à minha mãe Gizete Barroca, que é a referência de mulher batalhadora na minha vida, que me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos e continuar a ser uma militante da Educação Infantil. Ao meu pai Severino Barroca (in memória), que foi sempre presente na minha vida incentivando e deixando sua maior herança, que foi a oportunidade de ter acesso aos estudos e seguir com minha carreira profissional. Às minhas florzinhas, Jolie e Xena, que suportaram a minha ausência no cotidiano desses anos de mestrado, mas sempre foram compreensivas e continuam a me dar muitas alegrias. À minha irmã de coração, Carol que nos momentos difíceis sempre tinha uma palavra de conforto e esperança, amo vocês, sou eternamente grata por vocês fazerem parte da minha vida e dessa conquista.

À família Florêncio que me recebeu em sua residência com muito carinho, me oportunizando momentos tranquilos para consegui realizar as minhas produções escritas.

À minha professora orientadora Patrícia Simões, que sempre acreditou na minha capacidade e esteve ao meu lado com muita paciência durante todo o processo de desenvolvimento das minhas produções acadêmicas, ampliando os meus conhecimentos, me apoiando nos desafios que tinham que ser superados na trajetória do mestrado.

Aos professores e professoras, Flávia, Pompéia, Gilvaneide, Cibele, Ana, Denise, Moisés, Hugo e Paulo, por fazerem parte da realização do meu sonho, me apontando novos teóricos a ser estudados, para me tornar uma profissional melhor.

Às professoras Gilvaneide Ferreira e Conceição Gislane pelas contribuições durante o exame de qualificação, que foram reflexivas e de muita importância para a elaboração dessa dissertação.

Às instituições que colaboram, às gestoras que permitiram a realização da pesquisa, aos profissionais de Educação Infantil e familiares que participaram com seus discursos, autorizando o uso de suas vozes para estudo acadêmico e melhoria do atendimento

educacional nas Instituições pública e conveniadas de Educação Infantil. Obrigada à todas e todos.

À minha equipe de trabalho do Centro Social da A.C.F. na Torre, Marília, Gizete, Edilene, Sara, Cristiane, Carmem, Luciana, Lourdes, Raquel, Tânia, Vânia, Anchieta. Às crianças e famílias, pela compreensão e apoio nessa jornada de nova conquista.

Ao Grupo de trabalho da Escola Municipal da Iputinga, Marluce, Janaina, Silvana, Socorro, Emanuelle, Elislandia, Reni, Osman, Biatriz, Evelyn, Paula, Judite, Joselma, Eide, Marleide e Ricardo.

Aos colegas da turma do mestrado e amigas pesquisadoras da infância, Cynthia, Riva Cohen, Nelma, Geórgia, Renata, Elaine, Marília. Obrigada pela força e pelos momentos de convívio nesses dois anos com vocês.

Às meninas do GPIEDUC, que estudamos juntas a Sociologia da Infância, onde as discussões me ajudaram a ampliar o meu olhar como professora qualificando a minha prática.

Aos participantes do MIEIB e do FEIPE, por contribuírem na minha formação profissional, e nunca desistir de ser uma militante da Educação Infantil.

À Célia Santos e Juceli Bengert, pelo carinho e incentivo importantíssimo para essa seleção de mestrado.

À Raquel, Jailma, Gabriela, Elaine, Cynthia, Elys, Tarciana, Márcia e Emmanuelle por todo apoio, carinho e por ter transformado os intervalos em momentos prazerosos.

À equipe operacional da FUNDAJ, com os seus trabalhos, dando segurança e tranquilidade, tornando o ambiente limpo para podermos utilizar os espaços da instituição.

À Daniel Cara, Iracema Nascimento e Francisco Cara; Amélia Bampi, Flávia Assis, Cida Fernandes, Patrícia Freire, Liz Ramos, Aldenice, Graça, Delma, Paulo, Ivan, Ana Nery e Ana Rosa (in memória); Kátia, Áurea Alencar, Luiz Araújo, Marcelino Resende, Denise Naline, Cisele Ortiz, Damares Maranhão, Ana Alice, Denise Paiva, Zilma Oliveira e Rita Coelho por sempre ter uma palavra de incentivo e terem acreditado em mim e mostrado a importância da educação democrática de qualidade e que é direito de todos.

Às Instituições, Centro de Cultura Luiz freire, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Fundação Abrinq, Instituto C&A, Instituto Avisa lá e Instituto ALCOA, Secretaria de Educação de Paudalho e Secretaria de Educação de Recife, Secretaria Educação de Salgueiro, Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho, por fazerem parte da minha trajetória profissional.

Por fim, obrigada a todos vocês pela compreensão ao longo desses dois anos de mestrado, pelas palavras de incentivo e por acreditar na Educação Infantil em uma sociedade

democrática, e pela importância de continuar a luta por uma Educação de qualidade, gratuita e que todos tenham acesso.

RESUMO

O presente estudo utilizou a perspectiva teórica da Sociologia da Infância que parte da concepção de criança como ator social e ser de direitos, e de infância enquanto categoria construída historicamente. A partir da definição dos documentos oficiais, a Educação Infantil foi entendida enquanto instituição de desenvolvimento integral da criança que tem as funções de educar e cuidar como dimensões indissociáveis da prática pedagógica. O estudo tem como objetivos analisar as concepções de criança, de desenvolvimento infantil e das funções da Educação Infantil de familiares e profissionais de uma creche conveniada e de uma creche da rede municipal. Foi utilizada a técnica de grupos focais, com a gravação em áudio das falas dos participantes e depois a transcrição das mesmas. Os registros foram organizados por temáticas para a construção da análise interpretativa. A comparação dos grupos estudados não nos revelou diferenças importantes quando observadas as regularidades e divergências nas falas dos participantes dos grupos. Na concepção dos grupos, em geral a criança é definida pelas suas competências e habilidades, no entanto, seu reconhecimento é expresso em função do adulto que virá a ser no futuro. Na mesma direção, as concepções de desenvolvimento revelam o privilégio da constituição social das crianças, além do seu crescimento e amadurecimento físico, ao considerarem os aspectos relacionados na aprendizagem e a importância da presença do outro no desenvolvimento. De forma geral, os resultados apontaram para uma visão positiva dos participantes em relação ao trabalho desenvolvido nas duas creches. No entanto, os profissionais se percebem como desvalorizados pela sociedade em geral e pelos familiares dos alunos em sua atuação como docentes. Nas suas falas, entretanto, foi revelado um sentimento de desprofissionalização ao afirmarem que a prática é mais importante que a teoria, relativizando a importância da formação docente, ou quando afirmam prescindir da remuneração para a sua realização profissional. Entre os desafios mencionados, a ênfase dada pelas profissionais está nas precárias condições físicas das creches e a falta de material e equipamento para o desenvolvimento do trabalho. Por fim, esse estudo pretendeu contribuir para o debate sobre as creches conveniadas e seus profissionais, identificando concepções, percepções e posicionamentos de familiares e profissionais sobre questões relevantes na formulação das políticas para a Educação Infantil e a gestão das creches, apontando para a centralidade desses profissionais e para a necessidade de uma atenção dirigida às suas especificidades e necessidades para o bom desempenho profissional.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Criança. Desenvolvimento. Creche.

ABSTRACT

This study used the theoretical perspective of the Sociology of Childhood, it emerges from the concept of a child as a social actor and as a being of rights and childhood as a category historically constructed. From the definition of official documents, the Early Childhood Education was understood as an integral child development institution with the function of educating as well as caring as inseparable dimensions of teaching practice. The study aims to analyze the family and community nursery professionals' conceptions of a child, child development and the functions of early childhood education. It used the focal groups technique with audio recording of the participants' statements which were then transcribed. Records were organized by themes for the construction of the interpretative analysis. The comparison of the groups showed no significant differences in the regularities and discrepancies in the statements of the group participants. In the design of groups. Usually the child is defined by their skills and abilities, but their recognition is expressed by the function of the adult that they will be in the future. In the same vein, the concepts of development reveal the privilege of the social constitution of children, in addition to their growth and physical maturation, in considering the aspects related to learning and the importance of the presence of the other in development. Overall, the results indicated a positive view of the participants in relation to the work developed in the two nurseries. However, professionals perceive themselves as undervalued by society in general and by the families of children in their role as teachers. In their speech, however, it revealed a sense of deprofessionalization when they state that the practice is more important than theory, diminishing the importance of teacher training, or when they claim that they prescind remuneration for their professional realization. Among the challenges mentioned, the emphasis placed by educators is in poor physical condition of day care centers and the lack of material and equipment. Finally, this study aimed to contribute to the debate on day care centers and their professionals, identifying conceptions, perceptions and family and educators positions on relevant issues in formulating policies for Early Childhood Education and the kindergartens management, pointing to the centrality of these professionals and the need for attention directed to their specificities and needs for good professional performance.

Keywords: Early Childhood Education. Child. Development. Daycare center.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS EM TORNO DO PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS	16
1.1 Concepção de infância, criança e desenvolvimento nos discursos teóricos atuais ...	16
1.2 História e concepções de Educação Infantil no Brasil	21
1.3 Estudos sobre creches conveniadas.....	29
1.3.1 Trajetória das creches conveniadas em Recife	33
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa	37
2.2 Procedimentos de registros das interações	38
2.3 O contexto da pesquisa.....	41
2.4 Coleta e análise dos registros.....	42
2.5 Considerações éticas do estudo.....	43
3. FAMÍLIA, PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE: DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	44
3.1 Criança e Infância: o que dizem os pais e professores?	44
3.2 Desenvolvimento Infantil segundo os pais e profissionais de Educação Infantil	49
3.3 A Educação Infantil nos discursos dos pais e profissionais de Educação Infantil ...	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70

INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel e as funções do atendimento educacional às crianças pequenas reflete as concepções de infância e desenvolvimento infantil de pais, e profissionais da Educação Infantil, gestores educacionais e dos documentos oficiais que legislam a educação do país. No Brasil, a discussão sobre concepções de Educação Infantil vem ocorrendo desde a década de 1980, tendo seus marcos legais na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento do papel dos órgãos governamentais na oferta desse atendimento educacional e do direito das crianças à educação. Além desse documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, passando a ser dever do Estado, na figura da instância municipal, assegurar o atendimento educacional de todas as crianças de 0 a 6 anos, cujas famílias assim desejarem.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que enfatiza a inseparabilidade dos aspectos cuidar e educar nessa etapa de ensino, definindo assim, a função da Educação Infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança, compreendida como o ponto de partida para a proposta pedagógica da instituição.

Essas mudanças na legislação anunciam o debate que se trava no campo social, político e cultural pela sociedade. Essa discussão surge como resultado das mudanças nas formas de organização e estruturação das famílias, do crescente processo de urbanização e da atuação dos movimentos de diferentes setores sociais na expansão da luta pela cidadania. Todos esses fatores contribuíram para a expansão do atendimento educacional à primeira infância pelo setor público nas últimas décadas.

No entanto, com o crescimento da procura desse serviço e a falta do atendimento educacional pelo poder público, cresce o número de instituições criadas pelos movimentos populares, através de organizações comunitárias e organizações não governamentais. Essas instituições ofereciam o atendimento educacional às crianças pequenas até 1996 com caráter de assistência social e, a partir de então, passam a integrar o sistema de educação do país.

Dois aspectos importantes caracterizaram esse atendimento educacional: a dificuldade de financiamento que leva à oferta de um atendimento educacional que trata “pobremente a pobreza” (FRANCO, 1989) e a história construída no contexto da

assistência social, com um caráter compensatório e, portanto, fora do âmbito da Educação.

Dessa forma, além dos problemas de atender a demanda, é necessário modificar a concepção de educação assistencialista, isto significa atentar para as várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve principalmente assumir as especificidades da Educação Infantil e rever as concepções sobre a infância, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado.

Fundamentando esse debate, os estudos acadêmicos apontam, por um lado, para as possibilidades que a intervenção educacional nessa faixa etária tem na promoção do desenvolvimento infantil e da diminuição das desigualdades sociais. Por outro lado, numa outra perspectiva, a infância passa a ser compreendida em seu papel ativo de interferir no seu meio, na sua cultura e na construção do seu próprio conhecimento.

Sendo assim, as concepções de infância e de desenvolvimento, em disputa no discurso científico e social, definem as formas que o atendimento educacional no âmbito das instituições de Educação Infantil vão assumir nos textos oficiais e nas práticas pedagógicas.

Com essa preocupação, o presente estudo visou investigar as concepções de criança, de desenvolvimento e das funções da Educação Infantil em dois setores da comunidade escolar: famílias e profissionais da educação. O estudo foi realizado em duas instituições que atendem crianças de creches e pré-escola, sendo uma da rede pública municipal de ensino e outra da rede conveniada, com o intuito de compreender a realidade social, segundo a concepção dos sujeitos que estão presentes nos contextos dessas instituições.

Estudar as concepções desses sujeitos justifica-se pela necessidade de trazer à tona, diferentes perspectivas das profissionais e pais/ responsáveis que lidam com as crianças e são contempladas com os serviços dessas instituições e ainda têm suas vozes silenciadas ou ignoradas. Bem como buscamos contribuir com as discussões que giram em torno da realidade social da Educação Infantil em instituições sejam elas de âmbito municipal ou conveniadas.

Para tanto, foi proposto como objetivo geral: analisar as concepções de criança, desenvolvimento infantil e das funções de Educação Infantil de profissionais de Educação Infantil¹ e familiares de crianças matriculadas em uma instituição de

¹Quando trazemos a ideia de profissionais de Educação Infantil temos o intuito de englobar professoras e auxiliares de Educação Infantil, levando em consideração os papéis de profissional desses sujeitos.

Educação Infantil da rede pública e em uma instituição de Educação Infantil conveniada. E como objetivo específico: visibilizar suas concepções e as problematizações que procedem da realidade das profissionais de Educação Infantil e dos familiares.

A pesquisa foi realizada a partir da metodologia de grupo focal partindo das seguintes questões norteadoras: Como vocês vêem a criança? Como vocês vêem as crianças do mundo de hoje? Vocês (apenas para os familiares) vêem diferenças entre os filhos de vocês e as outras crianças que não estão na creche? O que vocês acham que é desenvolvimento? O que vocês acham que ajuda no desenvolvimento das crianças? Quando digo desenvolvimento infantil, o que vem na cabeça de vocês? O que vocês acham do trabalho que a creche faz? O que vocês acham da Educação Infantil? Quando falo Educação Infantil, o que vem na sua cabeça? Vocês (apenas para as profissionais) têm algumas dificuldades no dia a dia para desenvolver o seu trabalho? Qual a função de uma instituição de Educação Infantil? Como vocês (apenas para as profissionais) se sentem trabalhando com a Educação Infantil?

Após os registros dos grupos, organizamos os dados em categorias² de análise, seguindo as temáticas propostas - criança, desenvolvimento e funções da Educação Infantil - e as palavras-chave identificadas por sua repetição, realizando as inferências na construção de subcategorias. Após as transcrições dos registros em áudio dos grupos em uma grelha de análise, partimos para a análise temática e interpretativa segundo a abordagem da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), em que procuramos sistematizar os discursos dos referidos participantes de acordo com os objetivos propostos e com o interesse de compreender os conteúdos das falas dos participantes. Por fim, buscamos articular os registros a partir da leitura exaustiva dos documentos e referenciais que dão subsídios para a presente pesquisa, com o intuito de problematizar e fortalecer os saberes, a partir das discussões atuais.

Para tanto, nos pautamos nos estudos sociais da infância (CORSARO, 2009, 2011; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004, 2005, 2008) e nos estudos das políticas e das práticas da Educação Infantil no âmbito das instituições comunitárias e conveniadas (CRUZ, 2001; FIGUEIRAS, 1994; MORO; GOMIDE, 2003; SUSIN, 2009; PERONI; SUSIN, 2011). Dessa forma, perpassamos por um diálogo a partir dos estudos existentes e as discussões atuais, e assim pensamos na

² O modelo de grelha encontra-se nos apêndices.

criança na Educação Infantil, sendo esse um espaço que tem enfrentado desafios do reconhecimento da importância como etapa de ensino no sistema educacional, e a profissão docente, a partir da necessidade de refletir sobre o papel do educador e de sua valorização.

No que concerne às nossas análises, foi possível interpretar através das verbalizações dos pais e familiares que a ideia de criança está pautada no ser construtor social e protagonista, embora ainda detenha a concepção de preparo para o futuro, para o alcance das responsabilidades posteriores. O desenvolvimento infantil está vinculado aos avanços físicos, cognitivos, sociais e culturais que as crianças têm apresentado, articulando ao papel relevante de estimulação das profissionais da creche.

Além disso, a análise nos apontou que a necessidade de investir na Educação Infantil para promover a melhoria dos espaços institucionais, no entanto, ainda decorre de um olhar escolarizador, com promoção para as fases posteriores, com relação à profissionalização. Foi possível identificar que os pais valorizam as instituições que atendem seus filhos, e os professores reconhecem a importância do seu trabalho, no entanto, contrariamente, não valorizam seu papel como profissional, tendendo a romantizar o seu trabalho, sem consciência dos seus direitos enquanto profissionais.

O presente texto apresenta o seguinte formato: No primeiro capítulo, discutimos a concepção de infância e de desenvolvimento, refletindo a infância enquanto categoria estrutural para a compreensão da sociedade e os estudos da criança enquanto sujeito de direito e construtora do seu conhecimento. Também contemplamos o resgate da história da Educação Infantil no Brasil, das normatizações da política pública de atendimento educacional à primeira infância e, em especial, das creches conveniadas enquanto possibilidade de atendimento educacional a essa faixa etária. Por fim, ainda apresentamos a trajetória das creches conveniadas em Recife, com um breve histórico da evolução do seu processo de implementação e de sua regulamentação.

No segundo capítulo, mostramos como se deu o percurso metodológico a partir da técnica de grupo focal. Esclarecemos que foram organizados quatro grupos, dois de familiares - pais, mães e avôs - e outros dois pelas professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil de cada instituição, uma conveniada e a outra municipal na cidade do Recife- Pernambuco, apresentando também todo o processo analítico utilizado ao longo do estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos os registros das discussões que emergiram nos grupos focais e a análise interpretativa que partiu da escuta exaustiva dos

participantes, articulando as verbalizações a partir dos estudos sociais da infância. Por fim, trazemos as considerações finais com o intuito de não concluir, mas contribuir com a visibilidade das instituições de Educação Infantil conveniadas e municipais e dos profissionais que lá estão, bem como possibilitar novas problematizações.

1. CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS EM TORNO DO PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Este capítulo propõe discutir o contexto histórico e social do debate da Educação Infantil no Brasil, com o intuito de nos debruçar sobre os aparatos teóricos e documentais que abordam, defendem e têm avançado nas questões que envolvem infância, criança, desenvolvimento e as instituições de Educação Infantil em sua configuração profissional e prática junto aos pais e crianças. Não nos limitamos a repetir discursos já traçados em tantos outros trabalhos, mas procuramos apontar para o desdobramento das instituições conveniadas que instituí um papel elementar no processo de configuração da Educação Infantil há décadas, em sua oferta e atendimento educacional as crianças.

Para tanto, iniciamos o capítulo discutindo de forma breve, as concepções teóricas que vêm se debruçando acerca da infância e do desenvolvimento da criança. Em seguida, abordamos o percurso histórico da Educação Infantil em nosso país, se dirigindo para as creches conveniadas no Brasil e mais especificamente dentro da realidade da rede municipal e conveniada do município do Recife, refletindo sobre as contribuições e desafios das instituições atualmente.

1.1 Concepção de infância, criança e desenvolvimento nos discursos teóricos atuais

Os estudos da infância enquanto categoria estrutural para a compreensão da sociedade e os estudos da criança enquanto sujeito de direito e construtora do seu conhecimento são recentes na literatura acadêmica no campo das ciências humanas e sociais (CORSARO, 2009, 2011; MONTANDON, 2001; NASCIMENTO, 2011; PROUT, 2010; QUINTEIRO, 2003; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2002a, 2004, 2005, 2008; SIROTA, 2001).

Por volta da década de 80, Ariès (2006) aponta em suas pesquisas o conceito de infância como um fenômeno histórico que apareceu apenas na Idade Moderna. Até a Idade Média, não havia a ideia nem o sentimento de infância, o que quer dizer que a criança não se distinguia do adulto, a não ser por sua estatura e capacidades não desenvolvidas. O espaço que ocupava e as atividades que desenvolvia eram os mesmos que os dos adultos. Não havia, pois, a visibilização de suas particularidades. Após um

longo período de negação, tratada como aquela que não fala, não sabe e não pode, a criança começa a ser vista e sua infância pensada como algo, mais que uma etapa do desenvolvimento (KUHLMANN, 2010).

No âmbito das ciências sociais, até meados do século XX, a criança era considerada, por um lado, um ser inocente, puro que precisa ser socializada para adquirir a formação necessária para adentrar na vida adulta, e, por outro, rebelde e caprichosa que necessita ser disciplinada para o convívio social (CORSARO, 2011). A partir de então, com as mudanças na sociedade e na estrutura da família, a criança começa a ser percebida como o centro da família e diversos estudos na Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, entre outras áreas, discutem o comportamento, a educação e o desenvolvimento da criança (ARIÈS, 2006).

Segundo os estudos da Sociologia da Infância, abordagem que se distingue da concepção da sociologia tradicional que se baseava no conceito de socialização de Durkheim, defende a infância como uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si, e a criança como um sujeito social, capaz de produzir mudanças no sistema social em que está inserida (CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, a criança é um indivíduo que, não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa e reproduz, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Essa criança atribui significados ao seu mundo e tem a capacidade de interferir no seu meio, na sua cultura e nas formas que constrói o seu conhecimento.

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta - como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (JAMES; JENKS; PROUT, 1998 apud CORSARO, 2011, p. 31).

A infância, portanto, passa a ter um valor em si, um valor que independe das fases posteriores do seu desenvolvimento. Dessa forma, passa a ser compreendida como uma categoria estrutural para a compreensão da sociedade (QVORTRUP, 2010). O estudo da infância focaliza as formas de socialização como resultantes das influências que as crianças sofrem do mundo em que vive, mas também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais (CORSARO, 2011).

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados partir dele (NASCIMENTO, 2011, p.41).

Para Qvortrup (2010), “a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal” (p. 637). Dessa forma, esse autor compreende que a infância está definida como categoria estrutural permanente, assim como as outras categorias geracionais, e não apenas uma fase do desenvolvimento. Essa categoria assume formas diferentes, que são resultados das transformações sociais, por essa razão, é importante conhecer como as microvariáveis afetam a infância. Para tal, é primordial buscar o universo dessa infância como reflete Qvortrup (2010),

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier- por todo o período de sua infância. Quando essa criança cresce e se torna um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrario, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.637).

Nessa perspectiva, perpassamos pela que nos possibilita refletir sobre as culturas sociais reconhecendo o ser que está inserido em seu todo, enquanto sujeito que dialoga com os diversos saberes, destacamos a ideia de possibilitar enxergar a criança como ser que rompe com a invisibilidade social a partir de sua contribuição e influência nos grupos sociais, suas particularidades e sensibilidades que se diferem dos sujeitos adultos.

Um ser que vivencia uma fase intrínseca que a permite viver o seu todo no complexo e na singularidade do ser criança, por transgredir as normas do ser adulto, considerado condutor, apresentando comportamentos que explicita liberdade e “anormalidades” por conseguir perpassar pelo mundo simbólico e real, sem perder a consciência de sua identidade.

A criança, que era negada, ocupando o lugar de excluído, tem emergido em seu protagonismo, sendo reconhecida lentamente, haja vista que já houve um avanço significativo no olhar da sociedade para ela. Nessa direção, o termo Terceiro Excluído visibiliza os sujeitos que estão à margem, quebrando a lógica da transgressão diante da sociedade compartimentada, trazendo à tona as problematizações que giram em torno da criança e de sua infância.

Segundo Sarmiento (2005), é necessário pensar a infância como uma categoria estrutural social a partir da perspectiva geracional, que, assim como outras categorias geracionais é dependente de aspectos estruturais como: classe, gênero, raça e aspectos simbólicos que possibilitam e constituem os efeitos sincrônicos (geração - grupo de idade - relações estruturais) e diacrônicos (geração - grupo de um tempo histórico definido - estatutos e papéis sociais). Sarmiento também salienta a visão da alteridade, que possibilita perceber as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico.

A “reentrada” do conceito de geração na análise sociológica impõe a sua reconceptualização. A tradição mais forte da análise de conceito de “geração” e radical na obra de Karl Mannheim (1933[1928]). Para o sociólogo húngaro, o conceito de “geração” encontra na sociologia do conhecimento que propôs a levar e corresponde a um fenômeno cuja natureza é essencialmente cultural: a geração consiste num grupo nascida na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para o grupo, originando uma consciência comum, que pertence ao longo do respectivo curso da vida (SARMENTO, 2005, p 364).

Esses autores, ao trazerem a perspectiva da Sociologia da Infância, reforçam a necessidade de escutar e valorizar a voz das crianças, sujeitos geracionais, que têm muito a nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, devem ser tratados como autores e com a especificidade própria de seu grupo geracional e implica que o investigador busque os meios mais adequados para entender o fenômeno a partir das informações socializadas nos grupos.

Nessa perspectiva, o foco desses estudos está na criança como um indivíduo compreendido no seu modo de pensar e sentir, sendo protagonista de suas construções e intervenções no seu meio, rompendo com a universalização e a linearidade do desenvolvimento infantil (CORSARO, 2011).

Decorrente dessa concepção de infância, afirma-se uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear, que não está dividido em etapas fragmentadas e não compreende a criança de hoje como o adulto do amanhã. A criança de hoje, é sujeito protagonista do agora, e é em suas interações e suas experiências que vai construindo suas relações com o outro. Interage com o outro assumindo papéis diferenciados, construindo o seu processo de desenvolvimento e de formação de sua identidade. Assim, Corsaro nos lembra que as construções e aprendizagens da criança vão para além de sua internalização. “As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil

unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças” (CORSARO, 2011, p 31).

No que concerne ao desenvolvimento da criança, segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), numa concepção sociointeracionista-constructivista, o conhecimento e o desenvolvimento são processos históricos, construções sociais que se dão no tempo de vida individual e da história humana.

O desenvolvimento não é um processo delimitado e dirigido para determinado fim: a transformação da criança em um adulto. Ele se dá durante todo ciclo da vida, desde a concepção até a morte, por meio de transformações que, em qualquer fase da vida, envolve ganhos e perdas, ascensão e declínio. É processo contínuo de estruturações, desequilíbrios e reestruturações na busca da própria identidade (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p 29).

Nesse contexto, reforçam a concepção de desenvolvimento humano na construção do contexto sociocultural e do processo de interação social do ser humano marcado pela transformação que acontecem ao longo de sua vida toda. No mesmo sentido, Rogoff (2005) afirma que o desenvolvimento humano é um processo cultural. Como seres humanos, somos preparados por nossa herança cultural e biológica. [...] “A ideia de que as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais e suas comunidades, as quais também mudam” (ROGOFF, 2005, p.15).

Assim, o processo de desenvolvimento humano se estabelece nas relações entre o processo individual e cultural e na participação nas atividades socioculturais de suas comunidades, ou seja, num processo de transformação não linear.

Portanto, tomando por base essas concepções de infância e de desenvolvimento, pensamos no atendimento educacional à criança pequena que precisa ter em seu foco, o direito individual da criança, além dos benefícios que esse atendimento educacional possa vir a trazer para outros atores, como a mãe, a família e a sociedade. É nesse sentido que a presente dissertação procura compreender as concepções de criança, desenvolvimento e Educação Infantil de famílias e profissionais de instituições de Educação Infantil com bases estruturais históricas que se diferem e se aproximam diante dos avanços sociais e conquistas das famílias e das crianças. Nesse sentido, levantamos reflexões acerca da postura pedagógica que emerge do reconhecimento dos diferentes níveis de realidade que envolve a infância dentro das instituições de Educação Infantil como espaços de inclusão e desenvolvimento da criança contemporânea.

1.2 História e concepções de Educação Infantil no Brasil

A história do atendimento educacional às crianças pequenas no país inicia com as instituições que ofereciam abrigo aos filhos de ex-escravos e às crianças das classes sociais mais desfavorecidas, muitas das vezes, abandonadas pelas mães por conta das dificuldades que enfrentavam para garantir sua sobrevivência. Dessa forma, tratava-se de um atendimento educacional de natureza assistencialista que oferecia um espaço para higienização e proteção da criança (KRAMER, 2003; KUHLMANN, 2000, 2010).

Essa inserção nas instituições de acolhimento e jardins de infância, como eram chamadas, decorreu do contexto histórico de luta para o reconhecimento da infância, ligado ao processo de trabalho, urbanização e industrialização da sociedade. Por muitos anos, o atendimento educacional às crianças pequenas se caracterizou como assistencialista, pautado numa visão linear de cuidado, sem a preocupação com o caráter pedagógico. As práticas educativas dos professores nas creches e espaços para a criança pequena se constituíram a partir dessa compreensão sobre o papel e a função da Educação Infantil (KUHLMANN, 2000, 2010; OLIVEIRA, 1988; ROSEMBERG, 2002).

De acordo com os estudos de Kuhlmann (2000), esse modelo de assistência tem seu início nas casas que recolhiam as crianças deixadas pelas mães, chamadas roda dos desvalidos, que detinham as funções de cuidado e proteção às crianças abandonadas. Com o desenvolvimento da industrialização, as mulheres adentraram no mercado de trabalho e reivindicavam espaços para deixar os seus filhos com proteção, cuidado e assistência o que deu um caráter assistencial às creches e pré-escolas designadas para crianças das classes populares.

O modelo assistencialista da educação destinado a criança de 0 a 6 anos de idade, fundamentando na filantropia, na concepção compensatória da pobreza e demais mazelas sociais, agrega as ideias da educação moral cristã e os preceitos médicos para educação das crianças pequenas. Ou seja, em cima destes modelos, a interação entre a criança é negada em prol de uma educação disciplinar, coercitiva para subserviência e submissão. (CANAVIEIRA, 2012, p.34).

Diferentemente, para as crianças das famílias mais abastadas, os espaços de educação detinham uma visão pedagógica para a formação da criança no âmbito da formação para o devir futuro da criança, reconhecendo-a como ser que precisa ser formado para chegar a vida adulta. Nesse sentido, esse movimento constitui uma forma

de institucionalização da criança na escola que passa a participar da própria definição de infância e de Educação Infantil (KUHLMANN, 2011; POSTMAN, 2005; SARMENTO, 2004).

Assim, o despertar da proteção à infância se encaminha em forma de iniciativas isoladas restringindo o atendimento educacional às classes menos favorecidas, como, por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875, os três institutos de Menores Artífices, fundados em Minas Gerais em 1876 e os colégios e associações de amparo à infância, como o 1º Jardim da Infância do Brasil, criado em 1875. Essas ações eram insuficientes para atender a demanda e resolver a situação de saúde e educação da população que convivia com um aumento da taxa de mortalidade infantil (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013).

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com sede no Rio de Janeiro que tinha o objetivo de atender os menores de oito anos pobres e efetivar alguns direitos, como por exemplo, a elaboração de leis, regulamentação dos serviços, proteção das crianças deficientes e maltratadas, criação de maternidades, creches e jardins de infância. Para Kramer, Nunes e Carvalho (2013), tratou-se de uma ação importante de aproximação do poder público da responsabilização sobre as crianças.

Na realidade social, no Brasil, apenas em 1908 foi criada a primeira creche popular que tinha como público-alvo os filhos de operários com até dois anos, e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância de Campos Salles, no Rio de Janeiro (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013). O atendimento educacional à criança em creches, asilos infantis e internatos foi criado com o objetivo de proteger a criança do mundo hostil, bem como, proteger a sociedade da convivência com menores tidos como seres infratores e bastados.

Nessa direção, a definição dessa configuração teve uma grande influência das instituições religiosas, com a justificativa de que a caridade dirigida às crianças pobres regenerava dos vícios e desvios aos quais elas estavam sujeitas em seu meio social. Dessa forma, o objetivo principal era garantir a estabilidade social e a convivência harmônica entre pobres e ricos, além da função de educar crianças pobres e submeter à classe operária ao controle patronal (KULHMANN, 2000).

No processo de direito para a criança, a Constituição Federal de 1934, tornou a obrigatoriedade do poder público oferecer a proteção e assistência à maternidade e à infância. Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência, para assegurar o

serviço de assistência à saúde e a assistência à maternidade. Logo em 1943, com a consolidação das leis trabalhistas que regulamentavam os direitos trabalhistas e o trabalho feminino, é decretada a obrigatoriedade da existência de creches nas fábricas com mais de 30 mulheres.

Nesses espaços institucionais de atendimento educacional, os discursos higienistas passam a nortear a prática de atendimento educacional das crianças de famílias pobres, compondo o sistema de proteção à infância e a juventude. A creche ganha o sentido da regulação social, atendimento educacional e cuidados para crianças pequenas pobres de mães pobres (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2005).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 23º, define que a educação pré-primaria destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Somente a partir da década de 1970 é que ocorreu expansão das creches no Brasil ligadas aos movimentos populares, em sua maioria, vinculados aos grupos de mulheres que exigiam a instalação de creches e que o atendimento educacional fosse prestado por especialistas da educação. Segundo Kramer, “o fato de reconhecer a importância da oferta educacional a todas as crianças até 7 anos não irá garantir mudanças estruturais nas suas condições de vida” (KRAMER, 2011, p. 131).

Nessa mesma década, o atendimento educacional às crianças pequenas assume fortemente o caráter compensatório, tentando suprir as “deficiências linguísticas” das crianças e as “defasagens afetivas”, com o pressuposto de que a pré-escola poderia diminuir os problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2011). Em 1974, é criada a Coordenação de Educação Pré-escolar no Ministério da Educação e Cultura que compreende por educação pré-escolar o atendimento educacional à criança de 4 a 6 anos vinculado à escola de 1º grau com uma concepção de escola preparatória. Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Pré-escola que propôs ações de baixo custo, mas com uma concepção de pré-escola com fins em si mesma, desvinculada da escola de 1º grau (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2005).

O reconhecimento da criança teve um grande avanço nos espaços sociais e políticos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) de 1996 que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que a sua finalidade consiste no desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade. No entanto, é válido ressaltar, que no plano das ações para viabilizar essa meta, os progressos têm sido bastante lentos, constituindo-se muito mais, como frutos de

iniciativas das próprias comunidades, do que de investimento dos poderes públicos (KRAMER, 2006).

Nesse processo de institucionalização, as crianças são tratadas como seres que precisam ser disciplinados, sujeitos vazios, tabulas rasas a serem preenchidas. Essas instituições também procuravam preservar a inocência da criança, considerada pura, com necessidades de amparo e proteção (SARMENTO, 2004).

Reconhecendo o atraso nessa área, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 fixa universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. Comparando com o PNE anterior, a meta de atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos continua a mesma sem contemplar nenhum avanço, quanto a meta das crianças de 4 e 5 anos, a meta avançou de 80% (oitenta por cento) das crianças brasileiras a serem atendidas para universalização. Dessa forma, ainda é notório que a demanda por Educação Infantil não é suprida, quer seja por parte do poder público, das iniciativas provadas, das Organizações Não Governamentais (ONGs), nem das organizações comunitárias.

Além das questões relativas ao acesso, faz-se necessário pensar a Educação Infantil também como serviço que busque a qualidade, que tem como foco o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, outro aspecto importante a ser levantado quando se trata de priorizar uma educação de qualidade, é o nível de formação das profissionais que atuam junto a essas instituições, uma vez que um percentual significativo desses profissionais possui apenas o ensino fundamental. Também se ressalta que as entidades que fornecem esse tipo de atendimento educacional nem sempre são credenciadas junto aos órgãos regulamentadores e, nesses casos, os números de profissionais sem qualificação ainda pode ser bem maior do que o que é divulgado pelos números oficiais.

Os avanços em pesquisas acerca da aprendizagem e desenvolvimento humano, onde se constata a importância da instituição escolar aliada à família para propiciar as condições necessárias para um desenvolvimento saudável das habilidades das crianças, ocorre a partir da LDB de 1996, que possibilitou uma maior valorização dos aspectos pedagógicos da Educação Infantil. Esse caminho está sendo trilhado há apenas alguns anos, por isso, ainda há muito a avançar acerca do financiamento, credenciamento e

convenimento dessas instituições, para que essa etapa de ensino seja suficiente para todos que a buscam com qualidade.

A partir de 2000, a Educação Infantil, pauta de diversos fóruns de debate espalhados por todo Brasil, passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimento, de acesso a diferentes produções culturais (CORSINO, 2012, p. 33-34).

Alguns autores analisaram as funções e o papel que a Educação Infantil assumiu tanto nos documentos oficiais como nos estudos acadêmicos, determinados pelas mudanças nas concepções de infância e desenvolvimento infantil que predominaram no contexto histórico, político e social (MACHADO; SANTIAGO, 2009; KRAMER, 2011).

Machado (1991) identificou funções que historicamente a pré-escola vem assumindo: A visão assistencialista e sanitarista - caberia à escola substituir a mãe no cuidado da criança, alimentando e cuidando da sua higiene e saúde com muito rigor. A soma desses elementos seria responsável pela formação adequada das crianças, preenchendo a lacuna deixada pela mãe ausente, até que aos sete anos elas ingressassem no sistema escolar vigente; A função pedagógica - o trabalho é capaz de favorecer o desenvolvimento do aluno em diversos âmbitos, como o social, afetivo, intelectual, físico, entre outros, além de propiciar a aquisição de conhecimentos.

A polêmica sobre o cuidar e o educar tem constituído o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em Educação Infantil. Nas últimas décadas, os debates enfatizam a necessidade das funções do educar e cuidar estarem integradas nas instituições de Educação Infantil, não havendo diferenciação entre os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas ou as maiores (CAMPOS et al., 2011; CORSINO, 2012; ROSEMBERG, 1999).

Nessa direção, o trabalho da Educação Infantil com o objetivo do desenvolvimento pleno do aluno, traz consigo a ideia de que o cuidar e o educar se apresentam de forma indissociável no processo de construção do conhecimento. Concebendo a infância como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outras, é fundamental que a Educação Infantil proporcione um ambiente que favoreça esse desenvolvimento (AMORIM; BRITO; BARROS, 2005).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Tal documento teve como finalidade orientar os programas de Educação Infantil e socializar os discursos sobre a prática pedagógica nessa etapa de ensino. O referencial tem como característica um modelo de educação integral em que há a articulação entre o cuidar e o educar, e ainda faz o uso da fundamentação teórica para a edificação de uma prática pedagógica (ZANNINI, 2002). Segundo os referenciais,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Fazendo uma crítica a esse documento, Machado e Santiago (2009) afirmam que ele contém uma ideia de Educação Infantil escolarizada, compensatória, que traz o modelo do Ensino Fundamental, fragmentando os conteúdos, e não esclarece a dimensão do cuidar/educar. Outro ponto destacado pelo autor está relacionado à formação do profissional de Educação Infantil, que necessita ser qualificado ao longo do seu trabalho, com práticas pedagógicas reflexivas que superem a dicotomia do cuidar/educar na Educação Infantil.

Ao compreender-se a Educação Infantil como espaço coletivo, complementar às famílias, responsável pela educação/cuidados das crianças, supõe-se presença de um adulto que ali atue e que seja reconhecido como um profissional. No entanto, o reconhecimento desse profissional implica em assegurar: condições de trabalho, plano de carreira, salários, formação específica e continuada (MACHADO; SANTIAGO, 2009, p.25).

Em 2010, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reafirmando a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos e definindo também o corte etário estabelecido para as crianças que completarem 6 anos após o dia 31 de março do ano da matrícula na Pré-escola. Ficou definido também que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental e que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. A jornada da Educação Infantil deve ser em tempo parcial de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

A publicação com as diretrizes é fruto da luta da sociedade civil e da produção acadêmica, e toma a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento, como aspectos norteadores da Educação Infantil, reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos, cujo desenvolvimento é compreendido como não linear e que se constitui a partir das trocas sociais estabelecidas a partir de suas vivências (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

A função da Educação Infantil deve-se voltar tanto para o desenvolvimento infantil, como para o desenvolvimento de funções específicas. Essa noção de Educação Infantil compreende a criança como o ponto de partida para a proposta pedagógica, e à escola são atribuídas as funções de educar e cuidar.

Na publicação do MEC “Critérios para um atendimento educacional em creche que respeita os direitos fundamentais da criança”, as autoras Campos e Rosemberg (2009), autoras responsáveis pela elaboração do documento, apresentam o documento em duas partes. O primeiro contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, destacando as práticas da creche com o trabalho direto com a criança, e o segundo, explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Este documento traz contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências das crianças se propondo a servir de instrumento nas discussões sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços de atendimento educacional nos espaços de Educação Infantil. No entanto, não há um detalhamento das afirmações sobre as concepções de Educação Infantil para serem implementadas nas instituições como política de atendimento educacional.

No que se refere ao campo de formação do profissional de Educação Infantil, ainda perpassa uma linha tênue, discutida por diversos educadores e pesquisadores que destacam a necessidade da construção de referências políticas e teóricas que possibilite um direcionamento para as instituições e para a efetivação na política educacional da valorização docente e de sua formação ao longo da carreira. Segundo Oliveira et al. (2006), discutir formação perpassa investigar a relação do professor com o seu processo de aprender, levando em consideração os valores, crenças, pontos de vista que redimensionam o olhar para os múltiplos sentidos e constituem parte da identidade docente.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2006) destacam a necessidade de compreender a relação da aprendizagem e identidade, teoria e prática, em que a identidade profissional

está em constante processo de mudança. Além do mais, quando nos voltamos para os espaços de Educação Infantil, ao longo do seu processo histórico, vemos inicialmente o seu cunho assistencial assumido por leigos e pessoas que se voltavam para o cuidado apenas do corpo, passando para o enfoque educativo que acentuou a dimensão do cuidado e da educação, adentrando profissionais com especialidade na área. Nesse contexto, diferentes concepções envolveu o papel do profissional, que são chamadas de cuidadoras, educadoras, berçaristas, dentre tantos outros, que acompanha o seu processo identitário, atribuindo a elas uma ideia de descaracterização de seu papel profissional na Educação Infantil. Esses autores, baseados nas afirmativas de Barreto (1994), compreendem que “esforços têm sido feitos para garantir a formação docente adequada a todos que atuam na área, de modo a mediar mudanças nas práticas dos educadores”. Levando em consideração, como ainda nos lembra os referidos autores, que ainda há um grande número de profissionais que não possui o nível mínimo de escolaridade exigido.

Nessa conjuntura, retratamos o discurso de Oliveira et al. (2006) quando afirmam que a construção da identidade dos profissionais se dá de forma coletiva,

a construção da identidade jamais é concebida como um processo isolado. Existe sempre uma relação com o(s) outro(s)- concreto ou virtual, real ou imaginário, específico ou genérico- para quem se apresenta e, por isso mesmo, é mais que tudo um acontecimento social e coletivo (OLIVEIRA et al., 2006, p. 554).

Portanto, acreditamos que ouvir os professores pode ajudar em sua formação, refletindo sobre suas ações, reconhecendo seus papéis na configuração da educação oferecida às crianças. Diante desses aspectos discutidos, considera-se importante enfrentar desafios presentes no reconhecimento da importância do trabalho de qualidade na Educação Infantil. Desse modo, o presente estudo pretende contribuir nessa direção para oferecer elementos que auxiliem na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

1.3 Estudos sobre creches conveniadas

O levantamento dos estudos sobre a temática desse projeto revelou que ainda há uma escassez de pesquisas que focalizem as creches conveniadas apesar da sua importância tanto para a compreensão das políticas de atendimento educacional às crianças pequenas, como para a discussão da qualidade da Educação Infantil. Os estudos realizados caracterizam-se como estudos de caso que focalizam as políticas e as relações com os movimentos sociais e a Secretaria de Educação Municipal, a valorização e a formação docente, e as práticas nas creches conveniadas.

Figueiras (1994) apresenta uma análise das práticas do Movimento de Luta por Creche na região metropolitana de Belo Horizonte. Seu estudo focaliza os diferentes atores no campo do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos e discute a origem das creches comunitárias considerando o trabalho feminino e o contexto social e político, e afirma que, “hoje as creches comunitárias fazem parte da cena social. Inicialmente, elas eram soluções temporárias e precárias e acabaram se transformando em parte integrante dos projetos sociais (sem, contudo, na maior parte dos casos, perderem a precariedade)” (FIGUEIRAS, 1994, p. 20).

A autora também analisa a constituição da noção de direito à creche no contexto desse movimento e as diferentes formas que os atores utilizam para se referirem a ele: direito das crianças, das mães, dos pais trabalhadores ou dos pais pobres em geral, e conclui que “o significado atribuído à ação passou de uma reivindicação relativa ao trabalho das mães à reivindicação do direito à educação e à proteção para as crianças” (FIGUEIRAS, 1994, p. 29). Por fim, o estudo apresenta as ambiguidades e os paradoxos da luta por creche de camadas populares, pois ao mesmo tempo em que o Movimento reivindica creches públicas também reivindica apoio do poder público às creches já existentes. Apesar de haver uma demanda pelo controle popular e pela gestão das creches, agem com desconfiança em relação às instâncias democráticas da gestão; tentam aumentar o nível de conscientização dos beneficiários pelos seus direitos, mas, ao executarem programas das instituições públicas, são absorvidos pelos problemas dessas instituições na oferta dos serviços; tentam manter a autonomia, afastar o clientelismo e o uso político de suas conquistas, mas a incorporação das creches comunitárias e de seu pessoal ao poder público enfrentam o risco da subordinação ao Estado.

[...] E encontram diante de um dilema que não foi, até o período analisado, tratado de frente: exigir a criação de uma política de creches geridas pelo Estado, ou defender a manutenção das creches comunitárias e o controle pela população dos equipamentos por ela criados (FIGUEIRAS, 1994, p. 28).

Diante dessas ambiguidades, a autora conclui que houve uma aprendizagem dos atores envolvidos no Movimento no que se refere a sua atuação política e conscientização dos seus direitos, mas afirma que:

A passagem do social para o político, se ocorreu, não foi, contudo, completamente estabelecida, como indicam as vacilações do Movimento de Luta por Creches e seu receio de cair em armadilhas. A passagem do “comunitário” ao político e ao institucional é ainda vista como um risco de exclusão além do receio de que a institucionalização escape ao seu controle. Há o receio de que os habitantes dos bairros pobres e o Movimento tornem-se estrangeiros às creches que eles próprios criaram e controlaram até agora (FIGUEIRAS, 1994, p. 29).

Em outro estudo, Cruz (2001) apresentou os resultados da terceira etapa do projeto integrado de pesquisa “Educação infantil: formação de professores e atendimento educacional às crianças na cidade de Fortaleza” que ela coordenou. Essa etapa teve como objetivo fazer um diagnóstico da situação atual das creches comunitárias na cidade de Fortaleza. A autora afirma que a relevância do estudo está no fato de que esse tipo de atendimento educacional se constitui “a quase única oportunidade de atendimento educacional em creche ou pré-escola em período integral ao qual a população mais pobre tem acesso” (CRUZ, 2001, p. 50). Com a preocupação de construir conhecimentos sobre essa expressiva etapa de atendimento educacional à infância, o estudo realizou análise de documentos e, principalmente, entrevistas com os responsáveis pelas principais, entidades governamentais e não governamentais que atuam nessa área. A análise das falas das professoras revelou que a creche comunitária era vista como uma oportunidade de emprego que não exigia experiência ou qualificação especializada. As professoras não tinham formação profissional adequada voltada para o atendimento educacional de crianças pequenas.

Assim, trazem para esse trabalho apenas suas experiências pessoais, às quais agregam fragmentos de discursos que assimilam em rápidos cursos ou orientações pedagógicas que recebem e algumas das ideias difundidas pela ideologia dominante sobre as pessoas pobres (CRUZ, 2001, p. 56).

A autora também relatou entre as professoras, preconceitos em relação à situação de pobreza das crianças, de desemprego dos pais ou de desestruturação

familiar, apesar dessas serem oriundas da mesma classe social. “Os preconceitos que impregnam a visão negativa que as professoras têm das crianças contribuem sobremaneira para a pobreza do seu trabalho. Parece, inclusive, que tal visão é mais determinante do que mesmo o nível de escolaridade dessas profissionais” (CRUZ, 2001, p. 55).

As professoras também relatam que gostam de trabalhar com crianças, no entanto, a autora avalia que elas não atendem adequadamente às necessidades das crianças, mas acredita que algumas atitudes de aparente indiferença em relação às crianças podem corresponder às defesas para eliminar ou diminuir a ansiedade que o trabalho na creche provoca. Foi observado também o papel das relações pessoais entre as professoras que trocam conhecimentos sobre como lidar com as crianças e suas famílias, na tentativa de suprir suas deficiências de formação para exercício de suas atividades. Por sua vez, as falas das famílias percebem a creche com a função de guarda e atendimento educacional das necessidades básicas das crianças, vinculando seu papel à necessidade de trabalho dos pais.

A autora ressalta que quase todas as opiniões sobre o serviço oferecido são positivas e apenas mencionam as precariedades das instalações físicas. Assim, as famílias destacam seu “agradecimento” ao trabalho desenvolvido na creche pelos seus filhos. Algumas famílias demonstraram perceber a função pedagógica da creche como espaço para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que serão necessários para a escolaridade futura. Por fim, a autora aponta para o falso conflito entre as funções de educar e cuidar, pois acredita que o que determina a natureza do serviço oferecido é a clientela a que esse serviço se destina. Sendo assim, como as famílias usuárias parecem ter incorporado uma concepção assistencialista e empobrecida da Educação Infantil, não reivindicam mais qualidade para o atendimento educacional dos seus filhos.

Os grupos que defendem os interesses populares precisam ser municiados com dados a respeito da qualidade do ensino. Em relação à Educação Infantil, é necessário difundir mais eficazmente entre as famílias usuárias e, de um modo geral, toda a comunidade em que consiste essa qualidade. Assim, elas poderão “botar defeito” no atendimento educacional a que suas crianças têm acesso (CRUZ, 2001, p. 59).

Moro e Gomide (2003), tendo como objetivo conhecer as concepções maternas sobre a infância a partir da análise das entrevistas de 30 mães, das quais, 15 utilizam o sistema público de Educação Infantil. Foram construídas categorias provenientes das

falas das participantes, reunidas em 4 conjuntos temáticos: (1) A criança hoje: características e necessidades; (2) Dificuldade na criação dos filhos na atualidade; (3) Erros mais comuns na educação dos filhos e (4) Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos. Os dados encontrados indicam que houve similaridade nas concepções de mães usuárias e não usuárias do sistema público de creches, em relação as suas concepções sobre o processo de desenvolvimento dos filhos e reconhecem as modificações sociais e na estruturação das famílias que tiveram implicações para a criação dos filhos. Também foram observadas similaridades entre os grupos em relação às práticas de cuidado e educação no contexto familiar. As autoras concluem que a experiência em compartilhar os cuidados e educação dos seus filhos com um serviço institucional público, não trouxe diferenças nas concepções destas mães quanto aos temas aqui discutidos.

Quanto à política de atendimento educacional à criança pequena, Peroni e Susin (2011) analisaram a parceria instituída de 1993 a 2005, em Porto Alegre, entre o poder público e as associações comunitárias na oferta da primeira etapa da educação básica pelas creches comunitárias. Segundo as autoras, a opção do governo municipal pela parceria tem promovido “[...] sensível crescimento do número de crianças atendidas pela sociedade[...]” (PERONI; SUSIN, 2011, p. 199), entre os anos de 1993 a 2003, no entanto, caracteriza-se como um atendimento educacional de baixo custo para o poder público que presta serviços de responsabilidade do Estado, portanto faz parte da política de atendimento educacional que coexiste com a política pública municipal. Nas conclusões, esse estudo apontou para a redefinição do papel do Estado, na qual a responsabilidade da execução das políticas públicas é repassada para a sociedade civil e alerta para a diferença entre “participação desejável do cidadão na discussão e definição das políticas públicas, cuja responsabilidade de gestão é do poder público” (PERONI; SUSIN, 2011, p. 200), e a participação da sociedade no atendimento educacional “público não estatal” que desresponsabiliza o Estado, o que causa a precarização das políticas públicas.

Susin (2009) analisou também os limites e possibilidades da qualidade na Educação Infantil em creches conveniadas de Porto Alegre a partir dos seguintes eixos: projeto político pedagógico e regime escolar; habilitação e formação continuada dos educadores e espaço físico. A pesquisa caracterizou-se como estudo de 4 creches, através de observação, entrevistas e questionários. Os participantes da pesquisa faziam parte da comunidade escolar, pais, professores, gestores, além de lideranças locais e

representantes do poder público. Os resultados apontaram problemas de gestão, de relacionamento entre a gestão da instituição com a Secretaria Municipal de Educação, de formação e valorização das profissionais, de recursos para sua manutenção. Em sua conclusão, demonstra que os limites para a qualidade da Educação Infantil comunitária, assim como as possibilidades, têm relação com a posição que as políticas públicas ocupam na sociedade, onde a parceria público e privado é uma alternativa para superação das crises, mas precisa ser rediscutida no sentido de fortalecimento de todos os espaços de participação, na busca da superação das relações excludentes.

Considerando a pouca produção sobre essa temática, esse estudo visa contribuir para a área, a partir da análise de registros empíricos dos atores que fazem parte da comunidade escolar. Pretende-se oferecer elementos que subsidiem a discussão sobre a qualidade na Educação Infantil.

1.3.1 Trajetória das creches conveniadas em Recife

Até a década de 1970, em Recife, o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos era oferecido por instituições privadas para crianças de classe alta, filantrópicas e comunitárias dirigidas às crianças pobres. Na década seguinte, foi iniciada a expansão de creches e pré-escolas seguindo o movimento nacional e sindicatos, tendo reconhecimento do direito da criança pequena à educação, mas, ainda com um olhar assistencialista (RECIFE, 2004).

[...] O atendimento às crianças pequenas cresceu a partir da década de setenta através da rede pública de creche vinculadas a órgãos de Bem-Estar e Ação Social, fruto da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito dos trabalhadores (as) a este serviço. Nos anos oitenta, Recife se integra à ampla mobilização Nacional pela Educação no bojo da democratização do país, possibilitando a ampliação dos direitos sociais na constituição de 1988, dentre eles o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança (RECIFE, 2004, p. 26).

Entre 1986 e 1988, em Recife, havia uma diferenciação no atendimento educacional entre as instituições públicas, privadas e as creches conveniadas comunitárias. Pois, embora o movimento comunitário lutasse pelo direito ao atendimento educacional das crianças em instituições de educação, as creches conveniadas permaneceram vinculadas à Legião Assistencial do Recife (LAR) de 1986/1988.

Por causa da luta das mulheres e do movimento comunitário, o sistema de ensino de Recife avançou, ampliando o atendimento educacional, mas as creches públicas e comunitárias continuavam incluídas no sistema do órgão de Bem Estar Social do Município de Recife que realizava o monitoramento e a regulamentação do seu funcionamento.

A partir do ano de 1993, as creches públicas e conveniadas que eram ligadas à Secretaria de Assistência Social, desde a gestão de 1993, num primeiro momento, em 1996, passam a integrar o sistema da Diretoria de Gerência de Programas Especiais (DGPE) e não à Diretoria Geral de Ensino (DGE).

A ação desenvolvida pela Secretaria de Educação foi no sentido de afirmar a creche como espaço pedagógico numa atuação administrativa, política e pedagógica, em permanente articulação com a Diretoria Geral de Ensino (DGE), respeitando as especificidades do atendimento educacional às crianças pequenas (RECIFE, 2004 p. 27).

Em tal contexto, continuava a luta pela garantia de direito das crianças à educação. Esse debate foi fortalecido nas Conferências Municipais de Educação (COMUDE), o que contribuiu para demarcar o espaço da Educação infantil na rede municipal, constituindo uma proposta que superasse a visão assistencialista. Com a necessidade da expansão do atendimento educacional prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram estabelecidas parcerias com a rede conveniada num esforço para ampliação do acesso, o que possibilitou a criação de uma política para esse atendimento educacional no município e a construção de uma proposta específica para a Educação Infantil.

Com o processo de normatização e efetivação dos conveniamentos e das propostas que orientavam a Educação Infantil do município, podia destacar as ações que norteavam as políticas de Educação Infantil, que eram voltadas para a qualificação do atendimento educacional e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

A Resolução nº 14/2004 do Conselho Municipal de Educação de Recife estabelece as normas de credenciamento das Instituições de Educação Básica. Entre outras exigências, estabelece no mínimo o magistério, em nível médio, para docência na Educação Infantil. No que se refere à infraestrutura, institui as condições mínimas para atendimento educacional a Educação Infantil: ambiente adequado à faixa etária, bem como ventilação, iluminação e equipamentos adequados. Estabelece também os parâmetros de organização dos grupos na relação professor/aluno: 0 a 1 ano – 15

crianças, por um professor e um auxiliar, 1 a 2 anos – 20 crianças, por um professor e um auxiliar, 2 a 4 anos – 20 crianças, por um professor e um auxiliar. É importante enfatizar, que em geral, o documento estabelece as condições mínimas para o atendimento educacional, e não as condições para um atendimento educacional que priorize a qualidade.

Segundo dados divulgados pela Prefeitura da Cidade do Recife³, em 2015, há 25 creches comunitárias conveniadas que atende a crianças de 0 a 3 anos e 58 creches municipais, para atender a uma população estimada em 76.391 residentes nessa faixa etária. Os dados do IBGE de 2010⁴ indicavam que 47.676 crianças de 0 a 3 anos nunca haviam frequentado uma creche, 27.162 frequentavam, 1.553 que no momento da pesquisa não frequentavam, mas já havia participado desse tipo de atendimento educacional na referida faixa etária.

Esses dados revelam a falta de vagas para esse tipo de atendimento educacional. Nesse sentido, ressalta-se o fato da não obrigatoriedade das crianças de 0 a 3 anos frequentar uma instituição de Educação Infantil, mas, que diante da vontade e da necessidade da família, é obrigação do município oferecer esse serviço.

Assim, as instituições comunitárias se encarregam do atendimento educacional da demanda não atendida pelo poder público. Campos (2000) afirma que as políticas para Educação Infantil tiveram transformações na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (93/96), reconhecendo o dever do Estado de oferecer atendimento educacional às crianças de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas - creches e pré- escolas, entretanto,

[...] Essas deliberações legais, que nos discursos oficiais, anunciam a “modernização” ou “progresso”, não tem se traduzido, na maioria das vezes, em avanços e melhorias concretas aos homens, mulheres e crianças a quem se destinam essas ações. Isso porque a crescente desresponsabilização do Estado, especialmente no tocante ao financiamento da Educação Infantil, tem deslocado para as comunidades a tarefa de garantir a oferta de vagas para esse segmento educacional, o que tem levado a um incremento das creches domiciliares e comunitárias e na presença do trabalho voluntário como suporte para suas atividades diárias [...] (CAMPOS, 2000, p.1).

Essas entidades surgiram muito mais para suprir uma demanda da comunidade, do que pela preocupação do poder público com a responsabilidade de oferecer o

³Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/educacao/redemunicipal.php>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

⁴ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

atendimento educacional. Como resultado, entre outras dificuldades, constata-se o despreparo profissional dos trabalhadores destas entidades tanto no nível administrativo, quanto em nível docente. A formação é necessária para além de assegurar o que está previsto na legislação, dar subsídios teórico-práticos que norteiem o fazer pedagógico do educador. No âmbito das instituições comunitárias, é importante levar em consideração que os profissionais na sua maioria não são contemplados pelas políticas de formação de professores oferecidas pelo poder público, o que dificulta ainda mais o nível de qualidade nessas instituições.

Diante dessa problemática, mostra-se de fundamental importância subsidiar cursos de formação para os profissionais fornecendo elementos para que o debate das políticas de formação docente na Educação Infantil e o reconhecimento do contexto político e educativo se fortaleçam.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo visa apresentar o percurso metodológico que a presente pesquisa percorreu, traçando inicialmente, a abordagem qualitativa de estudo, em que buscamos nos direcionar para discutir as bases teóricas e adentrar no campo de pesquisa. Em seguida, trazemos os procedimentos de registros das interações entre profissionais de Educação Infantil - professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil - e os pais e familiares das crianças matriculadas nas instituições pesquisadas, a partir do uso do método de grupo focal.

Os conteúdos propostos para a discussão do grupo envolveram as temáticas: criança, desenvolvimento e Educação Infantil. As discussões emergiram entre esses sujeitos, possibilitando-nos compreender seus diferentes olhares para a infância e para os espaços educativos e as práticas pedagógicas neles desenvolvidas.

Apontamos a escolha das duas instituições diante do quadro de espaços de Educação Infantil com creches e pré-escolas no município de Recife, uma creche conveniada e outra instituição da rede pública, por compreendermos que poderia haver diferentes concepções dos familiares e profissionais quando comparadas as instituições.

Essa hipótese se fundamenta nas diferenças de trajetórias históricas entre as duas instituições que seguiram caminhos diferentes. Mesmo as duas instituições tendo origem nas lutas dos movimentos sociais de moradores e de mulheres, construídas pelos mesmos ideais, uma das instituições passou a ser municipalizada e administrada pela prefeitura da cidade do Recife com vínculo apenas com a Secretaria Municipal de Educação, enquanto a outra instituição continuou com o vínculo de conveniamento. Por fim, apresentamos a nossa escolha do método de análise, pautado na análise do conteúdo seguindo da sistematização interpretativa que contribuiu para a organização das categorias apresentadas.

2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

Na presente pesquisa procuramos seguir um percurso metodológico com enfoque qualitativo, com o intuito de compreender os discursos das profissionais e famílias na tentativa de buscar nas entrelinhas os significados e ideias que elas exteriorizam nas suas verbalizações. Pois, como expressa Alves (1991), essa opção metodológica pressupõe que a pessoa age em função de suas crenças, percepções,

sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Richardson et al. (1999) afirma que a definição da pesquisa qualitativa envolve dificuldades para o pesquisador, pois é necessário colocar as concepções e condutas dos entrevistados em seu contexto histórico e adotar uma atitude crítica considerando seu desenvolvimento epistemológico.

Numa perspectiva pós-estruturalista, Ball e Mainardes (2011) discutem essas dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores e afirma que a pesquisa em educação deve incluir a desconstrução de conceitos e o engajamento crítico na busca de novos princípios explicativos que focalizem as práticas cotidianas, mas que articulem o macro e microcontextos.

Assim, a pesquisadora passa a ser uma parte importante da pesquisa, demandando contato direto com o grupo e o objeto a ser pesquisado, buscando interagir com os participantes, a fim de compreender o processo de construção por determinados grupos sociais e sua prática no cotidiano.

2.2 Procedimentos de registros das interações

Na presente pesquisa, foi realizada a técnica de grupo focal. Essa técnica caracteriza-se como uma forma de trabalho com grupo de participantes selecionados de acordo com o problema do estudo, que devem ter critérios e algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão em questão, no trabalho interativo da coleta do material discursivo/expressivo, como explicita Gatti (2005, p. 11):

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos focais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Morgan (1997) apud Gondin (2003) define grupos focais como uma técnica que se utiliza das interações grupais na discussão de um tema sugerido pelo pesquisador que se localiza entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado,

dando condições de captar informações, que por outro meio, seriam difíceis se manifestar. Nessa perspectiva, o grupo focal permite que os participantes expressem e discutam suas ideias, possibilitando ao facilitador compreender a lógica da argumentação do discurso construído pelo grupo. De acordo com o estudo de Gatti (2005, p. 13), buscamos realizar as principais recomendações com relação a essa técnica, visando “[...] oferecer uma boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido ou falado”. Assim organizamos os registros dos dados da seguinte forma:

A composição do grupo foi feita a partir da adesão das instituições, inicialmente identificamos duas instituições de Educação Infantil conveniada e cinco municipais, na mesma comunidade.

Após aceitação das instituições, conversamos com a gestora para convidar os familiares e profissionais da instituição verificando os critérios para realização da pesquisa. Participaram todos profissionais das instituições que foram convidados, sendo que todos estes trabalham diretamente na sala de Educação Infantil com as crianças. Destaca-se que nos foi dada a permissão para realizarmos a pesquisa no dia do plantão pedagógico da instituição.

Os familiares participaram por adesão, quem tinha disponibilidade no dia que estava agendado para realização do grupo focal na Instituição, de modo que todas as salas tivessem representadas. As instituições encarregaram-se de indicar e convidar os componentes de cada grupo, respeitando todos os critérios da pesquisa (ver carta de anuência no Apêndice II).

Assim, realizamos quatro grupos focais em duas instituições de Educação Infantil. Essas instituições foram escolhidas por estarem situadas num mesmo bairro, portanto, atendem a mesma comunidade, sendo que uma das instituições faz parte da rede municipal pública de ensino de Recife e a outra é uma instituição conveniada à Secretaria de Educação de Recife.

Dessa forma, além da participação da mediadora pesquisadora e uma observadora em todos os grupos, os eles foram compostos por:

- Grupo 1A – composto por nove familiares das crianças, sendo uma avó e oito mães, atendidas numa instituição de Educação Infantil da rede conveniada;
- Grupo 2A - composto por oito familiares, sendo um pai, uma tia, seis mães, de uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal;

- Grupo 1B – composto por seis profissionais de Educação Infantil, sendo quatro professoras, uma auxiliar de desenvolvimento infantil e uma psicopedagoga, de uma instituição de Educação Infantil da rede conveniada;
- Grupo 2B – composto por onze profissionais de Educação Infantil, sendo seis professoras e cinco axilares de desenvolvimento infantil, de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal.

Os grupos realizaram as discussões em suas instituições. Os participantes se dispuseram sentados em círculos, o que propiciou a cada um, a visualização de todos os participantes, facilitando também a gravação dos registros.

Utilizamos como instrumento de registro a gravação em áudio, com o cuidado de pedir as participantes autorizações para a gravação e em adequar o dispositivo para que todos os sujeitos fossem ouvidos na distribuição do áudio.

A pesquisadora mediadora, propôs questões aos participantes, mantendo o foco da discussão, realizando sínteses e retomando o assunto em eventuais desvios. As questões iniciais para a discussão foram: Como você ver a criança? Como vocês vêem as crianças do mundo de hoje? Vocês (apenas para os familiares) vêem diferença entre os filhos de vocês e as outras crianças que não estão na creche? O que vocês acham que é desenvolvimento? O que vocês acham que ajuda no desenvolvimento? Quando digo desenvolvimento Infantil, o que vem na cabeça de vocês? O que vocês acham do trabalho que a creche faz? O que vocês acham da Educação Infantil? Quando falo Educação Infantil o que vem na sua cabeça? Vocês (apenas para as profissionais) têm algumas dificuldades no dia a dia para desenvolverem o seu trabalho? Qual a função de uma instituição de Educação Infantil? Como vocês (apenas para as profissionais) se sentem trabalhando com a Educação Infantil?

Os grupos focais duraram em torno de 1 hora e 10 minutos a 2 horas e 25 minutos, de acordo com o debate difundido pelo próprio grupo. A pesquisadora iniciou explicando como aconteceria a técnica, permitindo que as participantes esclarecessem dúvidas iniciais, para então, ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice) que foi assinado por todos os participantes. Em seguida, os participantes se apresentaram brevemente e foi dado o início com a proposição das questões.

2.3 O contexto da pesquisa

No contexto atual do município Recife, as creches municipais e as creches conveniadas passaram por vários avanços e mudanças significativas, participaram da histórica de luta e resistência dos momentos de transição, onde a concepção do atendimento educacional saía da assistência para a visão de desenvolvimento integral da criança dentro das instituições.

Essas duas instituições estão localizadas no bairro da Torre, portanto atende a mesma população. Esse bairro teve a sua origem num polo industrial de Recife, inicialmente com o Cotonifício da Torre, construído em 1916⁵, e logo depois, com o Cotonifício Capibaribe, a fábrica do café Continental e a fábrica de sacaria. Foi nesse polo industrial, numa área com alto índice de violência e habitado por uma população de baixa renda, que as instituições dessa pesquisa foram construídas.

Com o crescimento das indústrias, já existia a vila operária das fábricas e foi construída a vila Santa Luzia no bairro da Torre. Com a influência da Igreja da Torre, construíram uma creche em 1984 dentro da vila Santa Luzia, sendo esta uma conquista do movimento popular do clube de mães liderado por uma freira da Igreja Católica que trabalhava na comunidade e defendia os Direitos Humanos, buscando melhorar a qualidade de vida da comunidade. Inicialmente, a creche funcionava com um convênio da Prefeitura da Cidade do Recife e doações da Igreja Católica.

Em 2012 a creche passa a ser municipalizada, e até os dias de hoje atende também as crianças dos bairros vizinhos. A creche foi construída com fins de atender a essa população, e a partir da ajuda de uma instituição internacional de mulheres e do empresariado do Cotonifício da Torre. Portanto, essa instituição teve sua origem no assistencialismo e na filantropia como conquista das mulheres por solicitarem um espaço seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam nas fábricas.

A Instituição de Educação Infantil conveniada foi construída em 1966 pela Associação Cristã Feminina do Recife, com ajuda de instituições estrangeiras. Hoje, mantém convênio com a Secretaria de Educação do Município de Recife, oferece atendimento educacional de creche e pré-escola à comunidade, atendendo a 97 crianças, sendo 63 em regime integral e 34 em regime parcial. Tem 04 funcionários financiados pela prefeitura de Recife e 11 funcionários mantidos pela instituição não governamental

⁵Ver: <https://direitosurbanos.wordpress.com/2013/07/09/grupo-direitos-urbanos-pede-tombamento-do-cotonificio-da-torre/>

que financia suas ações. Mesmo com todas as dificuldades de sobrevivência, essas instituições continuam prestando serviço para comunidade, assegurando o direito de acesso à Educação Infantil, buscando qualidade.

Diante do contexto histórico das duas instituições, em suas participações na história da Educação Infantil de Recife, escolhemos realizar a presente pesquisa, com o cuidado ético de contribuir com a visibilidade das vozes silenciadas, escutando as famílias e as profissionais de Educação Infantil dessas instituições, que continuam oferecendo atendimento educacional à comunidade da Torre.

Na Secretaria de Educação de Recife, atualmente existem 67 CEMEIs, porém, não temos os dados referentes ao quantitativo de crianças matriculadas. Nas 13 creches, totaliza-se 819 matriculas, já nas 22 pré-escolas temos o total de 1.156 crianças matriculadas, isso na rede conveniada. Recife vem ampliando sua rede através do Programa Pró-Infância, que financia a expansão da rede física, mas não é suficiente, precisando que as instituições conveniadas ofereçam também o atendimento educacional às crianças.

2.4 Coleta e análise dos registros

As falas dos participantes dos grupos focais foram registradas em gravações de áudios e no caderno de campo. Os encontros duraram, entre 1 hora e 10 minutos a 2 horas e 25 minutos totalizando nos quatro grupos 5 horas e 42 minutos.

Para a realização da análise do presente estudo buscamos utilizar a abordagem da análise de conteúdo de Bardin que nos permite:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a proposição para a descoberta;
- Uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma afirmação (BARDIN, 2011, p.35).

Em seguida, partimos para os tratamentos, inferências e interpretações dos registros transcritos que foram organizados nas temáticas propostas pelo estudo: criança, desenvolvimento infantil e funções da Educação Infantil. Assim, para cada temática, construímos as categorias de análise. Por fim, desenvolvemos a análise interpretativa e sistemática, articulando com as bases teóricas que nortearam as discussões iniciais, apresentados no capítulo seguinte.

2.5 Considerações éticas do estudo

Essa pesquisa foi realizada com o compromisso ético visando preservar os direitos dos participantes. Para tanto, inicialmente em cada reunião de grupo focal foi apresentado e assinado pelos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice), explicando que a pesquisa na construção dos registros dos dados, não os envolveria em riscos, podendo trazer apenas cansaço, embora não ocorressem danos aos mesmos. No entanto, a qualquer momento, o participante poderia desistir de participar e retirar seu consentimento, onde sua recusa não traria nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com as instituições de ensino.

Os participantes não foram identificados, pois escolhemos resguardar a identidade dos mesmos, levando em consideração a dinâmica da pesquisa com todos os agentes nos grupos focais. Para concluir, é válido ressaltar que o conhecimento produzido por essa investigação tem o intuito de contribuir com os estudos no âmbito da Educação Infantil e as ações políticas e educativas em prol das melhorias e ofertas de instituições da creche e pré-escola, pois poderá:

- Propiciar conhecimento sobre a concepção de criança e o trabalho desenvolvido em instituição de Educação Infantil;
- Subsidiar projetos de intervenção que poderão ser oferecidos em forma de oficinas de apoio pedagógico para instituições conveniadas e municipais de Educação Infantil;
- Subsidiar programas de desenvolvimento do desempenho acadêmico com foco em Educação Infantil;
- Colaborar para efetivação de ações de políticas públicas dirigidas à Educação Infantil.

3. FAMÍLIA, PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE: DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, buscamos trazer os registros apontados ao longo da pesquisa realizada, discutindo as ideias que emergem sobre a criança e sua atuação no âmbito da família e da escola, a partir do olhar dos sujeitos que lidam diretamente com elas - a família e as profissionais de Educação Infantil.

Apresentamos a análise das falas organizadas nas temáticas: Criança e Infância; Desenvolvimento e Educação Infantil. Nesse sentido, abordando essas temáticas de acordo com os diálogos nos grupos que nos permitiram problematizar tais questões contemporâneas, sociais e culturais da vida cotidiana das crianças dentro e fora dos espaços de Educação Infantil.

3.1 Criança e Infância: o que dizem os pais e professores?

Discutir a ideia de criança e infância nos grupos focais com familiares e profissionais de Educação Infantil nos possibilitou perceber diferentes olhares que se sobrepõem ao ser criança e às condições sociais e culturais nas quais elas estão inseridas.

No que concerne às concepções de criança e infância, as famílias das duas instituições não se distinguiram no conjunto de suas falas e atribuíram qualidades, capacidades e atitudes que revelam uma concepção de criança ativa, competente e protagonista do seu próprio desenvolvimento. As diferenças entre os grupos de profissionais são apontadas no decorrer do texto. As qualidades atribuídas aos filhos se referem à independência, agilidade e inteligência das crianças no mundo contemporâneo. A seguir, apresentamos um trecho significativo da fala de uma mãe no grupo focal que ilustra essa interpretação do conjunto das falas:

Ele faz: “Mãe, eu sei fazer minhas coisas sozinho.” Não faça não! Às vezes eu tô atarefada...
Ele faz: “Mãe, eu vou fazer!” Mas tu não pode, criatura! Tu é muito pequeno para fazer isto.
“Não, mas eu faço!” E aí, quando eu menos espero, ele está fazendo uma coisa.

Daí eu pergunto: tais fazendo o que aí? “Tô fazendo isso mainha, porque a senhora está ocupada.” Ele é muito esperto. Muito mesmo (GRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Essa ênfase das mães na independência dos filhos e nas suas capacidades é um discurso muito recorrente ao descreverem seus filhos. As falas são acompanhadas de uma expressão de espanto, surpresa com os comportamentos dos filhos.

Meu filho come sozinho, vai ao banheiro sozinho. Com a idade dele, de 3 anos, não precisa mais de mim! Ele fala assim: “Mãe, deixa eu ir no banheiro sozinho?” Às vezes, ele quer ir ao banheiro, ele fala: “Fecha a porta, olha minha privacidade!” (risadas) Criança de 3 anos! Minha privacidade, Né!?! (risadas) (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

Tais construções revelam o reconhecimento dos pais do protagonismo da criança que rompe com as concepções de ser passivo e vulnerável que caracterizaram a criança e a infância por séculos. Não só as capacidades são ressaltadas, mas também as atitudes e participação na argumentação sobre o que elas podem ou não fazer. Na fala acima, a mãe conta como a criança apresenta argumentos e resiste aos posicionamentos dela e que esta acaba cedendo e permite que a criança exponha sua opinião e realize a tarefa como compreende que deva fazer.

Nesse sentido, recorreremos a Sarmiento e Pinto (1997) para compreender essa forma de caracterização das famílias em relação às capacidades e direitos da criança:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a sua constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO; PINTO 1997, p. 20).

Nessa direção, entendemos que esse olhar da família para a criança aponta para uma concepção que vai além da dimensão de dependência, em que a criança era, e por vezes, ainda é, localizada, exposta à subalternidade. Diferentemente, na fala da mãe, revela-se a possibilidade da criança ser tratada como sujeito que está em processo de transformação e que é capaz de construir e expressar para os adultos seus conhecimentos e interpretações do mundo e de si próprias.

Outra forma de apresentar a criança na contemporaneidade pelos familiares foi comparando suas próprias infâncias com as dos seus filhos, como podemos identificar na fala da mãe a seguir:

No meu tempo, a gente nem colocava a cara na rua, o mundo mudou muito! A criação tá muito diferente, também as oportunidades que têm hoje, né? Tipo assim: o aprendizado que tem hoje, que tem essa disponibilização, principalmente era muito difícil (GRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Nessa comparação, as falas analisadas também apontam as diferenças na instituição de educação entre as duas épocas comparadas. Na fala a seguir, além dessa comparação, o trecho indica a *adulthood* da infância como uma característica do mundo contemporâneo. Como uma forma de denúncia, os participantes apontam para o fim da infância, assim como a compreendem.

*Eu acho, assim, sinceramente, as crianças muito adiantadas para vista de antigamente, né? Porque, quando eu tinha meus 10 até os 12 anos, eu pensava em brincar de boneca, panelinha... As meninas de hoje de 9 anos, se brincar, engravidam!
Quer dizer, eles são muito adiantados, eles não curtem o período de criança deles, para depois curtir a adolescência, para depois adulto, então acho muito adiantado.
E... isso prejudica um pouco, e têm mães que incentivam meninas que botam aquele shortinho curtinho, as meninas já se acham que é adulta. É tanto, que se falar com uma menina, ela fala de um jeito que parece mais que tem a sua idade (...). As crianças de hoje são muito adiantadas para vista de antigamente (GRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).*

Essas colocações das famílias nos remetem aos estudos de Ariès (2006) quando retrata a relação da concepção de infância e de criança na Idade Média até meados da Idade Moderna, atreladas à participação no mundo adulto sem distinção de suas especificidades. Além disso, podemos refletir que as vestimentas das crianças retratadas nesse discurso evidenciam a participação da criança no contexto social adulto, assim, o aligeiramento que a sociedade apresenta a partir da relação de consumo e de participação da criança na sociedade, tende a “adulthood-la”.

Por outro lado, a criança define-se pelo que ela é capaz de fazer. Nos novos estudos sociais da infância, compreende-se que as crianças são produtoras de culturas e que, de forma resistente, se contrapõem aos adultos. Assim, “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p.11).

O meu menino é muito inteligente, pelo menos o que ele aprende aqui chega em casa ele diz, e ensina agente a fazer o que ele faz, é o segundo ano que ele tá aqui, e ele tá bem desenvolvido, minha filha também tem coisas que ela faz, que agente fica impressionada que na idade da gente não tinha isso (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

O meu muito independente de mim, muito sabido ao mesmo tempo, e estou maravilhosa e muito orgulhosa que de agosto pra cá ele aprendeu a ler, tudo ele aponta e tudo ele diz mãe: é isso assim e assim. Se eu disser errado, ele diz: não mãe a senhora não está vendo que é assim, assim, assim... (GRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Outro aspecto presente nesse e em outros registros é a constatação dos efeitos da institucionalização da infância na constituição das crianças e do reconhecimento de suas capacidades. Os pais relatam os avanços das crianças com a sua permanência nas instituições de Educação Infantil, ressaltando, nesse sentido, a importância desse espaço na contribuição para o seu desenvolvimento.

Eu acho ele mais inteligente depois que começou a estudar. Ele está falando direito, se expressa melhor, tem crianças de três anos que não fala aquelas falas certinhas, ele fala melhor que a mãe dele, às vezes! (CRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

Às vezes, ele quer ser como eu, aí eu digo: Não! Peraí! Aqui eu sou mãe e você é filho! (risada) Mas ele é muito adiantado para a idade dele, eu acho, ele é muito adiantado e aqui ele tá mais ainda (CRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

No que concerne às falas das profissionais de Educação Infantil, as concepções de criança e infância reveladas expressam um olhar romantizado de um ser frágil que, ao mesmo tempo em que necessita de cuidados, também precisa ser disciplinado.

Eu sempre gostei de criança, e gostar de criança é você gostar como quem gosta de um cachorrinho, um bichinho, uma coisinha, né? Porque tem a questão do sentimento, a questão do desenvolvimento, tem aquele que você olha com outros olhos, tem aquele que você se apega. É igual a mãe, eu gosto de todo igual, mas tem aquele que capta você, ele vai chegando em você, ele sabe lhe ganhar, o que acho mais bonito na criança é justamente essa pureza, saber entrar, que nós adultos não consegue ter, é da criança (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

O sentimento ambivalente em relação às crianças, revelado com maior ênfase pelas profissionais, de fragilidade e vulnerabilidade, a partir da condição biológica de imaturidade, por um lado, e por outro, de periculosidade e de risco, alia-se à ideia de ser em devir, pensado e moldado para o futuro, tomando-o como um ser imperfeito que precisa ser moralizado para alcançar a socialização, a perfeição na vida adulta.

Pensando no aspecto da criança, é projetar para o futuro, dar a base agora, dar suporte agora (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Nessa direção, lembramos Kramer (2011, p. 18) que apresenta a coexistência dessas concepções ambivalentes de infância na sociedade:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Assim, foi possível refletir sobre os aspectos do sentimento moderno de infância que permanecem na contemporaneidade. Compreendendo que a ideia moderna de infância, que surge no leste europeu com o renascimento, é o produto de um processo de individualização e, ao mesmo tempo, de civilização. É na contemporaneidade que esse processo se radicaliza e, de forma dialética, se manifesta na concepção de infância. A criança é percebida positivamente, como ser competente e hábil, no entanto, seu reconhecimento não se dá em si, mas no adulto que virá a ser no futuro. Características

da universalidade do conceito se sobrepõem às especificidades e historicidades da infância, as suas vinculações sociais e culturais.

Portanto, podemos analisar que o sentimento de criança ainda perpassa a consciência dos adultos, como aquele ser que participa e influencia na comunidade que está inserida, podemos entender esta ideia de forma positiva, diante do avanço no reconhecimento da criança. Porém, também, ainda como um pensamento colonial, a criança é vista como um ser para o futuro, que invisibiliza suas contribuições no presente (SARMENTO; MARCHI, 2008, p.12).

Conseqüentemente, a ideia de infância atrela-se a esse pensamento, embora, ao longo dos discursos de pais e professoras a visibilidade da criança tenha sido perceptível, segundo a participação da criança no âmbito social, mas paradoxalmente, também retira-se seu protagonismo ao apontar sua natureza de preparação para adentrar no mundo adulto futuro.

3.2 Desenvolvimento Infantil segundo os pais e profissionais de Educação Infantil

No presente tópico buscaremos tratar a discussão sobre o desenvolvimento da criança que perpassou os depoimentos dos pais e das profissionais de Educação Infantil, ao longo de todos os grupos focais.

A temática do desenvolvimento foi mencionada de forma vinculada ao processo de ensino-aprendizagem decorrido nos espaços da família e, principalmente, no ambiente da creche. Inicialmente, registramos que as falas demonstraram uma compreensão de que a primeira infância é uma fase da vida em que há uma especial capacidade de aprender e a creche é um lugar de possibilidades para esse processo de desenvolvimento.

A criança, nessa fase, está muito aberta à aprendizagem e é uma fase onde ela capta tudo com muita facilidade e é a base de tudo, e principalmente dentro da Educação Infantil, da gente... Podemos usar muita coisa. É uma coisa que eu acho muito importante (GRUPO FOCAL 1B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA).

Um aspecto muito enfatizado em todos os grupos foi a compreensão de que as aprendizagens são compartilhadas entre as crianças e que essas contribuem umas com as outras, construindo suas experiências.

Aí, na sala da gente, tem uma criança que ela pega o livro: “Vamos contar história?” Ela senta ali e conta a história para as outras crianças. Então ali é uma forma de já estar incentivado as outras crianças... (GRUPO FOCAL 1B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA).

Além dessa construção coletiva, as profissionais mencionam uma mudança na concepção de desenvolvimento: de uma visão conteudista, aditiva do conhecimento para uma compreensão relacional, de competências que se constituam na interação entre crianças e entre crianças e adultos.

Cheguei na prefeitura, foi um choque, que realmente para a prefeitura é comemorada as datas comemorativas, é a socialização, é uma leitura que a gente sabe que não funciona com perfeição... Mas desenvolvimento pra mim realmente na Educação Infantil, depois de anos e anos nessa área, é isso mesmo é a oralidade é a socialização, é o conhecimento, a estimulação das coisas, é aquela coisa de olhar as atitudes de copiar e de aprender (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Entretanto, também podemos perceber que há métodos que expressam apenas a reprodução não reflexiva do que está sendo trabalhado, como o trabalho pedagógico que tem como eixo norteador as datas comemorativas. Sendo vista pelo processo como algo ultrapassado que precisa ser substituído por práticas que estimule a aprendizagem. Sendo assim, a abordagem mais presente nas falas está na afirmativa de que o desenvolvimento deixou de ser um processo de apropriação escolarizante na Educação Infantil, e passou a ser conduzida pelo compartilhamento perpassando o individual e o coletivo, como a socialização, a estimulação e o processo de aprender. Assim, em concordância com os estudos de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) quando afirma que desenvolvimento

É um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas, e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 27).

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) há diferentes concepções de desenvolvimento que visam discutir e abordar o processo de idas e vindas no âmbito

do crescimento cognitivo, físico, social e cultural da criança. “Não se pode falar em desenvolvimento no sentido linear de uma pessoa, pois nesse processo estão envolvidos múltiplos atores, com suas características e necessidades próprias, todos participando ativamente do processo” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA 2012, p.28).

É possível compreender em tais discursos o avanço das crianças na interação permitido pela organização das ações educativas das mediadoras e as concepções que elas têm sobre desenvolvimento construído a partir dos recursos práticos e teóricos que as acompanham. Neste sentido, nos voltamos para o depoimento de uma professora que compreendia desenvolvimento ligado ao processo de leitura e escrita, no entanto, ao longo de suas mudanças profissionais, pôde perceber que desenvolvimento vai além desse aspecto.

Quando eu falava e pensava em desenvolvimento infantil, como eu trabalhei a minha vida inteira em escola particular, aí vem logo na cabeça, ele está desenvolvendo porque ele já sabe escrever o nome, já conhece a letrinha tal, o numero tal. Mas eu tive um professor que, na época, eu achava que ele era doido, porque pra mim Educação Infantil era para ser só recreio, porque ele achava que essa coisa ainda era muito cedo para eles (GRUPO FOCAL 2B - PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

A linguagem é um dos fatores destacados nas falas sobre o desenvolvimento da criança, pois implica em outras aquisições, tanto do ponto de vista cognitivo quanto relacional. Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), a linguagem é construída no processo de interação, na atribuição e construção de significados aos gestos, na entonação da voz, no envolvimento afetivo. Nesse sentido, também se destaca a relação da educadora com a criança na creche que favorece o desenvolvimento desses processos na criança.

Minha filha tinha dificuldade pra falar, ela não falava, ela mal falava, depois que entrou aqui, às vezes nem eu entendia o que ela falava, porque também ela ficava muito presa e só tinha adulto, mas ela assim tinha uma certa dificuldade para falar, depois que entrou aqui fala tudo em casa (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

Outro aspecto enfatizado, especialmente pelos profissionais, foi a importância da ludicidade para o desenvolvimento, aliada à necessidade de se construir um currículo, além dos conteúdos, e afirmar essa dimensão do desenvolvimento da criança. As atividades lúdicas compartilhadas na creche são percebidas como importantes, para a criança na construção de suas interações, compreensão dos limites das ações individuais no coletivo, e no processo de ensino e aprendizagem.

Quando faço, brincadeiras na sala de cantar, correr e de casinha, ela está aprendendo, aprendem mais no lúdico.
(GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

No entanto, as profissionais assinalaram que percebem nas famílias uma compreensão divergente no sentido de que compreendem essas atividades como atividades apenas recreativas sem um papel importante no desenvolvimento. Em suas falas, revelam um compromisso de mostrar outras formas de compreensão aos pais das crianças, no intuito de que esses colaborem com a ação desenvolvida na creche.

A gente tem que mostrar ao pai que brincar é uma forma de desenvolver, quando a criança brinca, ela tá aprendendo. Mas o pai não entende, acha que brincar não é perder tempo, mas agente tem que mostrar que brincar é uma forma de desenvolver
(GRUPO FOCAL 1B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA).

Foram registradas também percepções entre as profissionais que divergiam dessas falas, com um posicionamento e compreensão mais disciplinar do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como podemos identificar no depoimento abaixo.

Eu costumo falar que, quando o aluno diz para mim: “Tia é chata!” Eu fico feliz, sabe? Porque quando diz que é uma professora boazinha, ela não está ensinando nada. Os meus da tarde quando está no zum, zum, zum... e professora chata... mas são eles, que quando eu faço aniversário, faz festa para mim, não faz pras demais. Aí, eu fico feliz! Me chamou de chata, eu digo a eles, eu fico tão feliz quando você me chamou de chata, porque eu pego no pé de verdade. Se eu não quero que minha filha, lá na escola, chegue em casa sem saber nada, eu quero que ela chegue: E aí, como foi seu dia? “Foi assim, assim, assim...” Ótimo. Mesma coisa é meu aluno na sala de aula, ele tem que chegar em casa e dizer: “Fiz isso, isso e isso e aprendi,

né?” Perder tempo não, criança não está na escola para brincar não, tem a hora para tudo! (GRUPO FOCAL 1B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA).

Identificamos nesse depoimento os limites de tempo e espaço impostos pela profissional às crianças. Observamos um olhar adultocêntrico, sem qualquer consideração pelas condições de ser criança. Há uma normatização proposta pela instituição, representada pela profissional de Educação Infantil, que regula a trajetória do desenvolvimento da criança. Também registramos uma visão teleológica do desenvolvimento com uma clara definição sobre onde a criança deve chegar.

No que se refere aos pais, a concepção de desenvolvimento está relacionada ao processo de maturação das crianças, próximo a uma visão prioritariamente biológica para explicar a mudança de comportamentos e hábitos, como podemos observar nas falas abaixo.

Minha filha tinha dificuldade pra falar, ela não falava , ela mal falava, depois que entrou aqui, as vezes nem eu entendia o que ela falava , porque também ela ficava muito presa e só tinha adulto , mas ela assim tinha uma certa dificuldade p falar , depois que entrou aqui fala tudo em casa (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

“Minha filha usa fraldas ainda, para dormir, mas aqui é diferente, que ela passa o dia e não usa fraldas, só usa em casa para dormir, e o meu filho só vai deixar de usar fraldas quando passar para o grupo 2 que ele está no grupo 1 ainda, eu estou doida para tirar as fraldas, mas ainda ãn consegui também, mas vamos ver quando ele for para o grupo 2 né!” (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

Observa-se também nas falas dos familiares, a tônica da comparação do desenvolvimento entre crianças, revelando uma concepção de fases e normas para o desenvolvimento.

Eu vejo meu filho, mais independente, como sozinho, vai ao banheiro sozinho, as vezes ele quer ir ao banheiro, ele diz: mãe feche a porta , cadê a minha privacidade, para uma criança de 3 anos , falar em privacidade. Ele não precisa mais de mim, ele diz, mãe deixe que eu tomo banho sozinho, eu acho ele mais inteligente depois que começou a estudar, ele era meio

esquisitinho, mas melhorou muito (CRUPO FOCAL 1A – FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

A concepção de fases e normas para o desenvolvimento tem origem nos estudos da psiquiatria, psicologia do desenvolvimento e da própria pedagogia da primeira modernidade que, como afirma Sarmiento (2004), construíram a normatização da infância, ou seja, um conjunto de saberes prescritivos sobre a criança, a partir do qual se convencionou quais são os padrões de normalidade e anormalidade, enfim, o que é esperado que a criança desenvolva e quando.

Mesmo considerando esses padrões instituídos pelas ciências, ainda foram registradas falas em que se considera a constituição cultural do desenvolvimento, como no trecho a seguir:

As crianças de hoje em dia, elas não estão trazendo o desenvolvimento junto com a idade delas. Eu acho que elas estão com o desenvolvimento... se é uma criança de 1 ano, está com o desenvolvimento de uma criança de 4 anos, aprendendo coisas que não é para idade delas, estão se desenvolvendo bem rápido (GRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Considerando que o desenvolvimento infantil acontece nesse contexto cultural, familiares e profissionais mencionaram também o uso da tecnologia presente na sociedade contemporânea e utilizado pelas crianças, cada vez mais precocemente. As crianças são caracterizadas como competentes e com um ritmo no seu desenvolvimento alterado por esse artefato cultural, tanto pela quantidade de informações que recebem como pelas ferramentas que passam a dominar e a fazer parte dos seus recursos culturais, como por exemplo: celulares, computadores, acesso a diversos tipos de mídias, etc.

Nathan me surpreende também pelo fato de ter dois aninhos de idade, ele sabe abrir o youtube, mexe, fica no tablete e, pra ele botar lá os desenhos dele. Aí, é lindo e é surpreendente porque dois aninhos já mexeu, já sabe o que é youtube... Lá tem o desenho dele (...) (CRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2002b), quando expõe a ideia de que, diante das tecnologias e do acesso ao consumo midiático e industrial, a criança não

está alheia ou passiva, mas interpreta, critica e corresponde de forma positiva ou negativa, segundo seu interesse.

Um das conclusões mais insistentemente afirmadas na análise da recepção dos produtos da indústria cultural pelas crianças, nomeadamente no que respeita aos programas televisivos, é de que, contrariamente ao que é correntemente vinculado pelo senso-comum, as crianças não são receptoras passivas, acríicas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens (SARMENTO, 2002b, p. 7).

A tecnologia também é vista por um lado, como propiciadora de situações negativas, levando em consideração a fragilidade da criança perante o consumo, seus desejos e vontades estimulados para o uso de recursos propostos, de forma imperativa pela sociedade, como algo que a criança tem que fazer ou ter, retirando-lhe os momentos de brincadeiras livres, de imaginação e criatividade da vida infantil.

Eu mesmo não dou, não dou computador, não dou meu celular, ele brinca no celular da tia, no computador do tio, mas num dou não por que? Por que eu gosto do jeitinho que ele é, e ele brinca de chimbre, (bola de gude) toca, (pega pega) de bombeiro, de esconder, de bola, de pipa, quando chamam os meninos para brincarem num ficam um, ele chama e os meninos para brincar, onde eu moro estão tudo no computador. Ele não, ele se junta com os meninos e vai brincar de esconder, começa a contar, as vezes conta errado, aí faz, não é assim não, e começa contar de novo, e ele brinca de bola e continua brincando, aí eu digo quando tiver na sua fase, eu compro seu computador e compro o celular e um computador porque ainda não é a hora não” (CRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

A essas visões contrárias sobre o uso da tecnologia e o desenvolvimento da criança se soma a ideia de que os pais se utilizam da tecnologia como substituta do cuidado e da atenção que deveriam dirigir a seus filhos.

(...) eu culpo os pais porque hoje os pais estão indo pela tecnologia, eles acordam jogam seus filhos ali, no computador, e esquecem que aquela idade, eles esquecem que quem tem que ensinar é eles, os pais. Alguns jogam na escola, a escola que vai educar o filho porque a mãe não tem tempo ou tem, mas joga seu filho ali na no computador, né? Não tem aquela coisa, limites. Sabe? Aí, a criança acaba sendo um adulto, mas sem

ser criança, não aproveitando esse lado de ser criança, por culpa do pai, né? (CRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Os pais também reconhecem a necessidade de permitir que a criança esteja em contato com o ar livre, as brincadeiras e a convivência com os pares, ao invés de estar interligadas aos aparatos tecnológicos.

O meu mesmo, não dou, não dou computador, não dou meu celular. Ele brinca no celular da tia, no computador do tio, mas num dou não, porque eu não gosto. Ele brinca de bichinho, correr, de toca, pega-pega, de se esconder, brinca de pipa, de bombeiro. O menino de lá chama os meninos de onde eu moro para brincar, mas estão tudo no computador ou, se não, no celular, e ele não se junta com os meninos, e vai brincar de esconder. Aí os meninos começa a contar errado, aí ele vai e diz: não é assim não, que é pra contar certo. Aí vai, ele brinca de pega-pega e de bola. Eu digo: quando tiver na sua fase eu compro seu computador e compro o celular para você, mas agora, ainda não é a hora ainda não (CRUPO FOCAL 1A – FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

As falas ressaltam os limites e privações que as crianças vivenciam ao passar muito tempo com os objetos tecnológicos, retirando delas momentos de brincar e interagir. Tais discursos perpassam a relação dos artefatos midiáticos na contemporaneidade e as relações de ensino-aprendizagem de pais para filhos no processo educativo que incide na condução das rotinas culturais construídas pelas crianças.

Brougère (2010) nos ajuda a pensar, quando retrata a influência da televisão e dos brinquedos já prontos para as crianças em seus comportamentos no meio social. Para ele, a criança manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem a impregnação cultural da sociedade nesses elementos. Sendo assim, são artefatos que, presentes nas culturas infantis ganham um valor lúdico, embora precisem ser, consideravelmente acompanhados, tendo em vista os fatores positivos e negativos que apresentam como ocupadores de tempo e substitutos dos pais em grande parte do dia de muitas crianças.

Por fim, destacamos que as concepções de desenvolvimento reveladas nos grupos focais privilegiam a constituição social das crianças, além do seu crescimento e amadurecimento físico, e consideram os aspectos relacionais na aprendizagem,

apontando a presença do outro, criança ou adulto, como fator importante nesse desenvolvimento.

3.3 A Educação Infantil nos discursos dos pais e profissionais de Educação Infantil

A análise das concepções das funções da Educação Infantil dos familiares apontou para o papel complementar da escola ao trabalho dos pais na educação de seus filhos, como traz a fala a seguir:

O desenvolvimento é diferente, porque as crianças, em casa, por mais que a gente seja mãe cuidadosa, zelosa, mas a gente não tem, infelizmente, tempo, é assim: todas as mães são assim. A gente não tem tempo suficiente para estar dando aquela atenção e dar aquele tipo de ensinamento a criança, já quando a criança está em uma creche tem esse profissional (GRUPO FOCAL 2A - FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL).

Nesse sentido, na fala dos familiares, a creche é vista como um espaço que assume a função da família no ensino e no cuidado, considerando as necessidades de trabalho, de condições sociais e educacionais dos pais e familiares. No entanto, a Educação Infantil busca a inserção da criança e da família como sujeito de direito ao acesso nos espaços de Educação Infantil sem distorção do seu papel institucional.

Essa visão dos familiares revela uma falta de clareza do papel e função da Educação Infantil, de suas especificidades, ao ser ressaltada a similaridade de substituição do papel da família pelo da escola, na educação das crianças. Assim, é válido relacionar o desdobramento de Andrade sobre a creche, quando diz:

Reconhecer a legitimidade de creches e pré- escolas como instituições educativas e a Educação Infantil enquanto etapa inicial da educação básica implica o reconhecimento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências ou “preparatórios” para as etapas de educação subsequente. (ANDRADE, 2010, p. 117).

As profissionais também comparam o papel do seu trabalho com a educação familiar e acrescentam que a frequência da criança na creche permite um avanço mais rápido em seu desenvolvimento que o de outras crianças que não tiveram essa oportunidade.

Como eu falei no conselho, a respeito dos meus pequenos, que chegam aqui no grupo 1, sem autonomia, para se alimentar só, para fazer atividades só, chegam zerados, zerado no sentido de que eles têm quem faça tudo isso, têm que faça por eles em casa, os pais. A gente até vê pessoas que chegam aqui de fora e quando vê, já na metade do ano se alimentando sozinho, fazendo algumas atividades sozinho, aí tem pessoas de fora que chegam e falam: - Meu Deus, fazem sozinho! Eles fazem isso só, mas o meu tem quatro anos e não consegue fazer (...) (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

No entanto, as famílias também apontam que o espaço possibilita a ação educativa e sua importância para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as vozes das famílias reconhecem a mudança em suas crenças e ações, a partir da vivência proporcionada pela creche às crianças, como no trecho que segue:

Assim, eu acho que a independência da criança, você vai descobrindo, assim, talento, quando você deixa ele independente... Aí, você começa a descobrir o talento da criança, quando você deixa à vontade. Eu estou falando isso porque eu tinha medo de deixar meu filho, ele era muito dependente de mim principalmente na parte da alimentação, eu tinha essa dificuldade, ainda tenho um pouco. Mas, após eu ter vindo para aqui porque era a área na parte de alimentação que ele era muito dependente de mim porque fico preocupada. Eu comecei a descobrir valores, assim que eu que tava prejudicando ele, sabe? E que não era uma coisa que ele gostava, porque eu vendo, eu comecei, me emocionei, ao ver que eu tava prejudicando um pouco! E, então a independência eu acho que ajuda (CRUPO FOCAL 1A - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA).

Nos diálogos entre as profissionais, também foi possível identificar a ideia da Educação Infantil atrelada às ações pedagógicas no processo de desenvolvimento da criança e a importância que o atendimento profissional na creche pode ter para favorecer esse desenvolvimento.

Por mais segurança atenção, carinho que a criança tenha em casa, não apresentam o mesmo desenvolvimento que as crianças que frequentam a creche, porque na creche tem o profissional para dar atenção e realizar a parte educativa (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

As professoras ressaltam a organização do tempo e do espaço na creche como fator que também favorece o desenvolvimento das crianças, sua compreensão sobre seus limites, sua participação mais autônoma no desempenho das atividades e a cooperação e solidariedade entre as crianças.

É isso que eu digo para os pais, criança tem hora para tudo, hora de brincar, hora de lanche, hora de tomar o seu banho, hora de almoçar, hora de ter contação de história. Ai, perguntam: - Tia, pode brincar? Eu digo: pode! Agora pode. Eles ajudam até o coleguinha quando está precisando (GRUPO FOCAL 1B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA).

A interação entre crianças e entre criança e adultos também é compreendida pelas profissionais como um fator relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como podemos visualizar a seguir:

(...) então isso eles aprendem na Educação Infantil, junto com os outros colegas, interagindo com os colegas interagindo com os amigos, com os professores, com os ADIs, com os estagiários. Então eles aprendem a ter essa autonomia, as vezes a gente não faz nem muita coisa, para ensinar não, até porque você não dá conta de 20 crianças, numa sala com 3 adultos, fica difícil de você ir lá e ensinar, um por um, mas ali, no meio, eles interagem e aprendem uns com os outros (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

As atividades lúdicas compartilhadas na creche foram mencionadas pelas profissionais como importantes ferramentas para o trabalho pedagógico na escola. Sobre esse tema, como já mencionado no tópico anterior, as profissionais relatam ainda a necessidade de convencer os pais sobre essa posição em relação ao papel da brincadeira.

Foi registrada também uma concepção de Educação Infantil como base para o futuro desempenho escolar da criança, a partir de uma concepção preparatória dessa etapa do ensino.

É dar condições para a criança. Eu, tendo um incentivo, eu, sendo valorizada, eu consigo realizar um trabalho bom com as crianças, consigo projetar a criança para ser referência para o

futuro (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Registra-se, assim a necessidade de reconhecimento desse profissional. As falas das profissionais relacionadas à profissionalidade na Educação Infantil expõem seus sentimentos de desvalorização do trabalho docente por parte dos pais.

A gente não tem esse reconhecimento dos pais, a gente perde a identidade enquanto profissional de educação, os pais não respeitam, nos veem empregados deles, como babás, então perde essa identidade profissional da educação (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Observa-se a descaracterização do profissional na voz da professora, que nos reflete a necessidade do reconhecimento da relevância da sua atuação junto às crianças, para além de uma ideia de cuidar, mas principalmente de contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, físico, motor, que envolve a construção social e cultural da criança na sociedade. Outra participante da pesquisa aponta para o reconhecimento que vem por parte da criança, embora ela acredite que a criança ao se tornar adulta, irá assumir a postura da sociedade em relação ao trabalho desses profissionais.

O reconhecimento do seu trabalho, só vem das crianças. Como a gente tá vendo por aí. E se a criança já cresce no ambiente, que é uma desordem, essas crianças amanhã, elas não vão se importar com nada, vai dizer para mim tanto faz como tanto fez (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

As profissionais atribuem uma estreita ligação entre as aptidões pessoais, a emoção, o sentimento e o exercício na prática pedagógica da Educação Infantil, estando acima da remuneração salarial. Essa concepção do exercício profissional pode indicar uma desprofissionalização da profissional que atuam na Educação Infantil, visando o amor, o dom de ensinar e o dom de ser professor de crianças pequenas, acima de suas competências e de sua atuação como profissional, se colocando em uma dimensão de realização que está fora da dimensão de uma instituição de Educação Infantil.

A educação é uma coisa que cativa, que é tão bonito, quando chega o final do ano, ou antes disso, com um mês, a resposta da

criança em alguma coisa é tudo na vida. Você esquece até do pouco dinheiro que você recebe, é uma coisa que mexe com o coração da gente (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

No mesmo sentido, o compromisso que “corre na veia” é mencionado como além da formação docente, mas caracterizado como uma “aptidão”, que submete seu exercício educacional a uma prática romantizada que desvaloriza o seu papel de profissional da educação.

Quando a gente vem a ser professora é quando a coisa já corre na veia, quando a gente se propõe a fazer isso, a gente ter pelo menos alguma aptidão, e a gente aprende muitas coisas, acha aquilo tudo muito bonito, vem com muita vontade, mesmo que a gente encontre uma realidade totalmente diferente. Teoria não é prática, é completamente diferente, mas elas se complementam. Eu tenho quarenta e dois anos na educação e não consigo deixar, porque parece que é uma doença, quando a gente gosta daquilo ali... É como a professora estava dizendo, quando chega no final do ano e a gente ver que tem alguma coisa, merece o esforço da gente (...) (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

A relação teoria e prática exposta pela professora também ressalta a dimensão da prática nos espaços escolares como lugares de constante movimento e mudança, o que dificulta a transposição das teorias para as práticas pedagógicas. Essa menção nos alerta a refletir a necessidade de considerar os discursos dos profissionais que estão inseridos nesse processo, de forma a oferecer formações que os possibilite a enxergar seu trabalho não como aptidão, mas como exercício profissional que precisa ser reconhecido, além de contribuir para a formação de discentes, para o exercício da docência e contribuindo para que eles já construam bases para pensar sua prática enquanto ação que requer reflexão constante, como expõe Micarello (2005):

As fontes sociais de onde emanam esses saberes são muito mais amplas do que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial, e somente considerando essa diversidade é possível construir um sentido para que pensam e dizem os professores sobre sua formação (MICARELLO, 2005, p. 143).

Nesse caminho, ao mencionar os desafios para a Educação Infantil, as profissionais também apontam aspectos que envolvem o ambiente físico das creches e que são relacionados à qualidade da educação.

(...) quando a gente vê as escolas de hoje em dia, elas não são adaptadas para receber em horário integral, elas faltam muito, deixa muito a desejar para as crianças (...) Aí, então, você tem a questão do calor, você tem a questão de um banho, de uma coisa que poder ser deficitário, que isso as vezes até irrita a criança e o adulto, quando chega no término, quando a gente vê que poderia ter feito o melhor e não, e não pode fazer por isso, aí então a educação não foi prioridade (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Ao mesmo tempo, a qualidade da Educação Infantil é mencionada como requisito e elemento propulsor das mudanças na educação de forma geral e na própria estrutura social.

É da educação, das mãos da gente, que sai todo o futuro de nosso país, é da mão do educador. Então deveria mudar muito a educação e a gente poderia dar o melhor a essas crianças que são o futuro do amanhã, a gente tem que mudar agora, plantado sementes, gotinha em gotinha para a gente ter um país melhor, porque se a gente não fizer isso agora, se as pessoas que tem poderes, não se conscientizarem, se a gente não se mobilizar, a gente vai ficar de mal a pior, repassarem isso também com a ética com profissionalismo, e nem o professor vai se desgastar, porque hoje em dia, a maioria dos professores estão doentes, mas que questão não é porque está na sala de aula e sim, as condições que não são adequadas (GRUPO FOCAL 2B - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL).

Em geral, as falas dos familiares e das profissionais apontam uma visão positiva da Educação Infantil e das vivências das crianças nas creches que foram associadas ao seu desenvolvimento integral e a um melhor desempenho na sua vida familiar e escolar, no entanto há muitos desafios mencionados, afirmando a importância da existência das instituições da Educação Infantil com atendimento educacional de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas nos grupos focais permitiu uma compreensão de temas relevantes no debate sobre a Educação Infantil. A comparação dos grupos estudados não nos revelou diferenças importantes quando observadas as regularidades e divergências nas falas dos participantes dos grupos. Foi possível identificar ambivalências e contradições em relação a todas as três temáticas analisadas o que foi compreendido como reflexo da complexidade e do caráter multifacetado que envolve essas temáticas.

De forma geral, a criança é definida pelas suas competências e habilidades, no entanto, seu reconhecimento é expresso em função do adulto que virá a ser no futuro. Apesar das falas dos participantes deste estudo atribuírem um lugar de realce às vinculações sociais e culturais no entendimento do que é infância, a análise aponta para a ausência da compreensão do protagonismo da criança que, por fim, precisa ser normatizada pelas instituições, família e escola.

Tais resultados caminham na direção de contribuir com a melhoria das práticas educativas na primeira infância, seja pelos professores que mediam pedagogicamente as construções sociais, culturais e educativas entre as crianças, seja pelos pais direcionando o olhar para o protagonismo infantil ao promover a criatividade, as descobertas e interações no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Na mesma direção, as concepções de desenvolvimento reveladas nos grupos focais privilegiam a constituição social das crianças, além do seu crescimento e amadurecimento físico, ao considerarem os aspectos relacionais na aprendizagem e a importância da presença do outro no desenvolvimento. Esses aspectos, entretanto, são relatados na direção da necessidade de normatização desse desenvolvimento, numa visão adultocêntrica fortemente revelada pelas falas dos familiares e profissionais.

De forma geral, as falas dos familiares e das profissionais apontam uma visão positiva da Educação Infantil que é referida como território de possibilidades de construções sociais e desenvolvimento integral das crianças. A profissionalidade docente foi discutida como um assunto que necessita de investimentos por parte do poder político e a garantia de subsídios que lhes deem condições materiais e espaciais para atender as crianças e suas famílias.

Os pais expressam seu reconhecimento em relação ao trabalho, tanto no âmbito do cuidado como no da educação realizada na creche e dirigida aos seus filhos. No entanto, as falas das profissionais revelam que esse posicionamento das famílias não é

percebido como tal por elas, profissionais que, diferentemente, atribuem aos familiares um sentimento de desvalorização do seu trabalho docente realizado nas creches.

Essa discrepância entre as afirmações dos familiares e as percepções das profissionais relaciona-se à desvalorização profissional com que a sociedade e o poder público tratam esses profissionais da Educação Infantil, tanto no que se refere ao pagamento de baixa remuneração salarial, como as precárias condições de trabalho e poucas oportunidades de formação profissional específica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho nas creches.

Os próprios profissionais, de certa forma, também trazem em suas falas essa marca da desvalorização enquanto afirmam que a prática é mais importante que a teoria, relativizando a importância da formação docente, ou quando afirmam prescindir da remuneração para a sua realização profissional.

Entre os desafios mencionados, a ênfase dada pelas profissionais está nas precárias condições físicas das creches e a falta de material e equipamento para o desenvolvimento do trabalho. Esses aspectos também se configuram como dimensões essenciais da qualidade da Educação Infantil.

Neste sentido, a Educação Infantil vem sendo vista como importante fase da vida da criança que possibilita a sua construção autônoma e crítica. Esse espaço, porém, precisa de mudanças que deem condições materiais, físicas e humanas para a condução do trabalho. O estudo aponta a necessidade de visibilização da prática docente e do reconhecimento profissional no âmbito da creche e pré-escola, que têm ocupado o lugar de terceiro incluído na sociedade e na configuração das leis e da conduta governamental perante seus direitos.

Por fim, esse estudo pretendeu contribuir para o debate sobre a educação da primeira infância, identificando concepções, percepções e posicionamentos de familiares e profissionais sobre questões relevantes na formulação das políticas para a Educação Infantil e a gestão das creches. Apontando assim, para a centralidade desses profissionais e para a necessidade de uma atenção dirigida às suas especificidades e necessidades para o bom desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

AMORIM, Adenice; BRITO, Mônica; BARROS, Siriene. Pare! Respeite-me, também sou cidadão! **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, n. 39, p. 15-17, abr. 2005.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União Brasília. DF, 25 de jun. 2014.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.15-33, jan./abr. 2011.

CAMPOS Maria Malta; Fúlvia Rosemberg. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Rosânia. **Creches comunitárias – que alternativa é essa?** In: 23º reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu - 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0709p.PDF>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (Orgs). **Formação de professores: Educação Infantil e PNE questões e tensões para o século XXI**. Campinas: SP, Autores Associados, p.31-50, 2012.

CARVALHO, Ana Maria A; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez 2012.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto-Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação, Fortaleza, n. 16, jan./abril. 2001.

FIGUEIRAS, Cristina A.C. A Creche Comunitária na nebulosa da pobreza. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.88, p.18-29, fev.1994.

FRANCO, Maria C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0-6 anos de idade – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge. Polity Press.1998.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce - 9. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011. (Biblioteca da educação –Série I – Escola: v 3)

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil formação e Responsabilidades.** Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil formação e Responsabilidades.** Campinas: Papirus, 2013.

MACHADO, Laêda B.; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Política e Gestão da Educação Básica.** Recife: Ed Universitária UFPE, 2009.

MACHADO, Maria Lúcia A. **A Pré-escola é não é escola:** a busca de um caminho. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo, Ática, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORO, Catarina de Souza; GOMIDE, Paula Inez Cunha O Conceito de Infância na Perspectiva de mães Usuárias e não Usuárias de Creche. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 171-180, jul./dez. 2003.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research.** Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.) **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

_____. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; SUSIN, Maria Otília Kroeff. A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a Educação Infantil em Porto Alegre. **Caderno de pesquisa- RBP AE**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 185-201, maio/ago 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Anais. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>. Acessado em: 28 de jun. 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n. 2, p.631-643, 2010.

RECIFE. **Resolução nº 14/2004, de 22 de junho de 2004**. Estabelece normas para credenciamento das Instituições de Educação Básica, integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Recife – SMER pela Secretaria de Educação do Recife. Conselho Municipal de Educação, Recife, PE, 22 jun. 2004.

_____. Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Infantil. **Educação: Ponte de Cidadania**. Recife, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: Perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas**. Florianópolis, 2002 (Mimeo).

_____. As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 91, p.361-378, 2005.

_____. **Imaginário e Culturas da infância**. 2002b. Disponível na internet:<http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigosinfancia/cultura%20na%20Infancia>. Acessado em 24 de Julho de 2014.

_____. Sociologia da infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista de Sociologia Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008.

_____.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar.2001.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas**. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. POA, 2009.

ZANNINI, Célia Cabanelas. Educação Infantil enquanto direito. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil: construindo o presente - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I



GRELHA DAS QUESTÕES PROPOSTA PARA OS GRUPOS FOCAIS

- Para os familiares

1. Como você ver a criança?
2. Como vocês vêem as crianças do mundo de hoje?
3. Vocês vêem diferença entre os filhos de vocês e as outras crianças que não estão na creche?
4. O que vocês acham que é desenvolvimento?
5. O que vocês acham que ajuda no desenvolvimento?
6. Quando digo desenvolvimento Infantil, o que vem na cabeça de vocês?
7. O que vocês acham do trabalho que a creche faz?
8. O que vocês acham da Educação Infantil?

- Para as profissionais

1. Como você ver a criança?
2. Como vocês vêem as crianças do mundo de hoje?
3. Quando falo Educação Infantil o que vem na sua cabeça?
4. O que vocês acham que é desenvolvimento?
5. O que vocês acham que ajuda no desenvolvimento?
6. Quando digo desenvolvimento Infantil o que vem na cabeça de vocês?
7. Vocês têm algumas dificuldades no dia a dia para desenvolverem o seu trabalho?
8. Qual a função de uma instituição de Educação Infantil?
9. Como vocês se sentem trabalhando com a Educação Infantil?

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCOFUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO**CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Prezada Gestora,

Tendo em vista a realização da minha dissertação de mestrado que tem como título “**Concepções de criança, desenvolvimento e Educação Infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creche**”, venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a utilização de um ambiente da escola, com vistas à realização das atividades propostas. Solicito, ainda, autorização para entrar em contato com as famílias e profissionais de Educação Infantil, com o objetivo de apresentar a pesquisa e obter o consentimento dos mesmos para a participação dos mesmos nesta pesquisa.

Esse estudo tem como objetivo compreender quais as concepções de profissionais de Educação Infantil e familiares de crianças matriculadas em instituições da rede municipal e conveniadas sobre a infância, o desenvolvimento infantil e as funções da Educação Infantil.

Para a realização do estudo, serão realizadas rodas de conversa com familiares e com profissionais de Educação Infantil para debater esses temas. Nesses encontros, estarão presentes a pesquisadora e sua orientadora e serão feitos registros em áudio que serão utilizados para a análise e, posteriormente para divulgação dos resultados.

Ao concluirmos a análise deste estudo, propomos a realização de uma atividade para compartilhar os resultados da pesquisa e discutir a temática com a comunidade escolar. Também nos propomos a oferecer uma oficina de formação para os profissionais da escola, de modo a aprofundar o conhecimento teórico sobre os temas, além da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados deste estudo. Os registros em áudio serão transcritos apenas para fins de pesquisa ou docência.

A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e, ao final do estudo, se comprometeram a realizar oficinas com as profissionais da Educação Infantil dessa instituição sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças. Mesmo após a autorização assinada pelas famílias e profissionais de Educação Infantil para a participação na pesquisa, cada uma delas estará absolutamente livre para aceitar ou não participar da pesquisa e, mesmo após ter aceitado e iniciado a sua participação, poderá desistir a qualquer momento. Anexo a esta carta de solicitação, segue um termo de esclarecimento no qual, em linhas gerais, são descritos os principais objetivos e procedimentos a serem utilizados na presente pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua compreensão e conto com o seu apoio.

Recife, ____ de _____ de 2015

Karla Cabral Barroca (mestranda) –
kakabarroc@hotmail.com - 988236266

Patrícia M. Uchôa Simões (orientadora) -
patricia.simoes@fundaj.gov.br – 30736488

APÊNDICE III



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA PARA OS PARTICIPANTES

Prezado senhor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado que tem como título **“Concepções de criança, desenvolvimento e Educação Infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creche”**. Essa pesquisa será realizada nessa instituição com as profissionais de Educação Infantil e alguns familiares das crianças que aceitarem esse convite. Sua participação e colaboração são fundamentais. Para isso, a seguir apresentaremos os objetivos e procedimentos que serão usados na pesquisa e, caso concorde, pedimos que assine o formulário em anexo, autorizando sua participação na pesquisa. É importante lembrar que a sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e que a sua decisão será totalmente respeitada. Além disso, estarei sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida ou demais assuntos relacionados à pesquisa.

Esse estudo tem como objetivo compreender quais as concepções de profissionais de Educação Infantil e familiares de crianças matriculadas em instituições da rede municipal e conveniadas sobre a infância, o desenvolvimento infantil e as funções da Educação Infantil.

Para a realização deste estudo, serão realizadas rodas de conversa com familiares e com profissionais de Educação Infantil para debater esses temas. Nesses encontros, estarão presentes a pesquisadora e sua orientadora e serão feitos registros em áudio que serão utilizados para a análise e, posteriormente para divulgação dos resultados.

Ao concluirmos a análise deste estudo, propomos a realização de uma atividade para compartilhar os resultados da pesquisa e discutir a temática com a comunidade escolar. Também nos propomos a oferecer uma oficina de formação para os profissionais da escola, de modo a aprofundar o conhecimento teórico sobre os temas, além da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal seu será incluído nos resultados deste estudo. Os registros em áudio serão transcritos apenas para fins de

pesquisa ou docência. Se em algum momento, ao longo da pesquisa, as famílias e profissionais de Educação Infantil demonstrar qualquer tipo de incômodo ou desconforto com a realização da atividade, a atividade será imediatamente interrompida, sem perdas na relação com a pesquisadora. Conto com o seu apoio.

Recife, ____ de _____ de 2015

Karla Cabral Barroca (mestranda) -
988236266

Patrícia Simões (orientadora) -
30736488

APÊNDICE IV**AUTORIZAÇÃO**

Recife, __de _____ de 2015.

Prezados (as) Senhores (as):

A Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) – Karla Cabral Barroca, desenvolverá uma pesquisa com famílias e profissionais de Educação Infantil de uma creche municipal e de uma creche conveniada a rede de educação do município de Recife.

Segue um material, a fim de que os senhores possam analisar e assinar a ficha de autorização e devolver, para que o trabalho possa ser iniciado.

Nossa instituição autorizou esta pesquisa, com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil de nossas crianças e também para o processo de formação dos professores.

Agradecemos a compreensão dos senhores.

Atenciosamente,

Diretor(a) da escola

APÊNDICE V**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO****FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO****AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**

Comunico a minha aceitação em participar da pesquisa de Mestrado realizada pela professora-pesquisadora Karla Cabral Barroca. Afirmo que tenho ciência de que esses registros poderão ser apresentados em eventos da escola e eventos científicos e acadêmicos fora da unidade escolar. Afirmo ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização, sem prejuízos para mim ou para meu (minha) filho(a).

Assinatura do participante:

Data: ___/___/___