



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PAIS E MÃES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Mestranda: Luciana Oliveira Freitas Monteiro
Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado

Recife, PE
2014



VEIRA FREITAS MONTEIRO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS E MÃES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. LAËDA BEZERRA MACHADO

Recife, PE

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M775e Monteiro, Luciana Oliveira Freitas.
A educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas / Luciana Oliveira Freitas Monteiro. – Recife: O autor, 2014.
148 f. ; 30 cm.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação de crianças. 2. Pais e filhos. 3. Representações sociais. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

372.2 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-44)

FEDERAL DE PERNAMBUCO

RO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS E MÃES DE
CRIANÇAS PEQUENAS**

COMISSÃO EXAMINADORA

1ª Examinadora/Presidente Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

2ª Examinadora: Prof^a. Dr^a. Eleta Carvalho Freire

3ª Examinadora: Prof^a. Dr^a. Conceição Gislane Nóbrega L. Salles

4ª Examinadora: Prof^a. Dr^a. Lícia de Souza Leão Maia

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

Recife, PE

2014



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Dedico ao meu Pai José Maria e à minha mãe Maria Luzinete, que não tiveram oportunidade de frequentar os bancos escolares, no entanto, me proporcionaram essa trajetória educativa.

Não tenho palavras para agradecer a Deus por sua bondade, sempre me cercando com sua fidelidade. Nunca me deixes esquecer, que tudo o que tenho, tudo o que sou, o que vier a ser, vem de Ti Senhor.

Aos meus pais, José Maria e Luzinete, que com muito esforço e trabalho me proporcionaram ir além de onde eles não puderam chegar. O incentivo e apoio, nos momentos difíceis, a dedicação às netas na minha ausência e por todos os momentos importantes que vivenciamos juntos.

Ao meu amado esposo, Paulo Ricardo, que se desdobrou durante esse processo, cuidando das nossas filhas, me tranquilizando em momentos de angústia e sempre me incentivando a ir em frente. Às minhas amadas filhas Louisie, Laís e Lilian, que vivenciaram comigo alegrias e dificuldades, no pouco tempo dispensado a elas, nas ausências dessa trajetória.

Aos meus irmãos, Ana Lúcia, Poliana, José Augusto e Elisângela, que sempre me incentivaram a dar passos maiores e acreditaram em mim. Em todas as minhas conquistas, participam com oração e muita alegria.

À minha querida e estimada professora e orientadora Laêda, que com sua sensibilidade tão apurada sempre me ajudou a superar as dificuldades e limitações durante a caminhada. Suas orientações sempre superaram o contexto acadêmico e se constituíram em aprendizado para vida. Sua dedicação à profissão nos remete um exemplo de educadora, daquelas que lemos, nas palavras dos teóricos da área educacional. Quando crescer, quero parecer com você!

À minha professora inesquecível, Tia Irene, com a qual tive a oportunidade de estudar todo o primário. Ela marcou minha vida e trajetória escolar com seu jeito peculiar de ser professora, amável, dedicada, atenciosa, uma verdadeira amiga. Sua organização, sua paciência, sua voz suave e doce, que soava aos nossos ouvidos todas as manhãs nos convidando a querer aprender mais e mais, as primeiras letras, as primeiras orações e contações de histórias. Profissional competente, exemplo para mim.

companheirismo, seu coração tão generoso, mas
rar a vida através dos Olhos de Deus.

À amiga Márcia Basílio, por sempre está pronta a ajudar, ouvir e atender as minhas solicitações, pelas suas palavras de encorajamento e amizade que construímos ao longo da nossa formação acadêmica.

À Tatiane Lopes, amiga querida, por sua amizade, solidariedade, mesmo longe sua presença se faz presente na minha memória pela sua bondade e dedicação as amigas.

Aos amigos Adilson e Patrícia, os quais há quase uma década estão presentes na vida da nossa família, nos ajudando e participando da nossa caminhada!

Ao grupo de estudo de Representações Sociais, onde tenho aprendido cada dia mais sobre a teoria, mas principalmente, valores e princípios que irão comigo para vida, como a amizade, companheirismo, solidariedade, que nos foi ensinado pela nossa Grande Mestra, professora Laêda e repassado por cada uma de vocês: Enivalda, Danielle, Ednéa, Rosimere, Andreza, Rosângela, Williany, Idélia, Giseli, Marcela, Mônica, Michelle, Suelen, Viviane, Thamyris, Márcia, Taynah, Jaqueline, Thaís, Camila.

À Val, por ter mediado a nossa entrada no campo, ao levar nosso projeto até as mãos dos funcionários da Secretaria de Educação do município. Além, principalmente, de sua disponibilidade e amizade sempre me dando força e compartilhando seu conhecimento e sabedoria de quem já caminhou mais de três décadas nas pegadas da profissão docente.

À Dani, por seu companheirismo, sua disponibilidade, solidariedade sempre, valeu amiga por tudo!

À Ednéa por ser uma pessoa tão carinhosa e atenciosa, sempre nos dando forças nos momentos mais difíceis e nos alegrando com sua alegria.

À Andreza, por sempre se mostrar disposta a nos ajudar, sempre aberta ao diálogo acadêmico, aprendi muito com você nesse tempo.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

e solícitos as nossas demandas, Shirley, Karla, Morgana, Rebecka, Thaís. Aos funcionários da biblioteca, em especial a Ivaneide, por sua simpatia e colaboração nas nossas pesquisas por livros desde a graduação.

Aos professores Artur Moraes, Rosângela Tenório, Márcia Melo, José Batista, Conceição Carrilho e Eliete Santiago, por terem contribuído com a nossa formação. Vocês são grandes professores.

À professora Eleta Freire e Lícia Maia, por suas contribuições e sugestões significativas ao nosso estudo, através da leitura atenta e cuidadosa, na qualificação.

Aos meus colegas da Turma 30, principalmente, os vinculados ao núcleo de formação, com os quais tivemos mais aproximação durante essa caminhada.

À FACEPE pelo financiamento desse estudo.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais de Educação Infantil dos pais e das mães de crianças matriculadas nessa etapa da educação, em instituições pública e privadas. Como referencial teórico, adotou-se a Teoria das Representações Sociais, particularmente, a abordagem societal de Willem Doise. O campo empírico de investigação constitui-se de instituições públicas e privadas de Educação Infantil do Recife-PE e participaram da pesquisa 108 pais e mães. Para coletar dados e informações, fez-se opção pelo uso de um questionário e de entrevista semi-estruturadas. Na análise do material recolhido com o questionário, consideraram-se as frequências das escolhas por item. A análise de conteúdo orientou a organização e discussão dos dados da entrevista. Os resultados revelaram a existência de consensos e variações nas representações de Educação Infantil. O campo comum das representações sociais dos participantes ancorou-se nos aspectos acadêmicos, normativos e mais atualizados sobre Educação Infantil, representada como espaço de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Inferiu-se que esse compartilhamento decorre do acesso a diferentes formas de comunicação a que estão expostos. As variações entre os pais e mães vinculados às instituições públicas revelaram um viés escolarizante e preparatório nas representações de Educação Infantil. A possibilidade de ascensão social, promessa de um futuro profissional melhor para os filhos, tornou-se algo marcante para esse grupo. Entre pais e mães de crianças matriculadas em instituições privadas, houve ênfase na concepção de Educação Infantil destinada a oferecer oportunidades de desenvolvimento da criança. Esse grupo não fez referências à perspectiva de futuro dos filhos, pois focalizou o valor dessa etapa para o momento vivido na infância. Constatou-se que as variáveis níveis de instrução e renda dos pais e mães influenciaram a variação de suas representações sociais. A adoção da abordagem societal revelou-se fértil para o estudo do campo da educação. Os resultados desta pesquisa ressaltaram a necessidade de criação de mecanismos de esclarecimentos aos pais e mães, com a finalidade de estimular a família a compartilhar com o trabalho desenvolvido nas instituições educativas. Em relação às políticas públicas educacionais, ficou evidenciado que não basta garantir a oferta de Educação Infantil, mas é preciso contemplar a criança em sua totalidade, para cumprir suas funções de cuidar e educar, que são indissociáveis, nessa etapa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Representações Sociais; Pais e mães; Consenso; Variações.

This paper aimed to understand how the parents of children enrolled in Preschool Education Institutions represent this stage of education. The framework of the study was based on the Social Representations Theory, particularly the societal approach of W. Doise. The empirical field of investigation is composed by private and public Preschool Education Institutions in Recife-PE and 108 parents participated in the research. The data collection procedures were a survey and semi structured interviews. The content analysis guided the interview data organization and discussion. The results indicated consensus and variations in the Preschool Education representations. The participants' social representations common field sustains itself on the academic, normative and most updated skills about Preschool Education which is represented as a space for learning and development of children. We can infer that this share is due to the access to different forms of communication they are exposed. Variations bound to public institutions among the parents were identified and revealed a schooling and preparatory bias in the Preschool Education's representations. The possibility of social mobility, the promise of a better future for the children, were all remarkable for this group. Among the parents of children who were enrolled in private schools we identified an emphasis on Preschool Education as a developing opportunity for the child. There were no registered references of the group regarding the future perspective of their children as they focused the importance of this stage to the childhood time. It was clear that the parents' income and level of instruction influenced their social representations' variation. We confirmed that Doise's approach is productive to study the educational field. We highlight the study's implications to the educational practices and policies. The practices' scope in public institutions suggest the creation of clarification and orientation mechanisms towards parents so they can strengthen the interest to participate in the growth and learning of their children. We emphasize that for educational policies it is not enough only to guarantee education, but it is important to look on the children's in his/her entirety fulfilling essential functions on this stage caring and educating.

Keywords: *Preschool Education, Social Representations, parents, consensus, variations*

TABELA 1 - Tipo de instituição em que os filhos dos participantes estão matriculados

TABELA 2 Ë Quantidade de pais e mães participantes

TABELA 3 Ë Nível de escolaridade dos participantes com filhos vinculados as instituições públicas

TABELA 4 Ë Nível de escolaridade dos participantes com filhos vinculados às instituições privadas

TABELA 5 Ë Rendimento do grupo das instituições públicas

TABELA 6 Ë Rendimento do grupo das instituições privadas

QUADRO 1- Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos pais e mães de crianças vinculadas às instituições públicas

QUADRO 2 Ë Sentenças compartilhadas por mais de 70% dos pais e mães de crianças vinculadas às instituições públicas

QUADRO 3 Ë Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos pais e mães de crianças vinculadas às instituições privadas

QUADRO 4 Ë Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos participantes dos dois grupos pesquisados

ANPED . Associação Nacional de Pós . Graduação e Pesquisa em Educação

APM Ë Associação de Pais e Mestres

COEDI - Coordenação de Educação Infantil

CONAE . Conferência Nacional de Educação

CNE . Conselho Nacional de Educação

DCNEI . Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCNCR . Departamento Nacional da criança

FUNDEB . Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF . Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MIEB . Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil no Brasil

MEC . Ministério da Educação

PNE . Plano Nacional de Educação

RCNEI . Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SME- Secretaria Municipal de Educação

UFAL . Universidade Federal de Alagoas

UFPB . Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN . Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB . Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO.....	13
A família e a Educação Infantil: Na Produção Científica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPEd).....	15
CAPÍTULO I - INFÂNCIA: sentidos,significados, trajetória e perspectivas	26
CAPÍTULO II - Construção do Direito à Educação da Infância no Brasil.....	49
CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: o referencial orientador da pesquisa.....	52
CAPÍTULO IV- PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1. Procedimento de coleta de dados	66
4.2. Procedimento de análise	68
CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1. Os grupos de pais e mães: suas características e pertenças	71
5.2. Caracterização dos participantes da segunda fase da pesquisa.....	74
5.3. O percurso em campo: as interações com pais e mães de instituições públicas e privadas.....	76
5.4. A dimensão do consenso nas representações sociais de Educação Infantil de pais e mães	80
5.5. Pais mães de instituições públicas: o que há de consensual nas representações de Educação Infantil	80
5.6 Pais e mães de instituições privadas: o que há de consensual nas representações sociais de Educação Infantil.....	
5.7 Pais e mães de instituições públicas e privadas: o que há de consenso nas representações sociais de Educação Infantil dos dois grupos?	
5.8 Representação de Educação Infantil: as variações entre grupos.....	104
5.8.1. Educação Infantil como Base.....	106

.....ituição.....	112
.....pação na dinâmica da instituição	116
5.8.4. Atividades realizadas pelos filhos na instituição.....	121
5.8.5. Função do professor da Educação Infantil.....	125
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 133
 REFERÊNCIAS.....	 139
 APÊNDICES	 146
APÊNDICE A: Questionário com escala	147
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista.....	149



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A finalidade de identificar como pais e mães de instituições de Educação Infantil, creches, pré-escolas e similares representam essa etapa da educação.

Nossa formação inicial, realizada no Curso de Pedagogia, que oferece habilitação para lecionar na Educação Infantil, nos mobilizou a realizar este estudo. No referido curso, tivemos oportunidade de nos aproximar e conhecer mais essa fase inicial da educação, no decorrer das disciplinas Educação Pré-escolar e Pesquisa e Prática Pedagógica. Os conteúdos abordados nas disciplinas, observações da realidade das instituições, experiências nas turmas de crianças pequenas e contatos com as famílias das crianças, que ocorreram nesses espaços, propiciaram a geração de questões a respeito dessa etapa da educação básica.

As experiências propiciadas pelo Programa de Monitoria Acadêmica (UFPE), vinculado à disciplina Organização Escolar Brasileira, oferecida para alunos da graduação em Pedagogia, influenciaram a escolha deste tema de pesquisa. Como monitora da disciplina, conhecemos mais a evolução do direito à Educação Infantil, sua oferta e demandas na sociedade brasileira atual. Durante a atuação como monitora, tivemos também oportunidade de estudar a Teoria das Representações Sociais e participar de um grupo de estudos sobre essa teoria e suas aplicações no campo da educação.

No percurso acadêmico e na vida cotidiana, diversos fatos relativos à Educação Infantil chamaram nossa atenção, tais como: movimento das famílias de diferentes classes sociais em busca de vagas para os filhos pequenos nas instituições escolares; denúncia da insuficiência de vagas, pelos meios de comunicação. Ressaltamos que a oferta insuficiente de vagas na Educação Infantil, pela rede de ensino público, tem obrigado pais e mães de crianças pequenas a fazer vigílias, nas portas das escolas consideradas de melhor qualidade, por exemplo, aquelas situadas no interior das universidades. Nessas escolas, as vagas são disputadas pela comunidade externa e interna às instituições e, em geral, possuem longas listas de espera. Diante de tal contexto, no período eleitoral, muitos dos candidatos aos poderes executivos e legislativos municipais usam a oferta e ampliação da Educação Infantil, como uma plataforma política.

base nas nossas experiências acadêmicas, já a pesquisa, tínhamos como pressuposto que o caráter pedagógico da Educação Infantil não era valorizado pelas famílias. Tal pressuposto estava enraizado na seguinte concepção: os pais oriundos das classes populares buscavam a escola, porque a consideravam como um lugar seguro e confiável para seus filhos; e os pais, que detinham maior poder aquisitivo, viam a escola como um espaço de socialização da criança. Por conseguinte, nas duas situações, não haveria percepção nem a devida ênfase no caráter educativo da Educação Infantil.

Todos esses elementos fortaleceram nosso interesse em pesquisar a Educação Infantil, levando em consideração a perspectiva dos pais das crianças. Com base na Teoria das Representações Sociais, buscamos identificar e analisar o que pensam os pais de crianças pequenas sobre essa etapa da educação.

Fizemos um levantamento da produção sobre o tema, no *site* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), centrou-se no GT-07 . que abriga as pesquisas sobre Educação Infantil. Escolhemos essa fonte, pela sua abrangência, uma vez que agrega pesquisas produzidas, nos programas de pós-graduação de todo país. Privilegiamos os seguintes critérios: inclusão dos trabalhos publicados no período 1998-2011; estudos fundamentados na teoria das representações sociais; estudos referentes ao tema: família. Escolhemos os trabalhos que foram produzidos entre 1998 e 2011, pois, nesse período, o tema família aparece de modo mais acentuado, na produção científica desse GT, como sujeito e/ou como objeto dos estudos. Após a seleção do material e com base nos critérios estabelecidos, lemos esse material na íntegra.

Havia uma maior quantidade de trabalhos, que enfocavam professores e as crianças usuárias da Educação Infantil. Encontramos dez trabalhos relacionados à Educação Infantil, que envolveram as famílias. Desses trabalhos, apenas um utilizou a Teoria das Representações Sociais, como aporte teórico-metodológico.

Os resultados do levantamento da produção do GT-7 da ANPEd permitem afirmar que, na produção científica da Educação Infantil, as famílias

das pesquisas a partir dos anos 1998. Esse trabalho é tão privilegiado, se comparado a outros autores/objetos, que estão vinculados às práticas pedagógicas, desenvolvidas na educação infantil. Nesse campo, são privilegiados os seguintes temas: professores, formação docente, crianças e aprendizagem. Assim, podemos reafirmar que, no contexto atual, é relevante dar voz aos pais e mães de criança a respeito do que pensam sobre educação infantil.

No período de 1998 a 2011, identificamos dez trabalhos, que trazem as famílias como participantes das pesquisas. Esses trabalhos estão distribuídos de modo irregular no período estudado, pois não foram apresentados trabalhos em todas as reuniões. Localizamos esses estudos nos anos: 1998, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010 e 2011. No conjunto geral da produção, as famílias aparecem como sujeitos dos estudos empíricos e nas pesquisas são mais ouvidas as mães de crianças.

No período analisado, os trabalhos encontrados enfocavam os seguintes temas: um que adotou o aporte teórico a Teoria das Representações, para apreender como mães e professoras de crianças de pré-escola representam seus papéis educativos; dois analisaram programas de governo dirigidos a crianças e ouviram as famílias de baixa renda; dois estudos enfocaram as famílias para identificar os sentidos atribuídos às instituições de Educação Infantil e as atividades desenvolvidas nessas instituições; um trabalho discute o valor agregado às instituições de Educação Infantil, pelas mães usuárias ou não desse serviço; um outro investigou a visão dos pais sobre Educação Infantil, durante o período em que os filhos estavam na creche; e o último trabalho pesquisou a participação das famílias, no processo de gestão democrática de uma pré-escola, na cidade de São Paulo.

A seguir, comentaremos os objetivos e resultados desses estudos e a possível articulação com o que pretendemos realizar.

O estudo desenvolvido por Pinheiro (1998) intitulado *Meu filho na pré-escola... e eu...*, buscou apreender, no discurso das mães, a situação de perda que elas vivenciam, quando matriculam os filhos pequenos na instituição de Educação Infantil. Os resultados revelaram certo desequilíbrio emocional, que compromete a autoimagem da mãe, construída culturalmente como aquela que cuida e protege os filhos. As mães justificam a perda como decorrente da

...nem crer no papel da instituição pré-escolar, crianças podem ser cuidadas, enquanto elas trabalham. Além disso, consideram a escola como um lugar que proporciona independência e liberdade às crianças. O estudo demonstra que as relações entre mães, professoras e a escola são permeadas por sentimentos conflitantes, no entanto, todos estão buscando definições aceitáveis para seus respectivos papéis.

A pesquisa desenvolvida por Corrêa (2002) focalizou as práticas de participação das famílias na gestão da Educação Infantil. Os resultados revelaram que, embora houvesse esforço por parte das profissionais da escola em realizar um trabalho de qualidade, que garantisse a participação das famílias, muitas práticas deixavam a desejar e não contribuíam positivamente para organização da escola. A escola exigia como uma das formas de participação dessas famílias a contribuição financeira à Associação de Pais e Mestres (APM) e aqueles que não contribuíam eram vistos com discriminação. Apenas um pequeno grupo, que fazia parte do Conselho Escolar (CE), participava das poucas decisões tomadas em conjunto. E, mesmo assim, algumas solicitações vindas do CE não eram consideradas, por exemplo, a realização de passeios caros, que deixavam mais de 50% das crianças de fora. Na visão de Correa (2002), as práticas excludentes e a rigidez da rotina poderiam ser superadas, caso os profissionais da escola conseguissem ouvir, de fato, todas as famílias e tentassem incluir uma maior quantidade de famílias na escola e não, apenas, o grupo que constituía o conselho. Esse grupo era muito pequeno e facilmente manipulável.

O estudo desenvolvido por Moro (2004) abordou o valor agregado às instituições de Educação Infantil por mães usuárias ou não desses serviços. Os resultados revelaram que, nas concepções de mães usuárias e não usuárias do sistema público de creches, estão presentes diferenças evidentes, no que diz respeito ao contexto de cuidado e educação coletiva de crianças na instituição. Foi constatado um entendimento mais positivo desse modelo pelas mães, que fazem uso do sistema público de creches. Entre as mães não usuárias, não se observou o reconhecimento da creche como agência educativa, comprometida com as necessidades formativas da criança pequena. As mães usuárias de creche percebem a dimensão educativa da instituição, o

árias. Dessa forma, foi possível identificar os públicos: famílias com menor poder aquisitivo, que estão em situação de risco; pais desempregados ou subempregados, não têm outras alternativas para deixar os filhos enquanto trabalham. Esses elementos contribuem para a estigmatização da educação infantil pública. Conforme a autora, isto concorre para o aumento da oferta de serviços privados, menos fiscalizados e menos qualificados do que o serviço público.

Campos; Campos (2006) estudaram o programa *Família Brasileira Fortalecida* na perspectiva das famílias usuárias. A pesquisa enfocou as concepções que orientam os livretos de instruções destinadas às famílias para educação e cuidado aos filhos. De acordo com as autoras, as orientações oferecidas pelo manual contêm ambiguidades, tais como: ausências de propostas reais que, de fato, possam contribuir e orientar a população, no cuidado com os filhos na instituição familiar e, também, no direcionamento da educação formal. Para as autoras, os principais eixos apresentados retomam e reforçam ideias combatidas no campo da educação, em especial, a ideia da moralização e disciplinarização das classes pobres, portanto, reproduzem mecanismos sociais, culturais e econômicas vigentes. O programa traz uma série de recomendações com o intuito de administrar e disciplinar as práticas de socialização das famílias mais necessitadas, com a finalidade de transformar o convívio familiar em espaço pedagogicamente orientado e, sobretudo, proporcionar às famílias um modelo educacional *adequado*, como um elemento constituinte da política para a educação infantil. O trabalho mostra que as políticas educacionais são desenvolvidas em meio a contradições e, em seu próprio bojo, trazem as tensões para o contexto das relações sociais.

A inserção de crianças em creche na perspectiva dos pais foi pesquisada por Bhering e Sarkis (2007). As autoras deram ênfase à Educação Infantil e aos sentimentos vividos pelos pais, quando da inserção de seus filhos na creche. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil, situada em espaço universitário. Os participantes foram mães e pais de crianças de berçário e maternal. A análise dos dados revelou que os entrevistados tinham preocupações com aspectos práticos, racionais e emocionais sobre a decisão de colocar seus filhos na creche. Os pais

Infantil é, de fato, uma conquista coletiva, um esforço para as crianças pequenas. Para esses profissionais qualificados, a estrutura planejada para o acolhimento de crianças, atividades pertinentes e programadas e, também, as relações equilibradas entre adultos e crianças são justificativas para a decisão final de optarem pela Educação Infantil institucionalizada, ao invés de arranjos caseiros, não profissionalizados.

Os sentidos e significados atribuídos à infância por educadoras e familiares de uma instituição filantrópica foram estudados por Araújo (2009). Os resultados da pesquisa evidenciaram a semelhança nos significados e sentidos atribuídos à infância pelos dois grupos. Famílias e educadoras revelaram uma concepção idealizada de infância, permeada por conceitos tradicionais, relacionados à dependência e à falta de autonomia. Ser criança está associado ao lúdico, a uma fase boa sem compromisso e sem responsabilidades. Consideram que a criança está apta para aprender, no entanto, estabelecem dependência para com o adulto para realização das mínimas atividades de comer, sair, brincar. Em menor proporção, foi mencionado pelo grupo, o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, que deve ser respeitado e ouvido. Tal concepção de infância, surgida no contexto das lutas sociais em defesa da criança, possui ressonância no meio dos educadores e teóricos dedicados à Educação Infantil na atualidade. No entanto, os resultados da pesquisa demonstraram que, ainda, existe uma concepção romântica e idealizada de crianças, que são vistas como desprovidas de autonomia e de saberes.

Silva (2009) com o estudo intitulado, *Crianças, Professores e Famílias: (co) protagonistas da educação infantil*, buscou evidenciar, os pontos de analogias e congruências de diferentes olhares sobre a Educação Infantil e ressaltar a relevância das relações intergeracionais, no momento de pensar nos reais indicadores de qualidade dessa educação. A pesquisa mostrou que a escuta da criança, dos pais e professores é necessária para que eles possam revelar seus saberes, ideias e expectativas acerca de um atendimento de qualidade na Educação Infantil. É um primeiro passo em direção à construção de relações e de diálogo entre essas duas instâncias (creche e família), o que poderá contribuir para uma Educação Infantil de qualidade. No âmbito da

posicionamento possibilita o fortalecimento de diferentes racionalidades e saberes dos sujeitos, que fazem a história da educação infantil.

O estudo traz à tona a necessidade da formulação de possíveis indicadores de qualidade, a partir da escuta das vozes dos sujeitos, os quais a educação infantil deve se dedicar e que, cotidianamente, dão sinais nítidos . apesar de muitas vezes velados ou indiretos . de suas expectativas. Assim, deixam clara sua fundamental importância para a construção de uma educação infantil de qualidade.

Leite Filho (2010) desenvolveu uma pesquisa de natureza bibliográfica e analisou os livros da Coleção do Departamento Nacional da Criança (DNCr). Nos anos 1950-1960, existia esse órgão, ligado ao Ministério da Educação e Saúde, que era encarregado de proteger a maternidade, a infância e a adolescência. Conforme o contexto histórico da época, a industrialização e a urbanização possibilitaram um novo posicionamento das mulheres no mercado de trabalho, o que estimulava o crescimento de creches, escolas maternais e jardins de infância para atender às novas demandas de crianças pequenas, principalmente, as oriundas de famílias de baixa renda.

No material analisado, as famílias pobres eram consideradas incapazes de educar as crianças, portanto, predominava a concepção de que assistir a infância significava educar a família. O programa Clube de Mães era a ação de maior destaque da Campanha Educativa do DNCr. A ideia republicana de assistência e proteção à família e à infância concretizava-se através de ações educativas para essas mães. O Clube de Mães, compreendido como instrumento de proteção à maternidade e à infância, constituía-se como uma política pública para a infância, que tinha como norte a valorização do trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos. Neste estudo, o foco é mostrar o modo como as famílias mais pobres eram concebidas na política educacional do período.

Com objetivo escutar as famílias de crianças que frequentam a creche em período integral, Casanova (2011) investigou o sentido atribuído pelas famílias às atividades realizadas por essa instituição. A autora afirma, através dos resultados da pesquisa, que as famílias pouco ou nada entendiam sobre os

e eram realizadas pelas professoras e demais do Casanova (2011), elas sabiam que existia uma rotina, constituída das seguintes atividades: alimentação, higiene e sono. As demais atividades, tais como: brincar, cantar, ouvir histórias, olhar-se no espelho, interagir com os brinquedos e demais pessoas foram consideradas, apenas, distrações. As famílias reconheceram, no entanto, que a creche também é um ambiente para aprender, ao perceberem o desenvolvimento mais autônomo das crianças nas atividades do cotidiano, por exemplo, comer sozinha. Para a autora, a não sistematização das ações e a falta de abertura para um maior envolvimento da família, nos acontecimentos rotineiros da creche, contribuíram para a compreensão da creche como um simples lugar para ficar, espaço em que as crianças desfrutavam de alimentação, sono e brincadeiras em horários bem estabelecidos.

O trabalho desenvolvido por Martins (2011) teve como principal objetivo dar voz às famílias, que moram no campo, em relação às suas expectativas de Educação Infantil. A pesquisa, delineada como estudo de caso em instituição escolar do meio rural, revelou que nem todas as famílias tinham conhecimento do direito à educação pública e gratuita para as crianças menores de quatro anos. As instituições responsáveis pela Educação Infantil para essas famílias assumem um caráter socializador, que ajuda a criança a ter disciplina, mas que não substitui a função familiar de educar e cuidar dos filhos. Concordam que eles sejam atendidos apenas em horário parcial e quando as mulheres trabalhassem na cidade. Dessa forma, o estudo ressalta uma indicação de preferência das famílias em manter os filhos menores de quatro anos no meio familiar. No entanto, as famílias consideram que a oferta de educação infantil, na localidade, facilita os cuidados e a educação das crianças e, percebem, também, o direito garantido pelas políticas públicas de educação.

A partir dessa revisão do material do GT-7 ANPEd entre 1998-2011, constatamos que o tema família está presente nessa produção. As famílias são ouvidas em relação aos seguintes aspectos: sentimentos decorrentes do fato de deixar filhos pequenos nas instituições; funções e expectativas relativas à Educação Infantil, creches, criança, infância, pré-escola; e participação na gestão de instituições.

as famílias na Educação Infantil e utilizando a Rede Social, que valoriza o saber simbólico compartilhado e os processos de atribuição de sentido aos objetos pelos sujeitos, reafirmamos o caráter relevante da proposta de pesquisa ora apresentada. Seu caráter inovador reside na possibilidade de se estudar, simultaneamente, pais e mães de crianças com filhos em instituições públicas e privadas. Com esta pesquisa, procuramos evidenciar o que é mais partilhado (consensual) e o mais individualizado, peculiar entre determinados pais e mães, no que tange às representações de Educação Infantil.

Os estudos e as leis direcionadas à Educação Infantil têm mostrado uma realidade marcada por contradições entre a garantia do direito e a precariedade da oferta. Diante disso, considerando que os pais e mães têm obrigação de buscar alternativas para atendimento às crianças nessa idade, formulamos as seguintes questões para esta pesquisa: a) como pais e mães de crianças de diferentes grupos sociais veem a oferta da Educação infantil? b) Que representações sociais eles construíram dessa etapa da educação? c) Há diferenças entre as representações sociais dos diferentes grupos pais e mães, de classes populares e médias? d) Como se explicitam essas diferenças em relação à escolha por vagas nas instituições? e) Como os diferentes grupos de pais e mães representam a Educação Infantil e suas funções?

Para responder as questões propostas para esta pesquisa traçamos o seguinte **objetivo geral**:

- Identificar as representações sociais de Educação Infantil construídas por pais e mães de crianças, usuárias de instituições públicas e privadas, que atendem crianças na faixa de zero a cinco anos.

Como **objetivos específicos**, procuramos:

- Examinar o campo comum e a organização das representações sociais sobre Educação Infantil pelos diferentes grupos de pais e mães de crianças;

- íveis variações individuais e grupais das
iais de educação infantil dos pais e mães de
crianças em função de seus posicionamentos e pertenças social;
- Analisar os elementos sócio-históricos que ancoram as variações nas representações de educação infantil desses pais e mães de crianças.

O estudo das representações sociais de Educação Infantil, construídas por pais e mães de crianças usuárias de instituições públicas e privadas, nos possibilitou uma melhor compreensão da dimensão simbólica do acesso e da prática desse direito, proclamado na sociedade desde o final dos anos 1980. Este estudo nos permitiu entender como os grupos pesquisados representam as ações de cuidado e de educação de crianças pequenas, que são desenvolvidas nas instituições em foco. Com a pesquisa, procuramos averiguar se, na visão desses pais e mães de crianças, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança ou, apenas, é considerada como um espaço de cuidado e de segurança. Também, buscamos identificar o papel atribuído ao professor, que lida com essas crianças. Considerando que as Diretrizes Curriculares e RCNEI recomendam um bom entrosamento entre instituições educativas e famílias, esta pesquisa também poderá dar indicativos dessas relações.

O presente relatório de pesquisa está organizado em cinco capítulos.

No primeiro apresentamos as concepções de criança e Educação infantil ao longo da história buscando explicitar como surgiram e foram se constituindo.

O direito da criança à Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira é o que se discute no segundo capítulo.

No terceiro apresenta-se o referencial teórico adotado, ou seja, a Teoria das Representações Sociais, particularmente a abordagem societal de W. Doise os conceitos principais e pertinência para estudo do objeto estudado.

O percurso metodológico está descrito no quarto capítulo, lá estão apresentados os sujeitos, critérios de escolha, o campo empírico, procedimentos de recolha e análise do material.

tamos e discutimos os resultados do estudo,
ões das representações sociais de Educação
Infantil de pais e mães de crianças.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos e resultados alcançados, avaliamos o percurso transcorrido e lançamos as novas aberturas e questões que se colocam com o desenvolvimento do estudo.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Capítulo 1: INFÂNCIA: sentidos, significados, trajetória e perspectivas

Ao longo de diferentes séculos a infância foi sendo caracterizada de

, social e econômico. Philippe Ariès é um dos
infância. De acordo com alguns autores como
Sarmiento (2007) o interesse histórico pela infância é relativamente recente,
para o autor (2007, p.26) %a referência histórica à infância aparece muito
tardiamente e essa é uma das razões que levaram P. Ariès a afirmar a
inexistência do %sentimento de infância+até o início da modernidade+. O autor
destaca a marginalidade conceitual em relação à ideia ou imagem da infância
no passado, correlata a marginalidade social que assumiu durante muito
tempo.

Ariès (1981) vivenciou na década de 60 um movimento chamado
%história Nova+ responsável pela proposição de novos objetos, métodos e
linguagens na escrita da história. Seu trabalho aborda a infância a partir de
estudos iconográficos (pinturas, diários, documentos, entre outros). De acordo
com o autor:

[...] a descoberta da infância inicia-se a partir do século XIII e sua
evolução pode ser acompanhada na história da arte e na
iconografia dos séculos XV e XVI. Contudo, os sinais de seu
desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e
significativos a partir do fim do século XVI e durante o século
XVII. (2006, p.28).

Em análise da história da infância Ariès (2006) nos revela que durante
a Idade Média, nos séculos que antecederam à Modernidade, as crianças eram
vítimas de grande número de doenças, devido à falta de higiene e cuidados
específicos para a idade, o que ocasionava alto índice de mortalidade infantil.
Na época, a alta ocorrência de óbitos na infância era tratada com naturalidade
pelos adultos, por se tratar de um fenômeno comum e constante naquelas
condições da sociedade. No período, não havia métodos anticonceptivos,
remédios ou vacinas que ajudassem a prevenir e curar das doenças que
assolavam a população. Dessa forma, por muito tempo poucas crianças
sobreviviam. Aquelas que resistiam às adversidades eram tratadas como
adultos em miniatura. Essa denominação do autor decorre do fato de naquele
período ser comum a partir dos quatro anos, as crianças deixarem as faixas, ou
seja, de serem arrumados como bebês e passarem a se vestir de modo
semelhante ao dos adultos. As fotografias do século XIII ao XV, analisadas

crianças como adultos, em tamanho reduzido. O vocabulário foi se construindo para se referir à infância ou conceituá-la, uma vez que não era comum o tratamento para esse grupo, pelo menos na França. Como salienta Ariès (2006), na França foram introduzidas ao vocabulário palavras de outros idiomas como *%bambino+* do italiano e *%baby+* do inglês, *%pichoun+*, *%marmousets+* para se reportar as crianças recém-nascidas. Além disso, outros termos usados no diminutivo foram acrescentados ao vocabulário para designar a infância tais como, *%populo+*, ou *%petitpeuple+* e outros termos oriundos dos colégios latinos como *%pequeno frater+*, *%umcadet+*, passaram a ser utilizados.

Com base nas proposições de Ariès (2006) pode-se afirmar que a concepção de criança foi sendo construída, a partir do ideário cristão que tinha como principal inspiração, as pinturas sacras, de anjos, do menino Jesus com sua mãe, do nascimento da Virgem, de São João, São Tiago companheiros de brincadeiras do menino Jesus. Essas iconografias remontavam o século XIV e coincidiam com o florescimento de histórias que mostravam as crianças como personagens nas lendas e contos, além de outros tipos de artes como as esculturas e tapeçaria.

Nos séculos seguintes ao XV surge o sentimento de infância, através de uma natureza laica e não mais, exclusivamente sacra, como protagonistas principais ou secundárias de pinturas anedóticas em que se procurava ilustrar o convívio com os adultos nas várias situações do cotidiano, nas brincadeiras, na escola, enfatizando o lado pitoresco das crianças. Nesse período da história, o autor demonstra uma transição no modelo familiar que deixava de exercer a função apenas de transmissora da vida, dos bens e dos nomes para se ocupar com aspectos afetivos, morais e espirituais, o que vai modificar a concepção da infância dando-lhe novo formato no âmbito da família e sociedade.

De acordo com Ariès, a civilização medieval havia esquecido a *Paideia* dos antigos e ainda ignorava a educação dos modernos. O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento, no início dos tempos modernos, da preocupação com a educação. Passou-se a admitir que a criança não estivesse madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la se juntar aos adultos. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma

afia do século XVII exprimiu com insistência, o de família. Dessa forma a família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade e, também, de identidade onde os laços foram amarrados pelo sentimento, o costume e do gênero de vida.

Embora Ariès (1981) tenha sido considerado como precursor na historiografia dedicada à infância, há muitas críticas e controvérsias a visão linear e ascendente do desenvolvimento do sentimento de infância proposta por este autor e ao fato dele ter se dedicado ao estudo dos elementos que compõem a vida e os costumes de crianças da burguesia e aristocracia. A esse respeito, Kuhlmann (2011), por exemplo, afirma que os estudos de Ariès dão ênfase aos comportamentos e mentalidades, sendo esses esquemas desenvolvidos inicialmente nas camadas superiores da sociedade nas quais o sentimento de infância iria do nobre para o pobre. O autor acrescenta que a realidade social e cultural da infância é resultante de uma complexidade de múltiplos aspectos de diversidade e diferença, portanto, ligada a uma realidade concreta diferente da visão ascendente e abstrata proposta por Ariès.

Sarmiento (2007) problematiza essa crítica historiográfica a que a obra de Ariès é submetida e ressalta o conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa. Para o autor, ainda se as concepções de infância podem existir modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente algum questionamentos só foram possíveis depois de Ariès, ou seja, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso tem essas concepções, quais são os seus vetores de transformação e de mudança? A historiografia atual considera que mais que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na Pré-modernidade existiam concepções que foram modificadas pela emergência do capitalismo e de outros aspectos que marcaram como a renovação do pensamento das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Dessa forma, os

uíram como o momento histórico em que a
staliza definitivamente como uma fase própria
do desenvolvimento humano. Porém, esse conceito de infância que foi
construído, principalmente pelas camadas mais abastardas da sociedade não
se justifica como uma única ideia e nem uma única norma da infância. As
diferenças das concepções da infância ocorrem a partir da pertença cultural da
criança e também no interior do mesmo espaço cultural, ou seja, é justificada
pela classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, nível de instrução,
etc.

O conceito de infância, abordado por Kramer (1987), enfatiza elementos
que o articulam ou associam à história e aos modos de produção como
elementos que influenciaram desde as concepções mais antigas até as
construídas na atualidade. Segundo a autora, o conceito de infância é
caracterizado pelo paradoxo entre inocência e razão, que fundamenta o
conceito de criança como essência ou natureza, um ideal abstrato, na maioria
das vezes, desvinculado de um contexto social mais amplo tendo como base a
realidade da minoria burguesa. Nessa perspectiva, a ideia de uma infância
universal ganha legitimidade estabelecida pelas classes dominantes, a partir
dos critérios de idade e dependência do adulto, característicos da organização
dessa classe social. Para Kramer (p. 20) essa concepção de infância assenta-
se na natureza infantil e não na análise da condição da criança, o que mascara
sua significação social.

Sarmiento (2007) traz à discussão as sucessivas representações da
criança baseadas em um estudo das imagens sociais da infância, proposto por
James, Jenks e Prout (1998) no início da modernidade no ocidente. O autor
distingue dois momentos fundamentais: o da imagem da criança pré-
sociológica e as imagens da criança sociológica. A primeira pré-sociológica, é
uma imagem de infância que desvincula o sujeito infantil, excluí do contexto
social como uma entidade singular, abstrata, analisada sem recorrer a ideia de
infância como categoria social e exclusão do contexto histórico enquanto
produtor de condições de existência e de formação simbólica . Na segunda, a
imagem da criança sociológica, reflete um juízo interpretativo mais
contemporâneo fundamentado nas ciências sociais, constituem de fato,

as representações anteriormente formuladas, o pela compreensão da categoria geracional.

Para o autor, é importante evidenciar nessa discussão as imagens *pré-sociológicas* da criança, porque elas correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas no início da modernidade ocidental, com expressão conceitual na obra de filósofos, pensadores e intelectuais que se disseminaram no cotidiano, foram apropriadas pelo senso comum e influenciaram as relações entre adultos e crianças e tem até hoje rebatimento nas concepções contemporâneas.

A ideia de criança *má* que se fundamentou na ideia do *pecado original*, a qual se relaciona ao corpo e a natureza como realidades que necessitam ser *domesticadas*. A referência filosófica é a de Hobbes sobre a exigência do controle dos excessos. O controle absoluto do Estado sobre o cidadão e dos pais sobre a criança, como meio de evitar a *anarquia social*. Contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças pobres oriundas das *famílias desestruturadas*.

A criança *inocente*, contrapondo-se a ideia de criança má, vincula-se ao mito romântico da infância como a idade da inocência, pureza, beleza e bondade. Encontra no Emilio, de Rousseau, o seu paradigma filosófico. A tese proposta na obra deste autor é que a natureza é genuinamente boa e a sociedade é que a perverte. As concepções de Rousseau tiveram ampla expressão na contemporaneidade e influenciaram os modelos pedagógicos centrados na criança e ainda hoje implicam o debate político e pedagógico sobre a infância.

A criança *imane*ntente, associa ao potencial de desenvolvimento da criança, refere-se a sua possibilidade de aquisição da razão e experiência. Essa formulação filosófica deriva da teoria da sociedade de John Locke. Para o referido filósofo a criança é uma *tabula rasa*, na qual podem ser inscritos o vício, a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projeto de futuro, condicionado a moldagem submetida na infância. A ideia de imanência precede as concepções desenvolvimentistas do século XX, como a psicologia do desenvolvimento,

de Piaget, que coloca a criança no centro do mundo, já é e não aquela que ainda vai ser.

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e normas. Dessa maneira, a busca de um conhecimento que se desvincule das imagens constituídas historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer. (SARMENTO, 2007)

Essas imagens, de acordo com Sarmento (2007), num ou noutro momento histórico coexistem e sobrepõem-se, às vezes de forma tensa ou sincrética, pois suas marcas configuram as condições concretas de existência da criança. A infância é conceituada pelo autor (2007, p.36) como:

uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

As várias concepções de infância foram sendo construídas, inicialmente com base no pensamento das sociedades antigas que não a reduziam às suas características físicas, biológicas, mas principalmente à ideia de infância com dependência. A infância só era superada quando superada ou pelo menos diminuía a dependência. Mais adiante, no contexto da modernidade, do capitalismo e surgimento das ciências sociais, a criança passa a ter a um lugar mais expressivo no seio da sociedade.

Frente à trajetória histórica em que foi sendo configurada a infância, suas peculiaridades e necessidades fizeram emergir aspectos importantes a serem tratados não só pelas famílias, mas pela sociedade e Estado. No capitalismo, a educação das crianças passou a ser partilhada por outras instituições como as creches e escolas. A escola passou a ser o lugar a quem as famílias confiam seus filhos para serem educados, cuidados, enquanto os pais trabalham ou cuidam de outros segmentos da família. Dessa forma, a sociedade passa a reivindicar os direitos que lhe assistem a manutenção da

hos, o que veio imputar ao Estado e as s que garantissem esses direitos. Ou seja, as novas concepções infância, passaram a interferir na organização familiar, que transferem o papel que dantes exclusivo dos pais (como os ensinamentos das gerações passadas a educação dos filhos) para outras instituições.

A educação na escola surge a partir da Idade Média, na Europa com a função de transmissora do saber, baseada numa concepção confessional, dirigida inicialmente quase que exclusivamente para a nobreza, que não estabelecia divisões entre adultos e crianças.

Ariès (1981) coloca que o processo de diferenciação entre os adultos e crianças aconteceu devido à criação das classes escolares que estabeleceu subdivisões no interior da população escolar, que nem sempre teve a correspondência entre o grau e as idades, essa divisão das classes indicava uma maior conscientização da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior da infância ou da juventude existiam várias categorias. Nesse contexto, a escola foi adquirindo a função de garantir tanto a formação moral quanto a instrução, das crianças e jovens, tornando-se um instrumento indispensável para a ~~boa~~ ^{boa} formação da sociedade, principalmente na modernidade com o avanço do capitalismo, com a Revolução Industrial, século XVIII e as várias extensões de trabalho que lhe sucederam.

Dessa forma, a infância e as concepções mais atuais que coloca a criança no centro do processo educativo surgem dessa construção histórica dessas múltiplas perspectivas filosóficas, psicológicas que se mostram em destaque umas mais que outras a partir da condição social e cultural que a criança está submetida.

A preocupação com a educação da infância no Brasil articula-se ao conceito atual de infância e, tendo em vista as mudanças ou redimensionamentos do conceito, é pertinente um estudo que aborde como os pais e mães no contexto atual estão compreendendo, representando essa etapa da educação oferecida em creches e pré-escolas e similares. É relevante saber se, nas representações sociais desses pais e mães, as crianças são cidadãs de direito ou são apenas futuro adultos, ou seja, não são, mas se encontram em preparação para se tornarem cidadãs.

construção do conceito de infância e suas , esta pesquisa ao abordar as representações sociais das famílias, insere-se nessa preocupação.

1.1 Educação Infantil: trajetória e perspectivas

Do movimento pela educação na infância e dos argumentos que justificam a importância de se educar desde mais tenra idade decorrem as propostas de atendimento educativo nos países desenvolvidos e nas últimas décadas em países em desenvolvimento como o Brasil. As propostas de atendimento ao público infantil são fundamentadas nas várias concepções de infância e educação vigentes e estão em estreita ligação com o momento histórico e desenvolvimento dos meios de produção que vão configurando e estruturando conceitos, modelos e políticas que concretizam suas variações em diferentes épocas.

As diferentes instituições de atendimento à infância foram criadas, de acordo com Kuhlmann (2011 p.70) [p. 70] na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do XVIII, como as escolas de tricotar de Oberlin. Contudo, elas só encontraram condições favoráveis de progressão e desenvolvimento na segunda metade do século XIX, acompanhando a expansão do ensino elementar. De modo geral, a criação das instituições destinadas às crianças diferenciou-se em sua proposta educativa desde o seu início, pois ainda na Europa, onde surgiram as primeiras creches e pré-escolas, elas assumiam um caráter assistencialista e eram direcionadas à população mais carente, enquanto que para as camadas mais abastadas da sociedade assumiam uma função educativa com vistas a emancipação. As Salles de São Paulo constituíam um dos exemplos de escolas infantis na França, tratava-se de espaços assistenciais para atender crianças pobres na faixa entre três e seis anos de idade.

Muitas foram as denominações utilizadas para fazer referência às instituições destinadas ao público infantil nos seus primórdios, algumas com proposta educativa clara, como é caso do Jardim de Infância de Froebel.

Froebel tentou traduzir um ideário de homem e pedagogia, uma maneira de encarar a educação.

Dessa forma, teve grande repercussão não só na Europa como em outras partes do mundo, como é o caso do Brasil. Seu propósito era guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza.

Como já foi dito, o atendimento à infância não pode ser visto de modo deslocado, do contexto social, político e econômico, mas está associado à ocorrência de inúmeros fatos sociais que marcaram a sociedade, como fatores econômicos e culturais resultantes das novas dinâmicas do mundo capitalista.

Afirma:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. E é claro, com a história das demais instituições educacionais. (KUHLMANN, 2011 p.16).

Sobre o a relação entre o atendimento o contexto sócio econômico e cultural Paschoal e Machado (2009 p. 80), também, consideram que:

[...] as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear.

De modo sistemático e elucidativo, Kramer (1987), destaca os fatores que contribuíram para a valorização e expansão do atendimento à criança. Organiza esses fatores em cinco conjuntos: os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados às novas teorias psicológicas sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais.

A partir do contexto sócio-econômico-cultural vigente, a pré-escola vai se desenvolvendo juntamente com as creches, a partir dos diferentes

a sociedade. Nos anos 1930, acontecimentos econômica e suas consequências (a necessidade de garantir a nutrição e ambiente seguro para as crianças carentes; ingresso das mulheres no mercado de trabalho) após a Segunda Guerra Mundial e suas implicações, como a ausência dos homens que foram lutar na guerra; além da influência da Psicanálise e Psicologia do Desenvolvimento Infantil foram acontecimentos que mobilizaram para luta em favor do direito à educação como elemento de democracia e em particular do atendimento à infância.

No Brasil, a Educação Infantil surge de forma precária nos moldes assistencialistas enfrentando muitos obstáculos, desde a falta de leis que a regulamentasse até a própria cultura familiar. Tradicionalmente os filhos menores eram assistidos pela mãe, no lar. Como salienta Kuhlmann (2011), a implantação das creches trouxe à tona conflitos no seio familiar, pois naquele momento a mãe era considerada como a mais indicada para a educação da pequena infância. De acordo com o autor, *as instituições de Educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc.- e é claro com a história das demais instituições de educacionais+.* (p.16)

As primeiras instituições organizadas com a finalidade de atender a pequena infância no Brasil surgiram ainda no século XIX e, ao contrário da Europa, nessa época surgiram primeiramente as creches prevendo uma posterior instalação de jardins de infância. No entanto, a Roda dos Expostos ou dos Excluídos nas Santas Casas de Misericórdia antecederam as creches. Essas rodas tinham como objetivo oferecer assistência às crianças abandonadas, cuidando das crianças que ali eram abandonadas, na maioria das vezes com vários tipos de enfermidades. As circunstâncias variavam, mas os motivos eram quase sempre os mesmos, isto é, abandono e orfandade vinculados à pobreza, à escravidão ou aos códigos morais que não admitiam mães solteiras. O histórico da assistência ao *problema da infância+no país é, portanto, tão antigo como o próprio problema . e, de certa forma, como o próprio Brasil.*

creches foram sendo abertas, resultado de entidades filantrópicas. No início do século XX, elas vão surgindo por iniciativa de grandes industriais para assistência aos filhos dos seus respectivos operários.

Contudo, foi a partir da segunda metade do século passado que os movimentos de trabalhadores, principalmente das mulheres mais carentes, educadores e intelectuais que seguiram a protestar por leis e uma organização que promovessem a sustentabilidade da educação de um modo geral, às autoridades e ao Estado. Nesse contexto, algumas iniciativas foram sendo implementadas, como as creches ligadas à assistência médica e de higiene para as crianças pobres para garantir assistência à desnutrição, uma vez que a mortalidade que era um fenômeno constante, entre outros aspectos marcaram a situação social das crianças pobres.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Dessa forma, observamos que as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento das crianças em nosso país se concentraram na criação das creches visando atender crianças menores provenientes de famílias de baixa renda, em situação de risco, de mães trabalhadoras.

As pré-escolas ou os chamados jardins de infância, voltadas para as crianças de três a seis anos, assumiam uma orientação contrária a das creches, pois estavam mais preocupadas com questões educacionais, principalmente das crianças de classes mais abastadas da sociedade e com uma proposta mais pedagógica, vinculada a orientação froebeliana. Embora tenha havido referências isoladas sobre a implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não tiveram grande força. Os jardins de infância se vincularam desde seu início aos órgãos ou sistemas educacionais. De acordo com Corrêa (2002), o fato de um vincular-se a órgãos assistenciais e o outro à educação não implica dizer que um era assistencial e outro educativo. Para Kuhlmann (2011) pelas suas vinculações, tanto a pré-escola quanto a creche, possuíam um projeto educacional, o que diferia era o atendimento, para quem ele era direcionado, ou seja, aos mais pobres voltava-se a uma educação para a submissão e aos ricos e abastados uma formação

esses antecedentes a persistência da dualidade
tão discutidos quando se fala de Educação
Infantil.

Para Kramer (1982, p.58), na esteira dos programas compensatórios, escondia-se a concepção da democratização de programas fundados na ideologia liberal propondo oferecer oportunidades para as crianças pobres com o intuito de diminuir o fracasso escolar, ou seja, atendimento infantil precoce a fim de que elas pudessem ingressar no 1º grau com melhor desempenho, além de prevenir a repetência, evasão e buscar a correção do fluxo escolar desse grupo no curso do ensino de 1º grau. A transição de funções que creches e pré-escolas foram assumindo dos anos 80 para cá, foi resultado das lutas pela democratização do país e das novas perspectivas para a Educação Infantil, que buscavam e buscam até hoje perseguir uma proposta indissociada em relação ao cuidar e educar as crianças, que proporcione o pleno desenvolvimento das mesmas e seja capaz de corrigir as supostas defasagens e fracasso das crianças.

No capítulo seguinte abordamos sobre o direito das crianças pequenas à educação no contexto brasileiro.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, ao longo das últimas quatro décadas, os direitos da criança vêm se constituindo e se concretizando, de forma gradual e, a legislação educacional brasileira, que contempla esse grupo populacional, é recente. As primeiras reformas educacionais brasileiras destinam-se ao ensino fundamental e secundário, portanto, não contemplam a educação de crianças, que fica sob a responsabilidade de estados e municípios, sem que haja legislação nem recursos financeiros específicos. Sob essa ótica, a União assume sempre a implantação e o desenvolvimento dos níveis mais elevados da educação.

Lembramos, no entanto, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 4024/6, de 20/12/1961) faz uma referência parcial e limitada à educação pré-escolar. Seu conteúdo não atende às expectativas dos setores mais progressistas da sociedade. Em relação à educação pré-primária, como era denominada a educação infantil, o Capítulo II refere-se à educação da criança, estabelece limites de idade, cita instituições, que podem oferecer esse tipo de atendimento:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

A primeira LDB vigorou por um período inferior a dez anos, tendo sido substituída pela Lei Nº 5692/71, de 11/08/1971, imposta pelo regime militar. Conhecida como Reforma do Ensino de 1º e 2º graus institucionaliza a profissionalização obrigatória.

A Lei nº 5692/71 não estabelece que as crianças pequenas tenham o direito à educação, faz, apenas, referências ao assunto, no Capítulo II, Do Ensino de 1º Grau, Art. 19:

Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

temas de ensino velarão para que as crianças de até sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Não há compromisso nem obrigatoriedade do poder público em relação à educação infantil. Por conseguinte, durante os anos de 1970 e início dos anos de 1980, o atendimento à educação infantil foi assumido pela assistência social e marcado pelo caráter compensatório. De acordo com Corrêa (2002), até a década de 70, a oferta de Educação Infantil se deu de forma muito tímida, mas, em meados dessa mesma década, a expansão de creches e pré-escolas ocorre devido à pressão e à demanda dos setores organizados da sociedade. Além disso, o governo militar procura evitar uma explosão popular, considerando que o nível de pobreza aumentava de forma acelerada. Nesse período, surgiram as propostas de atendimento em grande escala e abaixo do custo para a população mais carente.

A respeito do assunto, Kramer (1982) considera que as origens da educação compensatória coincidem com o surgimento da própria Educação Infantil, pois desde seu surgimento foi encarada como um antídoto à privação cultural e, também, como forma de promover mudanças sociais.

Segunda a autora acima citada, a educação compensatória começa a ser valorizada, nos Estados Unidos e Europa, após a II Guerra Mundial. O reconhecimento e a ampliação do enfoque compensatório estão alicerçados nos seguintes fatores: aspectos de ordem sanitária e alimentar; assistência social; influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento infantil; estudos antropológicos e sociológicos, que destacavam os efeitos da classe social; e pesquisas desenvolvidas sobre o pensamento da criança e sobre a interferência da linguagem no rendimento escolar.

A educação compensatória fundamenta-se na ideia de que o acesso à pré-escola poderia minimizar e/ou combater as carências afetivas, nutricionais e culturais da criança, que chegava às turmas de primeiro ano escolar. A pré-escola funcionaria como uma preparação para o início da escolarização. No Brasil, a partir da década de 1970, a política assistencial passou a oferecer as crianças oriundas das classes populares, experiências que combatessem ou

Admitia-se que as crianças não estavam na escola, portanto, a educação compensatória deveria corrigir as supostas defasagens, que provocavam fracasso escolar. Devido à sua origem social, essas crianças eram consideradas como *desprovidas* de conhecimento e cultura. Sob tal perspectiva, os programas compensatórios deveriam oferecer uma base de conhecimentos aos filhos de pais *carentes culturalmente*, para que eles viessem a obter sucesso escolar.

Fundados na abordagem da carência cultural, os programas compensatórios procuravam fazer um nivelamento e impuseram um padrão único do comportamento infantil. Havia uma caricatura de deficiência, carência, defasagem e inferioridade, comum às crianças de classes desfavorecidas. No meio acadêmico, surgiram diversas críticas e discussões referentes a esse modelo de atendimento à criança e, também, ao assistencialismo às camadas populares.

Pesquisadores e teóricos da área da educação defendiam o caráter educacional e pedagógico da Educação Infantil. Os movimentos sociais começaram um processo de articulação diante das dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro. Nesse cenário, surgiram algumas alternativas, tais como: propostas de aumento da quantidade de creches para crianças; criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar, em 1975, pelo Ministério de Educação e Cultura; e lançamento do Projeto Casulo, em 1977, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), para atender crianças de zero a seis.

O projeto Casulo destinava-se ao atendimento de todas as crianças pobres, sem haver nenhuma preocupação com a qualidade desse atendimento, nem com a habilitação dos profissionais. A comunidade era chamada a assumir várias tarefas. A oferta ficou condicionada ao empenho das comunidades, que cediam desde os espaços físicos até os recursos humanos. Dessa forma, pessoas comuns (sem formação profissional) tornaram-se *profissionais da educação*, por exemplo: mães, tias das crianças e vizinhas das creches assumiam a função de professora de crianças pequenas.

De acordo com Rosemberg (2002), nas últimas quatro décadas, no âmbito da Educação Infantil, as políticas públicas resultam de várias tensões entre população e Estado. A autora ressalta que o estado sofreu fortes influências de organizações multilaterais, tais como: UNESCO, UNICEF e

es foram as responsáveis pela difusão de um
ção para as crianças, nos países mais pobres.

Tais propostas visavam à diminuição da pobreza e da mortalidade infantil e, também, tinham como expectativa um melhor desempenho nos níveis futuros de educação, sobretudo, no ensino fundamental.

Assim, a Educação Infantil foi se organizando de forma precária e insuficiente para a maioria da população. Rosemberg (2002) ao analisar o atendimento à criança pequena no Brasil, afirma que os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento graças à redução ou contenção dos gastos públicos, acarretando o surgimento de uma educação para a subalternidade.

Nesse cenário, as teorias de privação cultural e da educação compensatória foram implantadas como medida preventiva para resolver os problemas dos altos índices de fracasso escolar, que se concentravam na primeira série do ensino primário. Essas teorias influenciaram, também, a expansão da oferta da educação infantil.

Entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve grandes debates em relação a esse modelo educacional destinado às camadas mais carentes da sociedade. No meio de tais movimentos, que criticavam esse modelo de Educação Infantil, estavam os profissionais da área, que defendiam um caráter pedagógico em contraposição ao assistencialismo predominante.

Os anos 1980 ficaram conhecidos como anos da crítica ao modelo assistencialista do atendimento direcionado à infância, pois, naquele momento, não se utilizava a expressão Educação Infantil. Essa expressão é fruto de debates posteriores, nos anos 1990, durante discussão e tramitação do projeto, que deu origem a LDB N° 9394/96. Rosemberg (2002) ressalta que a atual lei recusou o termo ensino infantil, pelo seu viés escolarizante e saiu em defesa de uma perspectiva pedagógica, que articulasse o educar e cuidar nessa etapa educacional. Naquele momento, foi sendo produzida e divulgada uma literatura crítica aos programas compensatórios, na tentativa de resgatar e defender a função pedagógica da educação infantil, que deveria ser considerada não apenas, como um lugar de cuidar e guardar a criança, mas como um espaço destinado à promoção do desenvolvimento infantil, em todos os aspectos.

ivenciava o processo de redemocratização e a nova Carta Constitucional, promulgada em 1988, que assimilou, em grande parte, os debates e as lutas da sociedade civil, em defesa da criança como sujeito de direitos, como cidadã. A atual Carta reconheceu o direito de vários grupos, que eram negligenciados (índios, negros, crianças, pessoas com deficiência), por conseguinte, recebeu a denominação de Constituição Cidadã.

Dessa forma, no que tange à Educação Infantil, conforme afirma Corrêa (2002), a década de 1980, período de discussão, elaboração e promulgação da Constituição Federal, foi, também, marcado por discussões teóricas e lutas da sociedade civil em favor do atendimento educacional para as crianças na esfera pública. Tais movimentos reivindicatórios contaram com a participação de mulheres oriundas das classes populares, que estavam conquistando espaço no mercado de trabalho e, também, as camadas médias da sociedade envolveram-se nesses movimentos, que exigiam a criação de instituições coletivas para as crianças.

Os profissionais da educação, por meio de suas associações representativas, participaram de modo efetivo das discussões de temas e tópicos, que foram tratados pela nova Carta Magna do Brasil. Podemos afirmar que manifestações de professores interferiram para garantir às crianças pequenas o direito à educação.

A Constituição de 1988 é um marco na história brasileira, pois promoveu a garantia de direitos sociais que, anteriormente, eram negados à população brasileira. Sua implantação ocorreu em um período, em que o país enfrentava dificuldades financeiras, políticas e sociais. No entanto, seu processo de elaboração foi acompanhado por relativa participação popular, o que permitiu incorporar em seu texto muitos dos ensejos da população em vários aspectos, por exemplo: inclusão e ampliação dos direitos educacionais.

A Constituição de 1988, no Capítulo III estabelece direito, deveres e finalidade da educação. Há referências específicas à Educação Infantil, por exemplo, no Inciso IV do Art. 208, está firmada a garantia do atendimento às crianças de zero a seis anos¹ em creches e pré-escolas. Os Artigos 205, 206,

¹ A Lei de Nº 11.274 de 20 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87

to de todos à educação e, também, a o em relação à oferta e ao financiamento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal N°. 8.069 de 13/7/1990, foi elaborado e promulgado, em forma de lei, logo após a promulgação da Constituição Federal. Havia um código de menores direcionado à infância abandonada e infratora, que foi revogado e substituído pelo ECA. Seu conteúdo é significativo, no que diz respeito às propostas e garantias e direitos para a infância e adolescência. Embora não fale de educação infantil, aponta o que é a educação de crianças, reforça o direito da criança ao atendimento nessa etapa educacional e faz referências às instituições, que podem oferecer esse tipo de atendimento.

Em meados dos anos 1990, em meio a outras definições mais específicas em relação à Educação Infantil e resultado de um longo processo de discussão, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei N° 9394/96 de 20/12/1996). A promulgação dessa lei foi antecedida de muitas idas e vindas, *engavetamento* de seu texto, debate, conflitos e embates entre diferentes segmentos sociais e econômicos. Apesar de tantos tumultos, registram-se interesses e perspectivas relativos à Educação Infantil.

A partir dessa nova legislação, a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, portanto, deixou de ser de responsabilidade dos serviços de assistência social e começou a fazer parte dos sistemas da educação. A Educação Infantil, explicitada pela LDB, tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por conseguinte, complementa a educação dada pela família.

As instituições que devem oferecer o atendimento na Educação Infantil são creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, embora coexistam diferentes formatos de instituições públicas e privadas. Essa organização fica claramente explicitada nas instituições públicas. A iniciativa privada, embasada no princípio

da Lei N° 9.394/96. Dispõe sobre a duração de 9 (nove anos) para o ensino fundamental reduzindo a Educação Infantil de 0 a 6 para de 0 a 5 anos.

s formatos para atender a mesma demanda, estruturas diferenciadas. Também, conforme a atual LDB, as instituições públicas e privadas, que se destinam à educação infantil, devem estar aptas e abertas para o recebimento de crianças com deficiência.

Conforme determinam a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, o financiamento da educação infantil fica a cargo do poder público municipal, portanto, os municípios são responsáveis pelo seu financiamento. Porém, considerando a realidade brasileira, a União e os estados colaboram com o financiamento da educação infantil, que é ofertada em todos os municípios.

A LDB/1996 veio ampliar o que já havia sido assegurado pela Constituição de 1988, pois especifica finalidades, define responsabilidades relativas ao financiamento, estabelece os destinatários da educação infantil. Além disso, formula critérios referentes à formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do fundamental, que correspondente ao nível médio na modalidade Normal.

Em meio aos avanços legais conquistados pela Educação Infantil, a promulgação da Lei nº 9424/1996, a Lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), representou um golpe para a educação infantil. Para Machado (2000,) a exclusividade do financiamento do ensino fundamental proposta por este Fundo, deixou sem cobertura a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

Desse modo, o financiamento da educação infantil destinado aos municípios foi comprometido. Diversas Redes Municipais de Ensino Público que tinham investimentos e tradição de oferta de Educação Infantil foram obrigadas a renunciá-los, o que enfraqueceu essa etapa da educação. Esse fato ressalta as contradições existentes na legislação brasileira, que proclama o direito das crianças à educação, porém inviabiliza seu financiamento. No caso da Educação Infantil, somente com a implantação posterior do FUNDEB, mais adiante destacada, foi possível reverter o quadro de desqualificação instituído pelo FUNDEF.

Entre a conquista de determinadas garantias e a falta de investimento direto para a Educação Infantil, no final dos anos 1990, especialmente, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes

Educação Infantil (DCNEIs-1998). Tais diretrizes escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil. Esse grupo possuía conhecimentos consistentes, que poderiam fundamentar um bom trabalho junto às crianças. As DCNEIs destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas a valorização dos professores, que atuam junto às crianças de zero a cinco anos. No cotidiano de creches e pré-escolas, os professores constroem propostas pedagógicas, que dão voz às crianças e, também, procuram acolher os significados, que as crianças atribuem ao mundo e a si mesmas.

Tais diretrizes estabelecem Princípios, Fundamentos e Procedimentos, que devem ser adotados pelas instituições de educação infantil. Dessa forma, as orientações contidas nas diretrizes têm como finalidade possibilitar a organização, o desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, que devem nortear o trabalho das instituições.

No mesmo período o MEC, tornou público para professores e instituições o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento oferece orientações e contribuições à educação da criança, através de modelos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, que visam orientar as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O RCNEI procurou contribuir com as políticas e programas de educação infantil, uma vez que socializou informações, discussões, pesquisas, que podem subsidiar o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais de educação infantil. Trata-se de uma proposta flexível, aberta e não obrigatória que poderá subsidiar os sistemas educacionais. O documento proporciona orientações referentes às atividades de cuidar, educar, brincar; e apresenta outras proposições, que colaboraram com o prosseguimento da educação das crianças.

No conjunto da legislação, que privilegiou a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2001/2011) merece destaque, pois estabeleceu metas, estratégias, diretrizes e objetivos para a educação básica. O PNE tem como principais finalidades erradicar o analfabetismo, universalizar o

s níveis e modalidades, melhorar a qualidade e intensa participação da sociedade civil, de educadores, especialistas na área, portanto, pode ser considerado como uma proposta avançada para a melhoria da educação no país.

Como metas para a Educação Infantil estabeleceu: ampliar a oferta de forma alcançar, até 2011, 50% das crianças de zero a três anos de idade e 80% das de quatro a cinco anos e admitir somente novos profissionais na educação infantil com titulação mínima de nível médio, modalidade normal. No entanto, dá preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

Em análise do referido PNE e suas implicações para a melhoria e ampliação da oferta, Gazeli (2012) ressaltava algumas contradições entre de metas e objetivos; além disso, considera que existem limitações na universalização da oferta e na qualidade da Educação Infantil para todas as crianças. Em 1998, foi feito um levantamento da educação infantil, tendo sido examinados os seguintes aspectos: desenvolvendo; dificuldades da oferta, principalmente para as crianças de zero a três anos e precariedade na estrutura das instituições, em sua maioria, situadas na região Nordeste. Ao longo de uma década de aplicação do PNE (2001-2011), não houve alterações significativas desse quadro.

Com o fim do prazo de vigência do FUNDEF, instituído para durar dez anos, o quadro de déficit, no qual se encontrava a Educação Infantil, impulsionou mobilizações de diversos setores da sociedade civil e decisões políticas, que culminaram com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Em meio a resistências para inclusão de toda a matrícula da educação infantil, sua implantação contribuiu para o aumento de matrículas e, sobretudo, possibilitou que a sociedade tomasse conhecimento de diversos aspectos relativos a essa etapa da educação.

A garantia de recursos financeiros é o impacto mais visível e imediato, porém, o Fundo propicia a revisão de elementos fundamentais relacionados à Educação Infantil, tais como: garantia de integralidade, desde o nascimento da criança; materialização do conceito de Educação Básica, como formação mínima, necessária ao cidadão brasileiro como prevê a Lei Nº 9394/96. A

legal encontrou dificuldades, em razão do o FUNDEF às três etapas educacionais. Além disso, a Lei N° 11. 494/ 2007, que instituiu o FUNDEB, também buscou elevar a mesma condição os profissionais docentes, que atuam em toda educação básica. Para tanto, determinou o estabelecimento do piso salarial nacional profissional para o magistério da Educação Básica. Por conseguinte, o professor de Educação Infantil deveria ser tratado com os mesmos critérios adotados no Ensino Fundamental e Médio, o que constituiu uma conquista para os profissionais da área. (GASPAR, 2010)

Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil alcançou inúmeras conquistas, tais como: garantia da oferta, organização e estruturação e elevação do nível de formação dos profissionais. Diante disso, Oliveira (2010) considera que há necessidade de elaboração de instrumentos, que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo de toda educação básica, com finalidade de evitar que um nível educacional seja imposto a outro. Portanto, é preciso priorizar as diferenciações e especificidades das etapas educativas, notadamente, a educação infantil que não se constitui como ensino nem como escolarização.

O PNE 2011-2020, previsto para ser aprovado em 2014, embora tenha um formato diferente do anterior, mantém alguns aspectos e objetivos do PNE/ 2001-2011, por exemplo, a meta de atender até 50% das crianças de zero a três anos de idade, não atingida por esse último. A manutenção da divisão por idades na Educação Infantil é criticada pelos especialistas da área, que consideram uma fragmentação sem precedentes, pois a Educação Infantil faz referência às crianças de zero a seis anos, mesmo que essas últimas possam já frequentar o ensino fundamental. (CAMPOS; CAMPOS, 2012)

Diante desse contexto, o PNE 2011-2021, Projeto de Lei N° 8.035/ 2010, foi apresentado pelo governo ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, tendo sido, amplamente, discutido e debatido em diversas instâncias da sociedade civil organizada: Conferência Nacional de Educação (CONAE) e Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB). Apesar de todos os debates, a proposta tem contrariado as expectativas dos movimentos sociais organizados, especialmente aos vinculados à Educação Infantil. Desde

à proposta são adiadas, diversas vezes na

O projeto já havia sido aprovado pelos deputados em 2012, mas voltou para exame na Câmara, tendo sido modificado pelos senadores. O último adiamento ocorreu, em 09 de abril do corrente ano, tendo em vista debates e confrontos de interesses.

No momento, o foco maior das discussões tem sido o dispositivo do relatório que incluiu entre as diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Esses dois últimos eixos têm sido criticados por diversos deputados.

Para Campos; Campos (2002), as metas e estratégias aprovadas pelo plano nortearão e conduzirão as políticas para a educação brasileira. Admitem que, no campo da política da Educação Infantil, houve um recuo conservador, pois alguns tópicos propostos estão inclinados à repetição de práticas, já largamente questionadas pelos pesquisadores da área. A universalização da Educação Infantil é indispensável, porém exige a adoção de estratégias, que não a desqualifiquem, como já ocorreu em sua trajetória, especialmente, em relação ao atendimento direcionado às crianças de zero a três anos. Outros aspectos do PNE representam limites à Educação Infantil: avaliação, e estímulo às concessões para entidades beneficentes de assistência social. Tais aspectos são restritivos e dificultam a realização de um ideal mais justo e universalista.

Diante das idas e vindas da votação/discussão do plano, na última terça-feira, 22 de abril de 2014, a Câmara dos Deputados, sediada em Brasília, aprovou o texto-base, que prevê como uma das metas, para os próximos 10 anos, a aplicação de 10% do PIB no ensino público. Contudo, o plenário rejeitou três emendas, que pretendiam retirar desse percentual o investimento público em programas como o Pronatec, o ProUni, o Fies e o Ciência sem Fronteiras, além de creches e pré-escolas conveniadas e a educação especial. Foi aprovada, ainda, a emenda que rejeitou a redação da Câmara para o Artigo 2º do PNE, que trata da superação das desigualdades educacionais. No texto, anteriormente aprovado pela Casa, as escolas deveriam promover as igualdades racial, regional, de

A redação atual, que saiu do Senado, é mais
colas combatam todo tipo de discriminação.

A criança brasileira é reconhecida como cidadã, sujeito de direitos, porém, apenas, a parcela mais abastada da população tem tido acesso pleno à educação infantil. Diante desse impasse, consideramos relevante saber o que pensam os pais sobre educação infantil. Para tanto, investigamos os pais pertencentes às classes, economicamente, privilegiadas e, também, aqueles oriundos das classes populares. Além disso, pretendemos identificar de que maneira e desde quando, esse grupo tem sido abordado pela produção científica sobre educação.

No capítulo a seguir trataremos da Teoria das Representações Sociais e abordagem Societal de W. Doise, referenciais que subsidiam este estudo.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: referencial orientador da pesquisa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: referencial orientador da

Como referencial teórico metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS). A TRS surge da busca de redefinições de conceitos e problemas, advindos da Psicologia Social, com o então psicólogo Serge Moscovici em seu trabalho intitulado *A Representação Social da Psicanálise*, obra em que estudou a forma como a sociedade francesa se apropriou do saber científico, a psicanálise. Para construir sua teoria, Moscovici (1978), buscou amparo, no conceito representações coletivas de Émile Durkheim que, ao estudar a cultura de sociedades primitivas, as definiu como um conjunto de saberes que são produzidos e partilhados por um grupo, agindo coercitivamente sobre seus membros, induzindo-os a agir de forma homogênea. Durkheim (1985) identifica as representações, como produções mentais sociais, em um estudo da *Ideação coletiva*. Moscovici (1961) renovou seu conceito, insistindo na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social. Para Jodelet (1989, p.4):

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.. Mas, esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade.

Um conjunto de proposições, reações e avaliações feitas pela opinião pública a respeito de determinado objeto dão origem à representação social. Devido à diversidade entre classes sociais, culturas ou grupos, as reações e avaliações variam, o que resulta em vários universos de opinião, nos quais cada um deles possuirá três dimensões: a informação, a atitude e o campo de representação. A primeira dimensão diz respeito aos conhecimentos organizados sobre um determinado objeto social, a segunda refere-se à tomada de posição dos sujeitos em relação ao objeto, constituindo juízos de valor e, por fim, a terceira, que remetendo à ideia de imagem, de modelo social,

concreto e limitado do objeto representado

As representações sociais, de acordo com Moscovici (1978), se opõem às representações coletivas, na medida em que as últimas seriam mais apropriadas às sociedades menos complexas, enquanto as primeiras seriam mais adequadas ao mundo moderno, devido à rapidez das mudanças econômicas, políticas e sociais e ao seu caráter de mobilidade e plasticidade. Para o autor (1978, p.20), toda representação é composta por figuras e expressões socializadas, “[...] um modelo que assimilado, ensinado e comunicado dá forma a realidade.” A representação social é um conjunto de imagens e linguagem, que realça e simboliza atos e situações, que se tornam comuns. A representação social produz e determina comportamentos, respostas e ações. Segundo Jovchelovitch (1994, p. 22):

[...] a representação é uma estrutura de mediação entre o sujeito-outro, sujeito-objeto. Ela se constitui enquanto trabalho, ou seja, a representação se estrutura através de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeito a outros sujeitos e ao objeto mundo.

A Teoria das Representações Sociais valoriza o processo pelo qual os indivíduos, seres históricos e relacionados, atribuem sentido aos objetos. Desse modo, torna-se relevante sua utilização na área educacional, devido às suas atribuições e aos métodos, que tentam superar as dicotomias, que possam impedir a aproximação do objeto. A necessidade do ser humano de se manter informado e de estar em sintonia com seu grupo faz com que acontecimentos, situações, objetos sejam explicados, levando assim a construção das representações sociais. Quando um objeto estranho chama atenção, provoca um desequilíbrio e para equilibrá-lo, conforme Dotta (2006, p. 19): “[...] é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente, e que o que está fora do nosso universo penetre no seu interior.” Dessa forma, na tentativa de conhecer o mundo e explicar a realidade, os sujeitos vão construindo representações sociais.

Segundo Wagner (1998), um objeto ou fenômeno torna-se relevante para criação de representações sociais, quando provoca mudanças na rotina

ento dos indivíduos e dos grupos. Nessa constitui-se como objeto de representações sociais por entendermos que o próprio contexto histórico mobiliza pais e mães de crianças pequenas a delegarem atribuições, antes reservadas quase que exclusivamente à família, às instituições educativas formais.

Entendemos que a Educação Infantil constitui-se como objeto de representação social por esses pais e mães, na medida em que a necessidade pode gerar a atribuição de um sentido. Deve haver uma atribuição de significado a esse objeto, que se manifesta nas demandas para esse tipo de educação, critérios que os impulsionam na busca pelo direito, a garantia da oferta e escolha da instituição. Admitimos que a Educação Infantil deve ter um valor simbólico para esse grupo e que ele foi sendo construído nas dinâmicas sociais, nos sistemas de interação/comunicação e essas representações, estão refletidos no comportamento e funcionamento desses sujeitos para com a busca, valorização ou não desse segmento educacional destinado às crianças.

A Teoria das representações sociais na área da educação surge como uma importante ferramenta e avanço, podendo ser utilizada como categoria analítica. De acordo com Gilly (2001, p.321), “[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo+.

A teoria vem dando suporte a questões que eram pouco exploradas pelas ciências sociais e psicossociais devido ao seu caráter dinâmico, plurimetodológico, valorização dos saberes construídos no cotidiano e comunicações nos grupos sociais. De acordo com tal perspectiva, alguns critérios são levados em consideração para definir Representações Sociais em relação a outras teorias, por exemplo: Wagner (1998), considera que, além do fato de elas, as RS serem compartilhadas, possuem estrutura interna e hierarquia entre Núcleo Central e Elementos Periféricos (Abric); dois processos configuram-se nos sistemas de objetivação e ancoragem (Moscovici). Elas se diferenciam também em outros aspectos, que para o autor se organizam a partir de três critérios: o primeiro denominado de *consenso funcional*, caracteriza-se não pelo consenso numérico, pois uma representação nunca será totalmente compartilhada por todos os participantes dos grupos, mas se

ial organizada a fim de assegurar o processo
erações do grupo. O segundo critério é a
relevância diz respeito ao valor que determinados objetos assumem para os
sujeitos de determinados grupos. Para ser relevante é preciso que o objeto
afete o padrão de comportamento dos indivíduos. E o terceiro critério é a
prática, isto é, comportamentos verbais e práticos são epistemologicamente
equivalentes, portanto, as representações sociais condicionam e exercem
influências variadas sobre as práticas. E, ao mesmo tempo, as práticas são
agentes de transformação dessas representações, uma vez que ambas se
influenciam, mutuamente, e o desacordo entre ambas impõe o reajuste de uma
e de outra.

A Teoria das Representações, elaborada por Serge Moscovici, é uma
teoria aberta que, ao longo de cinquenta anos desde sua origem, vem
dialogando com outras teorias e tem crescendo de forma constante. Na
atualidade, são identificadas três abordagens, que estão sistematizadas e têm
pesquisas próprias, tais como: abordagem original ou culturalista, que tem
como principais autores Moscovici e Jodelet; a abordagem estrutural, que tem
em J. Claude Abric e o grupo de Aix Provence como os principais mentores; e
a perspectiva societal, liderada por W. Doise, em Genebra.

A abordagem original é mais voltada para explorar a teoria, em sua
versão pioneira. Por meio de estudos etnográficos e qualitativos, trata e
aprofunda a discussão sobre os processos de construção das representações
sociais.

Nessa perspectiva, a objetivação é um processo figurativo das
representações, através do qual tornamos concreto, materializado aquilo que é
abstrato, ou seja, as imagens, as ideias são concretizadas, o objeto adquire
uma textura correspondente aos conceitos que são construídos acerca deles.
Segundo Alves-Mazzotti (1994) o processo se faz mediante três fases: a
construção seletiva, *esquematização estruturante* e a *naturalização*. Na
primeira fase, o sujeito se apropria das informações e saberes disponíveis
sobre um determinado objeto, porém essa apropriação não é feita de forma
aleatória, pois o sujeito vai incorporá-la a partir de condicionantes naturais, pois
o acesso às informações não é igualmente distribuído. Os critérios normativos,
os sistemas de valores do sujeito tornam essa apropriação não passiva. A

te, uma forma visível da estrutura conceitual, uma imagem coerente dos elementos que constituem o objeto da representação, ou seja, o núcleo figurativo. Na terceira fase, os objetos novos da representação são naturalizados pelo sujeito, o que vai resultar em pouco ou nenhum estranhamento diante dele.

A ancoragem refere-se ao enraizamento da representação social, é uma comparação generalizadora ou particularizadora, que vem dando significado e utilidade ao objeto e diz respeito à parte simbólica das representações. Esse processo amarra o novo, o estranho às representações, portanto passa a orientar os comportamentos e modos de interpretar a realidade.

A abordagem original tem uma perspectiva mais culturalista e Jodelet (1989), tem sido sua principal intérprete e interlocutora na América Latina, trazendo essa discussão do próprio Moscovici e discutindo com vários teóricos, principalmente, no Brasil.

Conforme Jodelet (1989), construímos representações porque sempre precisamos identificar nossas relações com o mundo que nos cerca. Precisamos procurar nos ajustar e nos localizar física e intelectualmente, para resolver os problemas que decorrentes do contexto em que vivemos. Não somos isolados no vazio social e, portanto, precisamos compartilhar o mundo com os outros e neles nos apoiar.

A abordagem estrutural foca os aspectos cognitivo-estruturais das representações, liderada por Jean Claude Abric, considerada como teoria complementar à ~~grande teoria~~, desenvolvida pelo grupo de Midi em Aix-Provence, chamada de Teoria do Núcleo Central (NC). Essa teoria enfatiza a identificação do conteúdo e estrutura das representações sociais, a partir de dois elementos: o núcleo central e sistema periférico, que possuem papéis específicos e complementares. O núcleo central é o elemento que resiste às mudanças, organiza internamente a representação e determina o seu significado, dando-lhe ainda mais estabilidade. O NC mantém-se ligado às condições ideológicas e históricas das representações. Os elementos do sistema periférico, por sua vez, são estruturados em torno do NC e estão em relação direta com ele. O papel desenvolvido pelo NC é essencial no funcionamento e na dinâmica das representações sociais, principalmente em relação à realidade das práticas relativas ao objeto. Trata-se de uma vertente

inúmeros os estudos e grupos, que adotam a

O terceiro e não mais importante que os demais, porém, pouco utilizado nas pesquisas brasileiras, tem sido desenvolvido por Willen Doise e o grupo de Genebra. Esse grupo estuda as representações sociais em uma perspectiva sociológica, que enfatiza a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações dos grupos.

Esta pesquisa, que toma como o objeto a Educação Infantil para diferentes grupos de pais e mães de crianças pequenas, adota a perspectiva societal de Doise (2002).

A abordagem societal procura articular o individual ao coletivo, buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, e evidencia que os processos e mecanismos, usados pelos indivíduos em sociedade, são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais).

Doise e seus colaboradores, sobre a influência de Piaget e Vygotsky, desenvolveram métodos experimentais com o objetivo de mostrar que o desenvolvimento cognitivo de certas operações resulta de interações sociais. Utilizando método experimental, evidenciam que há uma apropriação individual dos instrumentos cognitivos socialmente construídos e que as crianças se saem melhor em tarefas cognitivas quando as realizam em situações grupais ou com a ajuda de um adulto (DOISE, 2002). Como exemplo desses experimentos, podemos citar o desenho experimental com três fases, utilizado pelo autor para ressaltar os efeitos da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência. Na primeira fase, a criança realizava individualmente uma tarefa; na segunda, a tarefa era realizada por um conjunto de crianças, em que algumas já tinham adquirido a noção de conservação e outras não. Na terceira, as crianças eram avaliadas de forma individual e demonstram que a interação favorece à aquisição da noção de conservação.

Em 1983, Doise, em colaboração com Mugny, elaborou o conceito de *marcação social*, acerca dos conflitos cognitivos. Afirmar que uma tarefa cognitiva é marcada socialmente, quando as respostas cognitivas implicadas em sua resolução estão impregnadas de significados sociais. São três os

ção atual de marcação social. A esse respeito,
1) afirma:

A marcação social define qualquer situação onde se dá uma correspondência entre as respostas que derivam das regulações sociais e as que resultam da organização dos esquemas cognitivos. Para dar lugar a um desenvolvimento cognitivo, esta correspondência deve levar o sujeito a comparar efetivamente respostas de diferentes naturezas; O mecanismo pelo qual a marcação social garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo, ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas.

Doise (2002) concebe os estudos sobre representações sociais iniciados por Moscovici (1961) como o quadro mais estimulante para construir uma psicologia societal, portanto, articula o estudo dos sistemas cognitivos individuais aos estudos dos sistemas relacionais e sociais. Dessa maneira, Doise (2002 p. 30) define [a]s representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, que influenciam as tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas que interferem nas relações sociais.+

Na nossa interpretação, representações sociais, de acordo com perspectiva do autor, podem ser tomadas como formas de compreensão e explicação da realidade, orientadas pelos grupos e pelas relações sociais de pertencimentos dos sujeitos. Uma representação social traz, em si, a marcação social do sujeito.

A abordagem societal sugere que os objetos de representação sejam estudados a partir de quatro níveis de análise: o primeiro diz respeito aos processos *intraindividuais*, que têm como base o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos *interindividuais e situacionais*, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, considera as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. O quarto, o *societal*, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, portanto,

le as produções culturais e ideológicas, le ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos, que criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais. A proposta de análise das RS a partir desses quatro níveis pauta-se na noção de RS como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, que organizam os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.

A articulação dos quatro diferentes níveis de análise (individual, interpessoal, grupal e societal) foi particularmente investigada por Doise e colaboradores, nos anos 1970, nos estudos das relações intergrupais. Desde o seu início dos estudos das RS, enfatiza as relações entre grupos. Para Doise (2002), o conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar o modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e identidade de cada grupo. No âmbito desses estudos sobre as relações intergrupais, o autor oferece uma relevante contribuição para a compreensão do funcionamento das identidades coletivas e individuais no processo de categorização social.

O estudo das representações sociais proposto pelo autor, coerente com esses pressupostos, orienta-se a partir de uma abordagem tridimensional, dividida em três fases que correspondem a três hipóteses específicas: a primeira corresponde à identificação de um *campo simbólico comum*, ou seja, elementos compartilhados das representações entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, aquilo que é consensual nessas representações. A segunda fase procura apreender os *princípios geradores das diferenças individuais*, a natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação ao um determinado objeto. Isto significa que, nessa segunda fase, é preciso identificar os *princípios organizadores das variações individuais*. A terceira fase busca identificar as ancoragens. Conforme o autor, as ancoragens estão baseadas nos jogos hierárquicos de valores, nas percepções oriundas das relações que os indivíduos estabelecem com os grupos e categorias, nas experiências sociais partilhadas com os outros em função de sua pertença e posição social. A busca

O quadro teórico organizado por Doise (2002) remete a três hipóteses. A primeira hipótese é que os diferentes membros de uma população estudada partilham, efetivamente, de crenças comuns, concernentes a uma dada relação social. As representações sociais se constroem nas relações de comunicação, que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos e/ou grupos implicados nessas trocas simbólicas. A segunda hipótese refere-se à natureza das tomadas de posições individuais em relação a um campo de RS. Cabe à teoria das representações sociais, explicar como e porque os indivíduos se diferenciam entre si, nas relações, que mantêm com essas representações. Portanto, as variações existentes nas tomadas de posição individuais são organizadas de uma maneira sistemática. A terceira hipótese considera que a ancoragem exerce influências nas tomadas de posição, que ocorrem em outras realidades simbólicas coletivas. Portanto, procura explicar hierarquias de valores, percepções construídas pelos indivíduos nas relações entre grupos, categorias e experiências sociais, que são partilhadas.

Em relação ao consenso, Moscovici e Doise (1991) destacam sua ligação à prática e à cultura da razão e, também, afirmam ser um fato inelutável. Consideram que, de Hobbes a Rosseau, passando por Spinoza, tudo se fundamenta sobre o conceito de que existe um princípio de inteligência, em virtude do qual os homens se associam e reconhecem uma forma de poder. Persuadidos de que a natureza humana é a mesma, em todas as latitudes, e em todas as épocas, consideram que existe harmonia entre ideias e objetivos, a partir do momento, em que o homem toma conhecimento desses dois elementos (ideias e objetivos). Tal posicionamento evita preconceitos, afasta sujeição sem razão e imitação cega, portanto, coloca os indivíduos na via da ciência e da concórdia. Conforme os princípios da razão há um único modo de abordar as escolhas difíceis da vida em comum: cada pessoa precisa se informar e reconhecer a realidade dos conflitos de opiniões e de interesse e, em seguida, procurar uma solução esclarecida, no meio das suas posições antagônicas. Os argumentos e convicções, desenvolvidos com base nas fórmulas e decisões relacionadas aos objetos e as coisas, representam nossas

seio de grupos anteriores àquele em que capital de informações e de métodos, cada pessoa contribui para a elaboração de novas discussões e negociações com os outros.

Doise (2002) ultrapassando as demais abordagens da Psicologia Social focaliza as representações sociais entre grupos e avalia esses processos, nos múltiplos contextos das relações grupais. Em consonância com o que acima explicitamos da abordagem tridimensional, Almeida (2009) afirma que a abordagem societal de Doise pressupõe a adoção de diversos fatores: estudo de indicadores que organizam o campo representacional; análise dos posicionamentos individuais nesse campo; e ancoragem dos posicionamentos nas dinâmicas sociais. A abordagem possibilita análises mais elucidativas das diferenciações, que possam existir nas representações dos sujeitos vinculados a diferentes grupos. A variação na tomada de posição dos indivíduos, em relação à construção das RS, é fruto de uma série de fatores, que são mobilizados a partir das suas pertencas dentro do contexto social.

Os estudos realizados em Doise (2001) conduziram a um programa de pesquisa sobre as representações sociais dos direitos humanos, que vem se estendendo, há mais de 20 anos, em 35 países dos cinco continentes. O principal foco desse programa de pesquisa é a garantia de aplicação dos princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os limites dessa aplicação a determinados indivíduos ou grupos sociais, portanto, lança um olhar psicossociológico sobre o fenômeno. A aplicação do modelo das três fases, já mencionado, tem propiciado a elaboração de pesquisas e estudos na área da Sociologia, da Psicologia, e Educação. Entre os inúmeros trabalhos, destacam-se: as investigações sobre a profissionalização do psicólogo, desenvolvidas por Augusto Palmonari (2002); os estudos relativos à ortodoxia religiosa e à ideológica feitos por Jean-Pierre Deconchy (1971, 1989); os estudos referentes ao funcionamento de grupos, coleção e agregados, elaborados por Fabio Lorenzi-Cioldi (1988, 1994); as pesquisa sobre as relações de gênero feitas por Patrícia Roux (1999).

ção do modelo das três fases, no Brasil, de Ângela Almeida (1999), sobre o fracasso escolar e a pesquisa desenvolvida por Leôncio Camino (1995) sobre as crenças em um mundo justo como fator oposto à militância política.

Doise (2002) considera as representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição e estuda as relações entre as regulações sociais e funcionamentos cognitivos, a partir dos sistemas de comunicação característicos de uma sociedade. Tais sistemas organizam os processos simbólicos, que interferem nas relações sociais e são responsáveis pela construção das representações sociais.

Diante do exposto, podemos afirmar que a abordagem societal de Doise (2002) propicia os fundamentos metodológicos necessários à nossa pesquisa, que tem como objetivo central apreender as representações sociais de Educação Infantil de grupos variados, compostos por pais e mães de crianças pequenas, que são oriundos de classes sociais heterogêneas: camadas populares, classes média e média alta. Investigamos, também, as relações intergrupais, o que nos permite reafirmar a adequação da escolha metodológica ao nosso objeto de estudo.

Há, ainda, um aspecto que merece destaque: o conteúdo das representações, de acordo com o referido autor, depende das relações, que se desencadeiam no interior dos grupos, de crenças, valores e posicionamentos. Lembramos que os sujeitos desta investigação estão vinculados a grupos diferentes, portanto, possuem *status* diferenciados; têm experiências de vida diversas; têm acessos aos mais diversificados bens e serviços; dispõem de níveis distintos de informações. Por conseguinte, as crianças, cujos pais foram investigados, vivenciam situações distintas, no que se refere aos seguintes aspectos: instituição que frequentam; localização de moradia, faixa de idade, em que são matriculados nas instituições educativas. As crianças, que têm maior poder aquisitivo, frequentam creches ou similares, berçários e/ou hoteizinhos, que, em geral, estão localizados nas proximidades de suas residências, nos denominados bairros nobres das cidades brasileiras. Além disso, podem começar a frequentar uma creche a partir dos primeiros meses

populares residem nas periferias das grandes públicas, cujos prédios não têm a necessária higiene e, em geral, estão localizados em terrenos e espaços degradados. Em relação à faixa de idade, os pais não têm liberdade de escolha e, quase sempre, não conseguem matricular seus filhos menores de três anos, em uma creche pública. Considerando as acentuadas diferenciações existentes entre os dois grupos, reafirmamos que nosso objeto de estudo pode ser examinado à luz da abordagem societal, proposta por Doise (2002). No capítulo seguinte, descrevemos o percurso das atividades investigativas.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

METODOLÓGICO

Para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, conforme já afirmamos, fizemos opção pela abordagem teórico-metodológica de Doise (2002). Essa abordagem, anteriormente explicitada, tem como pressuposto que um estudo não se limita aos consensos implicados nos discursos, mas nas suas variações. Para Doise (2001), as representações sociais são princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos.

O quadro teórico metodológico proposto pelo autor para o estudo das representações sociais baseia-se no modelo das três fases, portando, é denominado de tridimensional. Adotamos o modelo para estudar as regulações sociais e o funcionamento cognitivo, tendo valorizado, particularmente, as dinâmicas de comunicação intergrupais, no interior das quais as representações são construídas.

No primeiro momento, para capturarmos o campo comum das representações sociais, utilizamos um questionário organizado em escalas do tipo Likert, com sentenças concernentes à Educação Infantil. De acordo com Gunther (2003), esse tipo de escala é usada com frequência nas Ciências Sociais, especialmente, nos levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Em geral, as escalas contêm quatro ou cinco alternativas, porém, o pesquisador pode fazer alterações e usar um escala com dois, três, ou até nove itens. Na montagem da nossa escala, consideramos o que circula no senso comum sobre Educação Infantil e, também, sua natureza pedagógica e formativa.

A proposta de análise tridimensional das representações sociais, formulada por Doise (2002) encontra suporte nos métodos de análises de dados quantitativos, aplicados ao estudo das representações sociais, nos quais os questionários ocupam posição privilegiada. Tais análises permitem identificar eixos ou fatores gerais, que organizam uma representação social (ALMEIDA, 2009). Na primeira fase das atividades investigativas, utilizamos um questionário com escalas, com a finalidade de capturar os elementos gerais e mais consensuais da representação.

No segundo momento, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, pois, para garantir o debate da universalidade, Doise (2002) afirma que o

com membros de culturas diferentes, inseridos em
o, procuramos aprofundar a discussão sobre a
Educação Infantil entre os grupos de pais e mães de crianças, com o intuito de
identificar as possíveis diferenciações nas tomadas de posição e, também, as
ancoragens das diferenças individuais em relação ao nosso objeto.

4.1. Procedimento de Coleta de Dados

Na leitura de textos/relatos de pesquisas desenvolvidos por Doise (2001), constatamos que o uso de questionários organizados, a partir de escalas, é um procedimento utilizado nos seus trabalhos, com frequência. Por exemplo, estudos desenvolvidos por Doise (2002) sobre os Direitos Humanos em trinta países, situados nos cinco continentes, buscaram através dos questionários organizados, a partir de escalas, estudar as representações sociais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)². Camino (2000; 2002), apoiado em Willem Doise, desenvolveu duas pesquisas que enfocaram o preconceito racial e a homossexualidade. Como instrumento de investigação, utilizou um questionário, através do qual obteve dados demográficos e informações relativas às áreas de formação e ao nível socioeconômico de estudantes universitários em João Pessoa, PB, e, também, suas opiniões e/ou posicionamentos referentes aos dois temas pesquisados. Com uso de escalas, identificou o nível de preconceito do grupo pesquisado. Doise (2002) e Camino (2000; 2002), consideram uso de questionário com escalas, como um instrumento, que possibilita o acesso a grupos populacionais distintos e heterogêneos.

Reafirmamos que um questionário com uso de escalas atinge o maior número de participantes, que podem ser vinculados a diferentes grupos e com níveis variados de escolarização. Sob essa ótica, na primeira fase da pesquisa, fizemos uma adaptação dos questionários com escalas, que são utilizados em pesquisas, que adotam a abordagem doasiana, (Apêndice A). Com a aplicação

² Em estudo sobre os Direitos Humanos (1995), Doise direciona aos sujeitos de quatro diferentes países de que se pronunciassem sobre situações de restrição de direitos em termos do esperado em DH, sobre uma escala de quatro pontos que estava disposta da seguinte forma: (sim, certamente; sim, talvez; não, exatamente; certamente).

imos identificar as representações sociais de grupos de pais e mães de crianças pequenas, em Recife-PE.

Construímos a nossa escala, tendo como base o referencial adotado, com enfoque nas funções assumidas pela Educação Infantil, ao longo de sua história no Brasil. A escala continha itens relacionados a essas funções, o que permitiu ao participante apresentar seus posicionamentos referentes aos aspectos e elementos, que são fundamentais, ou não, no atendimento educacional à criança pequena. Por exemplo, apresentamos ao participante o item: *ler e contar histórias para as crianças+ % é uma tarefa muito importante, mais ou menos importante ou pouco importante na Educação Infantil+* Diante dessa proposição, o participante se posicionava, assinalando coluna (5) quando concordava plenamente; a coluna (3) quando concordava parcialmente e (1) se não concordava com a afirmação proposta. Em algumas situações, o participante não lia ou, então, não desejava fazer a leitura e responder ao questionário. Em tais ocasiões, a pesquisadora registrou essas respostas no protocolo. Com base nas respostas dos diferentes grupos, tendo examinado a sequência de itens comuns e não comuns, buscamos identificar o que há de mais partilhado ou consensual, nas representações sociais de Educação Infantil do grupo pesquisado.

Na segunda fase da pesquisa, utilizamos como procedimento investigativo, a entrevista, (Apêndice B). Esse instrumento permite ao pesquisador acesso aos dados discursivos dos sujeitos em relação ao objeto, e, também, possibilita um maior aprofundamento do conteúdo das representações. Para Paredes (2007) a entrevista dá oportunidade ao pesquisador de obter opiniões, depoimentos, ideias e percepções, que os participantes da pesquisa têm acerca do objeto de investigação. Consideramos que a entrevista semiestruturada contribuiu para identificação das variações individuais e grupais das representações e, também, os elementos sócio-históricos, nos quais se ancoram as representações sociais de Educação Infantil do grupo pesquisado.

Na primeira fase da pesquisa, participaram 108 (cento e oito sujeitos) e da segunda foram 31 (trinta e um). Adotamos como critério de escolha desses

ção de pai ou mãe de crianças efetivamente
Educação Infantil pública e privadas.

4.2. Procedimento de Análise

Para a análise do material coletado no questionário com escalas, utilizado no primeiro momento da pesquisa, consideramos as frequências das escolhas por item na escala (concordo, concordo parcialmente e não concordo). As respostas dos participantes que estavam mais concentradas no item (1) constituíram o grupo, cujas representações sociais estão mais distantes da concepção de Educação Infantil e suas finalidades, no contexto atual. Tais respostas estão vinculadas a uma abordagem mais assistencial do educar crianças pequenas. As respostas concentradas no item (3) poderiam ser indicativas de uma ambivalência em relação ao que seja Educação Infantil e um maior número de respostas no item (5) sugeria uma representação de Educação Infantil compatível com o discurso pedagógico atual sobre, seu caráter pedagógico, legislação e literatura corrente.

Para análise dos depoimentos recolhidos com as entrevistas, seguimos a orientação da análise de conteúdo de Bardin (2004), que tem como base um conjunto de instrumentos metodológicos, que possibilita a interpretação das comunicações dos sujeitos. De acordo com Franco (2003), a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, portanto, permite ao pesquisador compreender uma mensagem, levando em conta o contexto em que foi produzida.

A análise de conteúdo tem-se constituído há várias décadas em um método utilizado nas pesquisas para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduz o pesquisador a uma descrição sistemática, qualitativa ou quantitativa dos dados e informações coletadas, por conseguinte, facilita a reinterpretação de mensagens e a compreensão dos significados, em nível que vai além de uma leitura comum. A análise de conteúdo faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Na sua evolução, vem



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

a objetividade dos números e a fecundidade
dade. Entretanto, atualmente, são valorizados
os aspectos qualitativos, baseados na indução e na intuição, que permitem ao
pesquisador atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos
investigados (MORAES, 1999)



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DISCUSSÃO

5.1. Os grupos de pais e mães: suas características e pertenças

Participaram da primeira fase da pesquisa, 108 pais e mães com filhos pequenos, matriculados em instituições públicas e privadas de Educação Infantil, assim, distribuídos: 57 tinham filhos matriculados em instituições públicas e 51, em instituições privadas. No correr da pesquisa, sempre procuramos os responsáveis pela criança, mas, em geral, houve um maior contato com mães, (83%), nos dois vínculos institucionais. Elas sempre estavam presentes e se mostraram mais solícitas ao convite para participar da pesquisa.

O grupo participante, atendendo aos critérios antes definidos, é heterogêneo, pois são pais vinculados às instituições públicas e privadas, com grau de instrução, local de moradia e renda diferenciados. As Tabelas 1 e 2 referem-se aos vínculos institucionais dos participantes e à distribuição por vínculo familiar.

Tabela 1 - Tipo de instituição em que os filhos dos participantes estão matriculados

Tipo de Instituição	f	%
Pública	57	52.7
Privada	51	47.2
Total	108	100

Tabela 2 - Quantidade de pais e mães participantes

Tipo de vínculo	f	%
Mãe	90	83,3
Pai	18	16,6
Total	108	100

No que concerne à faixa etária, o grupo das instituições públicas possui faixa mais variada, considerando que 26 pais têm idades concentradas entre 23 e 29 anos. Os demais participantes apresentam as seguintes variações: 8 pais têm entre 31 a 35 anos; 3 têm entre 37 a 38 anos; 5 têm entre 42 a 50

os; e 10 pais não responderam à pergunta

Em relação à faixa etária do grupo de pais e mães com filhos em instituições privadas, há uma maior concentração entre 31 a 40 anos, ou seja, 31 estão nessa faixa de idade. Seis participantes afirmaram ter menos de 30 anos; dez estavam na faixa entre 40 e 49 anos. Assim como aconteceu com o grupo anterior, quatro participantes não responderam a questão correspondente à idade.

Na Tabela 3, apresentamos a distribuição por nível de instrução/escolaridade dos participantes com filhos em instituições públicas. Nesse grupo, o nível de escolaridade predominante corresponde ao ensino médio, pois 19 pais completaram essa etapa da educação básica. Do grupo, dezesseis 16 não completaram o ensino fundamental; 6 participantes concluíram o ensino fundamental; 10 deles não completaram o ensino médio; 3 afirmaram ter nível superior incompleto e 3 não responderam a esta pergunta.

Tabela 3: nível de escolaridade dos participantes com filhos vinculados às instituições públicas

Nível de escolaridade	f	%
Ensino Fundamental incompleto	16	28
Ensino Fundamental completo	6	10,5
Ensino médio incompleto	10	17,5
Ensino médio completo	19	33,3
Ensino Superior incompleto	3	5,2
Não responderam	3	5,2
Total	57	52,7

A Tabela 4 apresenta o nível de escolaridade do grupo de pais e mães com filhos em instituições privadas de Educação Infantil. Todos os participantes possuem nível de instrução médio ou superior; mais da metade dos participantes têm nível superior, ou seja, 37; dentre os quais, 7 têm formação em nível de pós-graduação; 6 têm curso superior incompleto e 8 têm nível médio.

idade dos participantes com filhos vinculados

Nível de escolaridade	f	%
Nível médio	8	15,6
Ensino superior	37	72,5
Superior incompleto	6	11,7
Total	51	47,2

Os dados sobre renda são bem diferenciados entre os dois grupos pesquisados. Muitos pais e mães, cujos filhos estão em instituições públicas, ou seja, 37 (64,9%) apresentam renda entre um e dois salários mínimos; Do total, 13 (22,8%) recebem entre um a cinco salários mínimos; um, ou seja, (1,7%) possui renda entre cinco a dez salários mínimos; 4 (7%) possuem renda inferior a um salário mínimo. Três dos participantes não informaram a renda. Na Tabela Nº 5, a seguir, poderemos visualizar melhor esses valores.

Tabela 5 - Rendimento do grupo das instituições públicas

Renda	f	%
Menos de um salário	4	7
Entre 1 e 2 salários	37	64,9
Entre 1 e 5 salários	13	22,8
Entre 5 e 10 salários	1	1,7
Não informou	2	3,5
Total	57	52,7

A Tabela Nº 6 está organizada com a renda do grupo das instituições privadas. Muitos participantes desse grupo, ou seja, 22 (43%) apresentam renda superior a cinco salários mínimos; 12 participantes, ou seja, (23,5%) têm renda acima de dez salários; 11(21,5%) deles têm renda até cinco salários; 3 (5,8%) têm rendas que ultrapassam dez salários mínimos. Três deles não informaram sobre rendimentos. Constatamos que esse grupo tem um nível sócio econômico mais elevado do que o grupo anterior.

as instituições privadas

Renda	f	%
Entre 1 e 5 salários	11	21,5
Mais de 5 salários	22	43
Mais de 10 salários	12	23,5
Mais de 20 salários	3	5,8
Não informou	3	5,8
Total	51	47,2

5.2. Caracterização dos participantes da 2ª fase da pesquisa

Além do questionário, utilizamos a entrevista semiestruturada para atingir os nossos objetivos, no que concerne às variações nas tomadas de posições e às ancoragens nas representações sociais dos dois grupos de pais e mães vinculados às instituições públicas e privadas. Dos sujeitos que participaram na primeira fase, foi construído um subgrupo de 16 mães das instituições públicas e 15 de mães e pais das instituições privadas que, na ocasião da aplicação do questionário, se dispuseram a continuar participando. Algumas entrevistas foram realizadas, logo após a aplicação do questionário.

Do grupo de 16 mães das instituições públicas, oito delas não concluíram o ensino fundamental e duas tinham completado esse nível de ensino. Duas concluíram o ensino médio e duas não o concluíram. Desse grupo, apenas duas estavam cursando o ensino superior.

Em relação ao grupo das instituições privadas, dos 15 participantes, três possuíam ensino médio completo, um ensino superior em andamento e os demais, doze deles, tinham nível superior concluído.

Dos 31 participantes, apenas dois eram do sexo masculino e os demais eram do sexo feminino. As demais variáveis são compatíveis com o que já foi descrito na primeira fase.

Para identificação dos sujeitos nessa fase da pesquisa, os trinta e um participantes foram identificados sob um código que indica: mãe / pai / escola

têm-se as seguintes identificações: Mpu / Ppu

Os dados que levantamos nos grupos, nos levam a afirmar que a maioria das famílias das instituições públicas reside nos bairros: Alto Santa Isabel; Casa Amarela; Iputinga; Ibura; Engenho do Meio; Torrões; Roda de Fogo; Jordão Baixo; Vasco da Gama; Sítio das Palmeiras; e Várzea. São bairros que, em sua maioria, não tem rede de esgotos, água tratada para todos, limpeza e transporte urbanos. São bairros populares e situados no subúrbio da cidade.

As instituições públicas de Educação Infantil, que seus filhos frequentam, possuem infraestrutura diversa. Umas são creches que atendem crianças de zero a três anos e outros são Centros de Educação Infantil (CEMEIs) que atendem crianças de zero a cinco anos. Inúmeras instituições apresentavam problemas de infraestrutura, tais como: vazamentos no telhado, equipamentos que não funcionavam, ausência de espaço para a recreação das crianças. Contudo algumas passaram por reformas e funcionam bem.

As profissões dos pais e mães de crianças de instituições públicas condizem com as informações relativas à renda e ao nível de instrução elementar que apresentam. Os pais exercem as seguintes profissões e/ou ocupações: faxineira, serviços gerais, doméstica, babá, camareira, agricultor, pescador, lavadeira, auxiliar de cozinha, repositora, pintor, carpinteiro, chaveiro, atendente, telefonista e cabeleireira.

O grupo de pais e mães das instituições privadas reside em bairros de diferentes regiões da cidade e foram citados os bairros: Casa Forte, Madalena, Graças, Espinheiro, Aldeia, Cidade Universitária, Várzea, Iputinga, Prado e Cordeiro.

As instituições, nas quais seus filhos estão matriculados, apresentam tamanhos variados, e estão situadas em bairros de áreas privilegiadas e subúrbio. A maioria goza de boa infraestrutura e possui espaços bem definidos para as atividades pedagógicas. Mas algumas têm limitação de espaço, pois os prédios foram adaptados para o funcionamento da instituição escolar.

valores das mensalidades nas instituições e variação: de R\$ 330,00 (trezentos e trinta reais) a R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais). As mensalidades mais altas estão associadas aos seguintes fatores: estrutura física, organização e proposta pedagógica da instituição.

Em relação às profissões e/ou ocupações do grupo de pais e mães com filhos em instituições particulares, identificamos as seguintes: médico, dentista, fisioterapeuta, psicóloga, professora, analista de sistema, jornalista, publicitária, advogado, fonoaudióloga, empresária, contadora, arquiteta, enfermeira, bancário e artista plástico.

Além das diferenças existentes entre os dois grupos em relação às condições econômicas e sociais, inserção no mercado de trabalho, escolarização e profissões, consideramos relevante apresentar a configuração familiar dos grupos. Entre os pais e mães de crianças das instituições privadas, predomina a configuração tradicional de família, pois quase todos apresentam a seguinte organização: pai, mãe e filhos. Do total de 51 famílias, 43 têm essa organização.

O grupo das instituições públicas apresenta a seguinte situação: muitos vivenciam o modelo nuclear de família. No entanto, há uma quantidade significativa de pais e mães com uniões estáveis; mães solteiras, que assumem sozinhas os filhos ou com a ajuda dos avós; pais solteiros e pais que estão em um segundo casamento.

5.3. O Percurso em campo: as interações com as famílias de instituições públicas e privadas

Iniciamos o trabalho de campo, fazendo os contatos com as instituições para que concedessem a autorização para aplicar o questionário junto aos familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil. O referido questionário, como já explicitado, foi organizado em escalas, através das quais os participantes podiam se posicionar frente às diferentes sentenças dispostas sobre Educação Infantil. Atingimos familiares com crianças matriculadas em instituições públicas e privadas no município do Recife.

campo por uma creche pública, que não da Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizar a pesquisa, apenas a carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós-graduação foi suficiente para autorizar o trabalho de coleta. Nessa instituição, o vigilante intermediou o contato com a direção e, também, incentivou as famílias das crianças a colaborarem com a pesquisadora.

O andamento do trabalho de campo sofreu interrupções, logo no início, pois, nas demais instituições públicas foram solicitadas uma autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) para desenvolver a pesquisa. Apresentamos a carta do PPGE, informamos que o trabalho de pesquisa não iria interferir na dinâmica da instituição, pois o questionário seria respondido pelos adultos, que aceitassem participar. Informamos, ainda, que os pais e/ou as mães seriam abordados nos momentos de entrada e/ou saída da instituição. Apesar de todos os argumentos, não houve acordo, e fomos obrigadas a submeter nosso projeto de pesquisa à avaliação e aprovação da equipe gestora da rede municipal.

Durante o trabalho de campo nas instituições públicas, percebemos que houve maior aceitação e receptividade à pesquisa, naquelas instituições mais distantes da universidade, que menos requisitadas para investigações científicas. Nessas instituições, localizadas em bairros mais afastados da UFPE, houve maior abertura e cooperação por parte da direção, que facilitou a aproximação com as famílias das crianças. No entanto, em algumas instituições, estava explícito o não interesse em contribuir ou facilitar o acesso aos pais. Convém registrar que uma instituição não aceitou a autorização da SME e exigiu uma nova análise do projeto, pelo conselho da instituição. Após uma longa conversa com a gestora escolar, na qual explicamos os objetivos da pesquisa, a não interferência no andamento da rotina da instituição e o interesse em ouvir as famílias, cujos filhos estavam matriculados naquele espaço, conseguimos iniciar as atividades de investigação.

Durante o trabalho de campo nas instituições públicas, a mediação junto às famílias das crianças foi bem sucedida, muitas vezes, devido à interferência positiva dos vigilantes. Mesmo com as negativas do grupo, os vigilantes, que

...faziam colaboração à pesquisa. Em algumas situações, agrupamos alguns pais, que não sabiam ler, fizemos a leitura do questionário e o grupo, com nossa ajuda, foi respondendo às perguntas sem grandes dificuldades. Nesses momentos, percebemos que o instrumento era acessível, por ser um questionário fechado, sem exigência de posicionamento por escrito. Em termos metodológicos, esse fato confirma que todos os instrumentos de pesquisa apresentam vantagens e desvantagens.

Na segunda fase da pesquisa de campo, buscamos identificar, entre os participantes da primeira fase, aqueles que haviam se disponibilizado a continuar participando da investigação. No entanto, nas instituições públicas, tivemos dificuldades em localizá-los, por isso, entrevistamos alguns pais, que não preencheram o questionário.

Para entrevistá-los, fomos às instituições no momento em que eles esperavam os filhos, na hora da saída ou chegada. Porém a hora da saída, foi a mais propícia, o que confirmou as recomendações de algumas gestoras, pois os pais estavam com menos pressa, uma vez que retornavam do trabalho.

Lembramos que, na primeira e na segunda fase da pesquisa, tivemos as mães como a maioria dos participantes. Elas se fizeram mais presentes, nas instituições nos momentos da coleta de informações.

Durante as entrevistas, percebemos que as participantes, em sua maioria não se alongavam, nem aprofundavam as respostas. Para facilitar e melhorar a qualidade do que diziam, tivemos que refazer algumas perguntas em linguagem mais acessível. Mesmo assim, as entrevistas com o grupo vinculado às instituições públicas foram mais breves, pois, às vezes, faltavam elementos para justificar o que pensavam sobre Educação Infantil. Os sujeitos, cujos filhos estão em instituições privadas, falaram de modo prolongado.

Fizemos contatos com as instituições privadas com o apoio de profissionais ou familiares que tinham acesso a esses espaços. Recorrer a essas pessoas foi uma alternativa encontrada para agilizar o trabalho de coleta, pois quando tentamos fazer os contatos formais, encontramos inúmeras

instituições exigiram que o projeto de pesquisa fosse aprovado por uma comissão de ética em pesquisa posterior permissão. Chegamos a enviar o projeto e esperar a decisão, mas considerando a morosidade da análise e as possibilidades de respostas negativas, desistimos de seguir tal formalidade. Assim, reafirmamos que tivemos acesso às instituições privadas, pela intermediação de amigos e de colegas, que conheciam a direção dessas instituições e/ou os pais e mães de crianças.

No interior dessas instituições, conseguimos realizar o trabalho com certo êxito e mais rapidez. O nível de instrução do grupo era mais elevado e aplicação dos questionários foi fácil. Não houve pedidos de esclarecimentos nem solicitação de auxílio para respondê-los, como aconteceu nas instituições públicas. Nas instituições com enfoque construtivista, chegamos a observar que alguns participantes se colocavam contrários às sentenças vinculadas à tendência tradicional, pois em suas expressões faciais e comentários, demonstravam rejeição explícita a esses enunciados. O instrumento foi acessível ao grupo, que respondeu com tranquilidade e sem dificuldades, em todas as instituições que conseguimos adesão.

Assim como nas instituições públicas, para realizar as entrevistas, procuramos, inicialmente, os pais que tinham participado da primeira fase. Dentre os quinze indicados, conseguimos que dez deles participassem. Não localizamos todos aqueles que haviam colaborado com a primeira fase, portanto, convidamos mais cinco pais, que não participaram no momento inicial. As entrevistas ocorreram de forma tranquila, os pais e mães entendiam, rapidamente, o conteúdo das perguntas. Podemos dizer que suas respostas foram mais alongadas e detalhadas com exemplos de suas vivências junto aos filhos, nas instituições.

5. 4. A dimensão do consenso na Representação Social de Educação Infantil das famílias

Conforme já anunciado, esta pesquisa adota a Teoria das Representações Sociais na perspectiva societal, proposta por Willem Doise. A abordagem sugere que os objetos de representação social sejam estudados a partir de um enfoque tridimensional, ou seja, em três fases que correspondem

ira corresponde à identificação de um campo de pontos compartilhados das representações entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social. Portanto, o pesquisador precisa buscar aquilo que é consensual, nessas representações, construídas nos processos de comunicação, que supõem linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas. Estudar as representações sociais, nessa fase, significa identificar os elementos dessa base comum e as formas como eles se organizam.

A partilha de crenças comuns em torno de um objeto configura o grupo. Segundo Doise (2002), há consenso em relação a esse objeto, que foi construído nas *relações intragrupais*. No processo *intergrupai*, são consideradas as diferentes posições, que os indivíduos ocupam nas relações sociais. Tais posições modulam os processos, organizam as experiências das pessoas com o meio, e buscam os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais, nos sistemas de interação.

Em virtude do que acima explicitamos, procuramos identificar o que há de mais consensual nas respostas dos pais e mães de crianças em relação à Educação Infantil. Lembramos que esses pais e mães responderam a um questionário composto por 20 sentenças, relacionadas a essa etapa da educação. Cada participante poderia apresentar uma posição totalmente favorável, mais ou menos favorável ou não favorável.

5.5. Pais e mães de instituições públicas: O que há de consensual em suas representações sociais de Educação Infantil?

As respostas dadas por 57 (cinquenta e sete) pais e mães desse grupo aos questionários foram tabuladas de modo a identificar o que se configura como consenso representacional de Educação Infantil no grupo pesquisado. Para isto, consideramos como consensual e compartilhado aquelas sentenças que apresentaram 80% ou mais de indicações dos participantes. Desse modo, conforme consta no Quadro Nº 1, os participantes com filhos vinculados às instituições públicas, revelaram que compartilham com o que está descrito nas sentenças referentes aos números (1, 2, 6, 8, 10,11,16,17,18 e 20). No quadro Nº 1, a seguir, mostramos essas sentenças.

Quadro 1. Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos pais e mães de crianças vinculadas a instituições públicas

SENTENÇAS	f	%
1.A Educação Infantil destina-se a crianças de 0-5 anos e é oferecida em creches, pré-escolas e outros.	51	89,4
2. A Educação Infantil é oferecida em creches, pré-escolas e outros.	49	85,9
6. A brincadeira deve ser incentivada nas instituições Educação Infantil	50	87,7
8. Brinquedos diversos (jogos, blocos, bonecas) devem fazer parte do material didático das instituições.	51	89,7
10. Livros diversos de literatura infantil devem fazer parte do material da sala de Educação Infantil.	55	96,4
11. A professora ler e contar histórias para as crianças deve ser algo comum na Educação Infantil.	54	94,7
12. Aprender o alfabeto maiúsculo e minúsculo deve ser algo obrigatório nas turmas de pré-escola.	50	87,7
16. As atividades como pintura, rodas de história, cantigas, ateliês ou oficinas de desenho e música devem fazer parte da Educação Infantil.	54	94,7
17. Deve ser considerada a formação/preparo para o exercício da função de professor(a) de Educação Infantil.	51	89,7
18. Criança que frequenta Educação Infantil tem sucesso garantido na escolarização futura.	52	91,2
20. A interação dos profissionais (professores, auxiliares, coordenadores) com as famílias é importante para o bom funcionamento da rotina escolar.	54	94,7

Conforme as sentenças um (1) e dois (2), referentes à faixa etária e os tipos de instituições de Educação Infantil, frequentadas por crianças pequenas,

instituições públicas demonstraram com suas opiniões em consenso em relação à Educação Infantil: como aquela destinada às crianças na faixa etária de zero a cinco anos; 85,9% desses participantes reconheceram que são as creches, pré-escolas e similares que oferecem esse atendimento educacional.

Inferimos que o fato do grupo ser usuário direto dessas instituições e seus filhos se encontrarem na faixa de idade dessa demanda justifica a compreensão desse grupo de que a Educação Infantil existe e se organiza para atender as crianças da faixa de idade de zero a cinco anos, além de confirmar a sua oferta nas aludidas instituições. O consenso do grupo pode estar relacionado aos incentivos das políticas públicas para matrícula e manutenção das crianças nas instituições de Educação Infantil através dos programas de renda mínima, por exemplo, o bolsa-escola. Esse programa governamental determina que as crianças estejam matriculadas e frequentando, assiduamente, a instituição escolar para que a família seja contemplada com o benefício. Esse fato pode justificar a pressão social das famílias em relação a esse atendimento para as crianças.

A propósito, algumas mães, em momento posterior da pesquisa, lembravam que depois que os filhos completassem cinco anos teriam que ser transferidos para outra instituição, pois a creche só recebe crianças até essa idade e no CEMEI, por exemplo, elas permanecerem até o primeiro ano do fundamental, porém sem o acesso em horário integral, algo visto de forma negativa pela maioria dessas mães. Afirmaram que, nas creches há maior abertura, acesso às professoras, demais funcionários, além de o ambiente ser mais adequado para crianças pequenas.

Nos questionários, as sentenças de números 6, 8, 10, 11, 16 estavam vinculadas à função pedagógica da Educação Infantil. Os resultados referentes ao grupo de sentenças com essa numeração revelaram que, entre pais e mães de crianças matriculadas nas instituições públicas, há o seguinte consenso: a Educação Infantil deve garantir acesso à leitura de livros diversos; permitir o uso de material didático adequado e diversificado como (jogos, blocos bonecas); incentivar brincadeiras, desenvolver atividades de pintura, roda de

...inas de desenho e música entre outros. ... 90% de concordância plena com os referidos enunciados. Esse consenso sinaliza que aspectos mais ligados ao contexto atual, referentes aos objetivos e finalidades da Educação Infantil, podem estar sendo incorporados à malha de conhecimentos e saberes dessas famílias. Os indicativos desses aspectos são revelados nas falas das mães, quando fazem referências às atividades desenvolvidas pelos filhos na instituição e/ou em casa. Esses pais afirmam que observam a vida escolar dos filhos, desde o momento inicial, fase de adaptação, o desenvolvimento do processo educativo e a forma de realização das atividades próprias de Educação Infantil. No momento das entrevistas, as mães afirmaram que, nessa etapa, os filhos aprendem brincando, pintam com tinta, recortam, cantam, ficam no círculo para o bom dia, etc.

A sentença de Nº 12 refere-se à obrigatoriedade do aprendizado das letras do alfabeto maiúsculo e minúsculo, ainda, na Educação Infantil. A concordância de quase 87,7 do grupo com essa sentença pode está relacionada às próprias convicções dos familiares de que esse é um aprendizado fundamental para a aquisição dos conhecimentos de leitura e escrita. O aprendizado das letras do alfabeto é considerado relevante na Educação Infantil, possivelmente, em decorrência do seguinte fato: por boa parte dos participantes tem um nível de instrução/escolarização elementar, porém percebem que o domínio dessas habilidades é indispensável para o desenvolvimento de tarefas simples da vida cotidiana.

A sentença de Nº 17 dizia respeito à necessidade de formação/preparo profissional para o exercício da função do professor da Educação Infantil. Em relação a esse enunciado, constatamos 89,7% das famílias concordaram que a formação para a docência na Educação Infantil é importante, ou é um requisito para ser professor.

Esse índice de concordância representa um avanço histórico, pois, durante muito tempo, esse requisito foi desconsiderado pelas políticas públicas de que não reconheciam o direito das crianças pequenas à educação, e sua oferta vinculava-se mais ao caráter assistencial do que educativo. Em

valorização do professor para esse segmento ante desta pesquisa, embora não tenha muitos argumentos em suas discussões, reconhecem a necessidade de formação e preparo do professor para exercer suas funções na Educação Infantil. Do contato direto com os sujeitos, é possível inferir que esse consenso talvez seja decorrente de comunicações e informações circulantes no cotidiano dos grupos sociais. As conversas dessas mães entre si, os momentos em que externam suas opiniões sobre comportamentos adequados e não adequados das professoras, reuniões com as famílias nas próprias instituições, informações veiculadas pela televisão e rádio, durante as campanhas eleitorais e outros elementos de propagação de Educação Infantil mobilizam pais e mães a compartilharem a compreensão da importância da formação.

O sucesso escolar futuro e sua relação com a frequência da criança à Educação Infantil era o enunciado da sentença de N° 18. Em torno de 91% das famílias respondentes e com filhos matriculados em instituições públicas concordaram com essa assertiva. Houve um compartilhamento do grupo de que é a base, alicerce que favorece ao ensino fundamental. As respostas ao questionário e às entrevistas reforçam a importância atribuída por esse grupo à Educação Infantil, como subsídio para a educação futura. A valorização da educação como possibilidade de ascensão social e futuro melhor foi sempre considerada por esses pais. Segundo os participantes, quando a criança, desde pequena, tem acesso a um processo formal de educação e frequenta um espaço formal de educação, torna-se mais fácil prosseguir, dar continuidade aos estudos e ter sucesso na vida futura. O alto índice de concordância do grupo (mais de 90%) com essa sentença sinaliza um compartilhamento a respeito da relação direta existente entre Educação Infantil e êxito na escolarização futura.

A sentença N° 20 trata da interação entre os profissionais da instituição de Educação Infantil e as famílias. Conforme o alto percentual de respostas positivas (94,7%), essa relação de interação é considerada relevante, tendo sido compartilhada pelos pais e mães das crianças matriculadas nas instituições oficiais. Para eles, o contato entre a equipe educacional e famílias funciona como um elo que favorece a Educação Infantil. A necessidade de uma

a com esses profissionais está associada, na qual essas crianças se encontram e os cuidados que inspiram. Como bem colocou Pinheiro (1998), ao se referir aos sentimentos das mães com filhos pequenos na pré-escola, elas depositam confiança na instituição que lhes oferece grande suporte e delegam a ela a responsabilidade para com seus filhos pequenos. As mães transferem para outras pessoas um papel que lhes caberia, isto é, o de cuidar dos seus filhos. Nesse jogo de papéis e sentimentos, a relação entre mãe, professora e a equipe deve ser estreita e favorecer o processo de desenvolvimento das crianças.

O papel da creche e as atribuições de funções que, antes eram exclusivas, da família podem gerar conflitos. Segundo Kuhlmann (2011), a implantação das creches trouxe à tona alguns conflitos da família, pois sempre coube à mãe a responsabilidade de cuidar dos filhos. Considerando que as mães não podem assumir totalmente suas funções, necessitam estabelecer uma relação aberta e acessível com quem assume tal papel, no caso, os profissionais da Educação Infantil.

Além das sentenças apresentadas no Quadro 1, outros enunciados revelaram altos índices de compartilhamento no grupo de pais e mães de crianças das instituições públicas, que responderam ao questionário. Isto foi registrado, embora com uma porcentagem menor, em relação às sentenças de números 4, 9, 12, 13 e 15. A seguir, no Quadro Nº 2, apresentamos as sentenças com percentuais acima de 70% que, também, consideramos indicativas de expressivo consenso entre o grupo pesquisado.

adadas por mais de 70% dos pais e mães de
públicas

SENTENÇAS	f	%
4. Alimentar, oferecer segurança e brinquedos, principalmente às crianças, é função das creches.	43	75,4
9. O movimento, as ações e coordenações devem ser favorecidos através de exercícios constantes de cobrir e copiar letras e palavras.	45	78,9
13. Aprender as vogais e os numerais de 01 a 50 deve ser algo obrigatório nas turmas de pré-escola.	42	73,6
15. O principal objetivo da Educação Infantil é a alfabetização, aprender ler, escrever e contar.	44	77,0

Conforme os percentuais apresentados no quadro acima, admitimos que o grupo de pais e mães, vinculado às instituições públicas, compartilha uma perspectiva mais tradicional de Educação Infantil. Essa tendência se associa à abordagem dessa Educação como preparatória para escolarização. Esse compartilhamento foi comum, uma vez que mais de 70% do grupo reconheceram a pré-escola como lugar de aprender: o alfabeto maiúsculo e minúsculo; as vogais e os numerais de um a cinquenta, a ler, escrever e contar. Além disso, verificamos a existência de certo consenso, sobretudo, entre as mães e pais de crianças de creches, que vinculam, quase exclusivamente, a Educação Infantil à alimentação, à segurança, aos cuidados e à proteção das crianças. Tais práticas fazem parte da Educação Infantil, mas não constituem suas principais funções.

Considerando o surgimento e ampliação da Educação Infantil no Brasil, fatos não tão distantes de nossos dias e, em particular, essa educação como direito da criança e dever do Estado, fica evidenciado que o compartilhamento da compreensão de Educação Infantil com ênfase na assistência à criança, vincula-se a seu histórico recente, ainda, presente na prática de muitos profissionais. No entanto, os aspectos relacionados ao caráter pedagógico do

endo incorporados às representações sociais anham os filhos no cotidiano das instituições.

Há um movimento de valorização dos aspectos pedagógicos, que são preconizados pela literatura e pela legislação atual.

As sentenças de números 5, 7, 14 e 19 apresentaram menores índices de concordância (pouco mais de 20%) e merecem comentários. A sentença de N° 5, por exemplo, revelou-se polêmica no grupo pesquisado. Trata-se da não importância da formação para atuar como docente de Educação Infantil, pois, de acordo com a sentença, não há necessidade de formação profissional, considerando o instinto maternal da mulher. As respostas dos participantes apresentaram a seguinte configuração: 31% dos participantes concordaram, 21% concordaram em parte e 42% não concordaram. Mesmo que o índice de não concordância tenha sido superior aos demais, o resultado sugere que mais da metade do grupo compartilha de uma representação social da professora de Educação Infantil como alguém que não necessita de formação e preparo técnico profissional para exercer a função. O consenso do grupo em relação à não necessidade de formação específica do professor para atuar na Educação Infantil merece discussão.

Historicamente, nas creches e nas pré-escolas, o trabalho foi assumido por mulheres e, durante muito tempo, esse trabalho não foi reconhecido como uma profissão, por conseguinte, não havia exigências relativas à formação, qualificação profissional e remuneração. As monitoras, pajens e ajudantes que atuavam em tais espaços são exemplos dessa realidade, ainda, comum na atualidade. É provável que o quadro tenha sido tomado como referência para as famílias ouvidas, nesta pesquisa, que concordem plenamente, ou parcialmente, com a não exigência da formação profissional das professoras, que atuam na Educação Infantil.

A respeito da não profissionalização docente, em um trabalho que enfocou a construção da identidade profissional da professora de Educação Infantil Alves (2006, p.7), afirma que a imagem dessa docente está associada à:

al imagem social de mulher doce, ingênua, mãe onegada à família, educadora paciente e nela se delos femininos de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuindo para a desclassificação social da mulher.

No entanto, a autora chama a atenção para a necessidade de sua profissionalização, ou seja, reitera que %a.] suas competências e habilidades não são decorrentes da *natureza* feminina, mas construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência+ (ALVES, 2006 p. 7) (Grifos da autora).

Em relação às sentenças de N° 7 e N° 14, que se reportavam ao espaço físico de Educação Infantil e o envio de tarefas para casa, também houve uma distribuição equilibrada entre os níveis de concordância dos participantes, o que de algum modo sugere por parte desse grupo um compartilhamento de uma representação de Educação Infantil como preparatória para escolarização posterior. Podemos dizer que o caráter escolar da Educação Infantil está na própria origem desse segmento educacional, manifesta-se no modo de organização do espaço físico destinado às crianças (mobiliário e outros materiais inapropriados), prédios com estrutura inadequada e descuidada e práticas fortemente marcadas pela valorização do conhecimento disciplinar (exercício das habilidades de ler, escrever e contar, transmissão de conteúdos, desenvolvimento de tarefas de casa e classe).

Os resultados referentes à sentença de N° 19 indicam que o grupo não concorda com a proposição: *Educação Infantil não é oferecida na rede privada*. A concentração de indicações (50,8%) revela que há um consenso relativo à oferta de Educação Infantil privada. Segundo o grupo, existem muitas instituições dessa natureza, assim, localizadas: algumas próximas às suas moradias e, outras melhores e mais onerosas estão mais distantes. O grupo de pais e mães de crianças vinculadas às instituições públicas considera que as instituições de Educação Infantil estão distribuídas em outros segmentos, portanto, não são ofertadas, exclusivamente, pelo setor público.

A análise das respostas evidenciou que os pais e as mães com filhos matriculados em instituições públicas valorizam essa etapa da educação como base para a escolarização, espaço de segurança e proteção das crianças. No

ficuldades enfrentadas para conseguir vagas s, pois, inúmeras vezes, pernoitaram nas filas ou aguardaram a vaga em lista de espera. Isto ocorre porque, a despeito do direito garantido às crianças, a oferta é reduzida e incompatível com a demanda.

Nessa primeira fase da pesquisa, constatamos que as famílias de crianças matriculadas em instituições públicas valorizam a Educação Infantil, considerado como espaço de suporte e cuidado para os seus filhos e, também, destacam sua importância como lugar de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mesmo reconhecendo o viés assistencial, associado ao cuidar, sua relevância foi compartilhada por esses pais e mães. Conforme Casanova (2011), muitas vezes, as famílias, não sabem dizer exatamente qual a finalidade das atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil frequentadas por seus filhos pequenos. Mas percebem que existe uma rotina de cuidados e preocupação com o aprendizado das crianças e, também, reconhecem diversas mudanças, que ocorrem no desenvolvimento cognitivo, comportamental e social dos filhos.

Para as mães e pais com crianças matriculadas em instituições públicas, a Educação Infantil é vista como espaço que oferece suporte e apoio à criança. Principalmente, as mães trabalhadoras reconhecem-na como um lugar, no qual os filhos aprendem brincando, são cuidados e alimentados. Além disso, as mães consideram que tais instituições têm rotinas diárias de atividades, que favorecem o fortalecimento da autonomia e socialização e, também, possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens de escrita, leitura, cálculo entre outros.

Esse consenso em relação à Educação Infantil, detectado no grupo de mães e pais de crianças das instituições públicas, nos leva a retomar ao que já foi dito por Bujes (2001). Segundo a autora, a educação da criança pequena envolve, simultaneamente, dois processos complementares e indissociáveis: cuidar e educar. O cuidar inclui amplas preocupações, tais como: organização dos horários de funcionamento das instituições, compatíveis com o horário de trabalho das famílias e/ou responsáveis pela criança; cuidados primários como

ono. Os cuidados com as crianças assumem
dem, em grande parte, das instituições pública
e/ou privada, nas quais são oferecidos. Algumas vezes, em uma mesma esfera
ou rede, as abordagens poderão ser diversificadas e determinadas atividades
poderão ser mais valorizadas.

Em suma, para o grupo de pais e mães com filhos pequenos, que
frequentam as instituições públicas investigadas, a Educação Infantil é
partilhada como um espaço, no qual as crianças pequenas recebem cuidados,
que são essenciais para seu desenvolvimento. No entanto, os pais e mães não
ficam restritos a compreendê-la como lugar do cuidado, pois valorizam os
aspectos educativos, tais como: socialização, aprendizagens de escrita, leitura
e preparo para a escolarização futura.

5.6. Pais e mães de instituições privadas: O que há de consensual em suas representações sociais de Educação Infantil?

Dos questionários aplicados junto a pais e mães de crianças
matriculadas em instituições privadas, identificamos maior consenso no que se
refere à indicação das sentenças de números 6, 8, 10, 11, 16, 17 e 20. Essas
sete sentenças, conforme citado anteriormente, enfatizam os seguintes
aspectos: atividades que procuram estimular o desenvolvimento e aprendizado
das crianças na Educação Infantil; reiteram a necessidade de formação do
professor; e afirmam que a interação entre a equipe educacional das
instituições e as famílias contribui para o êxito dessa primeira etapa da
educação básica.

Conforme o Quadro N°3, a seguir, as sentenças de N°11 e N°16 são
destacadas como as de maior consenso entre o grupo de pais e mães com
filhos em instituições privadas. O consenso em relação a essas duas assertivas
revela que o grupo possui maior aderência aos aspectos mais atuais da
literatura pedagógica no campo da Educação Infantil. Os pais consideram que
é necessário trabalhar a leitura de livros, atividades de pintura, ateliês, roda de
historia e música, com as crianças. Além disso, valorizaram o aprendizado e
desenvolvimento das crianças de forma lúdica, o que é defendido pelos
estudiosos, pesquisadores do campo e pela legislação atual.

2001), as perspectivas atuais de educação infantil, no qual predominam sonhos, fantasias, afetividade e brincadeiras, que constituem manifestações de caráter subjetivo. Dessa forma, buscar ampliar o universo simbólico, que rodeia a criança, é fundamental para o seu desenvolvimento. O consenso de pais e mães em relação às atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil guarda relação com a perspectiva apresentada pelo autor acima citado.

Quadro Nº 3: Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos pais e mães de crianças vinculadas a instituições privadas

SENTENÇAS	f	%
6. A brincadeira deve ser incentivada nas instituições Educação Infantil	47	86,2
8. Brinquedos diversos (jogos, blocos, bonecas) devem fazer parte do material didático das instituições.	47	86,2
10. Livros diversos de literatura infantil devem fazer parte do material da sala de Educação Infantil.	49	96,0
11. A professora ler e contar histórias para as crianças deve ser algo comum na Educação Infantil.	50	98,0
16. As atividades como pintura, rodas de história, cantigas, ateliês ou oficinas de desenho e música devem fazer parte da Educação Infantil	50	98,0
17. Deve ser considerada a formação/preparo para o exercício da função de professor(a) de Educação Infantil	48	94,1
20. A interação dos profissionais (professores, auxiliares, coordenadores) com as famílias é importante para o bom funcionamento da rotina escolar.	49	96,0

A sentença de número 20, foi bastante indicada (96%) pelo grupo de famílias com filhos em instituições particulares. Essa sentença trata do bom relacionamento da família com a equipe pedagógica, professores, auxiliares e direção das instituições. A relevância dessa interação ficou mais evidenciada nas entrevistas, pois os pais e mães afirmam que o bom entrosamento é um fator que contribui, de modo decisivo, na escolha da instituição, na qual matriculam os filhos. Para esse grupo, desde os primeiros contatos, quando foram conhecer as instituições escolares, o tratamento recebido e a forma de acolhimento interferiram nas suas opções.

o 10 trazem à tona, o que os pais consideram adequado às especificidades das crianças, que frequentam a Educação Infantil. Consideram que os livros, blocos e jogos contribuem para o desenvolvimento da criança, nessa fase. Novamente, durante as entrevistas reforçaram a utilidade do uso de diversos materiais para o desenvolvimento infantil.

A sentença de Nº 6 destaca o incentivo à brincadeira nas instituições de Educação Infantil. No grupo, houve consenso em destacar os momentos lúdicos para as crianças. Para os pais e mães, as crianças já não têm em casa nem na rua, como antigamente, oportunidades e espaços para brincadeiras, com ou sem intencionalidade. A concordância com o enunciado sugere que a Educação Infantil oferece às crianças oportunidades para o divertimento e, também, para o desenvolvimento das seguintes aprendizagens: respeitar as diferenças, ganhar, perder e ter limites.

Houve concordância entre a maioria do grupo (94,1%) para com a sentença de Nº 17, que enfoca a necessidade ou não de formação do professor para atuar na Educação Infantil. O grupo de pais e mães de crianças, que estão matriculadas em instituições educativas privadas, concorda, plenamente, com a necessidade de formação para ser professor de Educação Infantil. Inferimos que esse consenso entre o grupo está relacionado ao grau de instrução e formação desses pais e mães, pois, conforme já citado, a maioria tem formação superior e, também, melhor acesso às mídias (revistas, jornais, Internet e televisão).

O fenômeno da comunicação e a ação dos seus interlocutores são considerados por Moscovici (2012) como um processo, no qual as representações sociais são disseminadas e apropriadas pela sociedade através dos meios de comunicação. Tal processo dá origem às condutas e aos sentidos atribuídos pelas pessoas a determinados objetos e/ou temas relevantes. O consenso em relação à formação do professor foi reforçado durante as entrevistas, pois os pais, em muitas de suas falas, reiteraram a necessidade da profissionalização do docente, que requer conhecimentos específicos para lidar com crianças.

nas Representações Sociais, ressaltamos a importância das mídias no contexto das condutas dos sujeitos. Moscovici (1978) afirma que a mídia exerce a função de mediadora entre o universo reificado (ciência) e o universo consensual e como tal possibilita que o conhecimento científico seja socializado e transportado para o senso comum.

No seu estudo sobre a psicanálise na imprensa francesa, Moscovici (2012) evidenciou três formas de comunicação . difusão, propagação e propaganda . Esses modos de comunicar são diferentes e fazem uma intervenção desigual nos grupos. A difusão é um modo de comunicação mais restritivo. Refere-se às informações/conhecimentos científicos ou não, que são direcionados ao público. Caracteriza-se pela indiferenciação entre a fonte e os receptores dessa comunicação. A segunda, a propagação, é mais abrangente, pois diz respeito a uma modalidade de transmissão de informações e opiniões, que incita uma tomada de posição por parte dos grupos. A terceira e mais incisiva, a propaganda, corresponde a uma modalidade de comunicação mais forte e apelativa a um grupo, tendo em vista a ação, ou seja, o comportamento. Na propaganda fica mais evidenciada a coerção sutil do emissor para com o receptor (MOSCOVICI, 2012).

Na atualidade, os meios de comunicação de massa difundem, propagam e fazem suas propagandas, de modo mais intenso e variado, do no final dos anos 1950, quando Moscovici (1979) fez seus estudos sobre representações sociais. Tais veículos de comunicação influenciam e são responsáveis pela mediação/divulgação de conhecimentos com orientações distintas e de acordo com suas intenções e interesses buscam persuadir os grupos. Dessa maneira, reconhecemos o papel da mídia na sociedade como formadora de opinião e o seu poder de influência nas condutas dos indivíduos e grupos. Nesta pesquisa, o consenso dos grupos em relação à formação do professor para trabalhar com crianças pequenas, a valorização da Educação Infantil, considerada como base para a escolarização futura, recebem influências dos sistemas comunicativos. As leituras de mundo dos sujeitos concorrem para a construção de seus posicionamentos frente ao objeto estudado.

As sentenças dos pais e mães com crianças nas
tais sentenças apresentadas (números 1, 2, 3,
4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 18 e 19) obtiveram frequências diversificadas nos
níveis concordo, mais ou menos e não concordo.

Nas sentenças de Nº 1 e Nº 2, que enfocam o direito das crianças à educação infantil, observamos uma concentração da frequência no nível de concordância plena, que equivale a pouco mais de 50% das respostas. De acordo com os pais, a Educação Infantil é destinada às crianças de zero a cinco anos de idade e citaram que as creches, pré-escolas e similares são responsáveis pela sua oferta. O resultado demonstra o reconhecimento, por mais da metade do grupo, da organização dessa etapa da educação e de seus destinatários. Por se tratar do grupo com maior nível de escolaridade, essa sentença teve uma boa parte das respostas no nível 3, ou seja, um conjunto que concordou mais ou menos com a assertiva. Assim, voltamos ao questionário para conferir quem seriam os pais e mães com tais posicionamentos, e constatamos que esse consenso é maior entre aqueles que não possuíam formação superior e, também, entre os que fizeram formação em áreas afins à educação. Os pais e mães que concordaram mais ou menos com a sentença foram aqueles com formação profissional em áreas diversas, tais como: Saúde, Administração e Informática. Identificamos formação superior, nas áreas de Fonoaudiologia, Enfermagem, Fisioterapia, Publicidade, Relações Públicas, Computação e Ciências Contábeis. A faixa de idade desses pais situava-se entre 30 e 40 anos e a renda informada era entre cinco e dez salários mínimos.

O confronto entre os resultados das variáveis (faixa etária e nível de instrução) revela que os pais e mães com formação superior e melhor poder aquisitivo tinham informações mais específicas sobre Educação Infantil, suas especificidades e funções. Conforme já citamos, os pais que concordam parcialmente ou não concordaram, na ocasião em que liam essas sentenças, apresentavam dúvidas e afirmavam não ter certeza nem clareza do que estava colocado na sentença, em relação à idade que compreende a Educação Infantil. Dessa forma, inferimos que a falta de conhecimento técnico/específico

colocado em risco o consenso para com as discutidas.

Em relação à sentença de N° 3, houve uma convergência, ou seja, 50% dos pais e mães com filhos em instituições particulares de Educação Infantil não concordaram que esse segmento tivesse como função exclusiva preparar para o ensino fundamental. Tais resultados deixam entrever que metade desse grupo concorda que a Educação Infantil constitui um segmento diferenciado da escolarização. Inferimos que o contexto social em que esses pais e mães estão inseridos, o grau de instrução e a malha de conhecimentos acumulados sobre a infância interferem nas escolhas por instituições, que trazem essa preocupação, em suas propostas. Esse ponto ficou evidenciado, nas entrevistas, quando os pais e mães falaram sobre a escolha da instituição que, em geral, foi feita com base na filosofia adotada. Assim, o consenso do grupo acerca de uma proposta diferenciada de Educação Infantil relaciona-se a sua própria concepção de infância. Esses pais e mães consideram que a Educação Infantil é uma etapa, na qual precisa ser valorizado o desenvolvimento da infância, através de atividades sem cobranças nem preocupações com escolarização; além disso, complementa a educação oferecida na família. Eles compreendem a Educação Infantil como diferenciada, pois está voltada para as especificidades das crianças, sobretudo vinculada aos aspectos lúdicos, que valorizam a subjetividade infantil.

A não concordância com a sentença de N° 5, referente a não necessidade da formação do professor para atuar na Educação Infantil, foi partilhada por mais de 70% do grupo. Conforme já comentamos, quando tratamos dos resultados da sentença N° 17, a formação/preparo do professor de Educação Infantil é considerada como indispensável para a maioria dos pais e mães de crianças com filhos nas instituições privadas. Para eles, a formação dá aos pais mais confiança na capacidade do professor para desenvolver melhor seu trabalho junto às crianças pequenas. Os pais referiram-se à relevância de aspectos inerentes à subjetividade docente, tais como: ser carinhoso, atencioso, paciente e gostar do que faz. Porém tais aspectos não foram considerados suficientes. Para a maioria, a formação profissional faz parte das exigências do contexto econômico e cultural, no qual esses pais e

eles, os melhores profissionais são os que buscam a continuada. Posteriormente, nas entrevistas, disseram que o trabalho com criança exige uma permanente busca de informações, em decorrência de suas especificidades.

A sentença de Nº 19, dizia respeito a não oferta de Educação Infantil nas instituições privadas. Os resultados revelaram que 80% dos pais e mães não concordaram com essa afirmação. O resultado ou consenso em relação a tal resposta parecia obvio, uma vez que eles fazem parte desse universo institucional privado.

Reiteramos que o campo comum de referência dos pais e mães de crianças de instituições privadas constitui-se como um conjunto de crenças partilhadas, um eixo que se liga ao movimento sócio-histórico mais atual relacionado à Educação Infantil. A maior parte desses pais e mães atribui à Educação Infantil uma função pedagógica, que é constituída por um processo conjunto de práticas que envolvem o cuidar, mas não como seu único ou principal foco. Essa etapa da educação é considerada por uma boa parte do grupo como base e alicerce de todo o percurso e, também, como um processo educativo complementar à educação dada pela família. Para esses pais, a dimensão pedagógica é evidenciada como a principal função da Educação Infantil, em uma perspectiva que valoriza processos interacionistas e construtivistas da educação. Esse compartilhamento ou consenso se vincula ao que vem sendo preconizado pela legislação e literatura especializada, na atualidade.

5.7. Pais e mães de instituições públicas e privadas: O que há de consensual nas representações sociais de Educação Infantil dos dois grupos?

Para analisar o que consideramos como consensual e compartilhado pelos dois grupos de pais e mães, adotamos os mesmos procedimentos usados nas análises dos grupos em separado. Por conseguinte, reconhecemos, como consensual, aquelas sentenças que apresentaram 80% ou mais de indicações entre os pais dos dois grupos, de crianças vinculadas às instituições públicas e privadas. Desse modo, conforme ilustramos, no Quadro

ou em relação às sentenças de números 6, 8,

Quadro 4: Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos participantes dos dois grupos pesquisados

SENTENÇAS	Famílias de instituições privadas		Famílias de instituições públicas	
	f	%	f	%
6. A brincadeira deve ser incentivada nas instituições Educação Infantil	47	86,2	50	87,7
8. Brinquedos diversos (jogos, blocos, bonecas) devem fazer parte do material didático das instituições.	47	86,7	51	89,4
10. Livros diversos de literatura infantil devem fazer parte do material da sala de Educação Infantil	49	96,0	55	96,4
11. A professora ler e contar histórias para as crianças deve ser algo comum na Educação Infantil.	50	98,0	54	94,7
16. As atividades como pintura, rodas de história, cantigas, ateliês ou oficinas de desenho e música devem fazer parte da Educação Infantil	50	98,0	54	94,7
17. Deve ser considerada a formação/preparo para o exercício da função de professor(a) de Educação Infantil	48	94,1	51	89,7
20. A interação dos profissionais (professores, auxiliares, coordenadores) com as famílias é importante para o bom funcionamento da rotina escolar.	49	96,0	54	94,7

Nas sentenças de números 10, 11 e 16, detectamos um percentual expressivo de concordância entre os membros dos dois grupos pesquisados. Os pais destacaram as seguintes atividades: leitura, pintura, roda de história, música na Educação Infantil. E, conforme já citado, ressaltaram, também, as estratégias didáticas e pedagógicas, adequadas ao trabalho com as crianças nessa fase. Depreendemos que esse consenso decorre das implicações coletivas dos sujeitos (pais e mães) com o objeto (Educação Infantil). O compartilhamento desse conjunto de sentenças envolve e/ou resulta da comunicação e decisões, que levam esses indivíduos e os seus respectivos grupos na direção do que lhes convém, em consonância com suas normas e

mencionaram ser a função da Educação Infantil. O consenso relativo a essas sentenças está vinculado à realidade vivenciada nas instituições, ou seja, aos momentos lá vividos. Desse movimento nas instituições, ressaltamos os seguintes elementos: reuniões de pais, momentos de discussão e apresentação da proposta de trabalho da instituição, conversam com outros pais e mães, diálogos com professores, acompanhamento de atividades realizadas na instituição ou em casa, observação da rotina, experiência cotidiana do ir deixar e buscar os filhos, enfim, das práticas vivenciadas por cada grupo.

Entendemos, também, que o consenso está associado à configuração e exigências da sociedade, na qual a infância tem sido reconhecida e destacada pelos estudos sobre a criança e suas especificidades e, também, pela leis que regem sua educação. No Brasil, conforme já citado neste trabalho, destacamos a LDB Nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, DCNEIs, entre outras que proclamam o direito de cidadania à criança. Essa legislação, suas prerrogativas e implicações têm sido difundidas pelas mídias (jornais, televisão e rádio) e, também, pelo trabalho de entidades da sociedade civil, por exemplo, o conselho tutelar tem sido um divulgador dos direitos das crianças, especialmente, entre os grupos das camadas populares. Em paralelo, nas interações sociais e nas conversas dos grupos, esse assunto é, também, muito discutido. Podemos dizer que há uma pressão social em torno das famílias que, de certa forma, justifica o uso do vocabulário corrente, impregnado da importância da Educação Infantil, na atualidade. Mais uma vez, identificamos a força dos mecanismos de difusão, propagação e propaganda, que são veiculados pelos meios de comunicação, nas representações sociais dos dois grupos (Moscovici, 2012).

Para o grupo de pais e mães de maior poder aquisitivo, além das mídias e práticas diárias vivenciadas nas instituições particulares, há uma variável, que precisa ser destacada, na construção das representações sociais do grupo: o nível de instrução. A maioria desses pais e mães possui formação superior, o que supõe melhores condições de acesso a uma malha maior de conhecimentos sobre o preconizado pelos documentos legais e defendidos pela literatura no campo. O acesso à informação escrita e midiática, a

istemáticas sobre o objeto são absorvidas de
orização de Educação Infantil vem se
concretizando, com base em duas concepções distintas. De acordo com a
primeira concepção, durante a Educação Infantil, a criança desenvolve-se pela
convivência com outras crianças. A segunda concepção pressupõe que a
Educação Infantil oferece proteção e segurança às crianças, cujas mães
precisam trabalhar. Em tais circunstâncias, surgem pressões governamentais
e, também, do mercado de trabalho. A esse respeito Moscovici (2012), enfatiza
que a convergência em relação a pontos particulares não decorre somente de
afinidade da situação objetiva em torno desse objeto, mas da troca de opiniões
entre as diversas fontes de informação nos grupos.

A sentença de Nº 20 alcançou percentuais muito próximos, nos dois
grupos, pois os pais e mães consideram que as relações e interações (entre
família e instituição) abertas e acessíveis favorecem o desenvolvimento das
crianças, na Educação Infantil. No decorrer das entrevistas, os participantes de
ambos os grupos ressaltaram a necessidade de um bom relacionamento com
a equipe educacional, considerado como um fator indispensável para manter
colaboração, entre instituição, família, tendo em vista o desenvolvimento da
criança.

Conforme Silva João (2009), a interação entre pais, professores e
crianças torna-se um elemento indispensável, que oferece a todos
oportunidades de revelar saberes, ideias e expectativas, acerca de um
atendimento de qualidade, na Educação Infantil. Para Oliveira (2001), a gestão
da relação entre instituição educacional e família varia conforme as situações,
os sistemas e as tradições. A representação feita do papel da coletividade pela
família vai depender das influências que os pais e mães têm nesses espaços.
As expectativas sobre a educação dos filhos, representações sociais e
experiências pessoais de escolarização derivam, em parte, da situação
socioeconômica da família.

A legislação atual, notadamente, a LDB e o documento RCNEI
regulamentam a ação da Educação Infantil, considerada como primeira etapa
da educação básica e complementar à ação da família, propõem, também, a

stituição. Os referidos documentos sugerem na dos grupos familiares, estabelecimento de trocas de saberes, experiências e reconhecimento dessas famílias como participantes ativas do processo educativo. Os ditames da legislação e orientações curriculares para Educação Infantil estimulam as instituições públicas e privadas a um bom entrosamento com as famílias. O entrosamento entre essas duas instâncias é complexo e, sobretudo, não pode ser decretado por lei, mesmo esteja amparado e justificado pela legislação vigente. A efetivação desse entrosamento (indispensável e previsto pela legislação) exige a adoção de práticas, que promovam o diálogo e incentivem a participação dos pais nas atividades educativas e, também, no processo de aprendizagem da criança. O reconhecimento, de modo consensual, do valor da interação família/instituição para o desenvolvimento de crianças pequenas sinaliza que o desejado entrosamento já vem acontecendo nas instituições educativas. De acordo com os pais e mães, a interação família/instituição é fator, que interfere no funcionamento da rotina institucional e no desenvolvimento das crianças.

O atual contexto social exige que a educação e o cuidado com a criança pequena sejam compartilhados pelas famílias e instituições educativas. Tais instâncias educativas são distintas, no entanto, assumem papéis relevantes e legítimos, no processo coletivo de educação das crianças pequenas, com a finalidade de oferecer condições para seu pleno desenvolvimento. No grupo pesquisado, identificamos um consenso a esse respeito.

A sentença de N° 6, referente à brincadeira, obteve um elevado índice de concordância entre mães e pais dos dois grupos, conforme demonstram os seguintes percentuais: 87,7% dos pais vinculados às instituições públicas e 86,2% dos pais, cujos filhos frequentam instituições privadas, concordam que a brincadeira deve ser estimulada na Educação Infantil. Tal compartilhamento não ocorre por acaso, pois a literatura sobre Educação Infantil vem enfatizando, de maneira constante, a brincadeira como um elemento constituinte da educação de crianças. Por exemplo, Santos (2001), afirma que ao brincar a criança experimenta, cria, recria, organiza-se, regula-se e constrói normas para si e para o outro. Para a autora, [p. 10] o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo mesma,

ANTOS, 2001, p. 104). Para ambos os grupos atada como indissociável, natural ao processo de desenvolvimento e acatada como inerente ao mundo infantil. Sobre essa relação desenvolvimento e brincadeira Paniagua e Palacios (2005) consideram infância e brincadeira como sinônimos. Segundo esses autores, na medida em que crescemos, brincamos menos, portanto, na idade correspondente à Educação Infantil, a brincadeira é uma maneira de vivenciar o mundo. Não se trata, apenas, de diversão, pois a brincadeira oferece à criança diversas oportunidades, tais como: descobrir o mundo à sua volta; consolidar aprendizagens da vida cotidiana; estabelecer relações com outras crianças; e fortalecer seu processo de desenvolvimento cognitivo e social. Nos momentos de ludicidade, meninos e meninas têm possibilidades de expressar pensamentos, revelar sentimentos e, também, liberar/fortalecer energias físicas.

O brincar caracteriza-se como uma ação livre, que introduz o sujeito no mundo simbólico, podendo ser, espontaneamente, iniciado e conduzido pela criança. Inúmeras expressões e experiências podem ser conduzidas através do brincar. Com tal perspectiva, é fundamental planejar práticas pedagógicas, que permitam o reconhecimento da diversidade das crianças, dos seus tempos e de sua cultura. Na Educação Infantil, a brincadeira permite que as crianças compreendam as ações pedagógicas com mais facilidade e obtenham maiores êxitos. Portanto, é considerada como ferramenta, que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2010).

Na Educação Infantil, a ludicidade tem sido um tema tratado sob vários enfoques e sua propagação vem se fortalecendo junto às instituições educativas. Por conseguinte, entre as famílias, é consenso considerar o brincar como uma atividade inerente a prática pedagógica com criança pequena. Reconhecemos, ainda, que tal compartilhamento entre os grupos pesquisados está subsidiado por posicionamentos de especialistas no assunto, que circulam no meio acadêmico. Esse tema chega aos professores e aos pais por meio de variadas fontes: processos de formação inicial e continuada de professores; as interações entre pares; as experiências divulgadas pelas mídias; exigências legais; e literatura sobre educação. Assim, as instituições vão incorporando às

as o valor da brincadeira, nessa fase vida de

Na sentença de Nº 8 e, também, nas sentenças de números 10, 11 e 16, constatamos que os pais e mães compartilharam opiniões a respeito de atividades comuns na Educação Infantil e identificaram os materiais, que são adequados ao desenvolvimento das atividades propostas para as crianças, nessa fase. Há outro fator que merece destaque: as listas imensas de material escolar, solicitadas aos pais, principalmente, pelas instituições privadas, informam e validam o material didático utilizado no trabalhar com crianças, na Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (1994, p.17), por exemplo, “[...] o jogo educativo surge no século XVI como suporte da atividade educativa didática, visando à aquisição de conhecimentos e conquista um espaço definitivo na educação infantil.” Sob essa perspectiva, afirmamos que os pais pesquisados incorporaram ao seu universo simbólico o valor pedagógico do uso de jogos, blocos e brinquedos, em decorrência de dois fatores: a experiência de adquirir material escolar e o contato sistemático com a instituição educativa.

Na sentença de Nº 17, referente à formação do professor para atuar na Educação Infantil, como já indicado, os dois grupos entraram em consenso, pois 89,4% dos pais e mães de instituições públicas e 94,1% das instituições privadas concordaram com sua importância. Na análise de cada grupo, a formação específica do professor de Educação Infantil é vista como um requisito indispensável ao desenvolvimento do trabalho junto às crianças. A qualificação profissional possibilita que o professor ultrapasse suas subjetividades e, sobretudo, evita que seu trabalho seja pautado, apenas, na amorosidade. Por conseguinte, a qualificação docente transmite confiança e segurança aos pais.

Sobre o assunto, convém lembrar que a LDB atual, Lei Nº 9.394/1996, no seu Art. Nº 62, estabelece a necessidade da formação superior para o professor que irá atuar na Educação Infantil. Recentemente, tal determinação foi reforçada pela Lei Nº 12.796/2013. Segundo os dispositivos legais, a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível

ra, de graduação plena, em universidades e o. No entanto, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é admitida, ainda, a formação oferecida, em nível médio, na modalidade normal.

Convém lembrar que já se passaram mais de quinze anos da regulamentação proposta pela LDB (Lei Nº 9.394/1996), no que se refere à profissionalização e preparo técnico do professor de Educação Infantil. Podemos inferir que informações referentes ao conteúdo das leis foram incorporadas e povoam a representação social, de parte considerável, dos dois grupos de pais e mães de crianças, ouvidos nesta pesquisa. Os grupos pesquisados pertencem a grupos sociais diferentes, mas recebem influências das mídias e estão submetidos a pressões da sociedade. Diferentes vias de comunicação têm difundido e propagado a relevância da Educação Infantil. A exigência por escolarização tem sido cada vez maior, mesmo para o exercício de atividades mais simples. As propagandas, especialmente, as televisivas, que têm amplo acesso junto à população, apresentam o ensino superior como caminho promissor para o melhor emprego e espaço no competitivo mercado. Tais propagandas midiáticas influenciam alguns pais e mães, que consideram Educação Infantil como uma promessa de sucesso na escolarização futura.

Da primeira fase deste estudo, depreendemos que a frequência das respostas ao questionário apresentou-se, de forma semelhante, nos dois grupos. No entanto, alguns pontos são divergentes, em decorrência da realidade de cada grupo, especialmente, devido à interferência das variáveis nível de instrução e poder aquisitivo.

Nos grupos ouvidos nesta pesquisa, identificamos um conteúdo consensual de Educação Infantil, que está centrado na valorização dos seguintes aspectos: brincadeira, utilização de material concreto e, também, leitura e contação de histórias pelas professoras. Em geral, as famílias compartilham da compreensão de que a Educação Infantil é a base da formação. Nos dois grupos, há um reconhecimento coletivo de que sua oferta ocorre em estabelecimentos oficiais e particulares; que as instituições devem

cooperativa com as famílias, com a finalidade
s crianças.

Reiteramos que o conteúdo desse consenso é fruto de implicações e convergências situadas nas comunicações dos participantes, portanto, não pode ser considerado como vazio. Resulta de afinidades em relação ao objeto e, principalmente, das trocas de opiniões, conhecimento de diferentes fontes. Moscovici e Doise (1991, p.5) afirmam que: “[...] somos forçados a concluir que, até certo ponto, a comunicação constrói consensos mediante artifícios de retórica que dão um peso excessivo aos argumentos de alguns grupos e enviesam as escolhas.”

Insistimos, portanto, no papel e nas influências da comunicação para as dinâmicas, ações e condutas dos grupos pesquisados. O compartilhamento dos grupos em foco relativo à Educação Infantil está vinculado às normas, condutas, valores e crenças, que permeiam as comunicações. Segundo Doise e Moscovici (1991), o consenso faz parte de um processo comunicacional complexo, que leva o sujeito a fazer escolhas, assumir posições, comportar-se frente a determinadas questões, que são postas através de acordos sociais aceitos, tacitamente, pelos grupos.

5.8. Representação de Educação Infantil: as variações entre grupos

Além de examinar o campo comum e a organização das representações sociais de Educação Infantil dos dois grupos de pais e mães, neste trabalho, tivemos, também, o propósito de identificar as possíveis variações. Para responder a este objetivo, utilizamos a entrevista. De acordo com Paredes (2007) a entrevista dá a oportunidade ao pesquisador de obter opiniões, depoimentos, ideias e percepções, que os participantes da pesquisa têm acerca do objeto de investigação. Para Spink (1996), a entrevista constitui a maneira mais utilizada pelos pesquisadores para acessar o conteúdo de uma representação social, devido à maior fluidez e liberdade, que oferece aos sujeitos para se posicionarem.

Lembramos que, inicialmente, havíamos planejado utilizar o *software* Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Seguintes de Texto

das entrevistas. No entanto, após algumas tentativas, decidimos que o uso dessa ferramenta não seria viável, pois o número de caracteres resultantes das entrevistas era insuficiente, considerando que *software* exige, no mínimo 70.000, caracteres para processamento. Além disso, as respostas eram muito diferentes, portanto, o processamento do material não poderia ser feito a contento, ou, seja, de acordo com as regras exigidas. Conforme Lima e Fernandes (2008), para que a análise seja válida, o percentual do *corpus* analisado deve ser superior a 70%. Nas tentativas realizadas após a operacionalização, não obtivemos mais do que 40% do material analisado. Assim, partimos para fazer a análise de conteúdo tradicional.

As entrevistas foram analisadas e discutidas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), que se constitui como uma análise dos significados presentes nos discursos dos sujeitos. A técnica é desenvolvida com base na descrição analítica dos dados e na definição de procedimentos sistemáticos, objetivos da descrição e o conteúdo das mensagens. Obedece às seguintes regras: homogeneidade, exaustividade, exclusividade e pertinência. A primeira busca a coerência no conteúdo das mensagens, a segunda determina o exame da totalidade do texto, a terceira, diz respeito aos elementos exclusivos das categorias e a última corresponde à escolha adequada das categorias ao conteúdo e aos objetivos da pesquisa.

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui uma técnica usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas e, também, ajuda o pesquisador a reinterpretar as mensagens e a atingir compreensão de seus significados, em um nível que vai além da leitura comum. A técnica busca articulação teórica e prática, por conseguinte, é utilizada no campo das investigações sociais, com muita frequência. Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, que utilizam, especialmente, a indução

para atingir níveis de compreensão mais e se propõem a investigar.

Para analisar os dados das entrevistas, organizamos um quadro, no qual identificamos os sujeitos, que foram enumerados e separados entre os dois grupos. Formamos os grupos de pais, levando em consideração a vinculação institucional das escolas de seus filhos (pública e privada). Para definir as unidades de registro e as de contexto, fizemos leituras sequenciadas e recorrentes de todo o material e, em seguida, construímos as categorias temáticas. Elaboramos as seguintes categorias: Educação Infantil como base de Tudo; Critérios para a escolha da instituição; Acompanhamento e participação na dinâmica da instituição; Atividades desenvolvidas na instituição e Função do Professor de Educação Infantil.

5.8.1. Educação Infantil como Base

Conforme já citado, utilizamos a entrevista para identificar o que é compartilhado sobre Educação Infantil entre os grupos de pais e mães vinculados as instituições públicas e privadas e, também, as possíveis variações que existem em relação ao objeto de acordo com seus posicionamentos e pertenças.

Em geral, para o grupo pesquisado, a Educação Infantil está ancorada como um espaço que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas e exerce um papel complementar à educação oferecida pelas famílias. Os sujeitos pesquisados consideram que, nessa fase, a criança está apta a se desenvolver a partir das descobertas feitas no novo ambiente, pelo convívio com outras crianças, com o uso de materiais diversificados e, sobretudo, em decorrência do contexto pedagógico.

De acordo com as considerações feitas pelos dois grupos de pais e mães entrevistados, a primeira fase da educação formal favorece o pleno desenvolvimento da criança. A frequência da criança à Educação Infantil contribui para o incremento de sua própria fisiologia, da descoberta do eu e do outro, dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. É, ainda, o

...ações fora do espaço familiar e do
Todo esse processo de desenvolvimento é, na
perspectiva dos pais, desencadeado por meio de práticas, que visam o cuidar e
o educar de forma simultânea. Eis as declarações de alguns entrevistados:

Eu acho que é o desenvolvimento inicial, desenvolve o todo, o afetivo, o cognitivo, o psicomotor... E é... Eu acho que é a etapa fundamental da educação porque é a... É o início é o início de tudo. Mpr-23³

Eu acho que educação é tudo incluído, alimentação, um bom diálogo. É você ter é uma boa sintonia entre os alunos, uma boa comunicação, ter um vocabulário que ele possa entender todinho eu acho que educação é isso. Mpu-16

Ah, pra muita coisa né, primeiro o aprendizado dele né, pra ele se desenvolver melhor né, muita gente acha que só coloca a criança na escola a partir dos cinco ou quatro anos, e ele tá aqui desde os seis meses de idade. Então, assim pra ele se desenvolver melhor com os amiguinhos, com as pessoas, questão de falar, de se comunicar com as pessoas. Pode se abrir melhor, entendesse? Pra mim, pra tudo assim, pra tudo em questão dele se desenrolar melhor. Não tá com vergonha de ninguém né, [...], ele brinca, ele se sente muito a vontade aqui, pra mim é muito importante, tanto é que eu botei foi logo os dois aqui, quando saiu o grande e entrou em seguida ele. Todos os dois berçário. Mpu-10

Nas fala dos dois grupos de pais e mães, a Educação Infantil emerge como um momento na vida da criança, que favorece seu desenvolvimento e sua aprendizagem, em uma perspectiva mais ampla, que engloba aspectos específicos e complementares ao cuidado e à educação oferecidos pelas famílias. Os pais e mães reconhecem que a educação da criança pequena não se constitui, somente, na perspectiva do cuidado, como algo isolado e maternal, pois é um espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998). Reconhecendo que as creches e pré-escolas colaboram para a formação da cidadania, o referido documento do MEC procura socializar a

³ Codificamos os participantes desta pesquisa utilizando a letra maiúscula %P+ para os pais e %M+ para as mães, seguidos de %pu+ para os pertencentes as instituições públicas e %pr+ pra os pertencentes as instituições privadas com a numeração de ordem das entrevistas.

pedagógicas, nessa etapa da educação. Para adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos dessa faixa etária.

Sobre essa relação cuidar e educar, já evidenciada nas falas dos pais mães das crianças, Hadad (2006) defende uma abordagem integrada, que requer um modelo unificado, com uma administração coordenada ou única dos serviços. Reconhece as necessidades de todas as crianças e todas as famílias e busca uma oferta universal, que acate as necessidades inerentes à educação infantil do cuidar e educar. Portanto, opõe-se a uma abordagem seletiva, que favorece a discriminação das crianças advindas das famílias consideradas de risco. Bujes (2001) problematiza a necessidade de se tomar os dois processos como complementares e indissociáveis. Para a autora, na infância, as questões relacionadas ao cuidado e à educação são indispensáveis, pois, nessa fase, as crianças tomam contato com o mundo e com tudo que está a sua volta. As crianças precisam de atenção, carinho e segurança e, ao mesmo tempo, necessitam estar rodeadas de situações que promovem o aprendizado.

Ressaltamos que, no interior desse mesmo consenso, existem variações de sentido em relação à função da educação entre os dois grupos, ou seja, os grupos de pertença desses sujeitos são definitivos para essas variações.

O grupo de mães das instituições públicas atribui a essa etapa da educação, os seguintes sentidos: início da escolarização dos filhos; oportunidade de ir mais adiante, no processo educativo; ter maior desenvolvimento e aprendizagem; e formação profissional promissora. Para essas mães, a Educação Infantil é uma via de acesso e uma promessa de ascensão social. A educação é considerada como indispensável, nos dias de hoje, para possibilitar um futuro melhor aos seus filhos. A educação formal é vista de forma positiva, na perspectiva de ascensão social para as crianças que a frequentam. As mães fazem associações entre frequência à Educação Infantil e um futuro melhor. Para elas, a educação é uma via capaz de transformar sua, condição social, pois o processo educativo formal prepara a criança para o meio social e para vida. Afirmam que as crianças que estão matriculadas nessas instituições, além da oportunidade de aprender, estão distantes da marginalidade e criminalidade da rua. A escola, em particular, a Educação

...o tempo em que educa, protege a criança

De acordo com essas mães, através da educação, os filhos se tornarão cidadãos preparados para viver e conviver na sociedade. O que nos faz inferir sobre uma aproximação da concepção da criança ~~manente~~+ de Jonh Locke, onde a imanência da criança torna cada ser humano um projeto do futuro, mas que depende do meio, da educação, que essa criança está submetida. Sob essa ótica, a educação é propulsora de ascensão social, pois possibilita melhores oportunidades profissionais, diferentes dos trabalhos de seus pais e mães. O ingresso, desde cedo, no sistema educativo indica que para esse grupo de participantes, que seus filhos terão mais chances de longevidade escolar e, conseqüentemente, uma melhor formação profissional. Eis alguns de seus depoimentos:

Rapaz, assim, educação hoje em dia pra mim, eu espero que pra meus filhos seja adequado para eles no futuro, eles estejam melhores, em ambientes melhores, consiga um emprego melhor mais tarde, porque hoje em dia só se vê a criminalidade e crianças na rua e tudo, eu espero na minha vida a educação seja bem, bem melhor. Mpu-03

É para disciplinar ela, para ser um adulto, ser... uma Educação Infantil, tem que ser de qualidade, para educar a criança para o futuro, para a criança ter bom comportamento, ser um adulto coerente. Mpu-04

Serve para preparar a criança para o meio social e para vida futura, também. Mpu-15

O grupo de mães vinculadas às instituições públicas apresentou muitos indícios de uma perspectiva mais atualizada sobre a função da educação infantil, no entanto, há diferenças nos sentidos atribuídos a essa função, em comparação aos formulados pelo outro grupo. A representação social de Educação Infantil desse grupo está ancorada em dimensões mais tradicionais de Educação Infantil, associada à escolarização e preparação para o futuro. A partir das falas, inferimos que tal representação é resultante das características do grupo: menor escolarização renda mais baixa e, certamente, com menos acessos às informações sistemáticas em torno desse objeto.

is particularizada de Educação Infantil pode
s da educação compensatória, que apoiada na
teoria da privação cultural difundida nos anos 1970, concebeu a pré-escola
como preparatória para a escola, uma espécie de ~~terapêutica~~+ contra as
carências culturais das crianças das classes populares. (KRAMER, 1982)

Em relação ao grupo de pais e mães das instituições privadas foi possível depreender, através de suas falas, que a Educação Infantil é vista como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e complementação da educação familiar. Os pontos mencionados estão ancorados no que é proposto e circula em torno da finalidade dessa fase da educação, no contexto atual. Esse grupo aponta esses aspectos, mas, ao contrário do anterior, não faz relação direta com ascensão. Para esses pais e mães, a Educação Infantil é um lugar, no qual a criança se desenvolve e aprende, portanto, fazem referências a uma criança concreta, atual e não aquela que será alguém no futuro. Não evidenciam preocupações com o futuro das crianças, mas com o seu presente. Afirmam, ainda, que a educação formal constitui um complemento e uma ampliação da educação oferecida pela família, em casa.

Sob a ótica desse grupo, a Educação Infantil é uma fase relevante, que possibilita acesso a conhecimentos adequados à faixa etária das crianças pequenas. Além disso, vem complementar a educação que as crianças recebem em suas famílias. A complementação referida pelas famílias já é preconizada pela LDB Nº 9394/96: ~~¶a.~~] a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, complementando a ação da família e da comunidade.+

Para Paniagua e Palacios (2007) os objetivos da Educação Infantil estão muito próximos da educação oferecida pelas famílias e, portanto, a maioria deles é trabalhada no contexto familiar e na instituição educativa. Nesse último caso, a intervenção é profissional e intencional, porém não se opõe ao vivenciado no seio familiar. São ações complementares e necessárias ao desenvolvimento pleno da criança. As falas de alguns pais e mães ouvidos, nesta pesquisa, reforçam o que diz a autora:

...acredito a educação infantil como uma forma de formação de um cidadão, que se inicia em casa e com os familiares diretos e que se tem essa extensão na escola, de forma muito lúdica, aos números, as letras, vai ter as contações de estória, as brincadeiras. É... É... contato com terra, com tinta que é uma coisa que não se tem hoje em dia de forma urbana em casa. Mpr-18

Educação infantil eu acredito que seja uma... Uma extensão da casa, assim mais ou menos, é uma contribuição, primeiramente, a responsabilidade é do pai e da mãe, mas assim a educação infantil ela auxilia muito o desenvolvimento cognitivo da criança, essa parte assim né, eu acredito que ajuda. Mpr-24

Eu acredito que ela... Antes desse termo mais comum de educação ela serve para formação mesmo do indivíduo, ela é um complemento do que... Obrigatoriamente a gente deveria ter em casa, eu digo obrigatoriamente porque não necessariamente a gente tem isso nas casas. Mas, eu acho que ela é um complemento importantíssimo dentro do processo porque é... que inclui atividades de um profissional mesmo da educação na formação, mesmo é... Nos diversos níveis de crianças é... Sua formação de onde vem com especificidades de cada criança, mas elas são, eu imagino que são pessoas preparadas pra esse tipo de formação, complemento da formação educacional eu acho que não é obrigatório passar pela escola não, mas acho importante, bem importante. Ppr-19

Para o grupo de pais e mães com filhos matriculados em instituições privadas, a Educação Infantil tem um papel reconhecido e valorizado. O discurso desse grupo está próximo dos princípios fundamentais estabelecidos pela legislação específica e recomendados pela literatura para essa etapa educacional. Tal discurso está relacionado ao nível de instrução do grupo e, decorre também dos constantes contatos com a instituição educativa.

Outras variáveis influenciam esses discursos sobre Educação Infantil: formação em áreas afins à educacional; e formas de comunicação disseminados entre a população sobre sua importância. Os pais e mães de crianças matriculadas em instituições privadas consideram como positivo o trabalho desenvolvido por essas instituições.

5.8.2. Critérios de Escolha da Instituição

Ressaltamos que as funções atualmente conferidas à Educação Infantil, em nosso país, nem sempre foram as mesmas e não resultam de um processo de evolução natural do sistema educacional. Suas atuais funções surgiram a partir das mudanças sociais e econômicas, das necessidades

assumidos pela mulher na sociedade, e da atualidade, é vista como sujeito de direitos e participante ativa do processo educativo.

Há algum tempo, a educação das crianças deixou de ser exclusividade da mãe ou dos parentes próximos, tendo passado a ser compartilhada com as instituições educacionais (creches e pré-escolas). As primeiras, geralmente, de tempo integral destinam-se às crianças menores de zero a três anos e as últimas atendem, em tempo parcial, as crianças de três a cinco anos de idade. O processo de mudança da educação da criança pequena, antes restrito ao lar e aos cuidados da figura materna ou similar, não foi tão simples. De acordo com Kuhlmann (2011), muitas vezes, a matrícula da criança na Educação Infantil, (especialmente das menores de dois anos), encontra barreiras na própria formação e cultura familiar, pois a mãe ou os parentes mais próximos, ainda, são vistos como os mais indicados para cuidar da pequena infância.

Sob tais perspectivas, surgem inúmeros desafios diante dessa nova demanda, pois há um novo contexto social e familiar, que leva a família a buscar essas instituições, que irão complementar a educação de seus filhos. De acordo com Bhering; Sarkis, (2007, p. 1):

Vivemos atualmente mudanças significativas no que diz respeito ao funcionamento e estrutura familiares. Em decorrência destas mudanças, principalmente no que diz respeito à educação de crianças pequenas, nossa sociedade tem se organizado de maneira a atender estas novas demandas. Neste cenário, considera-se a importância de creches e pré-escolas não só como parte da educação básica (LDB, 1996), mas também como uma política que atua como apoio às famílias.

Assim sendo, matricular a criança pequena nas instituições de Educação Infantil constitui um momento de reflexão e decisão para os pais e responsáveis por essas crianças. Em tais ocasiões, surgem motivações de diferentes ordens, pois a escolha da instituição envolve aspectos práticos, afetivos e racionais. Tendo em vista que as representações orientarem as práticas dos sujeitos, buscamos, nas falas dos pais e mães das crianças, identificar motivos e/ ou critérios, que os influenciaram ou determinaram a escolha das instituições, nas quais seus filhos estão matriculados.

o de educação infantil, na qual vão matricular o apoia-se nos seguintes critérios: boas referências, comodidade e proximidade, filosofia, qualidade do trabalho e ambiente físico. Tais critérios demonstram os aspectos que são valorizados por para esses pais e mães, suas opções e perspectivas frente às instituições educativas.

As boas referências da instituição foi um critério compartilhado entre os dois grupos de pais e mães, por conseguinte, foi um elemento decisivo no momento da escolha. Contudo, para o grupo, sempre há uma combinação de critérios para que, de fato, a escolha se efetive. Os sujeitos externaram preocupações relativas aos seguintes aspectos: conhecer o lugar que será frequentado pelos filhos; faixa etária em que se encontram; lugares que inspirem confiança. Em geral, as indicações e boas referências são oriundas de pessoas conhecidas, cujos filhos estão matriculados nas instituições educativas.

As falas dos sujeitos, mesmo pertencentes a grupos diferentes, são semelhantes em relação a essa questão. Afirmaram que uma boa referência é um requisito fundamental para suas escolhas, pois alimenta suas expectativas em torno da instituição. Desejam um ambiente acolhedor e familiar, no qual as crianças sejam bem cuidadas. Para o grupo, é primordial que haja um bom tratamento e, também, que a instituição disponha de profissionais capacitados.

Como já foi dito, o critério de boas referências está relacionado à faixa etária do seu público e à preocupação dos pais com o bem estar dos filhos pequenos. Mesmo se tratando de classes sociais distintas, esse critério não se diferencia em seu conteúdo. Nessa ótica, Bhering e Sarkis (2007), afirmam que, com a inserção na instituição de Educação Infantil, os pais querem lidar com prováveis sofrimentos das crianças, portanto, procuram tornar o novo ambiente, o mais familiar possível. Desejam que, nessas instituições, as crianças possam escolher figuras de apego substitutas, que favoreçam sua segurança. Podemos depreender que os pais e mães ancoraram os seguintes sentidos: a instituição precisa ser capaz de acolher a criança, e oferecer um tratamento adequado à sua idade; e os profissionais devem ser capacitados

s que expressam os critérios de escolha das

Assim pelas as minhas colegas que falaram que era um colégio melhor pra ele, era ensino bom e realmente eu gostei muito, e já faz três anos que ele está lá e infelizmente ele vai sair esse ano que é o último aninho dele, mas se tivesse mais lá, ele ia continuar lá, porque é excelente (Mpu-03).

Primeiro é... Assim, tive o conhecimento por outras pessoas, do colégio que tratavam muito bem assim, tipo um colégio familiar onde dar muita assistência à criança e carinho, elas são atentas, então isso aí foi primordial para que eu a deixasse e escolhesse esse colégio que hoje ela estuda (Mpr-22).

Os demais critérios que norteiam a decisão da escolha pelos grupos assumem uma combinação de fatores, que justificam suas decisões em relação à instituição escolhida e ao seu grupo de pertença. Nos dois grupos de pais e mães, as variações na escolha estão demarcadas por questões práticas e racionais. As mães com crianças em instituições públicas referiram-se a *comodidade e proximidade da residência ao trabalho* como um fator relevante e definitivo para escolha. Conforme disseram, esse critério é definidor, pois facilita seus deslocamentos, no momento de ir levar e buscar as crianças na instituição, e, também, melhora as condições de locomoção e tempo disponíveis. Além disso, o fator distância é preponderante, porque as crianças pequenas não podem percorrer longas distâncias. Essas mães falaram:

O motivo é que é perto de casa, e que passa o dia todinho porque eu trabalho o dia todinho aí é melhor pra mim (Mpu-12).

[...] é porque essa escola é a única mais próxima a minha casa e eu ainda quero uma mais próxima ainda, que é no João XXIII... Que tá abrindo agora. Era estadual, hoje está passando como é? Para municipal, aí eu estou querendo botar ela lá, no João XXIII (Mpu-13).

Não é questão de escolher, porque ela é a mais opcional pra mim, entendeu, fica mais perto de casa (Mpu-16).

Outros elementos estão ligados ao critério *comodidade e proximidade da residência*, tais como: *trabalho de qualidade*, desenvolvido pela instituição, o que inspira confiança e garante a *segurança* das crianças; equipe pedagógica

ares) acessível e, sobretudo, demonstre
envolvido. Completaram:

Porque é perto da minha casa e é uma creche boa. Eu não vejo nada de errado, eu vejo assim, muitas coisas boas, monitores bons, professor bom, a diretora é uma pessoa maravilhosa Lúcia, muito comunicativa, muito educada. Não tenho problema nenhum (Mpu-08).

A segurança e a localidade, que é bem próxima da minha casa e as pessoas, o convívio, porque já tinha família trabalhando, mas é mais a segurança mesmo (Mpu-11).

Quanto aos pais e mães das crianças matriculadas em instituições privadas, o que os diferencia em suas escolhas são fatores relacionados aos métodos utilizados, filosofia da instituição e adequação do ambiente físico à idade e ao potencial dos filhos. Ressaltaram a relevância da organização e do tamanho dos espaços físicos; condução do processo educativo; abordagem apropriada para lidar com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa fase. Como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Eu pesquisei muito, na época... Na época eu só tinha um, eu pesquisei muito, mas assim conforto. Sempre gostei de escola tradicional, eu vi que era uma escola tradicional é tanto que eu fui em escolas construtivistas, mas como eu fui educada em escola tradicional eu apostava mais nessa linha [...] O tamanho da escola eu não queria uma escola grande, eu queria uma escola pequena, eu acho que a escola pequena eles tem mais atenção, é mais fácil a relação de pai e mãe com a direção com a escola no geral, qualquer problema agente tem um acesso mais fácil, por aí a princípio foi isso aí que eu foquei mais.(Mpr-21).

Eu vi o todo, também eu vi o ambiente assim bem arborizado e tudo, o projeto político pedagógico, lá eles tem uma abordagem construtivista e eu vi que lá eu acho... Eu vi que lá o desenvolvimento dela ia ser bem voltado assim, pra tudo, tanto pra relacionamento de grupo. (Mpr-23).

O grupo de pais mães das instituições privadas demonstrou que suas escolhas são orientadas por critérios subjetivos e racionais. Seus depoimentos revelam uma preocupação que vai além do ~~%desenvolvimento+~~ e ~~%aprendizagem+~~. A Educação Infantil é vista da seguinte forma: é um espaço,

ativo; é compatível com as especificidades das
educativa que norteia o seu trabalho.

Conforme o que foi mencionado pelos dois grupos pesquisados, a escolha da instituição de Educação Infantil está ligada a diversos fatores: necessidade, praticidade, mobilidade e propostas educativas mais identificadas com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Há diferenças de critérios do grupo de mães com filhos nas instituições públicas em relação ao grupo de pais e mães de crianças de instituições privadas. Para o primeiro grupo, os critérios estão ancorados nos aspectos práticos da escolha e, o segundo grupo fez escolhas mais reflexivas e racionais, pois buscou determinadas instituições, levando em conta o desenvolvimento e aprendizado dos filhos.

5.8.3. Acompanhamento e participação na dinâmica da instituição

Os estudos que abordam as relações entre famílias, educadores e instituição de educação, revelam as dificuldades enfrentadas por essas instâncias, que tentam desenvolver relacionamentos mais colaborativos. Oliveira (2005); Palacios (2007) falam sobre a necessidade de uma maior reflexão, principalmente, dos atores educativos em torno da construção de uma relação diferenciada e singular junto às famílias, para que haja compreensão dos papéis atribuídos a ambas. Dessa forma, na dinâmica cotidiana de funcionamento, o bom relacionamento entre familiares e instituição constitui um desafio às práticas.

De acordo com Paniagua e Palacios (2007), em geral, as relações entre família e escola desenvolvem-se em um clima de confiança e colaboração, embora não sejam descartadas possibilidades de conflitos. De acordo com os autores, algumas fontes são desencadeadoras dessas dificuldades e estão permeadas por diferentes ordens de sentimento: culpa, apreensão e alegria. Os autores afirmam, ainda, que tais relacionamentos estão pautados em reações de ordem afetiva e emocional.

No contexto da presente pesquisa, ficou evidenciado que a organização e o acolhimento das famílias pelas instituições, na maioria dos casos, acontece de forma positiva e são caracterizados por contatos mais intensos e/ ou

instituição. Foi possível identificar que há uma referência ao acompanhamento e à participação desses pais e mães na educação dos filhos. Essa dinâmica vai além dos momentos específicos de contato, pois alguns pais permanecem mais próximos das instituições e acompanham o cotidiano das crianças nos espaços educativo.

As formas de acompanhamento e participação dos sujeitos de cada grupo em relação aos filhos são comuns aos dois grupos. O contato regular com as professoras é a principal forma encontrada pelos pais e mães dos dois grupos, que procuram estar próximos da rotina dos filhos na instituição educativa.

Entre as mães de crianças das instituições públicas e pais e mães vinculados às instituições privadas, há uma prática comum relativa ao acompanhamento dos filhos: procurar manter um vínculo estreito com os responsáveis diretos pela educação nesses espaços, ou seja, estar sempre em *contato com o professor* com a finalidade de obter informações sobre o desenvolvimento e o comportamento das crianças. Para Paniagua e Palacios (2007), o contato cotidiano é uma prática fundamental e recomendável na Educação Infantil, pois o bom relacionamento entre família, instituição e profissionais possibilita uma maior compreensão das crianças e sua conduta infantil em tais espaços.

Outro ponto comum entre os grupos diz respeito à sua participação nos eventos proporcionados pelas instituições. Afirmaram que esses momentos são oportunos para estar com os filhos, prestigiar as atividades desenvolvidas por eles e, também, aprofundar o entrosamento com os profissionais da instituição. A esse respeito, algumas da afirmaram:

Acompanho, eu participo das reuniões sempre que solicitam, de pais e mães, mas para além das reuniões, também eu sempre procuro é no extra oficial. Eu sempre procuro as educadoras, as gestoras, então eu nunca espero pra as reuniões oficiais, sempre que eu tenho alguma coisa, alguma questão eu levo (Mpu-12).

Eu tento acompanhar, além das entregas dos resultados que são marcados, a escola tem uma flexibilidade muito grande, então

icamente eu pergunto a professora qual foi a
nte tem um acesso bom em relação a isso, então
vidades e o que foi que aconteceu, o acesso a
coordenação é muito bom, se eles não chamam e agente sente
alguma necessidade agente pode marcar, sempre tem muita
conversa com a família pra saber questões de conteúdo e
também questões de comportamento (Mpr-17).

O contato direto é visto como significativo para os dois grupos. Constitui um momento para trocar informações simples, relativas aos seguintes aspectos: alguns incidentes que acontecem com material escolar; problemas com as crianças; atividades desenvolvidas e/ou planejadas. Além disso, há possibilidades de uma maior aproximação dos pais com a rotina educativa dos filhos.

Como momentos de participação, consideramos todos os momentos, para, os quais, os pais e as mães são chamados a participar, tais como: reuniões, plantões pedagógicos, encontros e festividades. Esses momentos têm objetivos e finalidades variados, mas oferecem aos pais oportunidades de conhecer a instituição, participar das atividades direcionadas aos filhos, ter contato com os vários profissionais da instituição, e estar integrado ao processo educativo proposto pela instituição educativa. Eis algumas declarações das famílias sobre sua participação na instituição:

Olhe eu já vim pra uma reunião, fiquei em uma reunião que disseram vai ter uma, aí eu fico. Um dia vim pra uma reunião que eu fiz um desenho com a minha filha, agente pintou, fez o desenho, ela pintou eu pinteí (Mpu-13).

Então, quando há os encontros, tem os eventos tá aqui eu meu esposo, reunião só eu que posso tá, meu esposo trabalha fora então dificilmente ele tá aqui né, mas agente sempre procura ta nas atividades aqui, inclusive, houve eu não sei se ainda tá acontecendo, uma semana que cada pai ia apresentar um brinquedo, que cada pai da sua época né, q eu e meu esposo nós viemos ele ensinou como é que jogava peteca e coisas desse tipo, então agente tá sempre procurando interagir, atender também o chamado da escola (Mpr-24).

Para os dois grupos de pais e mães da pesquisa, o acompanhamento e a participação da rotina dos filhos pequenos não são vistos como ser algo

unidade para ficar mais perto das crianças e aprendizagem.

Além do consenso apresentado pelos dois grupos, identificamos algumas variações entre o que está sendo compartilhado pelo grupo de mães das crianças de instituições públicas e grupo de pais e mães de crianças das instituições privadas. Não há diferenças marcantes entre conteúdo e sentido, porém, as formas como os dois grupos acompanham e participam da dinâmica da instituição apresentam sutis variações.

O primeiro grupo participa e acompanha de maneira pontual, ou seja, participa de eventos ou pergunta à professora, não faz a combinação de várias formas como faz o outro grupo. Os eventos são para a maioria delas, a principal forma de acompanhar e participar da dinâmica educativa dos filhos. Tais eventos são ancorados pelas mães como possibilidades de se fazer presente, pois aproveitam aquele momento para se inteirar do que acontece com os filhos na instituição. As mães que trabalham, percebem que as reuniões e demais eventos são oportunidades raras de participação da rotina dos filhos: conhecer as atividades; tomar ciência do desenvolvimento e do comportamento dos filhos. Vejamos o que está posto nas falas dessas mães, a seguir:

Sim nas reuniões que tem, a gente fica sabendo de tudo que, como agente trabalha ai na reunião agente fica sabendo de tudo que tá acontecendo né, eu tento saber como é que ela está, se ela está se alimentando bem, ai assim o dia a dia agente vai vendo. (Mpu-06).

Venho, venho, às vezes eu falto uma reunião, mas é questão de trabalho mesmo, mas sempre quando eu posso ou que eles podem passar para mim eles o que aconteceu entendesse. (Mpu-10).

Eu frequento reuniões, frequento. Escuto o que a professora fala, pergunto também como é que está, como ela não está sempre (Mpu-13).

Nesse grupo, algumas mães reconheceram que não participam e nem acompanham no processo educativo dos filhos. Elas alegaram vários fatores: falta de tempo, excesso de trabalho, incompatibilidade de suas de folgas com os horários das reuniões realizadas pela instituição, problemas de saúde e falta de convocação das reuniões. Esse fato não ocorreu com o grupo das

les apresentadas pelas mães, nos seguintes

Quem vem mais é minha vó, porque como eu trabalho ai pras reuniões quem vem é ela (Mpu-11).

Eu não participei ainda de umas porque eu tava operada, eu estou voltando agora, porque eu tive um bebê e estou voltando agora, quem estava vindo buscar ele era o meu sobrinho, tava me dando suporte (Mpu-08).

Assim, até agora eu não participei de nada não... Até aqui não chamou para participar de nada não entendesse? (Mpu-01).

Percebemos que as mães com filhos nas instituições públicas, não podem acompanhar as atividades dos filhos. Elas alegaram que o trabalho retira o tempo de estarem mais próximas do desenvolvimento dos filhos e dos eventos propostos pela instituição. Os resultados nos permitem dizer que a condição econômica e social dos sujeitos é um elemento norteador de sua prática e definidor da conduta. No que tange às representações sociais Almeida (2009, p.725) afirma:

O conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.

O grupo de pais e mães com filhos em instituições privadas demonstrou formas de acompanhamento e participação mais abrangentes. Em suas falas, indicaram as várias maneiras que encontram para fazer parte da rotina dos filhos. Referiram-se ao contato com os profissionais, aos eventos propostos pela instituição, ao acompanhamento de atividades em casa, por exemplo, as tarefas de casa e de pesquisas. As falas abaixo expressam essas práticas:

Sim, é, sempre eu venho quando tem o plantão pedagógico, eu sempre faço questão de vir perguntar a professora, quando volta da escola eu sempre perguntei, como foi o dia? O que fez? A questão da tarefa esse acompanhamento e quando é alguma coisa assim do meu menino mais novinho que ele está começando a aprender agora muita coisa que eu estou ensinando que eu estou vendo que ele tá aprendendo agora, eu pergunto a professora se ele tá com alguma dificuldade em quê, para que em casa eu possa ajudar, mas eu sempre gosto de acompanhar (Mpr-26).

às reuniões quando vêm assim os pais, venho plantões pedagógicos onde os professores falam está acontecendo com a criança, é as avaliações ela leva sempre pra casa, as tarefinhas eu faço com ela, o que eu posso fazer com ela eu faço (Mpr-27).

Esse grupo apresentou um discurso de maior envolvimento no processo educacional dos filhos. Inferimos que tal prática pode estar ancorada na concepção de Educação Infantil que adquiriram de uma educação partilhada entre a família e instituição, em um processo de colaboração dos dois segmentos.

5.8.4. Atividades desenvolvidas pelos filhos na instituição

Durante muito tempo, a Educação Infantil teve sua funcionalidade alicerçada no cuidado e na guarda das crianças pequenas. Em suas origens, o atendimento voltou-se para atender as necessidades das crianças em uma perspectiva assistencialista. A falta de estrutura adequada ao atendimento dava espaço para improvisações e, sobretudo, limitava seus objetivos às tarefas de cuidar e proteger, principalmente, das crianças das classes populares.

A atual configuração da Educação Infantil resulta do novo olhar das ciências, notadamente, da Psicologia, Antropologia e Sociologia sobre criança, considerada como um sujeito de direito, dotado de conhecimento e capacidades. Também decorre dos diferentes modos de organização das famílias, relação entre os sexos, papel das mulheres no mercado de trabalho e social. Nessa nova configuração a Educação Infantil, há um processo abrangente que articula o cuidar e o educar.

A respeito de como foi se consolidando o atendimento à criança no Brasil e suas implicações para a Educação Infantil, Hadad (2006) afirma que houve o paralelismo nos seus serviços, caracterizado por um sistema de oferta tradicionalmente distribuído em dois grandes blocos. O primeiro, que oferece uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, frequentemente, nas modalidades de creche institucional e domiciliar e voltado a um segmento da população considerado em situação de risco. O outro está organizado por programas pré-escolares (jardim de infância e escola maternal) de tempo parcial e/ou integral, em geral, voltados para a promoção do desenvolvimento e

culação do primeiro bloco à assistência social (saúde e trabalho) e do segundo bloco ao sistema educacional conduziu a uma polarização nas duas dimensões do atendimento, que influenciou, fortemente, a maneira como as instituições são organizadas em cada setor em relação aos objetivos, público-alvo, regulamentação, financiamento e pessoal.

Tendo em vista os objetivos e funções da Educação Infantil, procuramos a partir das falas dos pais e mães depreender como as atividades desenvolvidas por seus filhos estão sendo ancoradas.

Para os entrevistados, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil envolvem tanto o cuidar quanto o educar, e foram apontadas como capazes de ampliar cada vez mais as relações sociais, a autonomia, além de estimular o desenvolvimento de outras linguagens, através de atividades de leitura, música, pintura e dança. O campo comum dessa representação está ancorado nas manifestações concernentes à Educação Infantil, considerada como um momento em que a criança participa de uma rotina organizada, na qual vivencia e desenvolve atividades que promovem a independência, aprendizagens lúdicas ajustadas as diferentes intenções e situações de aprendizado. Os depoimentos dos sujeitos ressaltam como se dá a rotina dos filhos na Educação Infantil:

[...] ele pinta, mexe com tinta mela a farda se mela...É só a graça! Ele risca eu ajudo ele a recortar, construir às vezes um brinquedo que eles fazem com material reciclado essas coisa. Entendes? Faz, faz sim eles tem atividade não é só dormir e ficar trancado na sala não, eles brincam, eles cantam, eles ficam aqui no bom dia, eles brincam, eles catam. Eles assistem filminho, eles fazem tudo que você imaginar, as professoras ocupam o tempo dele com cada atividade, tem a hora de dormir lógico, alimentação tem a horinha, tudo tem a horinha. Mpu-10

As atividades dele são assim que ele chega na escola eles tem um momento de brincadeira, é pra dizer a rotina dele? Eu sei todinha, porque todas as atividades da escola elas estão relacionadas com essa educação, então no momento do brincar é um lúdico que tem uma finalidade, o momento em que eles fazem a roda elas vão tá fazendo a chamada e tal. É um momento que eles têm contato com números com letras, logo em seguida, vêm umas atividades extraclasse. Eles têm o contato com a música, que é a hora do piano, da recreação. Tem o contato com artes, com tintas com materiais afins. Tem a educação física, que é a hora que eles vão está movimentando o

gindo entre eles. Tem o contato com a biblioteca analmente não sei quantas vezes por semana[...] biblioteca, para ter contato com os livros. Além disso, tem o lanche, que ele é um lanche coletivo igual, do jardim de infância, maternal até o último ano que é o nono ano hoje. É o mesmo lanche pra todas as crianças onde eles têm o nutricional envolvido também [...] Sempre tem um sólido, um líquido e uma fruta (Mpr-18).

De um modo geral, foi possível compreender que as atividades que fazem parte do cotidiano das crianças e, expressas pelos grupos, estão articuladas ao que predomina na literatura sobre Educação Infantil e sua organização nos dias atuais. As diferenças presentes nos depoimentos não se justificam no grupo, ou seja, devido ao do pai ou mãe manter um filho em uma instituição pública ou privada, em si, mas na concepção que ele ou ela construiu da Educação Infantil e do trabalho desenvolvido pela instituição, a qual seu filho se vincula. Pelos depoimentos, é possível inferir que o modo como a instituição se organiza, sua proposta pedagógica, adoção de abordagens construtivistas ou tradicionais de educação são elementos que influenciam na construção da representação social de Educação Infantil e suas funções no cotidiano, dos pais e das mães de ambos os grupos. Eis alguns trechos de suas falas:

Eu acho que faz muitas assim é tipo a leitura, pintar, essas coisas. Ela gosta muito da parte da leitura é que ela gosta muito e desenho e pintura é bastante. Eu acho que ela participa de todas porque ela gosta pena que é o último ano dele (Mpu-06).

Ele aprendeu o nome dele e na creche não, porque era só creche, era só brincar. Ele sabe numeração, ele é como eu te disse, eu ensinei a ele muitas coisas de comportamento na escola, como se chama as tias não é você, não é tu. Tudo isso ele tem desenvolvido isso.

Percebo assim que essas atividades do cotidiano da escola do aluno que é a, é a matemática, português, inglês, história a gente percebe que ele realmente participa dessas aulas e tem essas aulas, porque agente consegue perceber isso quando ele traz a atividade e percebe que ele conhece aquele material, aquele assunto, aquele referencial então com isso agente consegue notar que a criança realmente teve aquela atividade na escola, na atividade do dia a dia pelo comentário que eles fazem, que brincou no parque (Ppr-20).

Bom... Eu acho pelo o que eu sei da das atribuições que existe lá pra fazer durante a semana eu acho que ele participa bastante da aula de música, ele participa bastante da aula de dança lá de expressão, de pintura ele gosta muito. Eu acho que ele participa

na lá que ele está aprendendo o nome as letrinhas
le se interessa por isso, apesar de não fazer ainda
acho que ele se interessa por fazer mesmo não
conseguindo fazer. Eu acho que ele se interessa por fazer
porque em casa, quando eu o convido pra fazer ele quer fazer,
ele quer participar, ele quer brincar. Eu acho que ele gosta muito
da escola e dos coleguinhas e que também é ele tá feliz (Mpr-
25).

Os sujeitos com experiências em instituições orientadas por abordagens tradicionais destacaram as atividades voltadas para a escolarização: ler, escrever e contar, enquanto os que mantenham seus filhos em instituições, que aderem às perspectivas sócio construtivista, fazem referências às atividades que valorizam os aspectos lúdicos e, são menos enfáticos em relação às aprendizagens convencionais de leitura e escrita.

Pelo exposto, inferimos que o trabalho realizado pelas instituições de Educação Infantil exerce acentuada influência na construção das representações sociais dessa etapa da educação e, também, contribui para o desenvolvimento das potencialidades e das capacidades das crianças nessa fase. Nesse sentido, reafirmamos que é indispensável que instituição tenha uma boa interlocução com as famílias, algo que favorece o sucesso dessa fase da educação.

5.8.5. Função do professor da educação infantil

Nas mobilizações e debates em torno da profissionalização docente, situa-se a indefinição do perfil do professor de Educação Infantil. No meio educacional e político, há uma ampla discussão relativa aos aspectos ligados à feminilização e à maternagem, que, ainda, se configuram como requisitos inerentes a quem desempenha a função de professor de crianças pequenas. Segundo Galvão (2009), a concepção da Educação Infantil considerada como uma extensão da função materna despreza a profissionalização da área. Segundo a autora, esse modo de compreender a docência ressalta, apenas, os conhecimentos do senso comum e, sobretudo, recusa os fundamentos teóricos e profissionais da docência.

A LDB N° 9394/96 explicita a Educação Infantil como uma das etapas da educação básica, por conseguinte traz consigo implicações para esse

ênência de formação mínima para exercício da

Na atualidade, as exigências para ser professor de Educação Infantil e a multifuncionalidade do trabalho com a criança impõem que sua identidade docente seja definida, a partir do desenvolvimento de um trabalho específico e profissional. Assim, procuramos identificar como os pais e mães de crianças matriculadas na Educação Infantil viam esses profissionais e constatamos que, parte do grupo pesquisado, ainda, considera a função do professor de Educação Infantil, de acordo com as perspectivas mais tradicionais da profissão. No entanto, os dois grupos partilham que o professor é aquele que ensina e educa. Conforme afirmaram, o ensinar associa-se à perspectiva formal de escolarização: transmitir conteúdos e conhecimentos; e o educar é mais amplo, pois significa dar limites, disciplinar e auxiliar na educação dada pela família.

Alves (2001) afirma que as características mais marcantes para com as professoras de Educação Infantil remetem à tradicional imagem social da mulher doce, generosa e abnegada à família. Segundo a autora, tais características contribuem para a desclassificação social da professora, e afastam a exigência da formação profissional de competências e habilidades, que são construídas no processo formativo e no exercício da profissão.

Dos depoimentos dos sujeitos de ambos os grupos, depreendemos que a função da professora de Educação Infantil ainda está centrada em elementos inerentes à sua subjetividade e embasada em uma perspectiva mais tradicional da profissão. A professora é vista como aquela que cuida, educa, ensina e representa uma pessoa da família e, na ausência da mãe, exerce, também, esse papel. Sua função exige carinho, ao mesmo tempo, em que disciplina a criança. Afirmaram:

É ser atenta, é ter muita paciência é ter carinho e gostar do que faz, porque senão é qualquer profissão. Principalmente essa porque criança é tudo, e é o tesouro de qualquer pai, então é isso pra mim [...]. Mpr-22

Educar os filhos, já que agente educa em casa procurar quem educa os filhos da gente também porque o professor a gente é

... são os professores são a segunda mãe dos filhos
que eu acho né. Mpu-07

O campo comum da representação do ser professor de Educação Infantil ancora-se em uma perspectiva mais tradicional da profissão, no entanto, na fala de alguns sujeitos, detectamos a existência de um discurso que reconhece o professor como um profissional preparado, tecnicamente, para lidar com as crianças. Além disso, é um mediador, que faz a ponte entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

Essas diferenciações são ancoradas nos conhecimento acumulados pelos sujeitos, na sua própria formação. Seus discursos foram mais densos e a linguagem era mais incisiva, pois apresentaram conhecimentos relacionados ao que se lê e estuda sobre Educação Infantil. Tais discursos partiram de pessoas que se encontravam nas seguintes situações: estavam em processo de formação docente; tinham formação; ou eram profissionais de áreas afins à educação. Eis alguns trechos de falas que indicaram uma representação social mais atualizada do ser docente de Educação Infantil:

No geral, eu acho que professor é um facilitador de aprendizagem, facilitador de conhecimento ele tem esse papel de mediador do conhecimento e fazer, encontrar formas de fazer com que você aprenda aquele determinado assunto ou vários assuntos e ela como está aqui ela vai aprender o básico não é... É a escrever, a falar, a andar, se comunicar, quais são as cores para depois e para um segundo momento da educação dela. E aqui, no momento ela está no berçário, então o que eu vejo muito é em questão de coordenação, de subir, de andar, de se equilibrar ela não cai tanto é eles também dizem muito a mim. Ah! se não pode fazer assim me ajude pra criança ter essa noção de companheirismo do que pode e não poder fazer. Saber que ela, mesmo sendo criança pequenininha, ela pode andar pra ela não se sentir escanteada e sim inclusa até mesmo no processo mesmo de aprendizagem. Mpu-09

Eu acho que ele precisa ser um profissional que vai ajudar na condução da educação. É... Mais ampla, é... Ele precisa está atento aos costumes, as práticas da... Eu sei que é muito difícil isso, mas eu acho que a função é essa, entender os indivíduos mesmo eles pequeninhos assim eles são indivíduos, tem suas características, vem de uma formação familiar e acho que é um profissional que precisa entender isso, esse todo do

cada criança e tentar ajudar e sendo livre tem que
lesamarrar de alguns preconceitos de algumas
deu, pra tentar entender o todo da criança, cada
criança tem as suas famílias, tem as suas formações, tem
desde religião até política a social, a humana mesmo e ai é
uma formação bem ... que precisa ser muito livre para que a
coisa seja perfeita assim esplêndida e magnífica a formação,
eu acho que é um desafio muito grande [...]. Ppr-19

O professor de Educação Infantil é referenciado como aquele que faz a mediação do conhecimento, leva em consideração os conhecimentos prévios dos seus alunos valoriza e respeita as individualidades. No entanto, não é essa a representação social da maioria dos sujeitos dos dois grupos pesquisados, pois, em relação ao professor, predominou uma perspectiva alicerçada na feminilização da profissão, da mulher mãe, amiga com dons especiais para o trato com crianças. Para Arce (2001), trata-se de uma construção histórica, baseada na imagem idealizada da criança e da mulher, que perpassou os estudos de teóricos da educação infantil, por exemplo, de Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952). Esses autores admitiam a relação de maternidade e cuidado com as crianças. Dessa forma, %a.] a ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje, em que no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como *professorinha ou tia*, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar+(ARCE, 2001, p.173) (Grifos da autora).

Podemos afirmar que, mesmo depois de todas as mobilizações ocorridas em prol da defesa da profissionalização docente, que exigem formação específica e adequada para a docência nas instituições de Educação Infantil, pais e mães de crianças construíram uma representação social desse docente vinculada a aspectos de ordem subjetiva, com ênfase no seu caráter maternal. Certamente, suas raízes históricas fundadas na assistência e na ausência de profissionalização, ainda, estão arraigados e exercem mais influência sobre os sujeitos do que os avanços teóricos e legais, propagados, comumente, na atualidade.

O referido grupo, que revela variações é composto por famílias de maior poder aquisitivo e maior nível de instrução, ou seja, tem um nível

partir da abordagem societal, podemos dizer variável, que permitiu ao grupo construir um discurso mais atualizado sobre o objeto Educação Infantil. Entretanto, admitimos que outros fatores explicam essa variação, especialmente, as maiores e mais favoráveis condições de acesso à informação, em seus diversos níveis, influenciaram a construção da representação social do objeto.

Os pais e mães participantes ouvidos, neste estudo, partilham efetivamente de crenças comuns ancoradas em uma visão atualizada da Educação Infantil, como etapa fundamental, base da formação do indivíduo, capaz de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O grupo destacou o trabalho desenvolvido pelas instituições como complementar a ação da família, e considerada indispensável para o desenvolvimento e êxito das crianças.

Em relação à função do professor da educação infantil, na primeira fase da pesquisa foi consenso entre a necessidade de formação profissional específica para atuar com crianças. Já na segunda fase, os dois grupos citaram aspectos subjetivos ligados à conduta desse professor, tais como: ser carinhoso, amigo e cuidadoso.

Este resultado mostra que, embora já se reconheça a necessidade de ter uma formação técnica específica para atuar como professor de crianças pequenas, diversos aspectos subjetivos, ligados à conduta e às características da pessoa do docente permeiam as representações sociais dessas famílias.

De acordo com as variações existentes entre grupos, os pais e mães com crianças vinculadas às instituições privadas, como já mencionado neste trabalho, representam a Educação Infantil a partir de uma abordagem reconhecida pela literatura e legislação atual. Demonstraram ter maior familiaridade com o discurso circundante nos meios acadêmicos e nas políticas educacionais. Esses pais e mães vinculam Educação Infantil ao pedagógico, que é constituído dos seguintes fatores: atividades e práticas do processo educativo que envolvem, simultaneamente, o educar e o cuidar; e valorização de abordagens interacionistas e construtivistas na educação. Para esse grupo, constitui um momento diferenciado destinando a infância, suas especificidades, enfatizando o lúdico, a criatividade e subjetividade infantil.

osto por famílias de maior poder aquisitivo e

Os pais e mães com filhos vinculados às instituições públicas compreendem a Educação Infantil como um espaço relacionado ao cuidado, proteção e suporte às famílias, principalmente, para as mães trabalhadoras. Em geral, essas mães valorizam os aspectos educativos do processo. No entanto, estão mais preocupadas que a Educação Infantil desenvolva precocemente os filhos para a aquisição da leitura e escrita. Assim, embora o grupo já apresente certa atualização no discurso, a Educação Infantil, apresenta-se ancorada no preparo para a escolarização futura das crianças. Essa etapa da educação é representada como promessa de sucesso escolar e futuro melhor para seus filhos.

Como já colocado anteriormente, o pertencimento a um grupo e o contexto sócio econômico dos sujeitos marcam suas representações sociais. A representação social de Educação Infantil aqui apresentada e suas variações são construções do conhecimento moduladas e alicerçadas na comunicação, que circula dentro dos grupos (intragrupo) e no contexto mais amplo (intergrupo), além disso, resultam do acesso desses sujeitos a informações sobre esse objeto na prática. Assim, concordamos com Palmonari, citado por Almeida (2009, p. 729) quando afirma que “[...] para apreender a especificidade do aspecto social das representações é necessário estudar a sua função na dinâmica das comunicações e das relações sociais.”

Portanto, o fato de existir referências comuns dos grupos em relação à Educação Infantil não implica que todos a representem da mesma maneira. Neste estudo, constatamos que as tomadas de posição dos indivíduos se diferenciaram, quando destacaram suas perspectivas em relação ao objeto, no caso, a Educação Infantil foi associada ora a um viés escolarizante e preparatório, ora a uma etapa de caráter pedagógico, para desenvolver a criança em seus diferentes aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

Admitimos que os fatores sociais que relacionam a Educação Infantil à escolarização vinculam-se as dificuldades das famílias de estratos populares garantirem a educação dos filhos, uma vez que o direito a educação é algo recente e das crianças pequenas, é mais recente ainda. O nível de escolaridade e o poder aquisitivo do grupo dos pais e mães das crianças de

amente, baixos, pois a maioria tem nível de renda mensal ou médio incompletos; e renda mensal oscilante entre menos de um a cinco salários mínimos. Tais variáveis, possivelmente, justificam a representação que o grupo construiu da Educação Infantil. Tal representação é contextualizada pela historicidade desses sujeitos, pertencentes ao grupo dos menos favorecidos social e economicamente, que buscam através da educação, ascensão social, portanto, um futuro melhor e mais promissor.

Por fim, reafirmamos que as interações estabelecidas pelo indivíduo com o outro, nos diversos grupos, possibilitam a construção das representações sociais dos diferentes objetos. Doise (2002) afirma que em nossas negociações, com outros indivíduos e grupos, temos consciência os processos se desenvolvem ao mesmo tempo dos dois lados, ou seja indivíduo e do grupo. Dessa forma, a abordagem societal expressa necessidade de considerar as representações sociais de modo abrangente, definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Estudá-las implica em identificar a existência de campo simbólico comum, o que é compartilhado entre os diferentes indivíduos: grupos implicados nas trocas simbólicas, considerando as variações tomadas de posição e as possíveis ancoragens.

Foi o que procuramos fazer neste trabalho, evidenciar o compartilhamento que varia nas representações Educação Infantil de pais e mães de crianças o que nos permitiu vislumbrar para além do mais nítido e comum nos discursos as diferentes perspectivas do pertencimento dos sujeitos aos grupos.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de finalização de uma etapa é pertinente retornar e avaliar o caminho trilhado, analisar o que se atingiu e o não concretizado dos propósitos iniciais, mostrar as indicações ou implicações do estudo, além de se apresentar as novas questões que ficaram para investigações futuras.

Investigamos dois grupos de pais e mães de crianças pertencentes a grupos sociais distintos e, coerente com a abordagem societal, entre os participantes da pesquisa detectamos consensos e variações nas representações de Educação Infantil.

No conjunto, a representação de Educação Infantil compartilhada pelo grupo pesquisado sugere que essa etapa educacional é a base, o fundamento, o espaço capaz de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a complementação da ação educativa exercida pelas famílias.

O campo comum ou consenso das representações sociais dos participantes ancora-se nos aspectos acadêmicos e normativos mais atualizados sobre Educação Infantil. Essa etapa é representada como espaço de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Podemos assim dizer que o consensual do grupo em relação ao objeto estudado (Educação Infantil) articula-se com o previsto na literatura específica, legislação e políticas públicas, que reconhecem os primeiros anos de vida como dedicados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança. Também se associa às exigências e organização da sociedade atual que reconhece a infância como fase fecunda do desenvolvimento humano, propícia à aprendizagem e ao reconhecimento de que, dadas as ocupações assumidas pelas famílias no mundo do trabalho, a Educação Infantil deve ser compartilhada com instituições formais enquanto espaços complementares.

Podemos admitir que pais e mães com filhos matriculados em instituições distintas têm rompido com a visão tradicional de Educação Infantil, voltada apenas para o cuidado e proteção (assistência) à criança. Mesmo tendo identificado variações entre os grupos, o estudo apontou indícios de uma construção positiva que valoriza essa fase inicial de educação das crianças, o

inicial, ou seja, ao que pensávamos ser o Infantil desses pais e mães.

Podemos inferir que esse compartilhamento da representação social de Educação por esses pais e mães decorre do acesso a diferentes formas de comunicação a que estão expostos. Em parte consideramos que a difusão das funções da Educação Infantil nessa perspectiva mais atualizada, centrada no desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões, parte do próprio contexto institucional mediante o acompanhamento dos pais nas atividades dos filhos, em momentos específicos como reuniões, encontros, conversas com professores, interações e outras práticas diárias na instituição. Nas relações que esses pais e mães estabelecem com as equipes nas instituições a concepção de educação das crianças vai sendo incorporada ao discurso e posteriormente formando representações sociais que norteiam suas práticas.

Retomamos Doise (2002) quando salienta que as representações sociais, não se restringem ao consensual entre os indivíduos e grupos, mas possui elementos de consenso e variações. Tendo em vista a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, além de se ter identificado o consenso sobre Educação Infantil entre pais e mães, procuramos evidenciar as variações nas tomadas de posição dos sujeitos nos grupos, onde e como estão ancoradas essas diferenças.

Desse modo, embora haja no grupo um consenso, um discurso comum, identificamos entre os pais e mães com filhos matriculados em instituições públicas a Educação Infantil com um viés escolarizante e preparatório para escola futura. A possibilidade de ascensão social, promessa de um futuro profissional melhor para os filhos, foi algo marcante nas representações desse grupo específico. A criança frequentar a Educação Infantil significa para eles a possibilidade de vir a ser um adulto com futuro promissor, possivelmente bem melhor do que o de seus próprios pais, que em geral possuem baixo nível de instrução e assumem funções subalternas.

Por outro lado, identificamos entre pais e mães de crianças matriculadas em instituições privadas uma ênfase na Educação Infantil como oportunidade de desenvolvimento da criança na sua fase de desenvolvimento/atual a,

com outras crianças, acesso a aprendizagens e experiências, uma complementação a ação educativa exercida pela família. Não se registrou referências desses pais e mães à perspectiva de futuro das crianças, ao que poderão vir a ser ou fazer, eles se detiveram na importância e valor dessa etapa para o momento vivido, a infância de seus filhos.

Conforme os resultados, podemos dizer que as variáveis, nível de instrução e renda dos pais e mães influenciaram na variação de suas representações sociais de Educação Infantil. Isto nos leva a reafirmar Doise (2002), ou seja, que as representações são permeadas pelo contexto histórico das demandas sociais, dos grupos aos quais os sujeitos estão vinculados.

A incursão na abordagem societal de W. Doise para estudar as representações sociais de Educação Infantil dos pais e mães de crianças foi desafiante, pois se trata de uma vertente de base experimental, muitos dos trabalhos são de base quantitativa e tem sido pouco utilizada no campo da educação. Na produção educacional brasileira, pouquíssimas pesquisas adotaram essa abordagem, por isto, fomos em busca de trabalhos na Psicologia, Ciências Sociais e outros campos de modo que foi o acesso a esse material que permitiu o planejamento e execução da pesquisa. Foi nos inspirando em pesquisas de outras áreas que delineamos o estudo que estamos a concluir.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a aproximação com abordagem societal revelou a importância de se entender a dinâmica das representações, as relações sociais vividas pelos grupos no interior da sociedade. Conforme o referencial de Doise, as interações sociais dos indivíduos podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de representações que vão amarrando o indivíduo ao coletivo, buscando uma articulação do individual com a ordem social vigente. O estudo que realizamos nos permite dizer que o contato com a perspectiva societal aponta possibilidades para enxergar melhor o indivíduo no grupo e reconhecer o compartilhamento ou consenso como uma das dimensões da representação de um grupo. Diante do exposto, é possível confirmar que a abordagem liderada por W. Doise é fértil para se estudar objetos no campo da educação. Mesmo admitindo que foram nossas primeiras

essa vertente e que o trabalho possui limites, essa abordagem para o estudo de problemas do campo educacional.

Os resultados de uma pesquisa como esta que ouviu pais e mães de crianças traz algumas implicações para as práticas nas instituições e para as políticas públicas educacionais.

No âmbito das práticas chamamos atenção para o trabalho desenvolvido especialmente nas instituições públicas para a importância do estabelecimento de relações compartilhadas com as famílias, visto que ficou evidenciado o que muitos dos pais e mães ainda esperam da Educação Infantil. Essas relações devem ir além da parceria formal, da presença à reunião, acompanhamento de uma atividade. Sugerem-se criar mecanismos de orientação e esclarecimentos desse grupo de pais e mães a fim de fortalecer e garantir cada vez mais seu interesse em compartilhar com o trabalho das instituições para o desenvolvimento, aprendizagem e crescimento dos seus filhos.

Certamente o caráter democrático e de participação da gestão dos estabelecimentos passa, também, por um maior entrosamento entre pais, mães e instituição, faz-se necessário uma maior sintonia entre ambos em relação aos objetivos, finalidades e organização das atividades pedagógicas nesses espaços de Educação Infantil.

No que diz respeito às políticas educacionais reiteramos que, além da necessidade de se tornar efetivo o direito da criança a Educação Infantil, não basta somente pensar alternativas de oferta é preciso contemplar a criança em sua totalidade, favorecendo a construção do seu conhecimento, respeitando às suas diferenças e particularidades, cumprindo duas funções indissociáveis a esta etapa: o cuidar e o educar, propiciando assim o seu desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo, cultural e social, pois muitos pais e mães manifestaram a dificuldade do acesso a vagas e a precariedade do atendimento nas instituições públicas.

Por fim, admitimos que uma investigação sempre gera curiosidades e novas perguntas, no caso deste estudo ele desperta em nós o interesse de estudar de modo mais aprofundado as relações entre família e equipe de profissionais que atuam em instituições públicas e privadas de Educação



estudo de base etnográfica, entender como se e relações e de que modo elas estão contribuindo para a construção de representações sociais de criança e educação Infantil dos pais e mães.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

REFERÊNCIAS

REMEIDA, A. M., **Abordagem Societal das Representações Sociais. Sociedade e Estado**, Brasília, 2009, (p. 713-737).

ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu- MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, **ANPED**, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 29-abr-2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: em aberto, Brasília MEC-INP, ano 1, n. 6, jan/mar.1994.p.60-77

AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. Os jardins de infância . um estudo sobre a formação do ser humano: A partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.168-172, maio/ago. 2008.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar em professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74 p.251-283, abr.2001.

ARIES, P., **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1978.

ARAÚJO, D. Sentidos e Significados Atribuídos por Familiares e Educadoras de Creche. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009 Caxambu- MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu- MG: **ANPED**, 2009, Disponível em: [http//. www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) .

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BHERING, E.; SARKIS, A. A Inserção de Crianças na Creche: Um Estudo sobre a Perspectiva dos Pais, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007 Caxambu -MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu- MG: **ANPED**, 2007. Disponível em: <[http//. www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____ Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, DOU de 27/12/1961

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº. 9.394**, de 20/12/1996, DOU e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

CAMINO, L. ; SILVA, P. ; MACHADO, A.; PEREIRA, C. A Face Oculta do Racismo no Brasil: Uma Análise Psicossociológica. **Psicologia política**, (p.13-36), 2000.

CAMINO, L; LACERDA, M. (Org.), Um Estudo sobre as Formas de Preconceito contra Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), (p. 165-178), 2002.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: Semelhanças e divergências entre experiências brasileiras e de outros países latino-americanos, In: FARIAS A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Orgs.) **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**, Campinas. Autores Associados, 2012. (p. 1-101).

_____, A Educação das Famílias como Política Educacional - uma análise do programa Família Brasileira Fortalecida, REUNIÃO DA ANPED, 29, 2006, Caxambu- MG, **Anais eletrônicos... ANPED**, 2006, Disponível em: <[http://. www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

CARRIJO, M. C. F. de B. A Educação Infantil no Âmbito da LDB 9394/96: Ajustes e Limitações Contemporâneas. In: **Balances e Perspectivas para a Educação Brasileira**. (Orgs.) SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. Campinas: Alínea, 2008. p. 312-32.

CASANOVA, L. V. . O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011 Natal-RN, **Anais eletrônicos... Natal- RN: ANPED**, 2011. Disponível em: <[http// www.anped.or.br](http://www.anped.or.br)>

CORRÊA, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002 Caxambu -MG, **Anais eletrônicos... Caxambu-MG: ANPED**, 2002. Disponível em: <[http// www.anped.or.br](http://www.anped.or.br)>

Portela, R.; Adrião, T. (Org.) **Organização do**
Qualidades na Constituição Federal e na LDB;

São Paulo, Xanã. 2002.

DOISE, W. Da psicologia Social a Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, (p.27-35), 2002.

DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. p.72.

GASPAR, M. L. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Evidência**. Araxá, n. 6, p. 121-136, 2010.

GANZELI, P. Plano Nacional de Educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus** " Volume 02 " nº 02 " Jul./Dez. 2012..

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

Günther, H. (2003). **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

HADAD, L. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

JOÃO, J. S., Crianças, professores e famílias: (co)protagonistas da Educação infantil, REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 32, 2009, Caxambu- MG, 2009 **Anais eletrônicos...** Caxambu- MG: **ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Ed) **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989, p31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação: 1993.

KISHIMOTO, T. M., A LDB e as instituições de educação infantil: Desafios e perspectivas. **Educação**, São Paulo, supl. 4, p.7-14, 2001.

cação Infantil, São Paulo: Pioneira Thomson

KUHLMANN Jr. M, **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____, S, Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, (42) 1982, p.54-62,

_____, 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, 2006, p.792 818,

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE FILHO, A. G. O foco das mães adia a expansão da educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu- MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu: **ANPED, 2010**. Disponível em: <[http//. www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

MACHADO, L.B. O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). **Revista de Administração Escolar**. Recife, v.1, n.5. jan/jun 2000.

MARTINS², R. K. Expectativas das famílias do meio rural em relação à Educação pública para os filhos menores de quatro anos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em:< [http//. WWW. Anped.org. br](http://WWW.Anped.org.br)>

MORO, C. S. As concepções sobre o Sistema Público de Educação Infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 27, 2004 Caxambu- MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: **ANPED, 2004**. Disponível em: <[http//. www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

Ensões e consenso: uma teoria geral das
Maria Fernanda Jesuíno. Lisboa: Livros
Horizonte, 1991.

PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, M. S. e SHIMIZU, A. de M. (Orgs.) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Fundamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?. **Anais do Seminário Nacional: currículo em movimento perspectivas atuais**. Belo Horizonte. 2010.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, M. T. de Freitas (Org.) A Educação Infantil. In: **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã. 2002.

PANIAGUA, G. ; PALACIOS, J., **Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade**. Artmed: Porto Alegre, 2007.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, 2009.

PINHEIRO, I. C. M. , Meu Filho na Pré-escola... e Eu...?!, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu- MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: **ANPED, 1998**. Disponível em:< [http//. WWW.anped.org.br](http://WWW.anped.org.br)>

REINERT, M. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, 26. 1990 p. 24-54.

REINERT, M. **Alceste. Version 4.0 É Windows**. Toulouse: Societé IMAGE. Manual. 1998.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais: Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.115, 2002. p.25-63,

características das representações sociais. In: A. (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Sorana, 1998, p.3-25.

SILVEIRA, F. F. R. **As representações sociais do trabalho dos surdos e a construção das suas identidades**. Brasília, 2009. 420 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) . Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SANTOS, V. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem M. e Kaercher, G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa: **A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS PEQUENAS**

Mestranda: **Luciana Oliveira Freitas Monteiro**

Orientador(a): **Profa. Dra Laêda Bezerra Machado**

1ª PARTE

Leia as sentenças contidas no quadro abaixo e assinale com um (X) a coluna (1) se concorda plenamente; a coluna (3) se concorda parcialmente e (5) se não concorda com a afirmação.

SENTENÇAS	COLUNAS		
	5	3	1
1. A Educação Infantil destina-se a crianças de 0-5 anos e é oferecida em creches, pré-escolas e outros.			
2. A Educação Infantil é oferecida em creches, pré-escolas e outros.			
3. A Educação Infantil destina-se, exclusivamente, a preparação das crianças para o ensino fundamental.			
4. Alimentar, oferecer segurança e brinquedos principalmente às crianças é função das creches.			
5. Não importa formação, qualquer mulher está apta a trabalhar com crianças devido ao seu instinto e natureza materna.			
6. A brincadeira deve ser incentivada nas instituições Educação Infantil.			
7. O espaço (ambiente) da Educação Infantil deve ser idêntico ao das crianças maiores a fim de incentivar seu crescimento e independência.			
8. Brinquedos diversos (jogos, blocos, bonecas) devem fazer parte do material didático das instituições.			
9. O movimento, as ações e coordenações devem ser favorecidos através de exercícios constantes de cobrir e			



[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	til devem fazer parte do		
	material da Sala de Educação Infantil.		
11.	A professora ler e contar histórias para as crianças deve ser algo comum na Educação Infantil.		
12.	Aprender o alfabeto maiúsculo e minúsculo, deve ser algo obrigatório nas turmas de pré-escola.		
13.	Aprender as vogais e os numerais de 01 a 50 deve ser algo obrigatório nas turmas de pré-escola.		
14.	Uma pré-escola que não envia tarefa de casa não é uma boa pré-escola.		
15.	O principal objetivo da Educação Infantil é a alfabetização, aprender ler, escrever e contar.		
16.	As atividades como pintura, rodas de história, cantigas, ateliês ou oficinas de desenho e música devem fazer parte da Educação Infantil		
17.	Deve ser considerada a formação/preparo para o exercício da função de professor(a) de Educação Infantil.		
18.	Criança que frequenta Educação Infantil tem sucesso garantido na escolarização futura		
19.	A Educação Infantil não é oferecida na rede particular de ensino.		
20.	A interação dos profissionais (professores, auxiliares, coordenadores) com as famílias é importante para o bom funcionamento da rotina escolar.		

1. Em que tipo de instituição seu filho está matriculado
() privado () público
2. Bairro em que reside:_____
3. Situação de moradia: () casa própria () casa alugada () apartamento próprio () apartamento alugado () outros
4. Ocupação profissional:_____
5. Nível de escolaridade _____
6. Idade:_____
7. Sexo :() masculino () feminino
8. Estado civil: () solteiro () casado () outro

membros) e grau de parentesco

10. Renda mensal da família:

- () de 1 a 5 salários mínimos
- () mais de 5 até 10 salários mínimos
- () mais de 10 até 20 salários mínimos
- () mais de 20 salários mínimos

Deseja continuar participando desta
pesquisa? _____

_____fone (para contato):

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Concepção de Educação Infantil

Critérios para a escolha das instituições para matrícula dos filhos

Orientações dadas aos filhos quando se deslocam para as instituições de Educação Infantil

Formas de acompanhamento da educação dos filhos na instituição de Educação Infantil

Grau de entrosamento com os professores e auxiliares

Função do professor de Educação Infantil

Participação das atividades da instituição

Atividades desenvolvidas pelos filhos na Educação Infantil