

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Célia Gomez Sardinha da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO POR
DOCENTES E MÃES DE ALUNOS, EM UMA
CIDADE DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA**

Taubaté – SP

2016

Célia Gomez Sardinha da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO POR
DOCENTES E MÃES DE ALUNOS, EM UMA
CIDADE DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA**

Dissertação apresentada para o exame de defesa para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientador: Prof^a Dr^a Édna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2016

CÉLIA GOMEZ SARDINHA DA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO POR
DOCENTES E MÃES DE ALUNOS,
EM UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA**

Dissertação apresentada para o exame de defesa para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientador: Prof^ª Dr^ª Édna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: 28/09/2016.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Édna Maria Querido de Oliveira Chamon – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos – Universidade Federal do Paraná

Assinatura _____

Dedico este trabalho

Aos meus pais, sempre presentes, exemplos marcantes de fé e coragem: João e Amaflor;

Ao esposo amado e grande incentivador dos meus estudos: Orlando;

Aos filhos, dádivas de Deus em minha vida: Letícia, João Paulo, Danilo e Eduardo;

Aos que se tornaram filhos, anos depois: Márcio, meu genro, e Grazielle, minha nora;

À nova geração que vem para completar a alegria da família: Lívia, minha neta.

A todos os meus professores, desde a primeira do curso primário, Profa. Giselda Vera Cruz Scalisse, em 1970, aos recentes do curso de Mestrado em Educação;

A todos os meus alunos, desde a primeira turma, de 1981, à última, de 2001.

Ambos, professores e alunos, me ensinaram a ser professora.

Os nomes abaixo representam todas as crianças das outras 20 turmas de Educação Infantil:

Alunos da Turma de 1981 – Jardim I

André Luís

Breno Tadeu

Daniela

Emanuel

Felipe

Juliana

Larissa

Leandro

Luciana Magalhães

Luciana Rolim

Marcos

Mariana

Michele

Oswaldo Neto

Paula

Alunos da Turma de 2001 – Infantil II

Alisson

Andrew

Armando

Bárbara Araújo

Bárbara Vitória

Daniel

Eduardo

Felipe

Gisele

Júlia

Juliana

Karina

Larissa

Lívia

Lorena

Lucas

Marcos

Marina

Matheus Aparecido

Matheus Henrique

Matheus Vinícius

Sara

Thamires

Thayná

Vitória

Yan

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma conquista em minha vida, dando-me a oportunidade de conhecer, conviver e aprender com pessoas muito especiais em minha trajetória acadêmica:

À Profa. Dra. Édna Maria Querido de Oliveira Chamon, minha orientadora, pela parceria inestimável e por todas as diretrizes para a realização da pesquisa, demonstrando a competência de uma dedicada estudiosa da área. Como mestranda da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação, agradeço-lhe pela idealização e criação do curso em nossa Universidade.

Às Professoras Dra. Marília Andrade Torales Campos, Dra. Neusa Banhara Ambrosetti e Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, como membros da banca examinadora, reconhecidas pelo respeitável trabalho que desenvolvem, agradeço por todas as contribuições e sugestões apresentadas.

Aos professores do curso, pelos aportes teóricos que ofereceram a base para o meu crescimento acadêmico. À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, carinhosamente conhecida como Profa. Nena, em quem me inspirei muitíssimas vezes para cumprir a minha tarefa como formadora de professores.

À Profa. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, com quem pude contar em inúmeras ocasiões no cotidiano do curso, sempre demonstrando solicitude e coleguismo.

À Profa. Cristiane de Moraes Rosa, a quem devo palavras de otimismo, esperança e fé.

À secretária Alessandra Calil (PPGEDH), pela competência e responsabilidade, cuidando com atenção e carinho da parte administrativa e burocrática do curso.

Às professoras, mães e profissionais das unidades escolares onde foi construída a pesquisa, pela acolhida e disponibilidade em colaborar com a coleta de dados.

Ao Danilo e Eduardo, meus filhos, por todas as vezes que dedicaram o seu tempo e conhecimento para descomplicar o meu trabalho, demonstrando facilidade e domínio no uso das ferramentas tecnológicas.

À minha irmã-amiga, Profa. Dra. Celeste Gomez Sardinha, por todo o carinho, pelos mimos e gestos solidários em tempos de férias, esquecendo-se de si para pensar em mim.

À minha amiga-irmã, Profa. Glória Souza de Almeida, pelo imensurável apoio e encorajamento, com a alegria irradiante que lhe é peculiar, destacando o coração generoso sempre pronto a se doar, a fazer a diferença nos caminhos por onde passa.

Agradeço pelo apoio institucional da UNITAU e da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos. Sou grata pelo apoio financeiro do Programa de Bolsa de Estudos do Servidor Municipal (PROBESEM), da Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

A Utopia é a imaginação criadora, exigente, que faz presente o futuro real, a partir do presente passível de ser transformado e melhorado.

(GUARESCHI, 2003, p. 162)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo. A fundamentação teórica desse estudo pauta-se na Teoria das Representações Sociais, sob o enfoque da Educação Infantil no/do campo e das relações entre a família e a escola. A pesquisa é realizada com professores e mães de alunos de escolas de Educação Infantil no campo em um município do Vale do Paraíba, situado no estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. Os instrumentos adotados para a coleta de dados são: análise documental, observação, questionário e grupo focal. A observação foi realizada em um período de nove dias alternados; 30 questionários coletados; população de 17 professores, 403 crianças e 390 mães; amostra de quatro professores e sete mães para o grupo focal. O tratamento dos dados se fez por meio da análise de conteúdo dos dados qualitativos, classificados em categorias. A investigação constatou que a qualidade na Educação Infantil diz respeito a uma conjugação de fatores, dentre os quais: a concepção que se tem da infância, da cultura, das maneiras de educar e cuidar; o alinhamento da proposta pedagógica; a criação de um ambiente adequado; a relação intensa com as famílias; a formação e a qualificação dos profissionais. A análise dos resultados identificou que docentes e mães atribuem importância à Educação Infantil no bairro rural aos fatores da convivência e interação com outras crianças. A discussão tornou-se complexa à medida em que se reconhece a dificuldade de se definir o conceito qualidade. Trata-se de um conceito relativo, baseado em valores, necessidades, ideias, perspectivas. Ficou evidenciado, por meio deste estudo, que existem critérios de qualidade distintos entre professores e mães. Em consequência, no entrelaçamento de diferentes vozes da comunidade escolar há o compartilhar de concepções e práticas entre família e escola. Dessa forma, os princípios de qualidade que norteiam as ações na instituição de Educação Infantil no campo devem considerar a história dos sujeitos e a interação entre eles. Com essa pesquisa, espera-se despertar o interesse para novas discussões e motivar a troca de saberes, experiências e valores entre profissionais da área acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Educação Infantil no Campo. Qualidade na Educação Infantil. Relação entre Família e Escola.

ABSTRACT

The research aims to identify the teaching quality issue of Early Childhood Education from the identification of social representations of teachers and mothers of students in the context of the countryside. The theoretical basis of this study is guided in the Social Representation Theory, under the standpoint of early childhood education in/of the countryside and the relationship between family and school. The survey is conducted with teachers and mothers of Early Childhood Education school students in the countryside in a municipality of Paraíba Valley, located in the São Paulo state. This is a field research, exploratory and descriptive, with quantitative and qualitative approach. The instruments adopted for data collection are: document analysis, observation, questionnaire and focus group. The observation was conducted in a period of nine alternate days; 30 questionnaires collected; population of 17 teachers, 403 children and 390 mothers; four teachers and seven mothers sample for the focus group. Data processing was done through content analysis of qualitative data, classified into categories. The investigation found that the quality of school childhood education is a combination of factors which include: the conception of childhood, of culture, the manners to educate and take care, the alignment of the educational proposal, the creation of an adequate ambiance, the intense relationship with the families, the formation and qualification of professionals.

The analysis results identified that teachers and mothers assign the importance to Early Childhood Education in the rural district to the factors for living and interacting with other children. The discussion has become complex as they recognize the difficulty to define the concept of quality. It is a relative concept, based on values, needs, ideas, perspectives. It became clear, through this study, there are distinct quality criteria among teachers and mothers. Consequently, in the intertwining of different voices of the school community for the sharing ideas and practices between family and school. Thus, the quality principles that guide the actions in the institution of Early Childhood Education in the countryside should consider the history of the subject and the interaction between them. In this research, it is expected to attract the interest for further discussion and encourage the exchange of knowledge, experiences and values among professionals on the topic.

KEY-WORDS: Social Representations. Early Childhood Education in the Countryside. Quality in Early Childhood Education. Relationship between Family and School.

LISTA DE SIGLAS

- AAE** – Associação de Amigos da Escola
- ACEL** – Associação Cristã Estância de Luz
- ADI** – Auxiliar do Desenvolvimento Infantil
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASEPAFE** – Centro de Assistência Social Evangélico Palavra da Fé
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CECOI** – Centro de Convivência Infantil
- CEDIN** – Centro de Desenvolvimento Infantil
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CIEE** – Centro de Integração Empresa-Escola
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCTA** – Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDUNESP** – Fundação para o Desenvolvimento da UNESP
- HTC** – Horário de Trabalho Coletivo
- HTCF** - Horário de Trabalho Coletivo dos Funcionários
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IMI** - Instituto Materno Infantil
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- NEI** – Núcleo de Educação Infantil
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PD** – Prazo Determinado
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PLANEDI** – Plano de Educação Infantil

PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
REM – Rede de Ensino Municipal
Scielo – Scientific Electronic Library Online
SDS – Secretaria de Desenvolvimento Social
SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB – Secretaria de Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
TFC – Trabalho de Formação Continuada
TRS – Teoria das Representações Sociais
UBS – Unidade Básica de Saúde
UCB – Universidade Católica de Brasília
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU – Universidade de Taubaté
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A Educação Infantil em artigos acadêmicos	27
Tabela 2 – A Educação Infantil em teses de Doutorado	28
Tabela 3 – Teses de Doutorado sobre a Educação do Campo	29
Tabela 4 – Teses de Doutorado sobre as Representações Sociais na Educação	31/32
Tabela 5 – Dissertações de Mestrado em Desenvolvimento Humano – UNITAU.....	98
Tabela 6 – População de alunos e níveis por idade – E1/E2/E3	102
Tabela 7 – Lista de escolas/docentes/alunos/equipes de gestão/educadores.....	103
Tabela 8 – Perfil sociodemográfico das professoras.....	114
Tabela 9 – Perfil sociodemográfico das mães dos alunos.....	115
Tabela 10 – Opção pela moradia no campo.....	116
Tabela 11 – Opção pela docência no campo.....	116
Tabela 12 – Crianças atendidas pela Divisão de Educação Infantil	120
Tabela 13 – Crianças atendidas – CECOI/CEDIN	121
Tabela 14 – Crianças atendidas por segmento	121
Tabela 15 – Importância da Educação Infantil no campo – Mães	142
Tabela 16 – Importância da Educação Infantil no campo – Professoras	145
Tabela 17 – Demandas de melhorias para a Educação Infantil no campo - Mães.....	150
Tabela 18 – Demandas de melhorias para a Educação Infantil no campo - Professoras.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da fachada principal da Secretaria de Educação – 2015	117
Figura 2 – Dados gerais quantitativos da SME - 2015	122
Figura 3 – Estrutura do Currículo da Matriz Curricular – SME/2012	123
Figura 4 – Âmbitos de Experiência – Proposta Curricular para Berçários	124
Figura 5 – Quadro de referência para os cantos do Berçário I	124
Figura 6 – Quadro de referência para os cantos do Berçário II	124
Figura 7 – Quadro de referência para os cantos do Berçário III	125
Figura 8 – Princípios do Projeto Político Pedagógico	127
Figura 9 – Foto da fachada principal da Escola E1 – 2016	130
Figura 10 – Foto da Igreja ao lado da Escola E1 – 2016	132
Figura 11 – Foto da reforma da escola E1 – 2011	133
Figura 12 – Foto da fachada principal da Escola E2 – 2016	134
Figura 13 – Foto da fachada principal da Escola E3 – 2016.....	136
Figura 14 – Foto do prédio da entidade mantenedora da Escola E3 – 2016	138
Figura 15 – Foto do parque infantil dos berçários da Escola E3 – 2015	139
Figura 16 – Mapa mental da estrutura teórica da pesquisa	140
Figura 17 – Mapa mental sobre as concepções da Infância	167
Figura 18 – Mapa mental sobre a Qualidade de Ensino	172
Figura 19 – Mapa mental sobre a Cultura e a Educação do Campo	184
Figura 20 – Mapa mental sobre a Relação Família-Escola	190
Figura 21 – Mapa mental sobre a Docência	194

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O interesse da pesquisadora pelo tema.....	18
1.2 Problema	21
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo Geral	22
1.3.2 Objetivos Específicos	23
1.4 Delimitação do Estudo	23
1.5 Relevância do Estudo	24
1.6 Organização do trabalho	25
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 As pesquisas de interesse para o estudo nos últimos 10 anos	27
2.2 A Questão da Qualidade na Educação Infantil	32
2.2.1 Concepções da Infância	41
2.2.2 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil	54
2.3 Cultura e Educação do Campo	73
2.3.1 A Família e a Escola	78
2.3.2 A Formação dos Professores	80
2.4 A Teoria das Representações Sociais na Educação	83
3 MÉTODO	99
3.1 Tipo de Pesquisa.....	100
3.2 População e Amostra	101
3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta dos Dados	104
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados.....	109
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
4.1 Caracterização dos Participantes	113
4.2 Caracterização Contextual	117
4.2.1 A Secretaria Municipal de Educação	117
4.2.2 Três décadas de uma escola infantil na área rural – E1	130
4.2.3 Uma Chácara/Escola – E2	133
4.2.4 Uma Creche Conveniada com a Prefeitura Municipal	136
4.3 Delineamento das Representações Sociais	140
4.3.1 Análise das questões abertas do questionário	141

4.3.2 Análise das questões do grupo focal	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE I	225
Instrumento Quantitativo de Coleta de Dados – Questionário	225
APÊNDICE II	226
Instrumento Qualitativo de Coleta de Dados - Roteiro de Grupo Focal	226
ANEXO I – Ofício	227
ANEXO II – Termo de Autorização	228
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	229

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que corresponde ao atendimento institucionalizado da criança de zero a cinco anos de idade. De modo geral, a esfera para o debate é vasta e fértil, consideradas as diferentes facetas de um tema amplo.

Desde o surgimento dos primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro, em 1875, até os dias atuais, há por volta de um século e meio de história da Educação Infantil no país. Entretanto, é preciso reconhecer o íngreme caminho percorrido por ela até que merecesse um espaço delimitado na Constituição Federal de 1988, sendo que somente em 1996, portanto há 20 anos, a Educação Infantil foi reconhecida como parte do sistema educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96. O conhecimento da trajetória construída historicamente lança contribuições para a compreensão da realidade vivenciada hoje.

O estudo do atendimento institucionalizado à criança pequena no Brasil pode ser dividido em etapas. Inicialmente, o período que antecede a década de 1930 revela o caráter estritamente assistencialista da educação aos pequenos das classes mais pobres da população. A partir dessa década, por 50 anos, a educação à criança de zero a seis anos de idade passa a ser vista como imprescindível à compensação das carências biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Somente a partir da década de 1980 a Educação Infantil no país recebe um maior reconhecimento da sociedade e da esfera pública quanto ao seu valor educacional, frente aos amplos debates e à mobilização pelos direitos da criança, no cenário de uma nova Constituição. O ingresso na Educação Infantil passa a ser considerado um direito fundamental da criança. Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996, finalmente formaliza o anseio de posicionar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O reconhecimento do trabalho pedagógico destinado à educação infantil conquista a merecida dimensão no sistema educacional: atender às especificidades da faixa etária a que corresponde a este nível de ensino, garantindo a construção e o exercício da cidadania, como premissa básica do direito constitucional da criança à educação.

Recentemente, em 2013, novas mudanças na legislação educacional conferem maior importância à primeira etapa da Educação Básica. Ao inserir no campo da obrigatoriedade a matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade, nas unidades escolares, determina-se a universalização do acesso à Educação Infantil.

Entretanto, universalizar o acesso não significa apenas criar mais vagas para que essas crianças tenham o atendimento institucionalizado nas escolas. A universalização do acesso, dada a condição obrigatória desse nível de ensino, pressupõe que o atendimento seja de qualidade para todas as crianças. Acentuam-se, portanto, os desafios e as reflexões acerca da busca da qualidade na Educação Infantil.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da definição do termo qualidade, a partir da compreensão de que se trata de um conceito socialmente construído, dependendo do contexto em que está inserido. Existem parâmetros e indicadores de qualidade que buscam nortear o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil do país, de um modo geral. Porém, há muito que se percorrer para atingir o patamar das especificidades da realidade brasileira.

A conscientização da existência da pluralidade das infâncias alerta para a urgência da reflexão e construção de ações pautadas na diversidade e na inclusão. O campo brasileiro apresenta uma realidade sociocultural específica, com características próprias, distintas do cenário urbano. Daí a necessidade urgente de se repensar a educação oferecida para as crianças residentes nas áreas rurais, respeitando o contexto do cotidiano dessas comunidades, sem que se perpetue a visão distorcida de inferioridade da população do campo.

Os indicadores de qualidade formulados pelas políticas públicas para o funcionamento das instituições escolares devem considerar as expectativas da população a que se destina. Sendo o conceito de qualidade socialmente construído, diferentes grupos apresentam concepções próprias, baseados em seus valores e conhecimentos, em suas vivências e perspectivas. Portanto, a universalização do acesso exige a compreensão das realidades plurais, garantindo a todos as condições para a permanência, de modo a oferecer a qualidade do atendimento, de acordo com as especificidades de cada contexto.

A busca da qualidade na educação deve, portanto, considerar o direito das crianças à creche e pré-escola, comprometendo-se com o debate da equidade, para que os meninos e meninas, do campo ou da cidade, tenham igualdade de oportunidades, de direitos e de justiça social. Diferentes concepções a respeito da infância e do desenvolvimento infantil implicam em divergentes concepções da qualidade que se espera das instituições destinadas à educação das crianças.

Portanto, para se investigar a trajetória da Educação Infantil e as representações sobre a qualidade nesse espaço institucionalizado, é preciso, de antemão, entender a concepção de infância que permeia o contexto histórico da realidade pesquisada. É importante, antes de tudo,

examinar a concepção que se tem da infância, se enraizada à noção de criança enquanto sujeito de necessidades e cuidados, ou por outro lado, se baseada na ideia de criança enquanto sujeito histórico e de direitos.

Enquanto processo de socialização da cultura, a educação está intimamente associada ao processo de construção, manutenção e transformação dos conhecimentos e valores. Pensar sobre a qualidade da Educação Infantil no campo significa reconhecer a diversidade de relações sociais, de práticas culturais, e de valores dentro do contexto de vida das crianças, considerando a sua condição histórica, enquanto sujeitos de direitos.

Constata-se que a diversidade e a inclusão têm despertado o interesse de pesquisadores na área da Educação, por se tratarem de temas atuais que envolvem crenças, valores e saberes do senso comum discutidos no cotidiano. Essa realidade partilhada com os outros nas situações do dia a dia transforma-se em cenário das interações sociais entre indivíduos ou grupos.

Por esse ângulo, a Teoria das Representações Sociais pauta-se no estudo das interações sociais, a partir das representações criadas nas relações entre os indivíduos na sociedade, e que são observáveis pelo comportamento simbólico, traduzido pela manifestação dos hábitos, valores e crenças. Pode-se, portanto, compreender a realidade do contexto educacional, em suas múltiplas facetas, a partir das práticas que se desenvolvem frente às representações construídas. Considerando que tais representações possuem um caráter subjetivo, a interpretação da realidade depende dos sujeitos que lhe dão sentido.

Torna-se fundamental, entretanto, admitir a complexidade do trabalho que permeia as ações da Educação Infantil, dada a importância do reconhecimento de que o atendimento institucionalizado à criança pequena somente se concretiza a partir da inter-relação entre as duas instituições: família e escola. Sendo assim, a Educação Infantil encontra-se na intersecção entre os dois contextos. É preciso compartilhar a ideia essencial de proximidade e complementaridade entre ambas instituições, para que no diálogo do cotidiano, cada qual saiba exatamente a sua função e reconheça a função do outro no processo de educação da criança.

Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa acadêmica voltada para as representações sociais da Educação Infantil deva ser um mosaico representado pelo entrelaçamento das vozes das crianças, das famílias e dos profissionais da escola. Reconhecer cada voz como peça vital para a compreensão da realidade é o primeiro passo para o desenvolvimento do trabalho de investigação, considerando muitas vezes as mães como porta-vozes de seus filhos bebês no cotidiano escolar.

Logo, esta pesquisa pretende dar início à construção de um mosaico que expresse as representações sociais na convivência das crianças, das famílias e dos professores em escolas de Educação Infantil do campo, em um município do Vale do Paraíba paulista, com enfoque à questão da qualidade do ensino. Espera-se que, na justaposição dos fragmentos, a realidade seja deflagrada, por meio das falas, opiniões, crenças, experiências, ou dos saberes e valores.

À vista disso, pretende-se que as lacunas desse mosaico sejam preenchidas por outras vozes, especialmente daqueles que se envolverem com o escopo desta pesquisa.

1.1 O interesse da pesquisadora pelo tema

A Educação Infantil constitui-se tema de interesse da pesquisadora em 36 anos de trajetória profissional. A atuação como professora em escolas de Educação Infantil das redes particular e pública, durante 21 anos, soma-se ao período de experiência como diretora de unidades de Instituto Materno Infantil da rede municipal. Esse percurso profissional atinge a culminância quando, na função de orientadora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP, a pesquisadora recebe a incumbência da coordenação do Projeto Sala de Leitura Interativa, com o objetivo de implantar salas de leitura em todas as unidades escolares municipais de Educação Infantil. Trata-se de um trabalho de mediação entre a criança, a literatura, a música, a cultura e as novas tecnologias de informação, especificamente direcionado aos interesses e às necessidades da primeira etapa da Educação Básica, que corresponde às crianças entre zero e cinco anos de idade.

A carreira docente voltada para a Educação Infantil apresenta-se como escolha idealizada pela pesquisadora desde a sua formação no curso do Magistério, concluída no início da década de 1980. Assim, ao identificar-se com o trabalho destinado às crianças pequenas, reconhecendo a importância do desenvolvimento infantil nessa faixa etária, a pesquisadora revelou o desejo de compreender, cada vez mais, as aprendizagens e descobertas significativas para a formação integral das crianças.

Nesse sentido, a primeira graduação, no curso de História, situa-se no campo do enriquecimento pessoal e cultural para a pesquisadora que, ao longo de sua trajetória profissional, dedica-se com exclusividade à Educação Infantil. A segunda graduação refere-se à licenciatura em Pedagogia, com habilitação para a Administração Escolar e Supervisão Escolar, titulação exigida para que a pesquisadora pudesse atuar na direção de duas creches municipais, bem como no desenvolvimento de projetos na Secretaria de Educação.

Como professora iniciante em 1981 na Educação Infantil, dedicou-se à arte de contar histórias em sua própria sala de aula, atingindo públicos variados nos anos que se seguiram. Do encanto pessoal pela literatura infantil à expressão da arte como contadora de histórias, a pesquisadora enveredou por esse caminho, apresentando-se em palcos de escolas, bibliotecas, salas de leitura e ambientes literários, em contato constante com públicos infantis, por mais de trinta anos. Assim, a contação de histórias passou a fazer parte do cotidiano da professora, não apenas dentre as quatro paredes de sua sala de aula, mas em espaços literários cada vez mais diversificados.

A partir do crescente envolvimento com a arte literária, constatou-se o interesse de muitos professores em participar de formações específicas na área, apropriando-se do conhecimento de diferentes estratégias para se contar histórias. Diante dos novos desafios, a pesquisadora assumiu o compromisso de ser formadora de contadores de histórias, na maioria professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de evangelizadores infantis.

Portanto, a atual incumbência da coordenação do projeto relacionado às salas de leitura, na realidade, reflete três décadas e meia de um trabalho dedicado à literatura infantil e à contação de histórias, seguindo fluxo paralelo à carreira docente.

Como professora, a pesquisadora teve a oportunidade de compartilhar inúmeras experiências com os pequenos, ao longo dos anos, acompanhando as transformações do mundo globalizado e os reflexos imediatos no comportamento infantil. E da convivência diária com as crianças, como professora e contadora de histórias, surge, paralelamente, a escritora. Por meio da arte literária, a professora-pesquisadora encontrou na sala de aula o seu campo de inspiração, dedicando-se a escrever histórias para as crianças, a partir dos temas do seu cotidiano, mesclando realidade e fantasia, ludicidade e poesia.

A trajetória profissional da pesquisadora em um trabalho dedicado exclusivamente à Educação Infantil ofereceu-lhe as bases para a sua produção literária. Entretanto, cabe ressaltar que todas as vivências da profissão resultaram da atividade docente na área urbana, na maioria das vezes em escolas localizadas em bairros próximos ao centro da cidade. Dessa forma, a não familiaridade da pesquisadora com relação ao contexto da educação do campo tornou-se uma das justificativas principais do interesse em realizar a pesquisa.

A Educação Infantil no campo apresentou-se como um espaço novo a ser conhecido, apesar da trajetória profissional da pesquisadora em 36 anos na Educação Infantil. Das experiências profissionais vivenciadas ao longo dos anos, nenhuma delas foi construída com

base na dinâmica de trabalho do campo, apesar da estreita relação de afinidade pelas questões da Educação Básica nesse contexto. Por certo, o desejo de infância de ser professora no campo, embora adormecido pelo tempo, continuava pulsante.

Nascida na região urbana da capital do estado de São Paulo, a pesquisadora vivenciou na infância muitos relatos da família quanto à vida bucólica na roça. Seus pais, nascidos e criados em ambiente rural, relatavam inúmeras cenas daquele cotidiano diferenciado, morando em fazendas e sítios distantes da cidade. Na época, o que mais despertava o interesse da pesquisadora, enquanto criança, era ouvir de seus pais os relatos da rotina diária nas “escolinhas da roça”, estudando em classes multisseriadas, em condições precárias, com professoras que enfrentavam dificuldades de toda ordem para o cumprimento da jornada de trabalho.

Além disso, era comum ouvir comentários de que toda professora ao se formar no Normal, como era chamado o curso de formação inicial de professores, deveria lecionar na roça, até que conseguisse uma *cadeira* na cidade. A ideia de, um dia, trabalhar como professora na roça provocava, desde cedo, o desejo da pesquisadora-menina seguir a profissão docente.

O sonho de ser professora tornou-se real aos 17 anos, porém, para a pesquisadora, a expectativa de se formar e ter como única opção inicial o trabalho em escolas rurais representou apenas uma ideia do senso comum das pessoas de sua época. A primeira experiência como professora aconteceu em uma escola particular de Educação Infantil recém-inaugurada na cidade. Pouco tempo depois, o concurso público a efetivou na rede municipal de ensino, trabalhando em diversas escolas, todas situadas no perímetro urbano.

Ao se casar com uma pessoa nascida na área rural do pequeno município de Redenção da Serra/SP, outras histórias e muitos casos vieram a fazer parte do acervo pessoal da pesquisadora, estabelecendo mais um vínculo com o tema. E assim, as histórias que lhe pareciam mais emocionantes, contadas pelo esposo e pelos familiares ainda moradores no bairro rural das Paineiras, eram as que remetiam às lembranças da escolinha, das professoras que vinham da cidade, geralmente da vizinha Taubaté, trazendo na bagagem todas as dificuldades da profissão. Os relatos deixavam transparecer o respeito e a admiração pela figura da professora. Nessas rodas de conversa, a pesquisadora, no início de sua profissão, sentia também o mesmo respeito e a valorização das pessoas daquela comunidade por ela, como professora novata.

Nesse sentido, o ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação ofereceu à pesquisadora a oportunidade de investigar um tema permeado por memórias afetivas de relatos ouvidos na infância, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, um debate atual e necessário para a

compreensão da realidade educacional do país. Iniciou-se, dessa forma, a sua investigação a respeito das representações sociais da educação destinada às crianças do campo, privilegiando as interações entre professores, mães e comunidade. Contudo, a observação *in loco* nos espaços educacionais do campo apresentou-se como passo fundamental necessário para a introdução à pesquisa.

A partir dos desafios das etapas da investigação e da interpretação dada aos resultados, chega-se à construção do conhecimento da pesquisadora que, embora seja limitado e provisório, está pautado na construção teórica de estudiosos. No papel de pesquisadora, hoje, sente-se motivada a aprofundar seus estudos no tema, na busca pela compreensão de outras leituras que se façam dessa realidade.

1.2 Problema

Sabe-se que a inclusão da temática do campo na agenda política nacional é recente e, ao mesmo tempo, urgente. Isso significa reconhecer a necessidade de se ampliar a pesquisa acadêmica para além das fronteiras da educação urbanocêntrica. Pode-se afirmar, ainda, que a educação do campo, especificamente a infantil, que acontece de zero a cinco anos de idade, apresenta-se como um desafio às políticas públicas do país. Dentre os aspectos relevantes do desafio encontra-se a questão da docência voltada para essa faixa etária, a qual por sua vez assume características próprias ao longo de sua trajetória histórica no país.

Nesse sentido, algumas questões direcionam essa investigação exploratória:

- Como os professores se veem e representam suas práticas docentes na Educação Infantil no/do campo?
- Como as mães representam as experiências vivenciadas por seus filhos no contexto da Educação Infantil no/do campo?
- O que representa ensino de qualidade em instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos de idade, no espaço físico do campo?
- Quais saberes e convicções estão atrelados à noção de qualidade de ensino, para professores e mães do campo? Em quais critérios se apoiam para definir a qualidade da Educação Infantil no espaço onde estão inseridos?

Sabe-se que o direito à Educação Infantil, garantido pela Constituição, pressupõe que as crianças tenham direito ao acesso à escola e que a permanência no ambiente escolar esteja atrelada à qualidade da educação a elas oferecida.

O termo qualidade se faz presente em todo o contexto da pesquisa. Merece, portanto, ser conceituado antes de ser discutido. O conceito de qualidade é socialmente construído, ou seja, discute-se a qualidade do ensino a partir dos valores, das informações, dos conhecimentos e das experiências de grupos variados. Assim, a qualidade depende do contexto e das vivências das pessoas envolvidas. Dentro de uma comunidade escolar, diferentes sujeitos, como profissionais da Educação e pais de alunos, definem o que seja qualidade a partir de seus próprios referenciais, valores, necessidades, parâmetros e perspectivas.

Se a realidade vivida pelos sujeitos influi na maneira como eles representam a Educação Infantil, justificam-se assim diferentes concepções sobre a qualidade no ensino entre os sujeitos.

A diversidade sociocultural permite a coexistência de concepções divergentes acerca do tema qualidade na Educação Infantil em nosso país.

Por outro lado, as políticas públicas definem os critérios de qualidade de ensino exigidos para o funcionamento das instituições escolares.

O problema da pesquisa encontra-se no âmago dessas questões. Em síntese, formula-se uma proposição com relação às representações sociais da Educação Infantil no/do campo, a partir da reflexão a respeito da qualidade do ensino: a falta de conhecimento e de compreensão dos indicadores que norteiam os padrões de qualidade formulados pelas políticas públicas vigentes e que, por sua vez, permeiam as ações desenvolvidas na Educação Infantil, faz com que os sujeitos, muitas vezes, tenham como referência outros critérios, de natureza empírica, do senso comum, para compreender a própria realidade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo. Para isso, torna-se fundamental o estudo sobre a história da infância, a fim de se estabelecer a relação entre as concepções de infância existentes e a construção das representações sociais partilhadas pelos sujeitos da pesquisa.

1.3.2 Objetivos Específicos

O processo de identificação das representações sociais que envolvem os sujeitos desta pesquisa demanda a inserção de objetivos específicos, delimitados a seguir:

- caracterizar a cultura, a relação família-escola e a docência como elementos relevantes para a análise da qualidade do ensino;
- identificar as demandas da escola infantil para as crianças do campo, a partir da fala de professores e mães de alunos;
- relacionar as expectativas das mães com a proposta pedagógica das unidades escolares.

1.4 Delimitação do estudo

A pesquisa compreende dois bairros da área rural de um município na região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Situam-se nesse espaço as três escolas rurais de Educação Infantil do município, sendo duas da rede municipal e uma da rede conveniada.

Os sujeitos da pesquisa são professores e mães de alunos das três escolas de Educação Infantil em funcionamento no campo.

Dados oficiais da Secretaria de Educação do município apontam para um total de 403 crianças matriculadas e 17 docentes atuantes nas escolas de Educação Infantil recentemente mapeadas no contexto rural. Na equipe de gestão há um total de cinco especialistas, sendo três diretores e dois orientadores de escola. Com relação à creche conveniada com a Prefeitura, todos os funcionários são contratados pela entidade mantenedora. No caso específico da creche pesquisada, a diretora é responsável pela função administrativa e orientação pedagógica, sendo também contratada pela entidade, sem vínculo trabalhista com a Prefeitura. Há uma orientadora de ensino, atuante na Secretaria Municipal de Educação, que realiza a mediação entre a Prefeitura e a creche conveniada, por meio de suporte pedagógico ao trabalho realizado, com visitas regulares à unidade escolar.

A pesquisa indica as mães dos alunos como um dos sujeitos, considerando que nas populações investigadas o contato com as mães nas escolas é mais frequente do que com os pais, segundo informações coletadas na observação direta nas próprias comunidades. De acordo

com a caracterização sociodemográfica das escolas, duas de período parcial e uma de período integral, são as mães que, em geral, acompanham as crianças no trajeto de ida e volta da escola. A partir desse critério, justifica-se a seleção específica de mães como sujeitos da pesquisa.

Delimitada a abrangência do estudo, a pesquisa limita-se a pontuar os aspectos comuns e as particularidades dos espaços investigados que possam exercer influência no modo como os sujeitos expressam as suas representações sociais da Educação Infantil no/do campo, tendo a questão da qualidade de ensino como ponto de partida do estudo.

1.5 Relevância do estudo

A temática da Educação Infantil vem despertando nos últimos anos, no Brasil, múltiplas reflexões de pesquisadores e estudiosos na área da Educação. O interesse em lançar contribuições para o estudo acerca da primeira etapa da Educação Básica garante conhecimentos para pesquisas que minimizem as lacunas existentes sobre o assunto. Entende-se a garantia do direito à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como uma conquista recente, com duas décadas de história. Assinala-se, portanto, um movimento crescente de conscientização da importância desta etapa de vida para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme prevê o artigo 29 da LDBEN nº 9.394/96.

As discussões a respeito da Educação Infantil surgem de vertentes variadas. Há os que se debruçam em reconstruir o caminho histórico da Educação Infantil no país, passando pelas diferentes concepções de infância que expliquem as perspectivas do cenário atual. Há os que se colocam frente ao binômio cuidar e educar, abrindo questões para o debate quanto aos cuidados e à aprendizagem das crianças pequenas. Novas discussões surgem da necessidade de se conhecer com profundidade a criança, em seus primeiros anos de vida, bem como de se conhecer, com igual profundidade, o profissional docente que está à frente do processo educativo. Outros orientam-se pela legislação, na busca da compreensão da Educação Infantil como direito constitucional, apoiando-se nas questões das políticas públicas.

Com a recente Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei n.º 12.796/2013, as crianças de quatro e cinco anos de idade são inseridas no campo da obrigatoriedade da Educação Infantil, o que determina a universalização do acesso à primeira etapa da Educação Básica.

Se, por um lado, as políticas de universalização da Educação Básica devem efetivar o direito de todos à educação, por outro, devem mobilizar-se para a diversidade e a inclusão dos povos do campo. De acordo com Caldart (2004), essa mobilização representa um importante passo para a compreensão de que a qualidade na educação deva ser prioridade das políticas públicas, independentemente do espaço sociocultural no qual os sujeitos estejam inseridos.

O estudo “As representações sociais da Educação Infantil no/do campo por docentes e mães dos alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista” investiga a Educação Infantil que acontece no campo, como produto da cultura do próprio campo. Por esse motivo, a expressão “no/do” sugere que professores e mães dos alunos tenham a possibilidade de pensar a respeito da realidade na qual estão inseridos, e, por meio de suas falas, revelar as suas representações acerca do tema.

O esforço dessa pesquisa justifica-se, a priori, pela importância de se refletir sobre a questão da qualidade do ensino, considerando os aspectos peculiares da Educação Infantil e, especificamente, da Educação do Campo. A relevância do estudo converge para a possibilidade de se aderir ao debate da Educação Infantil no que diz respeito à qualidade que se espera ter neste nível de ensino, partindo da fala dos próprios sujeitos do campo e das suas representações acerca do tema. A pesquisa supõe reflexão sobre a cultura da infância e dos valores e crenças que estão associados a essa cultura no ambiente institucionalizado da escola. Por consequência, esbarra-se na cultura da formação docente como ponto-chave da qualidade.

1.6 Organização do trabalho

Esta pesquisa organiza-se em cinco seções. Consta da primeira seção uma introdução que aborda o tema, o interesse da pesquisadora em estudá-lo, o problema a ser pesquisado, os objetivos, a delimitação, a relevância do estudo e a organização do trabalho.

Na seção 2, a Revisão da Literatura apresenta quatro subseções. A primeira relaciona-se ao panorama de produções acadêmicas desenvolvidas nas universidades do país, de 2004 a 2014, referentes à temática da Educação Infantil, da Educação do Campo e das Representações Sociais nas pesquisas voltadas para a área da Educação. Na sequência, aponta-se a fundamentação teórica capaz de responder às questões que se pretende investigar. Por meio dessa revisão, buscam-se explicações teóricas fundamentadas em estudos de pesquisadores experientes da comunidade científica. A segunda subseção aborda o conceito plural de qualidade, inserindo a etapa da Educação Infantil nesse contexto, a partir da discussão das diferentes concepções da infância. Apresenta-se um breve histórico da Educação Infantil no

Brasil, revisitando as concepções do desenvolvimento infantil. A terceira subseção apresenta o conceito de cultura e a educação do campo, estabelecendo a relação entre a família e a escola; a formação de professores como pressuposto para a qualidade da prática docente no campo. A quarta subseção trata da Teoria das Representações Sociais aplicada ao contexto da Educação.

A seção 3 aborda o Método da pesquisa: identifica a população e a amostra; apresenta as técnicas para a coleta de dados; descreve os aspectos gerais dos contextos investigados, seja pela descrição da trajetória histórica da Secretaria Municipal de Educação e pela caracterização das unidades escolares pesquisadas; e aponta os instrumentos utilizados para a análise desses dados.

A seção 4 apresenta a análise dos resultados obtidos e considerações a respeito, com base no referencial teórico estudado. Reserva-se ainda à discussão das representações sociais sobre a Educação Infantil no/do campo, por mães e docentes das escolas pesquisadas, a partir do conceito de qualidade, comparando o conhecimento pautado no senso comum (universo consensual) ao pensamento formulado teoricamente pelas políticas públicas vigentes e pelos pesquisadores da área (universo reificado).

A seção 5 expõe as considerações finais a respeito da pesquisa, como arremate das ideias gerais apresentadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 As pesquisas de interesse para o estudo nos últimos 10 anos

O levantamento de produções acadêmico-científicas voltadas para o estudo da Educação Infantil tem como referência as pesquisas divulgadas pelas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2004 a 2014.

Com o propósito de reunir um maior número de informações acerca do tema e de realizar o levantamento dos resumos das produções, foram organizados e classificados os trabalhos de acordo com os descritores Educação Infantil, Educação do Campo e Representações Sociais em Educação.

A leitura dos resumos dos trabalhos selecionados teve a finalidade de identificar o que foi pesquisado sobre o tema, bem como indicar as lacunas existentes, ou apontar para as questões que ainda necessitam de investigação científica, o que muito contribui para se traçar um panorama geral do tema a ser pesquisado.

A partir do descritor Educação Infantil na base de dados SciELO, foram selecionados 36 artigos, com diferentes abordagens para a discussão da temática, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1 – A Educação Infantil em artigos acadêmicos
SciELO - 2004/2014**

Abordagens sobre o tema	Número de artigos
Políticas Públicas	8
Qualidade de ensino	6
Formação Docente	4
Concepções do desenvolvimento infantil	4
Abordagem Sociocultural	3
Identidade docente	3
Interações Sociais	3
Relação Família-Escola	3
Concepções da Infância	1
Crianças do Movimento Sem-Terra	1

Fonte: Dados coletados pela autora

A infância em sua dimensão mais ampla é teorizada em seu caráter plural quando se consideram as diferentes noções de criança e de infância, ao longo das experiências educativas (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009). As contribuições de Vygotsky lançaram novos olhares à Educação Infantil, com base na abordagem sociocultural construtivista para a compreensão da realidade em diferentes contextos (QUEIROZ, 2006; PINO, 2010). A questão das políticas públicas para o atendimento da criança na primeira etapa da Educação Básica veiculou o debate entre as produções acadêmicas (FARIA, 2005; HADDAD, 2006; KRAMER, 2007; MOSS, 2009; NUNES, 2009; VIEIRA, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Considerando a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), há teses de doutorado que se destacam pela questão da gestão pública e democrática, pautada nas pesquisas realizadas em diferentes municípios do país, apontando para a necessidade de revisão dos parâmetros legais que norteiam as políticas públicas. Por um lado, o cotidiano das creches se faz presente nos debates sobre a formação docente, destacando-se o binômio cuidar/educar, uma questão amplamente discutida e que pressupõe a compreensão da trajetória histórica da Educação Infantil. A qualidade do ensino recai nas discussões sobre as práticas docentes aplicadas no contexto da escola de Educação Infantil, sem deixar de considerar as práticas da formação e profissionalização docente, dos cursos de graduação oferecidos no país. A cultura como centro das discussões do processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil abre espaço para as considerações da Teoria Histórico-Cultural, destacando o papel da família na disseminação dos bens culturais. Na Tabela 2 agrupam-se as diferentes abordagens da temática Educação Infantil.

**Tabela 2 – A Educação Infantil em teses de Doutorado
BDTD - 2004/2014**

Abordagens sobre o tema	Número de teses
Políticas Públicas	11
Qualidade de ensino	5
Formação Docente	9
Concepções do desenvolvimento infantil	4
Abordagem Sociocultural	3
Identidade docente	4
Interações Sociais	1
Relação Família-Escola	2
Concepções da Infância	2

Fonte: Dados coletados pela autora

Por outro lado, a dinâmica social e cultural que mobiliza os sujeitos do campo nas duas últimas décadas adverte para a necessidade de produções acadêmicas voltadas para a Educação do Campo. A Tabela 3 apresenta os títulos mais recentes divulgados pela BDTD, em ordem cronológica decrescente, partindo das publicações de 2014 a 2004, em diferentes universidades do país.

**Tabela 3 – Teses de Doutorado sobre a Educação do Campo
BDTD – 2004/2014**

Título da Tese	Universidade	Publicação
Educação básica do campo no Brasil: organização federativa, perfil socioeconômico e desempenho	USP	2014
Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas	UFSC	2014
Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos	UFRGS	2014
Profissionalidade docente na educação do campo	UFSC	2013
A contra- hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra	UFS	2012
A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo	USP	2012
Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola	PUC Goiás	2012
A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas	UFPA	2012
Educação do campo: contexto de discursos e de políticas	UNICAMP	2011
Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI	UNICAMP	2011
Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo	UNICAMP	2011
Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do Campo em construção	UFMG	2010
Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST	Unisinos	2010
A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores	UFSC	2009
Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente	UFSC	2009
Educação do campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da Escola Agrícola de Unaí-MG para jovens assentados de reforma agrária	UnB	2008
Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960).	UFRGS	2007
Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará	UFRN	2006

Fonte: Dados coletados pela autora

A mobilização de educadores, os debates e as discussões acerca das concepções e as práticas educativas em escolas das comunidades rurais são o resultado do engajamento ao movimento por uma Educação do Campo. Pesquisas nos centros acadêmicos voltam-se cada vez mais para a produção de referenciais teóricos que deem conta de explicar a realidade do campo brasileiro. As transformações sofridas impulsionam uma nova perspectiva para a população do campo e para o contexto educacional no qual essa população se insere.

Os resumos de teses de doutorado divulgados pela BDTD sobre a Educação do Campo mostram um maior número de produções científicas nos últimos dez anos, dada a recente mobilização da sociedade para a nova dinâmica social do campo.

A formação docente constitui abordagem bastante discutida nas teses selecionadas na Revisão de Literatura. Há uma preocupação marcante em (re)significar a dimensão do ensinar e do ser professor das escolas do campo. A cultura escolar ganha o reconhecimento pelas especificidades do contexto rural e a docência passa a ser percebida em sua prática cotidiana, conforme as narrativas dos professores que fazem parte da própria metodologia da pesquisa.

Com base nos dados da BDTD, a Tabela 4 mostra um levantamento das publicações de teses sobre Representações Sociais na Educação. Evidencia-se que muitas delas estão centradas na figura do professor, nas representações que ele constrói acerca de sua prática, quer seja na Educação Infantil como em disciplinas específicas de sua atuação. Duas teses sobre representações sociais específicas da Educação Infantil datam de 2011. Uma apresenta a questão do trabalho com bebês em creches (USP), outra aborda a construção do ser professora de Educação Infantil (UFRN). Em 2014, a questão da criatividade é tema da tese apresentada pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com abordagem sobre as significações e a importância desse conceito na Educação Infantil.

Quanto às pesquisas sobre Representações Sociais, é possível constatar a capacidade desse suporte teórico em oferecer grande contribuição às produções acadêmicas voltadas para a área educacional. O ambiente escolar constitui-se em espaço profícuo de interações sociais. Daí a importância da Teoria das Representações Sociais para as pesquisas na área da Educação, sendo considerada a grosso modo como a teoria das interações humanas.

Há teses que tratam das representações sociais que envolvem os professores no domínio específico da disciplina de sua licenciatura. Como exemplo, “Imagens televisivas e ensino de História: representações sociais e conhecimento histórico” (USP, 2010); “O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos de Letras” (USP, 2008); “Olhares sobre a formação do professor de Matemática. Imagem da profissão e escrita de si” (UFRN, 2008).

Destacam-se ainda produções acadêmicas que se remetem às memórias de professores e suas representações: “Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)” (USP, 2013); “Memória e identidade - o Colégio de Calçado 1939-1958: da fundação à encampação” (USP, 2008).

A diversidade, a inclusão e o meio ambiente têm despertado o interesse de pesquisadores na área das representações sociais na Educação, por se tratarem de temas atuais que envolvem crenças, valores e saberes do senso comum discutidos no cotidiano. Como exemplo, “Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente” (UNICAMP, 2011); “Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente” (USP, 2013); “Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE” (UFRN, 2008).

**Tabela 4 – Teses de Doutorado sobre Representações Sociais na Educação
BTDT – 2004/2014**

Título da Tese	Universidade	Publicação
Representações sociais de professores da educação infantil sobre criatividade: significações, importância	UCB	2014
Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)	USP	2013
O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia	UNICAMP	2013
A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da Floresta Amazônica	USP	2013
A escola como espaço de transformação social: professores, trabalho e hegemonia	UNICAMP	2013
As lições de Meninice: um estudo sobre as representações de livros de leitura inscritas na série graduada de leitura Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury	UNICAMP	2013
Assentamentos rurais do MST: práticas espaciais, representações e conflitos	USP	2012
Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?	USP	2011
Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente	UNICAMP	2011
Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches	USP	2011
Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB	UFRN	2011
Imagens televisivas e ensino de História: representações sociais e conhecimento histórico	USP	2010
Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na Educação Básica	USP	2010

Título da Tese	Universidade	Publicação
O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos de Letras	USP	2008
Memória e identidade - o Colégio de Calçado 1939-1958: da fundação à encampação	USP	2008
Olhares sobre a formação do professor de Matemática. Imagem da profissão e escrita de si	UFRN	2008
Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE	UFRN	2008
De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)	USP	2006

Fonte: Dados coletados pela autora

A partir do levantamento das produções acadêmicas, três subseções da revisão de literatura abordam o referencial teórico de interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.2 A Questão da Qualidade na Educação Infantil

Em Educação Infantil qualquer atividade que não seja de alta qualidade representa uma oportunidade perdida de oferecer às crianças um bom começo para o resto de suas vidas.

(FORMOSINHO, 2002)

O primeiro ponto a se discutir nesta seção refere-se ao termo qualidade, frequentemente usado nos dias atuais, em diferentes contextos da vida. Nesta pesquisa, a palavra qualidade aparece escrita inúmeras vezes, bem como está presente na fala da totalidade dos sujeitos investigados. Discute-se, portanto, o termo qualidade relacionado à esfera da educação, ou seja, dentro dos espaços escolares formais. Isso porque a investigação tem como enfoque a compreensão do conceito de qualidade da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo, com suas particularidades socioculturais. Logo, a centralidade da pesquisa insere-se na discussão da qualidade do ensino na Educação Infantil no/do campo.

A questão da qualidade assume relevância especial, a partir do consenso de que a educação seja um direito garantido por lei a todas as crianças. Entretanto, para Candau (2012, p. 64), é preciso considerar como aparente o consenso de que todos considerem importante que a educação oferecida seja de qualidade. Aparente porque a expressão qualidade “[...] admite distintas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação”. Portanto, o conceito de qualidade deve estar atrelado ao tipo de sociedade e cidadania que se pretende construir.

Nesse sentido, esta seção pretende abordar o momento atual da Educação Infantil na sociedade brasileira, ao considerar o trabalho realizado nos espaços educativos de creches e pré-escolas como uma conquista das últimas décadas, sem deixar que o otimismo pelo que foi conquistado ofusque a real situação das unidades escolares no país, em termos de atendimento educacional à criança até os cinco anos de idade.

Desde as últimas décadas do século XIX, mais precisamente na década de 1870, com a difusão das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, até a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil era, de modo generalizado, considerada um direito das crianças pobres, dos filhos de mães trabalhadoras.

Pautada por um caráter assistencialista, de proteção à criança carente, a Educação Infantil no Brasil demorou por volta de 100 anos para ser reconhecida como um período de grande importância para o desenvolvimento integral do ser humano.

De fato, a Educação Infantil, enquanto direito social da criança, está garantida na legislação brasileira, a partir da Constituição da República de 1988. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, preveem a Educação Infantil como direito da criança. Voltada à primeira infância, do nascimento até os cinco anos de idade, a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica.

Trata-se, portanto, de um direito constitucional da criança desde que nasce, e que se estende a todas as crianças brasileiras, independentemente se os pais ou responsáveis exerçam ou não atividade remunerada.

Recentemente, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei n. 12.796/2013, demonstrou-se maior importância à Educação Infantil, fomentando a obrigatoriedade da inserção das crianças de quatro e cinco anos de idade em instituições escolares. Determinou-se, assim, a universalização do acesso à Educação Infantil. Dada a condição obrigatória da modalidade de ensino, acentuam-se desafios e reflexões acerca da busca da qualidade na instituição de Educação Infantil, reconhecendo as múltiplas e distintas leituras que encerram o conceito de *qualidade*.

Candau (2012) refere-se às diferentes concepções de qualidade da educação, estando elas, hoje, muitas vezes, em situação de confronto. Isso significa dizer que transitam diferentes modos de entender como se dão as relações entre a educação, a escola e a sociedade. Partindo das diversas leituras que compreendem o mundo contemporâneo, a autora (2013) dá enfoque às questões de conflitos nas relações entre escola e sociedade, que sinalizam uma inadequação

da educação aos tempos atuais. Surge, pois, a proposta de se reinventar a escola, resgatando a dimensão cultural para se pensar a educação articulada aos contextos da cultura.

Assim, com base na perspectiva cultural, pode-se ampliar o debate educativo, ao se considerar as transformações nas relações sociais do mundo globalizado e as diferentes concepções de qualidade que surgem neste novo contexto.

Oliveira (2011, p. 48) reforça a ideia de complexidade do conceito *qualidade*, ao afirmar que “padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças”. Para se definir qualidade, diferentes critérios apontam para concepções divergentes e contraditórias. Afirma a autora que, atualmente, na Educação Infantil, o debate gira em torno da garantia da qualidade no modelo educacional proposto na creche e na pré-escola. O comprometimento com padrões de qualidade são o foco das principais discussões a respeito da educação.

Do ponto de vista constitucional, Silva, Pasuch e Silva (2012) argumentam que o direito ao acesso à vaga necessita ser complementado para que realmente se efetive, privilegiando o aspecto da qualidade oferecida às crianças em unidades escolares de Educação Infantil.

Em nossa sociedade, a diferenciação entre os grupos e sujeitos mostra aspectos de desigualdade em relação à questão da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. As crianças do campo, no que se refere às vagas, são as que têm o acesso mais dificultado. [...] Em vários estabelecimentos do campo, geralmente faltam bibliotecas, parques infantis, sala de computação, banheiros e a água nem sempre vem das melhores fontes. Dados sobre a formação dos profissionais que nele trabalham, por sua vez, também apresentam piores resultados. Podemos dizer que essas condições configuram diferenças de qualidade da oferta da Educação Infantil (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 87).

Para Sousa (2014), torna-se difícil definir o que seja qualidade. O termo, de natureza polissêmica, possui diferentes significados, de acordo com o contexto de quem analisa ou conforme o referencial teórico adotado. Além disso, a expressão *qualidade* é multidimensional ou multifacetada, por integrar várias dimensões, supondo um compartilhamento coletivo de percepções, valores, ações e decisões, que não se consolida em curto prazo de tempo. Para a autora, a qualidade integra direitos mais amplos vinculados à democracia e à prática da cidadania.

Ainda na discussão a respeito da definição de qualidade, Rios (2010, p. 64) admite que “o conceito seja totalizante, abrangente e multidimensional, social e historicamente determinado em um contexto concreto”. Ao considerar a multiplicidade de significados que o termo qualidade carrega, a autora (2010) analisa o uso do conceito especificamente na área educacional, indicando que o termo exprime em si a ideia de algo bom. Verifica, assim, que nos documentos oficiais o uso do termo qualidade compreende a ideia de “boa educação”. Diante dessa constatação, Rios (2010) chama a atenção para o fato de se considerar a qualidade como um conjunto de atributos, de propriedades dos seres, podendo ter caráter positivo (*boa educação*) ou negativo (*má-educação*).

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Ao definirmos assim a educação, nos reportamos à categoria da “substância”. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma *má-educação*. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania como propriedade, nós a chamaremos de uma *boa educação*. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo (RIOS, 2010, p. 70).

A partir desse enfoque, referir-se à qualidade nos aspectos positivos ou negativos significa admitir a estreita ligação do termo com a sociedade, a história e a cultura, dependendo dos valores que permeiam o espaço investigado. Daí o uso do termo *qualidade sociocultural*. Nesse sentido, Rios (2010, p. 74) complementa que “[...] se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de se ampliar e aprimorar”.

Rossetti-Ferreira (2012) entende que as mudanças ocorridas a nível nacional atingem a estrutura e os costumes das próprias famílias, evidenciando diferentes contextos de núcleos familiares. Além disso, a própria diversidade cultural de um país tão amplo justifica a imensa variedade de costumes e hábitos, principalmente quando o debate inclui a realidade rural.

Desse modo, abordar a questão da qualidade da Educação Infantil no campo significa considerar as várias facetas da realidade nacional, caracterizando o que é específico da vida rural, o modo de vida sua população, com as crenças, valores, opiniões que lhes são próprios. A compreensão dos sujeitos do campo, enquanto cidadãos de direitos, com suas histórias, revela a riqueza cultural de fazeres e saberes diferenciados. E, no ambiente escolar, a cultura se revela da mesma forma. Daí a importância de se refletir e debater a questão da qualidade do ensino nas instituições de Educação Infantil do campo com os seus próprios sujeitos, os professores e a comunidade escolar representada pelos pais das crianças atendidas.

A qualidade da educação oferecida no campo pode ser claramente reconhecida no discurso de Arroyo (2004), ao situar a escola do campo sob a perspectiva dos direitos e dos sujeitos:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam os sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos - que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2004, p. 74).

Portanto, é preciso pensar a qualidade da Educação Infantil no campo atrelada à conscientização da diversidade de relações sociais, de práticas culturais, de significados e de valores implicados nas vivências das crianças, dentro da sua condição histórica, nos contextos específicos em que se situam, conforme sugere Felipe (2013).

A qualidade sociocultural pode ser entendida como uma nova perspectiva aos sujeitos do campo, no reconhecimento da história concreta de cada educando e do coletivo. Significa também reconhecer que a Educação Básica do campo precisa vincular o currículo, o cotidiano da escola com as matrizes culturais do povo do campo. A qualidade sociocultural está em sintonia com as estruturas escolares inclusivas, em detrimento da estrutura seletiva, excludente do sistema de ensino. Para Arroyo (2004), esses são pontos essenciais para se repensar o formato da educação, considerando os novos sujeitos que estão se constituindo na dinâmica social do campo. Assim, aos educadores cabe a tarefa de “acabar com as estruturas excludentes que existem dentro da escola”. Isso equivale dizer que “a escola tem que se rever profundamente para ser democrática nas suas estruturas”, conforme aponta Arroyo (2004, p. 85).

Considerando-se as expressivas diferenças entre o campo e a cidade, torna-se fundamental uma reflexão apurada para o cotidiano das instituições escolares, a fim de que os professores da unidade escolar possam planejar ações pedagógicas que centralizem a “concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 36).

Desta maneira, torna-se complexo definir o que seja qualidade no espaço das instituições de Educação Infantil, considerando as diferentes práticas que ocorrem no interior

das creches e pré-escolas do país, o que implica em diferentes concepções de qualidade ou qualidades diferenciadas de Educação Infantil. Assim, Silva; Pasuch; e Silva (2012), advertem sobre a questão da qualidade diferenciada quando se referem especificamente à educação no campo, com acesso à vaga nas escolas, à falta de infraestrutura e à defasagem na formação dos professores em muitos estabelecimentos das áreas rurais.

A esse respeito, Corsino (2012) afirma que a proposta de uma Educação Infantil de qualidade depende de vários fatores conjugados: o modo como as políticas públicas pensam a infância; as condições físicas dos equipamentos e materiais educativos; a questão da formação docente. Com relação a essa formação, a autora atribui destaque às múltiplas funções assumidas pelos professores, ao considerá-los como os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, bem como pelas propostas de ampliação das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos. Cabe aos professores também a tarefa de criar vínculos afetivos nas constantes interações entre as crianças, os adultos e a comunidade.

Os processos interativos que ocorrem nas instituições de educação infantil - entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. - são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil e para o bem-estar das crianças (CORSINO, 2012, p. 4).

Qualidade, para Corsino (2012, p. 5-6), significa oferecer às crianças pequenas ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres, que possam valorizar e ampliar as suas experiências e seu universo cultural. Possibilitar a convivência em ambientes que instiguem a capacidade da criança de pensar, de se expressar, de criar, de atuar. A autora reforça ainda o valor das brincadeiras nesses ambientes de convivência infantil, por meio das quais as crianças “dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte”.

Sob esse ponto de vista, são óbvias as desigualdades entre as instituições de Educação Infantil, considerando as diferentes realidades a que são expostas as crianças brasileiras na primeira etapa da Educação Básica.

Ao discutir a questão da qualidade, Silva, Pasuch e Silva (2012) entendem que seja necessária uma reflexão quanto ao direito das crianças à creche e pré-escola. Propõem o debate sobre o princípio da equidade, no sentido de se refletir nos critérios de igualdade de oportunidades, de direitos e de justiça social. Para as autoras, a aplicação de políticas públicas e a observação do cotidiano das escolas revelam um cenário de desigualdades e injustiças. Por

consequente, os princípios de qualidade que balizam as práticas das instituições de Educação Infantil devem considerar as particularidades socioculturais, sejam das crianças da cidade ou do campo.

Ao considerar a qualidade da educação e os seus desafios, Zabalza (1998, p. 31) refere-se aos “eixos semânticos” que permitem analisar distintas realidades da vida social. Assim, a partir de três dimensões, o autor conceitua a qualidade da educação, por meio dos valores, dos resultados e da satisfação dos participantes no processo.

A qualidade observada na escola é algo que vai sendo alcançado, construído cotidianamente, e, portanto, revela-se de modo dinâmico, segundo Zabalza (1998, p. 32). Existem, entretanto, desafios que se colocam para que se atinja a qualidade desejada nas instituições de Educação Infantil. Dentre os dilemas que permeiam a realidade das escolas infantis, Zabalza (1998), destaca:

... o dilema entre cuidados (care) e educação (education).
 ... o dilema entre o público e o privado na distribuição de compromissos.
 ... a conexão entre atenção à infância e igualdade de oportunidades entre os sexos.
 ... a conexão entre o direito ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas.
 ... a difícil ruptura dos parâmetros objetivos para alcançar estimativas mais qualitativas (ZABALZA, 1998, p. 39).

No Brasil, é notória a preocupação com o primeiro dilema apontado por Zabalza (1998) – o dilema entre o cuidar e o educar – cujo debate tem demonstrado diferentes posicionamentos entre as pessoas envolvidas no contexto da Educação Infantil. Posteriormente, uma seção dedicada à análise dos resultados da pesquisa dará destaque a alguns aspectos polêmicos desse dilema.

Na opinião de Zabalza (1998), a qualidade atua como um elemento essencial em todas as dimensões do funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, aponta os dez aspectos-chave selecionados por ele e que, a seu ver, indicam parâmetros de qualidade na Educação Infantil:

- organização dos espaços;
- equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
- atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- utilização de uma linguagem enriquecida;
- diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- rotinas estáveis;
- materiais diversificados e polivalentes;
- atenção individualizada a cada criança;

- sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e
- trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta) (ZABALZA, 1998, p. 50-55).

Como documento-referência, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicados em 2006, pelo MEC, norteiam os sistemas educacionais quanto aos aspectos para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças. Na mesma linha de proposta, em 2008, o MEC lança o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.

Segundo Sousa (2014), a importância que se atribui aos indicadores de qualidade pelo professor da Educação Infantil deve-se ao fato de se constituírem uma base objetiva de reflexão e avaliação de sua própria prática pedagógica. Além disso, os indicadores apontam para a necessidade de mudança, sempre com vistas à promoção da qualidade da educação e da aprendizagem infantil. Por outro lado, por meio dessa avaliação, os docentes podem visualizar os resultados concretos do seu trabalho na vida dos alunos. A esse respeito, a autora (2014, p. 104) faz menção à “possibilidade de elevação do nível de satisfação e do sentimento de realização pessoal e profissional dos professores e demais profissionais das instituições de educação infantil”.

Silva, Pasuch e Silva (2012) consideram que, para a Educação Infantil de modo geral, já existem, minimamente, parâmetros e indicadores de qualidade que contribuem para nortear o trabalho realizado nas instituições infantis. Entretanto, refletem acerca do longo percurso à frente para que sejam construídos parâmetros e indicadores de qualidade pautados na diversidade do campo brasileiro, coerentes com a realidade sociocultural das crianças pequenas da Educação Infantil residentes nas áreas rurais.

Com fundamentação numa perspectiva humanista de qualidade da educação, o texto-base do relatório técnico final da Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, divulgado em maio de 2006, apresenta os resultados de uma pesquisa de âmbito nacional, que envolveu instituições escolares de Educação Infantil nos Estados de Ceará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Na pesquisa, foram ouvidos profissionais, crianças, famílias e pessoas da comunidade, a respeito de suas concepções sobre a qualidade da educação, com base em realidades totalmente diferentes, de regiões distintas do país.

A partir desse debate, o documento-base apresenta suas principais conclusões sobre a qualidade da educação:

- a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- depende do contexto;
- baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, 2011, p. 15).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), por sua vez, também oferece aos educadores e às comunidades atendidas pelas escolas infantis uma importante ferramenta para subsidiar o trabalho desenvolvido nesses contextos educativos. O documento traduz e detalha os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em indicadores operacionais. Trata-se, portanto, de um instrumento que contribui para a realização de um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil. Entretanto, antes da apresentação desses indicadores, o documento enfatiza a consideração a alguns elementos importantes desse processo:

O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.

Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.

O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (MEC/SEB, 2009, p.14).

Verifica-se, portanto, que a qualidade na Educação Infantil diz respeito a uma conjugação de elementos, dentre os quais: a concepção que se tem da infância, da cultura, das maneiras de educar e cuidar; o alinhamento da proposta pedagógica; a criação de um ambiente adequado; a relação intensa com as famílias; a formação e a qualificação dos profissionais.

Constata-se, dessa forma, que apesar de a pesquisa estar centralizada em torno da discussão da qualidade de ensino da Educação Infantil, há necessidade de se priorizar outros debates correlatos. Em primeiro lugar, a incursão sobre a evolução histórica das concepções da infância viabiliza a compreensão das representações sociais construídas pelos sujeitos da pesquisa acerca do tema qualidade de ensino. O percurso da investigação, portanto, tem como ponto de partida um breve estudo a respeito da história da infância, com o intuito de, posteriormente, relacionar as concepções de infância organizadas e as representações sociais construídas e partilhadas pelos professores e mães de alunos.

Num segundo momento, o tema principal “Qualidade” vincula-se a outros fatores que merecem consideração, tais como as concepções de cultura, o contexto sociocultural da criança e do grupo familiar a que pertence, a intrínseca relação entre família e escola. A qualidade por sua vez não dispensa a discussão em torno da docência e da qualificação dos profissionais da educação, não apenas no período da formação inicial dos professores, mas no acompanhamento de todo o percurso profissional, durante a formação continuada.

Essas considerações são discutidas nos tópicos que se seguem.

2.2.1 Concepções da Infância

Criança não é adulto em miniatura. É outra raça. Mas parece que os adultos – que foram crianças – se esqueceram disto.

(ZIRALDO, 1997)

Desde o nascimento até o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, muitas crianças passam pela etapa da Educação Infantil. A crescente demanda nos últimos anos revela a importância de se traçar um percurso na história da Educação, partindo do próprio conceito de infância.

Em uma breve retrospectiva dos costumes e modos de vida de séculos passados, a concepção de infância pode ser retratada de maneira singular, própria de cada época da história da humanidade. A perspectiva da infância do século XXI, se comparada com os registros de séculos anteriores a este, poderá causar estranhamento àqueles que desconhecem a evolução histórica da concepção da infância das sociedades tradicionais às contemporâneas.

Dentre as inúmeras abordagens que estudam a evolução humana, com o enfoque nos comportamentos e mentalidades das épocas, Philippe Ariès (1914-1984) apresenta uma importante contribuição para a pesquisa voltada à infância: *História Social da Criança e da*

Família. O historiador francês, no início da década de 1960, propõe-se a interpretar as sociedades tradicionais no que diz respeito à família e ao tratamento dado à infância, a partir do que se sabia sobre o comportamento do homem no século XX. A análise dos registros historiográficos do mundo ocidental teve como base os registros artísticos e iconográficos de diferentes épocas, desde o final da Idade Média ao século XIX, no que se refere às mudanças de comportamento e de modos de pensar em cenas da vida comum. Sua tese revela uma nova configuração da família nos tempos modernos e abre espaço para a discussão do conceito da infância nas sociedades industriais.

Ao analisar retratos da arte medieval, Ariès supõe que, até por volta do século XII, não existisse lugar para a infância, dada a ausência de pinturas que representassem as crianças da época (ARIÈS, 2014, p. 17). Isso mostra a hipótese de que não havia indícios de consciência da infância naquele período, destacando que “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI” (ARIÈS, 2014, p. 28). Na Idade Média da Europa Ocidental não havia distinção da criança com relação ao adulto, a começar pelos trajes. Prevalecia, portanto, “o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 2014, p. 41).

A esse respeito, Oliveira (2011) acrescenta:

Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para a sua integração no meio social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Entretanto, convém ressaltar que a ausência do sentimento de infância não expressa negligência ou mesmo abandono do adulto com relação às crianças. Pelo contrário, a ingenuidade da criança pequena e os seus encantos naturais vieram a despertar no meio familiar sentimentos de ternura em relação à infância, definidos como “paparicação” dos adultos, de acordo com Ariès (2014, p. 101).

Para Oliveira (2011, p. 58), “[...] os paparicos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal”. Ariès (2014, p. 105) admite que esse sentimento de “paparicar” a criança esteve presente entre as famílias abastadas da burguesia tanto quanto entre o povo, o que, ao longo do tempo, fez despertar um novo sentimento entre moralistas e educadores do século XVII: a preocupação com os ensinamentos

morais, com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Afinal, a criança paparicada e idolatrada confunde-se com a mal-educada, que faz tudo o que quer, de acordo com a própria vontade. Assim, a família que antes “paparicava” a criança no seio doméstico passa a preocupar-se também com a responsabilidade de disciplinar seus pequenos.

Mais adiante, no século XVIII, conforme aponta Ariès (2014, p. 105), a marcante preocupação com a moral estende-se aos cuidados com a higiene e a saúde física da criança. Com isso, a infância ganha espaço na centralidade da família.

À vista dessa concepção, Kramer (2011) enfatiza que:

Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social (KRAMER, 2011, p. 96).

Nesse sentido, Kramer (2011) argumenta que a ideia de infância reconhecida por Ariès (2014), pautada na paparicação e na moralização, necessita ser refletida dentro do contexto histórico e social da modernidade. Portanto, ao transpor para a contemporaneidade, na realidade atual, o conceito de infância ganha uma nova dimensão, à medida que considera:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2011, p. 97).

Kramer (2011) defende a concepção de infância sob a ótica da cultura, conceito que posteriormente será discutido, atribuindo-lhe relevância na pesquisa. A ênfase dada à perspectiva cultural em seu sentido mais amplo pauta-se no reconhecimento de que as pessoas são sujeitos da história e da cultura e que, por sua vez, são produtos da própria cultura.

Para Kuhlmann Jr. (2015), a história da infância assume dimensão significativa, considerando-se que a história da Educação Infantil, dentre uma série de outros fatos sociais, tem íntima relação com as questões que dizem respeito à família, ao trabalho feminino, à demografia infantil, às relações de produção, às transformações familiares, bem como às novas representações sociais da infância:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2015, p. 15).

Diferentes concepções de infância em determinados momentos históricos marcam a história da educação das crianças pequenas. De uma educação estritamente familiar a uma educação formalizada em instituições próprias para este fim, destacam-se autores pioneiros e suas propostas educacionais em consonância com as particularidades de cada época.

Neste contexto, dentre vários autores, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori tornam-se pontos de referência para a pesquisa, no que diz respeito à concepção de centralidade da criança no processo educativo.

Para Oliveira (2011), esses pensadores têm em comum o reconhecimento da criança como um ser com necessidades e características próprias que as diferem dos adultos. As principais ideias defendidas por eles, inovadoras para a época remota, mas que ainda surpreendem por sua atualidade no tempo presente, agrupam-se resumidamente nesta subseção. Eis a importância dada à retrospectiva histórica das ideias pedagógicas desses pensadores, tendo como objetivo o resgate dos pressupostos que alicerçam grande parte das propostas educacionais da contemporaneidade.

Desta forma, a abordagem das ideias de Jan Amos Comenius, tcheco (1592 – 1670), em *A Escola da Infância*, publicação de 1628, revela a preocupação com a noção da infância, característica da modernidade, quando se reconhece a criança como um sujeito pleno de sentido em si mesmo e não apenas como um adulto em miniatura. A obra é considerada referência para a pedagogia, na qual Comenius sinaliza a sua concepção de educação centrada na criança, a partir do respeito pelo seu desenvolvimento físico e mental.

Severino (2011, p. XI) destaca que, a partir das ideias de Comenius, nasce a percepção da criança como identidade infantil. Afirma ainda a genialidade do pensador em entender que “a educação só pode realizar-se se organicamente articulada no que chamamos hoje de um projeto educativo”, fundamentado na concepção de que se deve ensinar tudo a todos, integralmente. Revela ainda o mérito de Comenius em considerar a teoria e a prática inseparáveis, em educação.

Gauthier (2013, p. 114) complementa o sentido dado ao princípio comeniano de “ensinar tudo a todos”, afirmando que o ato de ensinar não está limitado apenas à transmissão

do conteúdo, mas sim à ação de garantir que todos, independentemente de suas diferenças individuais, tenham o acesso ao conteúdo. Para Lopes (2015, p. 46-47), “o ideal de uma escola pública em que todos tenham as mesmas oportunidades à educação pauta-se na proposta de um único método de ensino, um método universal a ser aplicado a todas as classes escolares”.

A base do método universal de Comenius concentra-se na natureza e na relação desta com o homem. Nesse ponto, Gadotti (1999) enfatiza o propósito do pensador em formular uma ciência da educação a partir da aplicação de métodos semelhantes aos das ciências físicas, despertando o crescente interesse do educando.

Segundo Lopes (2015), a obra comeniana intitulada *A Escola da Infância* esboça um manual de procedimentos aos pais para a educação de seus filhos:

Os pais eram os professores, e os filhos, os alunos; todavia em razão de os pais nem sempre terem preparo para ensinar a criança-aluno, foi necessário elaborar um manual ou um guia que pontuasse como deveriam ser seus procedimentos nessa que seria a primeira classe escolar (LOPES, 2015, p. 95).

Na concepção comeniana, as ações humanas pautam-se em três elementos: o saber, o fazer e o falar. O cerne da educação, portanto, apoia-se na tríade *sapere, agere, loqui*, conforme Lopes enfatiza:

Os fundamentos para alcançar o conhecimento das coisas a serem ensinadas pelos pais-professores às crianças-alunos de zero a seis anos são desdobrados em três termos que, segundo o autor tcheco, constituíam as qualidades essenciais e distintivas do ser humano. Trata-se do saber [*sapere*], do fazer [*agere*] e do falar [*loqui*]. Se esses termos eram fundamentais, segue-se que eles seriam necessários à educação e deveriam ser ensinados e aprendidos desde a primeira classe escolar, que tinha início no espaço familiar (LOPES, 2015, p. 102).

Na história da educação, Comenius é considerado por muitos autores como o fundador da didática moderna, dada a maneira inovadora com que trata dos assuntos relacionados à primeira infância, ainda no século XVII.

Passados quase cem anos, Jean Jacques Rousseau, suíço (1712-1778) revoluciona a educação de seu tempo ao também rejeitar a concepção da criança como uma projeção do adulto. Segundo Oliveira (2011, p. 65), as ideias de Rousseau em defesa de uma educação voltada para a natureza, priorizam o aprendizado “por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade”.

Na época de Rousseau, a filosofia ocupa um lugar de destaque. Esse fato justifica que o século XVIII tenha sido considerado o século dos filósofos, do progresso e da ciência. O Século das Luzes, como ficou conhecido, tem na figura de Rousseau um de seus principais representantes, pelas suas contribuições intelectuais ao pensamento político, literário e educacional da época.

No que diz respeito à genialidade do pensamento educativo de Rousseau, percebe-se a influência de uma de suas principais obras, *Emílio ou da Educação*, publicada em 1762, cujos livros que a compõem, cinco ao todo, esboçam o projeto de uma educação natural e social, a partir do desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral do ser humano, dividido pelas diferentes fases da vida. Ao estudo sobre a Educação Infantil interessa o primeiro livro de *Emílio*, que trata do nascimento aos dois anos, e parte do conteúdo do Livro II, que caracteriza a criança dos dois aos doze anos.

A importância histórica da obra deve-se à forma como Rousseau tenha tratado a infância, com a sua especificidade. Gauthier (2013, p. 143) observa que a “leitura atenta de *Emílio* permite deduzir dois princípios fundamentais da educação: o homem não é um meio, mas um fim; [...] é preciso redescobrir o homem natural”. Quanto ao primeiro princípio de que o homem não é um meio, mas um fim absoluto, Rousseau afirma a particularidade da essência humana, independentemente da sociedade ou da época em que o homem vive. Quanto ao segundo princípio, Rousseau defende a atitude de respeitar e não interferir na natureza do desenvolvimento humano.

Gadotti (1999, p. 93) enfatiza que, para Rousseau, a educação da criança não deveria ter o objetivo de prepará-la para o futuro e nem a modelar para determinados fins. O objetivo da educação deveria ser a própria vida da criança.

Com relação à obra, *Emílio* é o aluno fictício de Rousseau, a quem o filósofo apresenta um projeto de educação pautado em duas dimensões: a natural e a social (moral). Dalbosco (2011) afirma que o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor está relacionado à educação natural, também denominada educação negativa. A educação social, chamada de educação positiva, repousa no processo de socialização, e ocorre pela inserção da criança na vida social adulta, caracterizando-se pela educação moral propriamente dita.

A respeito do que se pensa sobre a educação natural para a primeira infância, até os dois anos de idade:

[...] natural significa para Rousseau respeitar o desenvolvimento cognitivo e físico da criança, pois não podemos obrigá-la a queimar etapas. A educação nessa fase não começa pela razão, mas pelos sentidos, em razão disso devemos ajudar a criança a desenvolver naturalmente os seus sentidos no confronto com a natureza (DALBOSCO, 2011, p. 61).

Nesse sentido, afirma-se a importância de o adulto conhecer e respeitar as fases da vida da criança, enfatizando a concepção de infância em Rousseau:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão a se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos (ROUSSEAU, 2014, p. 91-92).

O desenvolvimento dos sentidos na primeira infância se faz por meio do confronto da criança com a natureza e com as coisas. E essa fase da infância não pode dispensar os cuidados do adulto:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Em Emílio, a proposta de se delegar a educação da criança à mãe, como primeira educadora, compara-se ao pensamento de Comenius, em *A Escola da Infância*, no século anterior ao de Rousseau, quando se considera a importância do ambiente familiar como primeira classe escolar. A comparação confirma o pensamento de Ariès (2014, p. 194) quando, em seus relatos sobre os séculos XVI e XVII, argumenta que “[...] a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas”. Trata-se, portanto, do sentimento moderno da família, constatado na própria iconografia do século XVII.

Dalbosco (2011, p. 60) reafirma a posição de Rousseau em destacar que os papéis que o educador e os pais desempenham na educação da criança são parte de um projeto mais amplo “que visa à formação de um cidadão autônomo e preparado para reformar a sociedade”. Daí a importância dada à educação moral na infância como meio de assegurar a passagem da dependência para a independência no processo do desenvolvimento infantil.

As contribuições no campo educacional atribuídas a um dos principais pensadores do século XVIII revelam a profunda influência de Rousseau para as concepções atuais da educação. A partir de suas ideias, destacam-se novos seguidores como Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, destaca-se pela criação de uma escola baseada no princípio de que a educação deva seguir a natureza da criança, a partir da concepção da essência humana. Para Incontri (1997, p. 34), Pestalozzi preconiza que “existe uma natureza humana igual em todos os homens, uma verdade essencial inerente ao ser, que deve e pode ser buscada por cada um de nós”. Nesse sentido, a autora complementa a ideia filosófica de Pestalozzi a respeito do encontro com a verdade essencial do ser:

Encontrando-a, podemos atualizar, deixar aflorar aquilo que apenas dorme oculto no fundo de nós mesmos. Realizando essa operação – de olhar para dentro, enxergar a verdade e realizá-la no mundo –, estaremos na posse da felicidade possível, da paz interior pela qual todos anseiam (INCONTRI, 1997, p. 34-35).

Incontri (1997, p. 35) analisa o conceito de verdade essencial de Pestalozzi sob a ótica da atitude socrática, a partir do “conhece-te a ti mesmo”, enfatizando a crença ilimitada do pensador na autonomia humana pela busca individual da verdade. “Para Pestalozzi, a verdade encontrada será universal, embora se revele a cada um na forma **possível** ou **necessária**, de acordo com sua posição no mundo. ”

Sob o enfoque social, Piletti (2013a) apresenta a educação preconizada por Pestalozzi a partir da sua relação com a ideia de reforma social. Para o educador suíço, a educação voltada para o desenvolvimento moral, mental e físico da natureza dá condições ao povo de superar a ignorância, a miséria e a imundície.

De acordo com as concepções educacionais de Pestalozzi, afirma Oliveira:

Considerava ele que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. [...] Levou adiante a ideia de prontidão, já presente em Rousseau, e de organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, que já aparecia em Comênio (OLIVEIRA, 2011, p. 65-66).

As ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Friedrich Froebel, educador alemão (1782-1852), conhecido como o criador do Jardim de Infância (*Kindergarten*), em 1837.

Segundo Oliveira (2011, p. 67), o nome alemão *Kindergarten*, ou Jardim de Infância, justifica-se a partir da concepção de se considerar as crianças e os adolescentes da época como “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo”. O trabalho educacional na perspectiva de Froebel inclui atividades de cooperação e jogo, dadas as vantagens intelectuais, morais e físicas desses jogos para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Wajskop (2012):

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “sentimento da infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. [...] Esta valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, aparecia em propostas educativas dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e centradas no divertimento (WAJSKOP, 2012, p. 26).

Segundo Ariès (2014, p. 59), ao longo dos séculos XVII e XVIII, há um compromisso que se revela em uma atitude moderna com relação aos jogos e às brincadeiras, bastante diferente da atitude moral tradicional das épocas anteriores. Para o historiador, o novo sentimento de infância tem como testemunho o próprio compromisso de preservar a moralidade e educar a criança, por meio de jogos reconhecidos como bons.

Para Wajskop (2012, p. 28), a contribuição de Froebel e outros pedagogos como Montessori e Decroly, demonstra a superação de uma visão tradicionalista de ensino, anunciando um novo período histórico, “onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos”.

Algumas das contribuições de Froebel são destacadas por Oliveira:

Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Para Froebel, deveria haver a mediação da educadora na formação da livre expressão infantil, sobretudo nas “atividades maternas”, explicitadas a seguir:

Os recursos pedagógicos, básicos neste modelo, eram divididos em dois grupos: as prendas ou os dons e as ocupações. As prendas eram materiais que não mudavam de forma – cubos, cilindros, bastões e lápides – e que, usados em brincadeiras, possibilitariam à criança fazer construções variadas e formar um sentido da realidade

e um respeito à natureza. Já as ocupações consistiam em materiais que se modificavam com o uso – tais como argila, areia e papel -, usados em atividades de modelagem, recorte, dobradura, alinhavo em cartões com diferentes figuras desenhadas, enfiar contas em colar e outras que buscariam estimular a iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

No que diz respeito à concepção de infância, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 44-45) situam Froebel no patamar dos grandes pedagogos que pensam a criança nos tempos atuais, ao considerá-la “como dotada de auto-atividade, ou seja, pela ação, expressa intenções em contato com o mundo externo. A auto-atividade como conceito-chave evidencia o protagonismo da criança no processo educacional:

A meta de Froebel é educar através da auto-atividade e investigar a relação das atividades da criança no brincar para o crescimento da mente. Nesse processo, a criança avalia o que pode fazer e descobre espontaneamente suas possibilidades (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 58).

Além disso, Froebel contrapõe-se à ideia de educação como forma de preparação para a vida adulta:

A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. A educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro. Sua crença em uma força natural que emana do próprio homem e o impulsiona ao desenvolvimento o levou a defender a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46).

A partir de Froebel, a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental. De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007), o filósofo sistematiza um curso de formação de professores para a Educação Infantil, preocupado em envolver também as mães da comunidade.

Segundo Kishimoto (2014, p. 69), “ao observar as mães interagindo com os filhos, Froebel percebe que, instintivamente, elas contribuem para o desenvolvimento da linguagem”, quando, por exemplo, nomeiam e brincam com as partes do corpo, ensinando a criança a conhecer e perceber os seus membros. De acordo com Kishimoto (2014), Froebel preocupa-se em orientar as mães para a educação da primeira infância, com a proposta de canções, poemas e brincadeiras interativas, dando importância à estimulação da criança.

Wajskop (2012) analisa com criticidade a influência dos pedagogos do movimento da Escola Nova na História da Pedagogia Pré-escolar brasileira, dentre eles Froebel, apontando

para as limitações de suas ideias nos dias de hoje. A autora afirma que nos anos 1970, com os programas de educação compensatória, ideias trazidas pelos pedagogos da Escola Nova se transformaram em meros instrumentos didáticos. Atualmente, muitos dos jogos, brinquedos pedagógicos, métodos lúdicos de ensino e materiais didáticos são utilizados nas escolas de Educação Infantil, com o propósito de didatizar a atividade lúdica da criança. A crítica de Wajskop leva à reflexão da importância de não se descaracterizar o papel lúdico dos jogos e das brincadeiras, associando-o à possibilidade restrita de oferecer às crianças os exercícios de prontidão para favorecer o aprendizado do conteúdo programático.

Refletindo a respeito dessa questão, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 59) atribuem à “pouca compreensão da criança como auto-ativa, criativa, cooperativa e dotada de múltiplas linguagens, que aprende e se desenvolve através do brincar”, um dos motivos que levou grande parte dessas experiências para o extremo de uma pedagogia estritamente mecanicista e repetitiva.

Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 97-98) considera que a adaptação da teoria froebeliana para o contexto educacional brasileiro “foi apresentada por intermédio de uma leitura formalista, na qual predominam a afirmação da ordem, as atividades dirigidas, a obediência aos adultos, a ênfase nos rituais, no cronometrar atividades e outros”. Com isso, a teoria de Froebel sofreu uma distorção ao ser transplantada para o Brasil. A autora afirma que é possível fazer uma outra leitura ao recuperar os textos froebelianos:

[...] os jogos coletados por Froebel e reelaborados para serem utilizados nos jardins, a investigação sobre cada criança e o seu processo, as relações das crianças com a família, com a comunidade e com a natureza, o estudo da música e da pintura, a defesa da profissionalização dos *jardineiros* e *jardineiras* e muitas outras ideias o colocam como um grande pensador da infância e da educação infantil (BARBOSA, 2006, p. 97-98).

As ideias de Froebel, bem como de seus antecessores, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, são fundadoras das pedagogias da Educação Infantil que circulam ainda hoje no ocidente. Por sua vez, a pedagogia experimental que se consolida com o estudo científico da criança, no início do século XX, apresenta propostas sistematizadas para a Educação Infantil. Dentre os principais construtores dessa pedagogia, destaca-se o nome da médica italiana Maria Montessori (1870-1952).

De acordo com Röhrs (2013, p. 202), “Montessori é a figura de proa do movimento da Educação Nova”. Primeira mulher na Itália a concluir o curso superior de Medicina, em 1896,

Montessori especializou-se em Neurologia. O estudo desenvolvido sobre o comportamento de jovens com retardo mental, em uma clínica psiquiátrica pode ser considerado como a base de seu interesse em se dedicar aos problemas pedagógicos. A atuação e o contato com crianças consideradas anormais permitem-lhe elaborar teses para a sua proposta pedagógica.

Angotti (2007, p. 101) considera que o pressuposto básico da pedagogia montessoriana apoia-se na tese de que “entre as crianças deficientes e as normais existiria uma correspondência de comportamentos, respostas que ocorreriam apenas em momentos e ritmos diferentes, ou seja, nos deficientes o ritmo e os tempos seriam mais lentos do que nas crianças normais”. Comparativamente, ambas crianças, deficientes ou não, têm condições de alcançar aprendizados e se desenvolverem.

A elaboração da pedagogia científica, vivenciada e defendida por Montessori ocorre a partir de seu trabalho com 50 crianças carentes, entre três e seis anos. Fundamenta-se na educação sensorial sob os princípios do método experimental, a partir da observação da criança para melhor entendê-la. Nesse sentido, Angotti (2007, p. 106) ressalta que “os ideais educacionais da pedagogia científica residem no crédito de que educar é permitir livre expressão do ser, é liberar seu potencial para que ele se autodesenvolva”.

O autodesenvolvimento da criança pauta-se em uma proposta de trabalho bem definida metodologicamente:

Entre as características marcantes da metodologia montessoriana, encontra-se a criação de um ambiente para os exercícios de vida diária com materiais concretos, mobílias, banheiros adaptados ao tamanho das crianças e muitos objetos que convidam a trabalhar e a realizar atividades que têm objetivos reais e predeterminados. [...] Além dos materiais de vida prática, Montessori elaborou materiais com o objetivo de desenvolver as percepções, as sensações e o intelecto (BARBOSA, 2006, p. 99).

A metodologia empregada na pedagogia montessoriana torna-se bastante conhecida e atrai educadores do mundo todo. Para Barbosa (2006, p. 98), o interesse pela nova pedagogia deve-se a duas principais características: “uma delas era a criação de um ambiente especialmente pensado para atender às necessidades das crianças, com móveis e objetos nas suas dimensões; e a outra era a formação específica dos educadores”.

Angotti (2007, p. 108-109) também reconhece a importância desses dois elementos no cenário da sala de aula para prover a educação da criança: a professora e os materiais. A definição dos papéis educativos de ambos “tem por finalidade o controle do erro infantil, o caminho na busca da independência e da autonomia da criança”.

A concepção de uma educação centrada na criança revela-se na própria configuração da sala de aula:

Montessori, com seu método, inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor. Em suas escolas, o centro é a criança, que ela não considera um pretense adulto ou um ser incompleto. A criança, desde o seu nascimento, já é um ser humano integral (PILETTI, 2013, p. 122).

Ao centralizar a criança no processo educativo, a pedagogia montessoriana atribui sentido ao papel profissional dos professores:

A professora deverá aprender com a criança sobre a própria criança e sua natureza, por meio de uma observação atenta de seus períodos sensíveis, de seus interesses e necessidades latentes, permitindo-lhe o aflorar do potencial latente e da satisfação dos mesmos. Para a realização do papel profissional de educar, a professora deverá, em seu processo de formação e atuação, desenvolver o espírito de cientista, do observador da criança, do observador da humanidade (ANGOTTI, 2007, p. 110).

A observação sobre a criança induz ao conhecimento da natureza infantil e à singularidade do ser criança. Nesse sentido, Angotti (2007, p. 112) afirma que a criança é considerada por Montessori “como sendo o pai do adulto, o criador da nova humanidade, a que deve ser observada e com quem se pode aprender sobre a essência do homem, sua relação e seu papel no mundo em que vive”.

A obra de Montessori continua viva nos dias atuais. Suas concepções pedagógicas permanecem pulsantes em muitas escolas infantis de todos os continentes. Röhrs (2013) considera que seu mérito repouse nas tentativas para fundar uma verdadeira ciência da educação, nos esforços para conciliar a teoria com a prática, em conformidade com os princípios científicos.

As ideias pedagógicas dos pensadores reunidos nesta pesquisa, em uma ligeira retrospectiva histórica, resgatam os pressupostos que alicerçam grande parte das propostas educacionais da contemporaneidade. Logo, a importância da retomada do pensamento pedagógico reside na possibilidade de se formar uma postura reflexiva enquanto educadores diante da prática pedagógica cotidiana. Com isso, oportunizam-se as condições para a compreensão da realidade que se pretende investigar.

Essa retomada das ideias de pensadores de diferentes épocas pauta-se na seguinte afirmativa:

A história das ideias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as ideias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As ideias dos clássicos da filosofia continuam atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional (GADOTTI, 1999, p. 17).

Nesse sentido, a reflexão do pensamento pedagógico do passado revela-se nas discussões do presente e, conseqüentemente, indica possibilidades para o futuro.

Ao refletir sobre a historiografia da educação, Kuhlmann Jr. (2015, p. 16) afirma que a história das instituições de Educação Infantil possui “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”.

Compreende-se que o direito à educação desde o nascimento, conforme garante a Carta Constitucional de 1988, resulta de um processo amplo de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, os quais envolvem uma gama de transformações sociais, conquistas e desafios.

A seguir, a abordagem da história da Educação Infantil no Brasil, próxima questão a ser tratada, tem como objetivo oferecer uma sucinta visão da trajetória da educação voltada à primeira infância no país, de modo geral. A retomada da história da educação brasileira torna-se essencial para a reflexão e análise dos dados da pesquisa. A compreensão do contexto nacional, embora superficial na pesquisa, enriquece a posterior análise da realidade local, comparando os avanços do município frente aos desafios mais amplos da história do país, conforme explícito na seção referente aos dados contextuais da pesquisa.

2.2.2 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

Não será possível, na verdade, na análise de nenhuma atualidade nacional, o esquecimento das suas marcas mais remotas.

(PAULO FREIRE)

Sabe-se que, no Brasil, o período que antecede a Proclamação da República assinala algumas iniciativas voltadas à proteção da infância, evidenciando uma preocupação em combater as altas taxas de mortalidade infantil da época. Investe-se, portanto, na criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres.

Em contraposição, ao final do século XIX, chegam às elites do país os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, por influência americana e europeia. Com isso, novas ideias veiculam no cenário político brasileiro, como a da criação do jardim de infância, ideia trazida pela renovação educacional de Froebel na Europa:

A ideia de “jardim de infância”, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escola-novistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2011, p. 92-93).

De acordo com Oliveira (2011), em meio ao debate, surgem os primeiros jardins de infância, em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, sob os cuidados de entidades privadas, para o atendimento de uma clientela infantil dos extratos sociais mais abastados, seguindo um programa pedagógico inspirado em Froebel.

A preocupação com as crianças das camadas sociais pobres também está presente nos debates legislativos. Em 1882, Rui Barbosa considera o jardim de infância como a primeira etapa do ensino primário, e em seu projeto de reforma da instrução no país, diferencia as salas de asilo, as escolas infantis e os jardins de infância. Evidencia-se, portanto, que:

Nesse momento, já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Proclamada a República, o processo de urbanização e industrialização provoca a coexistência da economia agrária e industrial, o que gera transformações na própria estrutura familiar. No início da industrialização no Brasil, no período entre 1889 e 1930, enquanto a mão de obra masculina se concentra na lavoura, as mulheres passam a fazer parte da mão de obra assalariada nas fábricas e, com isso, surge a necessidade de terem um local onde possam deixar seus filhos enquanto trabalham.

As primeiras creches e pré-escolas surgem para suprir a ausência das mães trabalhadoras, com finalidade exclusivamente filantrópica, assistencialista.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011), as creches, os jardins de infância ou as escolas maternas, no início do século XX, deveriam prestar atendimento aos pobres, estando subordinados aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Às instituições infantis caberiam os cuidados com a saúde e a sobrevivência dos pequenos. O regulamento das escolas maternas considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários.

Em 1932, com a regulamentação do trabalho da mulher, o Estado inicia a tentativa de organizar o processo de atendimento às crianças pequenas, filhas de mães trabalhadoras:

[...] tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo educação infantil gratuita aos filhos de 0 a 6 anos de idade para pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada (KHULMANN JR., 2011, p. 481).

No mesmo ano, surge o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, documento com uma série de propostas para o ensino, dentre elas a renovação do pensamento educacional da pré-escola, instituída como a base do sistema escolar. A partir do intenso debate surgem novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, entretanto, voltados prioritariamente para as camadas sociais de prestígio. À população crescente operária resta a criação de instituições oficiais voltadas para a proteção à saúde da criança. Surgem as creches planejadas como instituições de saúde, para suprir a demanda da classe operária. O trabalho desenvolvido pelas creches na época apresenta-se meramente com caráter assistencial-protetoral.

Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 100-101) afirma que “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

Percebe-se a existência de dois marcos na trajetória da educação infantil no Brasil: o primeiro, de cunho assistencialista, caracterizado pelo oferecimento de cuidados às crianças carentes; o segundo, de caráter pedagógico-educacional, caracterizado pela instalação das instituições denominadas jardins de infância, com a finalidade de atender às crianças de classes sociais mais abastadas. A esse respeito, evidencia-se a preocupação em diferenciar as creches destinadas aos pobres, das instituições privadas para os ricos, no Brasil, ao final do século XIX:

A preocupação daqueles que se vincularam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KHULMANN, JR., 2015, p. 81).

Oliveira (2011) acrescenta que, a partir da segunda metade do século XX, o atendimento em período integral em creches e parques infantis passa a ser disputado não apenas por operárias e empregadas domésticas. A demanda se estende aos filhos das trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, se estabelece que as crianças menores de 7 anos recebam educação em escolas maternais ou jardins de infância, o

que estimula que as empresas mantenham instituições escolares para os filhos de suas trabalhadoras. A orientação, até então presente na legislação educacional da década de 1920 no estado de São Paulo, passa a ser exigência nacional da legislação trabalhista.

A partir de 1964, com a instauração dos governos militares no país, permanece a ideia assistencialista para as crianças carentes, em creches e pré-escolas. A falta de infraestrutura para a oferta da educação infantil no país provoca a repetição do modelo assistencialista, que reproduz o isolamento da criança pobre em instituições desprovidas de recursos e, portanto, sem condições de oferecer qualidade à sua clientela. Por outro lado, a Educação Infantil passa a ser vista como uma educação compensatória, um período preparatório que antecede a escola primária obrigatória.

Segundo Oliveira (2011, p. 108), “a ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório”.

Afirma Joaquim (2009, p. 82) que “os avanços na área da educação foram contidos durante vinte anos de ditadura militar no Brasil, processo que teve início em 1964, estendendo-se até a redemocratização do país, em 1985”. A esse respeito, Piletti (2013, p. 205) enfatiza que “o regime instalado com o golpe militar de 1964 pretendeu frear os avanços e as conquistas na área educacional como em todos os setores da vida nacional”.

Com a Lei nº 5.692 de 1971, a Reforma do Ensino implanta o 1º grau com oito anos de escolarização obrigatória, resultado da fusão entre o antigo primário e o antigo ginásial. A lei, em seu artigo 19, estabelece que os sistemas de ensino *velarão* para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes. Na interpretação de Kuhlmann Jr. (2011, p. 490), o verbo ‘velar’, apesar de portar muitas significações, “na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”, revelando uma organização de instituições de educação infantil em um sistema agonizante.

A marca da Educação Infantil no Brasil, nessa época, traduz-se da seguinte maneira:

Na década de 1970, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 108-109).

A educação compensatória sofre críticas, especialmente por ignorar aspectos relevantes do contexto social:

Compreendia-se que apenas as crianças eram responsáveis pelo fracasso e não se discutiam problemas advindos da estrutura educacional e da própria sociedade que, muitas vezes, se organiza para impedir o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente produzidos. [...] Apesar das críticas, ainda hoje, atribui-se à educação infantil a função de preparar a criança para a escolarização futura com vistas a evitar o fracasso escolar de determinado grupo social que viva na chamada situação de “carência cultural” (ASSIS, 2009, p. 43).

Se na década de 1970 prevalecem as ideias de uma educação compensatória, há registros de que somente a partir da década de 1980, as concepções da infância e do desenvolvimento infantil apresentam impacto para as reformulações no contexto da educação em nosso país, conforme aponta Azevedo (2013):

[...] o desenvolvimento de pesquisas na área contribuiu de forma significativa para que se começasse a construir um outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã (Azevedo, 2013, p. 67).

De acordo com a nota introdutória do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (1998), a concepção educacional foi assim, por muitos anos, marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões do exercício da cidadania. Se antes pensava-se apenas em “cuidar” da criança, a partir da década de 1980, propôs-se a educá-la também, em resposta às transformações de concepção da infância e às exigências políticas.

Desse modo, com o intuito de sintetizar a história do atendimento institucionalizado à criança pequena, Azevedo (2013) refaz o caminho histórico da Educação Infantil em três momentos: o primeiro, antecede a década de 1930, com o surgimento das creches no Brasil ao final do século XIX, atrelado à perspectiva de atendimento às classes pobres, em caráter assistencialista. O segundo momento diz respeito à fase entre 1930 e 1980, período que apresenta uma preocupação com as carências biopsicossociais no desenvolvimento da criança, tendo como objetivo da educação a compensação dessas carências. Reforça-se a ideia da educação infantil compensatória, com função preparatória para os estudos das séries iniciais do período escolar. O terceiro momento caracteriza-se a partir da década de 1980, época em que algumas mudanças foram feitas em relação ao atendimento à criança pequena.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 69), “a década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis”. Segundo os autores, as conquistas da Educação Infantil são derivadas de uma mobilização social bastante significativa pelos direitos das crianças, com o envolvimento de mais de 600 organizações governamentais e não governamentais, durante o processo da

Assembleia Nacional Constituinte de 1987. A nova Constituição, de 1988, traz o reflexo dessa mobilização em defesa da infância brasileira, conforme Leite Filho e Nunes (2013, p. 70) apontam: “A criança até então compreendida como objeto de tutela passa a sujeito de direitos. [...] Sendo dever do Estado, a Educação Infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família”.

Frise-se, portanto, que a Educação Infantil por muitos anos foi encarada apenas sob o ponto de vista da assistência social e do direito de pais trabalhadores. A partir da Constituição da República de 1988, as creches e pré-escolas passam a compor os sistemas educacionais, ou seja, a Educação Infantil começa a ser vista sob o enfoque educacional. Além disso, o ingresso na Educação Infantil passa a ser considerado um direito fundamental da criança, independentemente se seus pais trabalham ou não.

Entretanto, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, que o estatuto legal reconhece as instituições de educação infantil como parte integrante do sistema educacional. A LDB/96 trouxe, portanto, nova nomenclatura à educação pré-escolar, destinada às crianças menores de 7 anos, adotando-se o termo Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica. Anterior a esse período, o termo empregado como educação pré-escolar destaca os objetivos da formação de hábitos e do desenvolvimento psicomotor da criança, raízes da educação compensatória, destinada a suprir as carências culturais, afetivas e nutricionais.

De fato, a LDB/96 formaliza o anseio de posicionar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo, no texto da lei, a educação das crianças pequenas como o primeiro nível de educação escolar, conforme elucidam Leite Filho e Nunes (2013, p. 74): “Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou sua devida dimensão no sistema educacional: atender às especificidades das crianças e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania”.

Corsino (2012, p. 1-2) aponta ainda como importante conquista nessa trajetória a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, pouco mais de dez anos após a promulgação da nova LDB. Enfatiza-se que “embora o ensino fundamental continue sendo a prioridade da educação nacional, existe um fundo que respalda o financiamento da educação infantil”. Isso equivale dizer que os sistemas municipais de ensino, segundo a autora, podem ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas, o que exige, por outro lado, que seja introduzida uma série de medidas político-

pedagógicas-administrativas. Dentre as inúmeras providências a serem tomadas, Corsino (2012, p. 2) destaca os “estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de equipamentos e materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamentos, entre outras demandas”.

Acompanhando o percurso legal da Educação Infantil no Brasil, em 2005, a Lei nº 11.114 altera a 9.394/96, ao tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Em seguida, em 2006, a Lei nº 11.274 apresenta uma nova configuração para o Ensino Fundamental, ao estender a duração dessa etapa da Educação Básica para nove anos. A medida, portanto, passa a incluir as crianças de 6 anos, da Educação Infantil, no Ensino Fundamental. Com isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172/2001, estabelece um prazo até 2010 para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a proposta de universalizar o ensino e garantir maior nível de escolaridade durante o período de escolarização obrigatória.

Recentemente, em 2013, novas mudanças surgem na legislação educacional. A partir da Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei n.º 12.796/2013, confere-se maior importância à Educação Infantil, ao inserir no campo da obrigatoriedade as crianças de 4 e 5 anos de idade. Determina-se, assim, a universalização do acesso à Educação Infantil.

Nos artigos 29 e 30 da LDB, há alteração na redação do inciso II, pela Lei n.º 12.796/13, apenas com relação à idade para se frequentar a Educação Infantil:

A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

A partir desse breve histórico da Educação Infantil no Brasil constata-se que as questões hoje debatidas trazem origens de uma realidade construída há quase cento e cinquenta anos. Para Assis (2009, p. 45), na atualidade, “verifica-se um período marcado pelo descompasso entre os avanços teóricos e legais e a realidade das instituições de educação infantil”, o que leva à constatação de que “a recuperação da trajetória evolutiva da educação das crianças pequenas evidencia que muita coisa precisa ser melhorada”.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2011) sintetiza a trajetória percorrida, ao afirmar que:

Aí, constata-se que há quase tudo por fazer. Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e indefinições quanto às políticas, à regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que têm sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo nesse processo (KUHLMANN JR., 2011, p. 493).

Da mesma forma, Angotti (2010, p. 57) acredita que os avanços alcançados na trajetória da Educação Infantil brasileira ainda não podem ser considerados satisfatórios. Apesar de reconhecer as conquistas do percurso, a autora alega que existem lacunas que devem ser retomadas: “a falta de assumir em teoria e prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças de faixa etária anterior aos sete anos”.

O panorama nacional delineado sobre o atendimento realizado na Educação Infantil pode ser assim expresso:

Por um lado, justifica-se o acolhimento das crianças em instituições infantis para que seus pais fiquem liberados para o trabalho, garantindo a manutenção da vida familiar. Por outro lado, porém, a educação infantil já tem sua marca na história da educação no Brasil há mais de um século, e não conseguiu ainda priorizar, substancialmente, o caráter pedagógico possível para este nível de ensino, crescendo qualitativamente diante das principais tendências e fatores que o vem influenciando (ANGOTTI, 2010, p. 58).

É possível, entretanto, refletir sobre as lacunas existentes na trajetória da Educação Infantil brasileira, apontadas por Assis (2009), Kuhlmann Jr. (2011) e por Angotti (2010). Essa reflexão parte inicialmente da própria compreensão de que as diferentes propostas pedagógicas situadas ao longo da história no contexto das instituições de Educação Infantil dependem das diferentes visões que se têm da infância, do desenvolvimento humano, ou seja, sofrem a influência direta das concepções construídas a respeito do desenvolvimento infantil. São essas as concepções que pautam a iniciativa das ações educacionais em distintas épocas e que, muitas vezes, por serem desconhecidas implicam em uma visão distorcida da realidade.

É preciso, portanto, reconhecer que as concepções de infância e de desenvolvimento humano balizam o trabalho nas instituições infantis. São elas que definem as ações cotidianas no contexto educacional.

A seguir, faz-se necessária uma breve consideração a respeito das concepções do desenvolvimento infantil como suporte para a fundamentação teórica dessa pesquisa.

2.2.3 Concepções do Desenvolvimento Infantil

Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvido, num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo. [...] Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história.

(PAULO FREIRE)

Oliveira (2011) enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo de construção. Historicamente, na psicologia, diferentes concepções, dentre elas a inatista e a ambientalista, tentam explicar o desenvolvimento humano para a Educação Infantil:

Os fatores hereditários e o papel da maturação orgânica têm sido superestimados por correntes afins do biologismo ou do inatismo, que enfatizam a espontaneidade das transformações nas capacidades psicológicas do indivíduo, sustentando que dependeriam muito pouco da influência de fatores externos a ele. O desenvolvimento seria como o desenrolar de um novelo em que estariam previamente inscritas as características de cada pessoa. Bastaria alimentar um processo de maturação e aptidões individuais, em estado de prontidão, guiariam o comportamento do sujeito (OLIVEIRA, 2011, p. 129).

Para a autora, essa corrente de pensamento está ainda bastante presente nas instituições de Educação Infantil, pautando-se na concepção da infância que precisa ser regada para que desabrochem suas aptidões inatas.

De acordo com Oliveira (2011), o ambiente também pode ser visto como o principal determinante do desenvolvimento humano, conforme destacam algumas correntes explicativas:

Segundo elas, o homem tem plasticidade para adaptar-se a diferentes situações de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis. Na educação infantil tal concepção promoveu a criação de muitos programas de intervenção sobre o cotidiano e a aprendizagem da criança, em idades cada vez mais precoces. Todavia, essa visão minimiza a iniciativa do próprio sujeito e também o fato de as reações dos diversos sujeitos submetidos às pressões de um mesmo meio social não serem semelhantes (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Na visão de Piletti e Rossato (2013b, p. 65), a diferença entre as duas perspectivas do desenvolvimento humano concentra-se na seguinte afirmação: por um lado, a perspectiva inatista, que privilegia os fatores endógenos no desenvolvimento cognitivo; de outro lado, a perspectiva ambientalista que enfatiza os fatores exógenos desse processo do desenvolvimento. Na primeira, “o sujeito impõe-se ao objeto”, e, na segunda, ao contrário, “o objeto impõe-se ao sujeito”.

Outros estudiosos, como Bassedas, Huguet e Solé (1999), apontam para o desafio de compreender o desenvolvimento humano a partir de três importantes conceitos: maturação, desenvolvimento e aprendizagem:

Quando falamos de *maturação*, estamos referindo-nos às mudanças que ocorrem ao longo da evolução dos indivíduos, as quais se fundamentam na variação da estrutura e da função das células. [...] a maturação está estritamente ligada ao crescimento [...]. Quando falamos de *desenvolvimento*, referimo-nos explicitamente à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as

potencialidades dos seres humanos. [...] Finalmente, queremos destacar as características do conceito de *aprendizagem*. Mediante os processos de aprendizagem incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 20).

Portanto, nessa perspectiva, pode-se compreender o desenvolvimento infantil como o resultado da interação entre as características herdadas geneticamente, que dizem respeito à maturação, por um lado, e a estimulação social e pessoal que a criança recebe do meio em que vive.

Oliveira (2011) à frente dessa perspectiva, considera que indivíduo e meio estabelecem entre si as “trocas recíprocas” durante toda a vida, em um processo de influência permanente entre ambos. Portanto, a partir da corrente explicativa interacionista, pode-se dizer que:

[...] não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica o meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 21) afirmam que para a abordagem do desenvolvimento infantil, desde que a criança nasce até os seis anos, torna-se relevante o conhecimento da evolução de suas capacidades em três grandes áreas. Trata-se das capacidades motoras, cognitivas e afetivas, presentes no desenvolvimento infantil. As mudanças observadas naturalmente ao longo desse processo são as que envolvem o crescimento da criança, com relação aos aspectos físicos. Entretanto, para se compreender melhor a complexidade do desenvolvimento quanto às transformações que ocorrem na maneira de pensar, de agir, de se relacionar com o outro e com o mundo, busca-se a psicologia como ciência capaz de responder às questões do desenvolvimento e das mudanças do comportamento do indivíduo ao longo do tempo.

Assim, a Psicologia do Desenvolvimento reúne estudos sobre os aspectos genéticos e socioculturais, a partir de pressupostos básicos do desenvolvimento humano.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, busca na Psicologia Genética, a Psicogênese, as bases para os estudos de ordem epistemológica, ao dedicar grande parte de suas pesquisas à descoberta sistemática da evolução mental da criança. Assim, em seus estudos, Piaget se propõe a investigar sobretudo a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança, bem como a compreender como os conhecimentos aumentam e por que processos eles se tornam gradualmente cada vez mais complexos.

Os estudos piagetianos sob a perspectiva epistemológica implicam na compreensão de que:

[...] os conhecimentos não são provenientes nem do sujeito apenas (posição apriorística), nem do objeto apenas (posição empirista), mas resultam de uma interação construtivista. [...] Piaget não encara as estruturas do conhecimento sob uma forma estática e acabada, mas sob o ângulo de um processo dinâmico e evolutivo. Daí a ideia de que o sujeito constrói ativamente os seus conhecimentos, em vez de recebê-los passivamente do exterior; nesse sentido, ele elabora incessantemente novas estruturas (LEGENDRE, 2013, p. 342).

Dessa forma, Piaget aborda o estudo da inteligência, a partir da maneira como a criança constrói seus conhecimentos e elabora novos modos de raciocínio na interação com o ambiente social e físico. Legendre (2013, p. 344) afirma que Piaget “tomando como objeto de estudo o ‘sujeito epistêmico’ – ou o sujeito que conhece -, ele se esforça por evidenciar o que há de comum a todas as crianças do mesmo nível de desenvolvimento”. Com isso, o desenvolvimento traduz-se pela construção das estruturas operatórias da inteligência, “primeiro sensório-motoras (inteligência prática) depois representativas (pensamento)”. A evolução dessas estruturas representativas efetiva-se em três etapas respectivamente associadas, que vão do pensamento pré-operatório, ao pensamento operatório concreto, culminando no pensamento operatório formal.

Conforme Gadotti (1999) sintetiza:

Segundo Piaget, a criança passa por três períodos de desenvolvimento mental. Durante o estágio preparatório, dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve certas habilidades, como a linguagem e o desenho. No segundo estágio, dos 7 aos 11 anos, a criança começa a pensar logicamente. O período de operações formais estende-se dos 11 aos 15 anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro (GADOTTI, 1999, p. 156).

Especificamente na área educacional, o pensamento de Piaget converge para os princípios pedagógicos da escola ativa:

A educação representa para Piaget um dos fatores fundamentais da formação intelectual e moral da pessoa. Se ela não pode garantir sozinha o desenvolvimento da inteligência, pois este depende de uma combinação de fatores de ordem interna e externa, a educação não deixa de constituir uma condição formadora estritamente necessária. Efetivamente, o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas da mente mais essenciais sem o aporte do meio social. Mas ainda é preciso que o projeto educativo se apoie sobre os processos de desenvolvimento da criança (LEGENDRE, 2013, p. 348).

Legendre (2013, p. 349), afirma que, para Piaget, uma das finalidades essenciais do ensino encontra-se na formação de “uma inteligência ativa, apta ao discernimento crítico e à pesquisa construtiva”, o que confere à escola a função eminentemente formadora, considerando que a tarefa da instituição escolar “não se limita a transmitir conhecimentos básicos, mas a garantir à criança o desenvolvimento completo das suas funções mentais, além da aquisição dos conhecimentos e dos valores morais que lhe permitem utilizar bem essas funções”. O autor ainda adverte que, apesar de Piaget ser frequentemente acusado de interessar-se apenas pelo ‘sujeito epistêmico’, ou seja, pelas estruturas de conhecimentos comuns aos sujeitos do mesmo nível de desenvolvimento, não se pode afirmar que a dimensão social esteja totalmente ausente na visão piagetiana.

La Taille (1992, p. 11), por sua vez, elucida a mesma questão polêmica, ao concordar que “Piaget costuma ser criticado justamente por ‘desprezar’ o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano”. Entretanto, o autor se coloca em defesa do pensamento piagetiano:

Todavia, nada seria mais injusto do que acreditar que tal desprezo realmente existiu. O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência. Em compensação, as poucas balizas que colocou nesta área são de suma importância, não somente para sua teoria, como também para o tema (LA TAILLE, 1992, p. 11).

Nesse sentido, de acordo com a teoria piagetiana, a criança desenvolve a sua inteligência nas múltiplas interações com o seu ambiente:

Para Piaget, as interações sociais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da criança, pois esta se constrói tanto nos contatos com as pessoas quanto nas relações com os objetos físicos. [...] a linguagem e as relações sociais desempenham, pois, um papel central no desenvolvimento do pensamento, especialmente por ocasião da passagem do pensamento operatório concreto para o pensamento formal (LEGENDRE, 2013, p. 350).

No aspecto educacional, Piaget entende a relação entre a criança e o adulto, sob a ótica da interação entre o natural e o social:

Educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor. Portanto, dois termos na relação constituída pela educação: de um lado, o indivíduo em crescimento; de outro, os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de iniciá-lo (PIAGET, 2015, p. 123).

Em 1935, frente à abordagem predominante do pensamento da escola tradicional, Piaget evidencia a sua preocupação naquela época com a relação entre o adulto educador e a criança. Assim, ao afirmar a função do educador na transmissão dos valores sociais, Piaget adverte quanto à necessidade de consideração às leis naturais do desenvolvimento para a aplicação dos métodos educacionais:

E, por ignorância ou por causa mesmo dessa oposição entre o estado natural, característico do indivíduo, e as normas da socialização, o educador preocupou-se inicialmente com os fins da educação mais do que com sua técnica, com o homem feito mais do que com a criança e com as leis do seu desenvolvimento. Desta maneira, foi levado, implícita ou explicitamente, a considerar a criança seja como um homenzinho a instruir, moralizar e identificar o mais rapidamente possível aos seus modelos adultos, seja como o suporte de pecados originais variados, isto é, como uma matéria resistente que é preciso dobrar muito mais que moldar (PIAGET, 2015, p. 123).

Assim, os métodos pedagógicos “antigos” ou “tradicionais” de educação são discutidos com relação aos métodos “novos”, a partir da concepção que o adulto faz da infância. Piaget (2015, p. 124) afirma que, se por um lado, os métodos novos se definem como aqueles que “levam em conta a natureza própria da criança e apelam para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento”, por outro, é importante observar a natureza de tais métodos, se estes induzem à passividade ou à atividade.

Para Gadotti (1999, p. 156), Piaget critica os sistemas educacionais da escola tradicional por objetivarem “mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas”.

Nesse sentido, não se trata apenas de criticar os métodos tradicionais, mas de reconhecer em que bases estão segmentados os métodos utilizados pelos educadores. A questão fundamental, portanto, está no tipo de relação entre a sociedade adulta e a criança a ser educada, se ocorre de forma unilateral ou recíproca.

Referindo-se à relação unilateral, Piaget sintetiza:

No primeiro caso, a criança é chamada a receber de fora os produtos totalmente elaborados do saber e da moral adultos; a relação educativa é feita com a pressão de uma das partes e a receptividade da outra. De um tal ponto de vista, os trabalhos de alunos, mesmo os mais individuais [...], participam menos da atividade real da pesquisa espontânea e pessoal que do exercício imposto ou da cópia de um modelo exterior; a moral mais íntima do aluno fica mais envolvida de obediência que de autonomia (PIAGET, 2015, p. 124).

A relação recíproca, por sua vez, encontra-se assim definida:

Na medida em que, pelo contrário, a infância é considerada como dotada de uma atividade verdadeira e o desenvolvimento do espírito é compreendido em seu dinamismo, a relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca: a criança tende a se aproximar do estado adulto não mais recebendo totalmente preparadas a razão e as regras da boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e sua experiência pessoais; em troca, a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação: espera um enriquecimento (PIAGET, 2015, p. 124).

Ao emitir o seu posicionamento quanto à gênese dos métodos de educação, Piaget considera a contribuição dos grandes teóricos da história da pedagogia, anteriores a ele, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, revelando-se em alguns aspectos como os precursores da escola ativa. Assim, Piaget argumenta a respeito do sentido que se atribui ao termo “novo” quanto aos métodos educacionais, a partir da perspectiva da relação estabelecida entre o adulto e a criança:

Se os novos métodos de educação se definem pela atividade verdadeira que postulam na criança e pelo caráter recíproco da relação que estabelecem entre os indivíduos educados e a sociedade para a qual os destinam, nada é menos novo que tais sistemas. Quase todos os grandes teóricos da história da pedagogia pressentiram um ou outro dos múltiplos aspectos de nossas concepções (PIAGET, 2015, p. 125).

Ao considerar que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”, Piaget (2015, p. 136-138) defende os novos métodos da escola ativa, afirmando que eles favorecem a esta adaptação, à medida em que a escola moderna atribui significado à infância, não como um mal necessário, mas como “uma etapa biologicamente útil, cujo significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social”.

Referindo-se à escola tradicional, Piaget evidencia a influência da concepção de infância para a formulação da proposta de educação e a tarefa do educador:

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício (PIAGET, 2015, p. 144).

Por outro lado, Piaget (2015) considera fundamental que a escola moderna saiba qual é a estrutura do pensamento da criança e quais as relações entre a mentalidade infantil e a do adulto. Portanto, é importante perceber que a educação intelectual traz a questão do entendimento da lógica infantil, partindo das relações entre a inteligência gnóstica ou reflexiva

e a inteligência prática ou sensorimotora. Nesse sentido, a inteligência prática é um dos dados psicológicos essenciais para se compreender a escola ativa:

[...] nas crianças, a inteligência prática precede a inteligência refletida, e que esta consiste, em boa parte, numa tomada de consciência dos resultados daquela. Pelo menos, pode-se afirmar que esta não chega a criar alguma coisa nova, no plano dos sinais ou dos conceitos que é o seu, a não ser com a condição de fundamentar suas construções num embasamento organizado por aquela (PIAGET, 2015, p. 146).

A significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil são pontos importantes para a compreensão da aplicação dos métodos da escola moderna.

Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la por si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e no plano moral a reciprocidade (PIAGET, 2015, p. 144).

A partir da análise dos métodos novos da escola ativa, Piaget (2015, p. 153) conclui que o êxito duradouro das propostas se deve ao fato de os métodos terem sido inspirados na “doutrina do justo meio, dando lugar de um lado à maturação estrutural e de outro às influências do meio social e físico”.

Com relação ao mecanismo da vida social infantil, Piaget (2015) diz tratar-se de um aspecto sobre o qual a escola tradicional e a moderna se opõem de maneira mais significativa. Para ele, a escola tradicional só conhece um tipo de relação social, ou seja, o da ação do professor sobre o aluno:

[...] O professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação pertence, da maneira a mais típica, ao que os sociólogos chamam de pressão, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal esta pressão pode ser suave e facilmente aceita pelo aluno (PIAGET, 2015, p. 157).

Quanto aos processos de socialização no ambiente escolar, Piaget (2015, p. 161-162) afirma que “a escola tradicional reduz todo o processo de socialização, intelectual ou moral, a

um mecanismo de pressão”, enquanto na escola ativa ocorrem “dois processos de resultados bem diferentes e que só se tornam complementares com muito cuidado e tato: a pressão do adulto e a cooperação das crianças entre si”.

Referindo-se, portanto, aos métodos da educação da época, por volta de 1935, Piaget conclui:

[...] os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com o respeito do adulto a cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior (PIAGET, 2015, p. 163).

A reflexão a respeito do pensamento piagetiano quanto ao desenvolvimento da inteligência torna-se necessária para este estudo, tendo como objetivo a retomada de diferentes concepções do desenvolvimento infantil na perspectiva da trajetória histórica da Educação.

Assim, de acordo com a concepção piagetiana, a inteligência deve ser considerada como um conjunto de ferramentas que se elaboram gradativamente e possibilitam a aquisição de conhecimentos, cada vez mais elaborados. No plano epistemológico, Piaget destaca-se por ter instituído as bases do construtivismo. Quanto às questões da educação e da didática, o mérito de Piaget situa-se na possibilidade de sua obra ter influenciado novos caminhos na Pedagogia, a partir do interesse em gerar pesquisas científicas no campo do desenvolvimento do pensamento, da aprendizagem e da socialização.

Piaget separa o processo cognitivo inteligente em dois importantes conceitos: “aprendizagem” e “desenvolvimento”. “Aprendizagem” diz respeito a uma resposta particular, aprendida através da experiência e que é adquirida de modo sistematizado ou não. “Desenvolvimento” é considerado uma aprendizagem de fato e, assim sendo, a responsabilidade da formação do conhecimento é do desenvolvimento. Para Piaget, a aprendizagem ocorre através dos processos de assimilação e de acomodação, e, ainda, através dos esquemas. No processo de assimilação, o sujeito cognitivo busca englobar as informações vindas do meio a fim de aumentar seu conhecimento.

Piaget mostra que existem estágios que são lógicas possíveis do pensamento humano, e podem ser separados por meio das rupturas da cadeia lógica de pensamento. Todavia, todos os indivíduos passam por todos esses estágios do desenvolvimento cognitivo: estágio sensorial-motor (de 0 a 2 anos); estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos); estágio operatório concreto (dos 7 aos 12 anos); e estágio operatório formal (a partir dos 11 ou 12 anos).

La Taille (1992) adverte quanto à peculiaridade da teoria de Piaget, ao referir-se quanto às influências da interação social no desenvolvimento cognitivo:

Em geral, quando se pensa em tais influências, aborda-se a questão da *cultura*: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização, características da linguagem, riqueza ou pobreza do meio etc. Piaget pouco se remete a fatores dessa ordem, o que certamente limita a sua teoria (LA TAILLE, 1992, p. 21).

Conforme apontam Vieira e Lino (2007, p. 210), “a teoria de Piaget tem sido objeto de estudo para vários autores tanto no âmbito da psicologia quanto no âmbito da educação. A partir desses estudos e pesquisas surgiram várias críticas apresentadas à sua teoria”.

Barbosa (2014) considera que muitas críticas à teoria de Piaget são fruto de uma leitura pouco consistente de suas teses. A começar pelo próprio conceito de construtivismo, compreendido por muitos como um método pedagógico, quando não o é, de forma alguma:

Trata-se de um conceito central da teoria e que se localiza na gênese da pergunta fundamental que Piaget se fazia referente aos mecanismos que tornam possível a construção de estruturas lógicas de pensamento, entendendo-as como as entidades que permitem a apropriação de conhecimentos que vão dos mais elementares aos mais complexos (BARBOSA, 2014, p. 53).

A autora faz uma reflexão acerca do conceito e situa um ponto de discussão sobre o construtivismo. Ao contrário do que se defende que o construtivismo deixa a criança aprender sozinha ou que ela se desenvolve pelas ações individuais, Barbosa (2014, p. 53) esclarece que, de acordo com o conceito, “compreende-se então que o conhecimento não é algo que se dá por acumulação, mas por um processo de integração nas estruturas mentais futuras que reorganizam as estruturas qualitativamente inferiores”.

Do ponto de vista pedagógico, Barbosa (2014, p. 53) defende que a teoria piagetiana seja a que possui mais legitimidade entre pais, professores e agentes educativos em geral. Segundo a autora, a teoria “inspira o rompimento de um conjunto de princípios orientadores das ações pedagógicas e traz para o centro das preocupações o planejamento de atividades escolares que favoreçam os processos cognitivos em construção”. A crítica da autora relaciona-se à “apropriação que se faz com muita frequência nas escolas do modelo das provas operatórias de Piaget para se avaliar os níveis de desenvolvimento psicológico das crianças”. Muitas vezes – adverte – a avaliação é feita sem os devidos recursos metodológicos disponíveis no modelo

teórico de Piaget, o que implica em considerar apenas um único critério para definir o que se deve ensinar às crianças.

Ainda com relação às críticas à teoria piagetiana, Barbosa (2014) esclarece quanto ao alastramento de alguns axiomas que são incorporados pelos professores de modo equivocado:

[...] por exemplo, a afirmação corrente de que a criança é sujeito de seu próprio desenvolvimento, centralizam suas ações nos processos de aprendizagem de cada criança e na relação desta com o objeto de conhecimento, deslocando, conseqüentemente, a perspectiva de ensino. Será preciso lembrar que, se por um lado, Piaget deu uma profunda ênfase ao papel da relação epistêmica, na ação dos sujeitos sobre os objetos, por outro, ele afirmou que um dos fatores principais para o desenvolvimento humano é a interação social, ainda que o conceito de social para ele seja distinto, por exemplo, daqueles que encontramos na tese dos materialistas (BARBOSA, 2014, p. 53-54).

Assim, nos últimos vinte e cinco anos do século XX, destacam-se grandes pensadores por sua influência preponderante no campo da Psicologia e da Educação. Dando continuidade à reflexão sobre as concepções do desenvolvimento infantil, convém destacar ainda o pesquisador russo Lev Vygotsky (1896-1934), cujas inúmeras contribuições de sua *teoria sociocultural* no campo da psicologia contemporânea têm sido amplamente difundidas na área da educação.

Para essa pesquisa, torna-se imprescindível a abordagem do desenvolvimento infantil enquanto processo de construção social dentro da cultura. Daí a importância do estudo da corrente interacionista, segundo a qual o desenvolvimento humano é resultado da relação recíproca entre o indivíduo e o meio, considerando os fatores genéticos e os ambientais que agem sobre o organismo e controlam o seu comportamento, que não apenas daquele que se limita à análise das condições biologicamente determinadas, mas essencialmente daquele que considera a cultura em que a infância se insere.

Essa pesquisa se fundamenta nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, a partir da discussão das teorias psicogenéticas do desenvolvimento, representadas respectivamente pelos pesquisadores Yves de La Taille (1992) e Marta Kohl de Oliveira (1995).

Interessa-nos a contribuição desses teóricos no que diz respeito às interações sociais no desenvolvimento, considerando a abordagem desta pesquisa sob o enfoque da teoria das representações sociais.

A ênfase central da teoria de Piaget relaciona-se à compreensão dos sistemas lógicos envolvidos na construção do significado pela criança. Da mesma forma, Vygotsky também se

preocupa com a construção do significado. Entretanto, os estudos de Vygotsky enfatizam como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana. Por interação social entende-se a interação da criança com a cultura.

Trata-se do desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural.

Para a teoria de Vygotsky, os principais conceitos a serem estudados referem-se à mediação simbólica, a partir da definição dos signos e da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que representa a capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por aquilo que o aprendiz pode resolver com o auxílio de um instrutor ou outro aprendiz.

De acordo com Oliveira (1995, p. 60), a ideia de nível de desenvolvimento proximal é fundamental na teoria de Vygotsky, “porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas”.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1995, p. 61).

A autora (1995) enfatiza que, para Vygotsky, há grande importância na intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar. E ainda acrescenta que:

É interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (OLIVEIRA, 1995, p. 64).

Portanto, Vygotsky foi um dos primeiros pesquisadores a conceber a ideia de que o desenvolvimento intelectual das crianças decorre de interações sociais e peculiaridades de suas condições de vida. Para ele, as “boas aprendizagens” são aquelas que proporcionam o aumento no nível do desenvolvimento do aprendiz. Assim, a aprendizagem mediada por pares mais experientes ou mais capazes, se mostra um bom método de evolução do desenvolvimento.

Sua concepção sobre o aprendizado decorre da ideia que o homem é um ser social que se forma em contato com a sociedade, opondo-se às concepções empiristas que enxergam o

homem como produto de estímulos externos. Ressalta-se que, na visão de Vygotsky, os avanços do desenvolvimento não ocorrem de modo espontâneo, sendo o resultado com outros adultos e crianças e de sua inserção em determinada cultura.

Para tanto, é necessário que as novas gerações aprendam a utilizar os objetos da cultura deixados pela geração precedente, de acordo com a função social para a qual foram criados, levando adiante o processo de desenvolvimento da humanidade. Desse modo, ao apropriar-se dos instrumentos culturais, como o computador ou a linguagem escrita, por exemplo, faz-se necessária a mediação, motivo pelo qual uma criança, ainda que nasça com o aporte biológico necessário ao seu desenvolvimento, necessita relacionar-se com os outros para humanizar-se (PILETTI; ROSSATO, 2013b, p. 83).

Sabe-se que o processo de construção do conhecimento tem gênese cultural e histórica. Com base nesse pressuposto, o desenvolvimento individual de cada criança está inserido no âmbito das relações e das práticas sociais de sua cultura.

Assim sendo, a presente pesquisa envolve a comunidade do campo, as famílias que têm suas crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil de uma rede municipal e os professores que atuam cotidianamente nesses espaços. Entende-se que nas vozes desses sujeitos estão os desejos, as expectativas, os saberes, as opiniões e as crenças. Dessa forma, ao apresentar um mosaico de vozes sobre o que pensam a respeito da qualidade de ensino oferecida nas instituições de Educação Infantil, há o reconhecimento da influência da diversidade cultural para a compreensão das representações construídas por esses sujeitos no contexto do campo.

2.3 Cultura e Educação do Campo

A cultura é invisível. Já foi dito que as pessoas passam por sua cultura da mesma forma que um peixe passa pela água. A água é tão presente na vida do peixe que o único momento em que ele se dá conta dela é quando ele se vê cercado de ar.
(GONZALEZ-MENA, 2015, p. 224)

Muito se tem falado acerca da cultura e do respeito que se deve ter pela cultura do outro, considerando a relevância dos aspectos socioculturais no modo de vida dos indivíduos em sociedade. Os discursos voltados para a área educacional revelam essa preocupação pela não exclusão do outro, pelo respeito à sua cultura e pela importância das manifestações e expressões culturais dos diferentes grupos em seus contextos sociais.

Wolff (2011) assinala a marcante contribuição dos estudos de Vygotsky para a compreensão da natureza humana, essencialmente social, que se constitui a partir de uma relação dialética e histórica, entre o indivíduo e o meio em que vive.

Para Vygotsky, “à época do nascimento o organismo está completamente formado (sua estrutura biológica já está formada), embora não esteja completamente ‘humanizado’. Nós nos tornamos humanizados pela interiorização da cultura” (BLANCK, 1996, p. 48).

De acordo com Oliveira (1995), ao se dedicar aos estudos das funções psicológicas superiores, Vygotsky lança o conceito de mediação para explicar como o homem, sujeito de conhecimento, relaciona-se com o mundo, não de forma direta, mas fundamentalmente numa relação mediada. A mediação, portanto, tem sido amplamente discutida por diferentes autores, dada a relevância do conceito para a compreensão das concepções vygotskianas.

Vigotski nos ensina que, desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades ganham sentido em um sistema de comportamento social, uma vez que são sempre percebidas e significadas em um contexto cultural. Dito de outro modo, o fato de que a criança vive num ambiente humano implica que suas ações sejam incluídas, por seus parceiros culturalmente mais experientes, em um sistema de significações sociais. É, sobretudo, pela mediação do outro e do signo que a criança se apropria de sua cultura, penetrando aos poucos num universo de significações sociais (CRUZ, 2015, p. 71).

Nas sociedades contemporâneas, as crianças têm ingressado cada vez mais cedo em instituições educacionais e, desde muito pequenas, são introduzidas na cultura escolar, tendo os professores como mediadores em suas relações com o meio e com os outros.

Arroyo (2014) considera a escola uma instituição por onde transitam as práticas, os valores, as condutas, os modos de relacionamento e convívio, materializando hábitos, rituais, valores e condutas no cotidiano.

Porque a escola é uma instituição, podemos falar da cultura escolar. A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as condutas de mestres e alunos. A eficácia formadora da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar. Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos. Viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. Terminarão conformando formas de pensar, hábitos, valores e condutas. Poderão sair conformados ou formados até nas alternativas de reação a essa cultura e organização (ARROYO, 2014, p. 206).

Para Candau (2013), a cultura escolar que predomina nas escolas revela-se pouco dinâmica, ritualística, padronizada, muitas vezes distante dos universos culturais das crianças, caracterizando-se como instituições pouco permeáveis às transformações.

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um “congelamento” da cultura da escola que, na maioria dos casos, torna-a “estranha” aos seus habitantes (CANDAU, 2013, p. 54).

Nesse sentido, torna-se preocupante a constatação de que muitas práticas pedagógicas docentes em espaços rurais não consideram as relações com o contexto local, por meio da adoção de modelos urbanocêntricos, extremamente padronizados. De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), as instituições não estabelecem relações de proximidade com a comunidade local e se tornam pouco sensíveis ao modo de vida das famílias, distanciando as ações desenvolvidas com as crianças do cotidiano que vivenciam no ambiente doméstico.

Portanto, dentre os princípios da Educação Infantil do campo deve haver equilíbrio entre as interações significativas que possibilitam às crianças o acesso aos recursos do seu próprio grupo cultural e da sociedade. São os desafios da contextualização pedagógica que devem ser repensados de forma a garantir o reconhecimento e a valorização dos elementos culturais do cotidiano local. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 163) enfatizam que “essa ambientação cria referências e marcas identitárias das crianças com a creche/pré-escola como espaço vivo na relação com sua cultura”.

Em geral, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas baseiam-se nas crenças culturais do que as crianças precisam, como elas aprendem e se desenvolvem. Gonzalez-Mena (2015) alerta para a existência de culturas de origem das crianças, vindas de famílias com crenças e valores próprios, bem como as culturas de origem dos professores, cuidadores e funcionários das instituições escolares. Sendo assim, o espaço da escola abarca diferentes culturas de origem de crianças e adultos, e a partir das práticas ali treinadas e desenvolvidas pelos profissionais, cria-se uma terceira cultura: a cultura da Educação Infantil. Nesse sentido, a autora (2015, p. 232) afirma que “é importante reconhecer que as famílias mudam quando entram em contato com os educadores infantis de diferentes origens, mas os educadores mudam também. A aculturação é um processo de duas vias”.

A partir da constatação de que a cultura não é estática, Gonzalez-Mena (2015) conclui que a Educação Infantil é suscetível de transformações e, quando o educador assume uma perspectiva de mudança em sua prática, conseqüentemente renovam-se os parâmetros da cultura da Educação Infantil. Portanto, estar atento à questão da diversidade implica em saber reconhecer a diversidade cultural.

Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 111), a Educação Infantil do campo oferece experiências significativas nos aspectos relativos às diversidades culturais, econômicas e ligadas ao contínuo campo-cidade. Na educação do campo é comum encontrar semelhanças e diferenças entre grupos sociais distintos, como extrativistas, pescadores, quilombolas, caiçaras. As autoras elucidam outras diversidades presentes no campo e na cidade e que, por sua vez, implicam em reflexões e práticas pedagógicas que venham a se consolidar democraticamente, tais como as diferenças quanto à “classe social, aos gêneros (meninos e meninas), às especificidades etárias (bebês, crianças pré-escolares, crianças maiores) e às singularidades individuais, nas quais se inclui a discussão sobre as necessidades especiais [...] e étnico-raciais”. Frente à discussão das desigualdades sociais e a relação entre a escola e a cultura, Aranha (2006) retoma a visão reprodutivista da instituição escolar, admitida por Bourdieu, afirmando que:

[...] é bastante frequente a explicação de que as desigualdades com relação ao sucesso escolar resultam de “desigualdades naturais”. Segundo essa hipótese, o sucesso dos bons alunos decorre de qualidades inerentes, como aptidões, talentos, dotes, mérito pessoal. Para os reprodutivistas, esse tipo de justificativa representa uma forma de mistificação e de mascaramento das verdadeiras causas do insucesso escolar. O que essa “ideologia dos dotes” dissimula é a imposição da cultura da classe dominante sobre a classe dominada, levada a efeito pela ação pedagógica (ARANHA, 2006, p. 253).

Da reflexão que se faz sobre a relação entre a escola e a cultura, não se pode negar a coexistência de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais num mesmo espaço social. As desigualdades sociais são visíveis e, por isso, tanto se discute sobre as possibilidades de diálogo entre esses grupos. De acordo com Gabriel (2013, p. 19), “não basta mais lutar contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias nas quais as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática”, mesmo reconhecendo o campo minado de tensões que envolvem esse debate. O saber lidar com a diversidade cultural na escola é temática que exige caminhos alternativos para se repensar a realidade sob uma perspectiva crítica e transformadora.

Arroyo (2014) remete-se à presença dos “outros sujeitos”, considerados os grupos subalternizados e oprimidos pelas diferentes formas de dominação, seja política, cultural ou econômica, porém pensados como desiguais apenas em condições de vida ou de valores:

As formas mais radicais de pensar, explicar e intervir nas desigualdades estão se diluindo e simplificando ao reduzir as desigualdades a carências, a exclusão. Uma forma de substituir políticas de igualdade por políticas/programas de inclusão ou de suplência de carências. Há uma intencionalidade política nesses processos de descaracterizar as desigualdades, de reduzi-las a dimensões mais leves, passíveis de correções leves, por exemplo: toda criança na escola, alfabetizada na idade certa! E as desigualdades são superadas (ARROYO, 2014, p. 45).

Os “outros sujeitos”, entretanto, não se reconhecem como desiguais no sentido de não terem as condições adequadas de vida ou terem valores diferentes dos grupos dominantes. A defesa de que os “outros” fazem pela luta por igualdade sugere novas formas de pensar a “igualdade no ser, no viver, no ser reconhecidos como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos”. O fato de serem considerados desiguais - pela raça, etnia, orientação sexual, moradia no campo ou periferia -, aponta para desigualdades mais radicais do que pelas precariedades das condições de vida ou pelas carências morais, conforme elucida Arroyo (2014, p. 45).

A problemática das desigualdades se faz presente também nas escolas de Educação Infantil do campo, no contexto das creches e pré-escolas, entre crianças pequenas vindas de famílias que se sentem, muitas vezes, marginalizadas ou excluídas. Nesse sentido, destaca-se o papel dos professores enquanto facilitadores dos processos de mudança social, não somente de reprodução da ordem vigente, conforme apontam Silva, Pasuch e Silva (2012). Sendo a escola infantil um espaço onde acontecem relações humanas, os professores podem cumprir uma função política, quando se propõem a defender os movimentos de luta por uma Educação Infantil do Campo, instituindo no fazer cotidiano as práticas democráticas e igualitárias. O ponto de partida para o cumprimento dessa função política encontra-se no investimento do diálogo em espaços coletivos, com a participação dos professores, outros profissionais da instituição escolar, famílias, pessoas da comunidade.

A consequência direta desse esforço coletivo está na melhoria da qualidade da Educação Infantil do Campo, tão discutida e almejada por todos os envolvidos nesta temática.

A família, portanto, em sua relação de proximidade com a escola, revela-se como um importante aliado para a conquista dessa qualidade.

2.3.1 A Família e a Escola

Cada um lê o mundo de onde seus pés pisam.
(LEONARDO BOFF, 1998)

Por ser o primeiro ambiente coletivo destinado à educação das crianças pequenas, as instituições de Educação Infantil contam, cotidianamente, com a presença das famílias. Refletir sobre a relação família/escola evidencia a importância dessa aproximação entre ambas, assegurando um clima recíproco de segurança e confiança, indispensável para que as experiências infantis no espaço escolar sejam positivas.

De acordo com Sambrano (2009), entende-se por família:

[...] uma instituição histórica e social que sofre transformações ao longo do tempo, descartando-se a noção de que há um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há famílias brasileiras com sistemas simbólicos e padrões de comportamentos diversos. Esse pressuposto remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, pautados em um projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos (SAMBRANO, 2009, p. 52).

Aranha (2006, p. 95) defende a ideia de que a educação não pode ser pensada a partir de um modelo universal e atemporal de infância e família. Nesse sentido, afirma que “não existe a ‘criança em si’, nem a ‘família em si’, mas sim a infância e a família como fenômeno cultural – e, portanto, não estritamente biológico – que, por conseguinte, muda no tempo e depende das transformações econômicas, políticas, tecnológicas”. A autora revela ainda que, devido a essa influência múltipla, torna-se necessário analisar o tipo de educação a ser oferecido aos pequenos, se a serviço da humanização ou do simples conformismo ao *status quo*.

Considerada como uma instância importante no processo de socialização e no desenvolvimento da subjetividade autônoma, Aranha (2006, p. 96) enfatiza que a família ensina, de modo informal, tudo aquilo que as crianças devem fazer, dizer ou pensar.

[...] a educação dada pela família fornece o ‘solo’ a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles. Portanto, a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano (ARANHA, 2006, p. 96).

Família e escola representam, portanto, instituições que promovem o desenvolvimento das potencialidades da criança pequena. Entretanto, Sambrano (2009, p. 51) destaca que ambas possuem tarefas distintas e complementares. Daí a constatação de que a relação família-escola não é apenas indispensável, como também complexa e desafiadora.

Sambrano (2009) compreende que as inter-relações que se travam entre os contextos diferem acentuadamente a partir do que os profissionais da instituição escolar consideram como necessário e possível para a realização do trabalho. A autora (2009) revela ainda que o primeiro desafio a ser superado seja o de preservar os contextos – escolar e familiar – respeitando os interlocutores envolvidos – profissionais e mães – respectivamente.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 219), no entanto, problematizam a questão do relacionamento entre a família e a escola quando transferem a experiência para o contexto rural: “Que concepções de rural nós possuímos? Que concepções de famílias de áreas rurais temos? Quais são as nossas concepções sobre comunidades rurais?”.

É preciso, pois, desconstruir a imagem negativa que se tem das pessoas que vivem no campo, muitas vezes vistas como atrasadas, ignorantes, ou ingênuas. Arroyo (2004) aponta a importância de uma nova perspectiva para os sujeitos da Educação do Campo:

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. [...] Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. [...] Superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico (ARROYO, 2004, p. 80-81).

Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 217), “conhecer minimamente as nuances que compõem o cotidiano das crianças do campo pode permitir a desconstrução de pré-concepções sobre a infância nesses contextos”, fortalecendo assim as interações com as famílias e a comunidade do campo.

Na relação de convívio diário entre professores e famílias do campo, reafirma-se o compromisso de respeito à diversidade cultural. Portanto, diante desse comprometimento, Souza e Mendes (2012, p. 256) enfatizam que “o trabalho docente ou pedagógico dos educadores do campo apresenta um desafio aos sujeitos educativos, o desafio de se reconhecer e de se questionar como sujeitos da história, produtores do conhecimento, de valores e de ações, enfim de cultura”.

A partir dessas considerações, pode-se entender a marcante influência da qualificação profissional dos professores para o trabalho educacional, envolvendo as crianças e suas famílias. A formação docente reflete, de modo fundamental, nas práticas realizadas e, conseqüentemente, na construção de uma escola que se denomine “de qualidade”.

2.3.2 A Formação dos Professores

Só fazemos melhor aquilo que repetidamente insistimos em melhorar. A busca da excelência não deve ser um objetivo e sim um hábito.

(ARISTÓTELES)

De acordo com Hoffmann (2015, p. 119), “o século XXI afigura-se, em nosso país, como um tempo de grande preocupação das instituições educacionais com a formação de professores em serviço”. Pensar a respeito da qualidade da Educação Básica recai sobre a questão da qualificação dos professores.

Há que se refletir sobre a necessidade de mudanças educacionais para se atingir o patamar da qualidade almejada. Entretanto, Hoffmann (2015) refere-se ao dilema das mudanças em educação a partir da postura do professor:

O dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de reconstrução de significado. Ele pode até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica nessa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz. É muito difícil aventurar-se ao desconhecido. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões (HOFFMANN, 2015, p. 121).

Para Hoffmann (2015, p. 123), as crenças dos professores estabelecem os limites para as discussões a respeito das mudanças em suas práticas. Nesse sentido, as mudanças efetivas no contexto escolar são delimitadas pela mobilização e aspiração dos professores que realmente queiram assumir os riscos para a mudança. E, por isso, a autora faz um trocadilho ao dizer que as mudanças exigem “trocas de pele”, considerando que a reconstrução de práticas envolve concepções e posturas de vida. Os professores mudam a partir daquilo que lhes é possível compreender, reconstruindo as práticas no que lhes é significativo. São eles os sujeitos para a mudança.

Os professores precisam sentir que estão engajados em mudanças que irão fazer uma diferença genuína na vida de milhares de alunos e na própria sociedade, por algo maior que mereça o seu envolvimento e o seu desapego às velhas e seguras práticas. Mas esse sentido ele próprio terá de construir, o que exige tempo, dedicação e estudo (HOFFMANN, 2015, p. 125).

Por sua vez, Loro (2010) enfatiza a relevância da formação docente para a efetivação de mudanças em sentido amplo:

Os professores têm um papel importante na educação. Por isso torna-se interessante a preocupação com a sua formação, através da qual venham a assumir com responsabilidade as mudanças, não somente na dimensão tecnológica e social, mas também cultural. É desejável e oportuno que estejam ligados às comunidades, recriem concepções diferentes de trabalho e de organização, bem como sejam capazes de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento (LORO, 2010, p. 51).

Segundo Kramer (2013, p. 182), a formação de professores trata-se de um “projeto de formação cultural, crucial para que todos nós possamos repensar nossa própria inserção hoje na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida”. Isso significa pensar em processos de formação permanente que promovam a reflexão coletiva e crítica dos professores, desde que “não se limitem a pensar a escola dentro dela mesma, nem reduzam a educação à sua dimensão instrucional”. É preciso, antes de mais nada, garantir a dimensão de humanidade que constitui a todos.

Especificamente para a dimensão da formação docente polivalente na Educação Infantil, em que se admite:

[...] favorecer a compreensão de quem são as crianças pequenas hoje, quais funções a educação infantil tem no âmbito da educação básica, assim como o papel do professor nessa fase, na oferta de uma educação com qualidade social para crianças brasileiras, crianças e enraizadas culturalmente, permite nos perguntarmos como foi a infância desses professores, assim como suas possibilidades reflexivas para compreender as transformações da(s) infância(s) nas últimas décadas no mundo e no Brasil (GOMES; REIS, 2015, p. 82).

Atualmente, inúmeras críticas têm sido feitas às licenciaturas, quanto à ineficiência na formação dos profissionais de educação. Santos e Cruz (2011) citam como um dos pontos de defasagem desses cursos de graduação, a falta de compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 13).

As autoras, preocupadas com a questão da qualidade dos cursos de formação de professores da Educação Infantil, propõem a importância de se introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica.

Neste sentido, a formação do educador, a nosso ver, ganharia em qualidade se, em sua sustentação, estivessem presentes os três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e como inovação a formação lúdica. Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 14).

Candau e Lelis (2014, p. 56) assinalam ainda que “um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais de educação é a questão da relação entre teoria e prática”.

A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. [...] Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos polos (CANDAU; LELIS, 2014, p. 69).

De acordo com Aranha (2006), a revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor, destacando três aspectos importantes que devem ser levados em conta:

- Qualificação: o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico;
- Formação pedagógica: a atividade educativa supera os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa a transformar a realidade;
- Formação ética e política: o professor educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor (ARANHA, 2006, p. 44).

A autora (2006, p. 47) dá ênfase ao que se espera do professor em seu âmbito de trabalho: que ele “seja crítico, reflexivo e um *intelectual transformador*, capaz de compreender o contexto social-econômico-político em que vive”. Entenda-se a expressão intelectual transformador como o reconhecimento pelo professor de que as crenças, as condutas, os valores incorporados pelo senso comum, muitas vezes, estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, sendo, portanto, ideológicos.

Nesse sentido, torna-se importante refletir a respeito das representações que permeiam o cotidiano das pessoas, sendo a escola o palco de interações sociais entre pais, crianças e profissionais da educação. O estudo das representações sociais apresenta-se como ferramenta bastante útil para a compreensão daquilo que ocorre dentro do espaço escolar e, por isso, a próxima subseção dele se ocupa, com a finalidade de esboçar a Teoria das Representações Sociais (TRS), de modo geral, dando ênfase à especificidade da área de concentração da pesquisa, ou seja, no campo da Educação.

2.4 A Teoria das Representações Sociais na Educação

Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos.

(ARROYO, 2013)

Reconhecer a importância da fundamentação teórica para a realização da pesquisa científica significa refletir acerca das escolhas feitas pelo pesquisador na tentativa de responder aos questionamentos e de explicar os fenômenos observados em sua pesquisa. A partir de uma teoria e dos conceitos gerados por ela, o pesquisador depreende o objeto de seu estudo, apropriando-se dele de tal forma até chegar à etapa da apresentação dos resultados da investigação.

Para Loro (2010, p. 81), “por mais elaborada que seja uma teoria, [...] nenhuma delas dá conta de explicar todos os fenômenos e processos”. O autor, entretanto, sugere a Teoria das Representações Sociais como campo fecundo de investigação, ao considerar as várias possibilidades de estudo na busca de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento.

Portanto, ao considerar o objetivo dessa pesquisa, de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos de escolas infantis do campo, é preciso, de antemão, que se dedique uma seção à discussão desse amplo conceito, o das representações sociais. Para isso, recorre-se às contribuições de alguns teóricos, como Jodelet (2001), Jovchelovitch (2011), Marková (2010), Chamon (2014), Guareschi (2005), Alvez-Mazzotti (2000), como estudiosos e autores de referência para as pesquisas sobre as representações sociais.

Para Jodelet (2001, p. 17), as representações são criadas a partir da necessidade das pessoas estarem informadas sobre o mundo à sua volta, para compreendê-lo, administrá-lo e enfrentá-lo. E, por isso, as representações são chamadas de sociais à medida em que esse mundo é partilhado com os outros cotidianamente. Para a autora, as representações sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Ao voltar-se para a questão do conhecimento e as concepções dominantes sobre os saberes, Jovchelovitch (2011, p.21) enfatiza que “é por meio da representação que podemos compreender tanto a diversidade como a expressividade de todos os sistemas de conhecimento”. Acrescenta ainda que “a representação é social porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos”. Entretanto, além de social, a representação possui também caráter simbólico, pelo fato de que signos arbitrários deem sentido ao objeto-mundo. Daí a constatação de que a representação não pode ser confundida com uma mera cópia da realidade. Ao contrário, um mesmo objeto pode significar coisas diferentes e representar aspirações diferentes a pessoas diferentes.

Ao afirmar que as representações são sociais, torna-se necessário buscar, dentre várias, uma definição para o social. Nesse sentido, Guareschi (2005, p. 64) preocupa-se em definir o que seja o social, definição esta que se ajuste aos estudos da Psicologia Social Crítica. O autor entende ser relevante a discussão do conceito de *relação* para que se defina um grupo social, chegando à afirmativa de que “o que constitui um grupo é a existência, ou não, de relações entre as pessoas, os membros, os possíveis componentes de um grupo”. Guareschi (2005, p. 68-69) admite ainda que “não é possível compreender o ser humano, nem o grupo (comunidade) fora da *relação*”. E adverte que no contexto da sociedade, “são as relações que se dão entre as diversas pessoas e os diversos grupos de pessoas que vão gerar situações de vida social que irão identificar e singularizar uma sociedade global”.

Da mesma forma, Berger e Luckmann (2014, p. 46) asseguram que “a realidade da vida cotidiana é partilhada com outros”, principalmente em situações face a face, “caso prototípico da interação social”. Para os autores (2014), há também outras formas de partilhar a realidade da vida cotidiana, fora das experiências face a face com o outro. São experiências que não se limitam apenas aos conhecidos, contemporâneos, mas que ocorrem de forma mais anônima. Em todas elas, prevalece a experiência e a partilha com o outro.

De acordo com Guareschi (2005, p. 68), há um campo de estudo específico voltado para a discussão dessas relações na sociedade. Nesse caso, a “Psicologia Social é construída a partir do potencial teórico do conceito de *relação*, como central para a compreensão desse objeto-domínio”. Trata-se de uma Psicologia Social Crítica, pela qual Guareschi (2005) defende, ao atribuir-lhe a tarefa de pensar a sociedade no contexto de suas relações, em uma concepção histórica, dialética e crítica.

Antes, porém, de se argumentar a respeito da importância da aplicação do conceito de representação social para a pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil no campo, há que se refletir acerca da amplitude desse conceito:

[...] a palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações (DINIZ, 2006, p. 116).

De acordo com Diniz (2006, p. 116), o termo “representação” foi pela primeira vez utilizado por Durkheim, ao propor a expressão “representação coletiva”, referindo-se à especificidade do pensamento social em relação ao individual. Morigi, Silva e Bernini (2014) acrescentam que Durkheim propôs dois conceitos acerca da representação, no campo da Sociologia: consciência individual e consciência coletiva. Assinalam ainda o pensamento do sociólogo a respeito dessas duas modalidades de consciência:

Todos os indivíduos possuem sua consciência individual, sua conduta, seu comportamento, mas estes são determinados pela consciência coletiva. Esta não é o resultado das consciências individuais e singulares, embora nelas se manifestem. Assim, a consciência coletiva é a forma moral vigente de como o pensamento comum se expressa na sociedade (MORIGI; SILVA; BERNINI, 2014, p.153).

Para Jovchelovitch (2011, p. 159), “as representações coletivas pertencem a uma cadeia de conceitos que se referem às crenças, sentimentos e ideias habituais, tomadas-como-dadas e homoganeamente compartilhadas por uma comunidade”. A autora ainda elucida que essas representações coletivas “compreendem as ideias, as emoções, os rituais e os costumes que os indivíduos carregam e desempenham, mas sobre os quais eles têm pouco controle”.

Nesse sentido, as representações coletivas concebidas por Durkheim caracterizam-se como externas e coercitivas em relação aos indivíduos.

Partindo dessa perspectiva, pode-se dizer que as representações coletivas durkheimianas:

[...] eram calcadas, portanto, nas crenças, nos mitos e nas redes de sociabilidade. Por sua vez, as redes eram baseadas na comunicação face a face que partiu da análise das sociedades homogêneas, mais ou menos estáveis, nas quais ocorriam mudanças, pouco numerosas e estáticas, características das esferas públicas tradicionais (JOVCHELOVITCH, 2008, apud MORIGI; SILVA; BERNINI, 2014, p.155).

Entretanto, o conceito das representações coletivas difere do conceito de representações sociais, e essa diferenciação está explícita na seguinte consideração:

Ao elaborar o conceito de representações sociais Moscovici pensou com e contra Durkheim. Com Durkheim ele compreendeu o poder da representação para construir ambientes e confrontar atores sociais como uma força externa, como um fato social. Mas Moscovici chegou a Durkheim via Piaget e em Piaget ele buscou a inspiração para o que a psicologia social poderia ser: uma ciência sobre o desenvolvimento e a mudança, mais do que sobre reações a ambientes fixos. Nas representações sociais, portanto, encontramos a luta entre tradição e inovação, entre conformidade e rebelião de minorias ativas (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 162).

A noção de representação social foi introduzida por Serge Moscovici, a partir de um estudo sobre a representação social da psicanálise, em 1961. Alves-Mazzotti (2000, p. 58-59) expõe que, além de retomar o conceito de representação coletiva de Durkheim, Moscovici o renova, ao estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais das representações, bem como de suas operações e funções. Por meio desse modelo, Moscovici inova esse conceito, afastando-se da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social norte-americana, hegemônica na época. Assim, o modelo de Moscovici procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade.

Segundo Moscovici, criador da Teoria das Representações Sociais (TRS), “todas as interações humanas, surjam elas entre pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). Essas representações não são produto de um indivíduo isolado, são fruto das interações que ocorrem em uma sociedade pensante. Entenda-se o termo sociedade pensante como Moscovici (2015, p. 45) assim sugere: “pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles

mesmos colocam”. Logo, as pessoas fazem parte de uma sociedade pensante. O pensamento observado e compreendido como faculdade humana mais comum e que se origina e se desenvolve a partir da comunicação social, das inter-relações sociais. A comunicação que se estabelece entre os sujeitos de um grupo, bem como a tomada de decisões, reveladas ou até mesmo ocultadas por eles, a dinâmica de suas ações e as crenças, todos esses elementos juntos, indicam a força do pensamento sobre a realidade. Em uma “sociedade pensante” pode-se dizer que o pensamento se materializa em comportamentos.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc., as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2011, p. 45).

Sabe-se que, na perspectiva da Psicologia Social que se interessa pelos fenômenos sociais, defendida por Moscovici (2015, p. 152), o aspecto “social” está relacionado à interação entre dois sujeitos e um objeto. É o triângulo “Sujeito-Outro-Objeto” de que o autor apresenta como ponto crucial para a discussão de um sistema em que se considere a conduta social nele inserida. A Psicologia Social como ciência do comportamento que se distingue da psicologia geral, em função do seu próprio objeto de estudo, tem como foco principal o estudo dos fenômenos sociais, especificamente ao que diz respeito à ideologia e à comunicação. Segundo Moscovici (2015), a ideologia e a comunicação têm lugar na Psicologia Social para sistematizar a compreensão da base de funcionamento de uma sociedade e dos processos essenciais que operam dentro dela. Hábitos, preconceitos, estereótipos, sistemas de crença fazem parte dos fenômenos estudados pela Psicologia Social e que traduzem a ideologia presente na sociedade. Por outro lado, “a cultura é criada pela e através da comunicação”, de acordo com Moscovici (2015, p. 155), e ela deve ser entendida como um processo autônomo que ocorre no âmbito da vida social.

Compreende-se a relação entre o indivíduo e a sociedade a partir da lógica da formação dos ‘objetos sociais’ que adquirem identidade no relacionamento com outros, sujeitos ou grupos. Os ‘objetos sociais’ referem-se “aos grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade como suas diferenças”. Por isso, Moscovici (2015, p. 159-160) enfatiza a importância de relacionar o conhecimento das relações entre o ser humano e a sociedade “aos processos de comunicação e à influência exercida pelas ideologias”.

A grosso modo, a relação entre indivíduos em uma sociedade é basicamente observável através do comportamento das pessoas ou dos grupos. Entretanto, para a Teoria das Representações Sociais interessa o comportamento simbólico, ou seja, os estímulos que provocam o comportamento social e as respostas a esses estímulos, considerando que entre os estímulos e as respostas há uma cadeia de símbolos, conforme aponta Moscovici (2015). O comportamento simbólico traduzido por um sistema de valores criado nas relações sociais, manifesta-se enquanto linguagem em seu sentido amplo. As manifestações verbais e não verbais do comportamento simbólico carregam significados comuns entre os que emitem e os que recebem as mensagens. O desafio da Psicologia Social como ciência do comportamento está em estudar o modo simbólico que permeia essas interações sociais.

A esse respeito, Jodelet (2001) detém-se na caracterização da representação social aceita pela comunidade científica:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

A autora (2001, p. 22) atribui ao ato do pensamento a representação pelo qual um sujeito representa a si próprio, ou representa um objeto, que “pode ser uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.”. Isso significa que:

[...] a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém sujeito. [...] a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. [...] Mas a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito (JODELET, 2001, p. 27).

Basicamente, Alves-Mazzotti (2010) conceitua as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que nos ajuda a apreender os objetos que povoam nossa vida cotidiana, a dominar o ambiente, a comunicar fatos e ideias e a nos situar perante pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento em relação aos objetos e grupos representados (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 72).

Pode-se falar, portanto, em “teorias” do senso comum quando deixam de ser simples opiniões as representações produzidas coletivamente e que permeiam o repertório dos grupos.

Para Moscovici (2015), o conhecimento popular e o senso comum oferecem acesso às representações sociais, para a compreensão e a interpretação da realidade, estando ela sujeita a mudanças e transformações, embora muitas vezes o senso comum seja concebido como um estágio arcaico de compreensão, incluindo uma magnitude de conhecimento que não mudou durante milênios e que nasceu de nossa percepção direta das pessoas e das coisas. Existe, porém, a concepção de que as representações sociais revelam traços culturais e possuem um caráter histórico. Moscovici (2015, p. 204) afirma que “a ciência popular não é a mesma coisa para qualquer pessoa e para sempre. Ela é modificada ao mesmo tempo em que as estruturas ou problemas da sociedade com os quais as pessoas se confrontam também mudam”.

Marková (2006, p. 196) enfatiza que o conhecimento do senso comum está entrelaçado na sociedade e na cultura, incluindo diversos tipos de sabedorias “como crenças, mitos, relações interpessoais de entendimento, sabedoria experimental e habilidades práticas”. Marková (2006) refuta a ideia de inferioridade atribuída ao conhecimento do senso comum com relação ao conhecimento científico, apoiando-se em Moscovici:

Deixemos de lado essa distinção entre ascensão e descida das representações sociais e reconheçamos como o conhecimento popular do senso comum fornece sempre o conhecimento que as pessoas têm a seu dispor; a própria ciência e tecnologia não hesitam em emprestar dele quando necessitam uma ideia, uma imagem, uma construção. [...] Se um psicólogo fala de uma personalidade extrovertida ou de um protótipo, se um biólogo lembra informação e seleção, ou ainda se um economista raciocina em termos de mercado e competição, cada um deles, dentro de sua própria especialidade, apela para conceitos tirados de sua herança, das fontes do conhecimento comum das quais ele nunca se separou (MOSCOVICI, 2015, p. 200).

Desse modo, ciência e senso comum são confrontados por Moscovici (2015, p. 60), ao revelar que “senso comum é a ciência tornada comum”. Isso significa transformar o não familiar em familiar, por meio de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

Para Alves-Mazzotti (2000, p. 59-60), a contribuição mais original da teoria proposta por Moscovici encontra-se na análise da gênese das representações sociais, referindo-se à descrição da ancoragem e da objetivação, dos dois processos cognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam na formação das representações.

Ao referir-se à objetivação, Alves-Mazzotti (2000) afirma que:

[...] consiste na transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção social do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (guiados pelo sistema de valores do grupo), de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60).

Chamon (2014) atribui à objetivação o processo que torna o abstrato em concreto, quando o objeto é substituído pela sua imagem que, por sua vez, torna-se objeto e não mais a sua representação. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] um mesmo objeto de representação social pode ser visto de muitas formas por diferentes grupos, em diferentes momentos, induzindo uma simplificação do conceito, o que vai permitir a construção de uma “imagem” do objeto para uso do grupo. Essa “imagem” circula na comunicação do grupo e passa a substituir o objeto que lhe deu origem (CHAMON, 2014, p. 118-119).

Com relação ao segundo processo, o da ancoragem, Alves-Mazzotti (2000), apoia-se na descrição de Moscovici:

[...] que diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60).

Moscovici (2015, p. 61) reporta-se ao mecanismo de ancoragem como um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Para o autor, portanto, ancorar significa classificar e dar nome a alguma coisa, por meio de uma categorização. Por sua vez, categorizar alguém ou alguma coisa significa buscar na memória paradigmas que estejam estocados, estabelecendo uma relação com eles, seja positiva ou negativa. No caso de ser positiva, registra-se a aceitação; do contrário, sendo negativa, ocorre a rejeição, conforme aponta Moscovici (2015).

Disso decorre dizer que os dois aspectos da ancoragem das representações referem-se ao classificar e ao dar nome às coisas. Entretanto, Moscovici (2015, p. 70) não atribui aos sistemas de classificação e nomeação o objetivo de graduar ou rotular pessoas ou objetos. Trata-se, na realidade, de formar opiniões, a partir da “interpretação de características, a compreensão

de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas. À medida que os sentidos emergem, os conceitos tornam-se tangíveis e integram-se às ideias e seres com quem já se tem familiaridade. “Desse modo, representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência.”

Por outro lado, ao definir a objetivação, Moscovici (2015) enfatiza que, nesse processo, a ideia de não familiaridade se une com a de realidade.

[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa que nós podemos responder como tal (MOSCOVICI, 2015, p. 72).

Ao sintetizar a relação entre os dois processos, da objetivação e da ancoragem, Chamon (2014) afirma que:

[...] a gênese da representação social de um objeto por um grupo, na perspectiva do campo estruturado, ocorre por meio de uma simplificação do objeto, guardando-se os aspectos mais salientes para o grupo (objetivação), seguida por uma assimilação desse objeto simplificado a uma rede previamente existente de significados e categorias próprios desse grupo (ancoragem) (CHAMON, 2014, p. 120).

Jovchelovitch (2000, p. 41) apresenta o termo objetificação no lugar de objetivação. Afirma que os dois processos, de ancoragem e objetificação, “mostram claramente que a construção de representações sociais tem em estruturas históricas e sociais alguns de seus elementos principais”.

É importante que se compreenda, nesse ponto da discussão, que a palavra *representação* admite diferentes significados, e que o conceito se apresenta sob perspectivas também diferenciadas. Diniz (2006) destaca dois pesquisadores que, além de Durkheim e Moscovici, dedicaram-se à importância da divulgação desse conceito: Piaget e Bourdieu.

Em um diálogo entre Moscovici e Marková, no livro *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*, Moscovici (2015) relata a grande influência de Piaget para a formulação de sua Teoria das Representações Sociais:

Ele não escreveu apenas sobre psicologia infantil, ele também escreveu muito sobre a história e a epistemologia da ciência e até mesmo sobre as relações entre lógica e sociedade. Lendo Piaget, ocorreu-me que ele estudou o senso comum das crianças do mesmo modo que eu estava tentando estudar o senso comum dos adultos. [...] Descobri depois que seu método de estudar crianças através das observações e entrevistas focais poderia servir-me do mesmo modo. [...] Envolvendo-me em seu trabalho, comecei a investigar seus sistemas teóricos, o sentido dos conceitos que ele empregou [...]. E aqui encontrei de novo a representação, dessa vez não apenas como uma noção, mas como uma ideia teórica. E isso, literalmente, mudou minha maneira de pensar (MOSCOVICI, 2015, p. 339).

De acordo com Diniz (2006), o trabalho de Piaget e Moscovici pode ser comparado no que diz respeito à ideia que se tem do sujeito frente às situações desconhecidas. Ambos admitem a tensão e o desequilíbrio gerados por essas situações novas, não familiares. Assim, consideram que o conteúdo dessa realidade desconhecida se transponha para dentro de um conteúdo de seu universo. O novo conteúdo, portanto, passa a fazer parte do universo já conhecido.

Marková (2010) afirma que a Teoria das Representações Sociais está relacionada à teoria da atividade simbólica, destacando o trabalho de Denise Jodelet como referência de pesquisadora sobre as representações sociais, com enfoque nos estudos de Piaget. Ambos, Jodelet e Piaget, defendem a concepção de um sujeito ativo, como autor das construções psíquicas e com o poder de transformá-las, à medida que se desenvolvem, num processo de construção e re-construção da representação.

De acordo com Marková (2010), a atividade representacional ocorre em um espaço de trocas entre o sujeito e o Outro. O sujeito individual pertence à realidade social representada por Outros. Para tanto, a autora compreende o social, mais que um agregado de indivíduos, e as representações sociais, mais que um agregado de representações individuais. As representações sociais emergem como um fenômeno que expressa a subjetividade do campo social e sua capacidade para construir saberes.

Procurei mostrar que as representações sociais, porque simbólicas, se erguem sobre a atividade representacional e os símbolos. Entretanto, elas não podem ser simplesmente equacionadas à atividade representacional individual, já que elas se formam através das relações e práticas do campo social (JOVCHELOVITCH, 2010, p. 79).

Nesse sentido, Guareschi (2005), ao tratar da cultura sob o enfoque psicossocial, revela o que nela considera admirável:

No decorrer dos séculos o ser humano foi sendo capaz de simbolizar, de criar símbolos que não necessariamente fossem iguais aos objetos que representam, mas que contêm sentidos; e tais sentidos só podem ser interpretados dentro de determinados referenciais e códigos. [...] As criações simbólicas, conseqüentemente, fazem também parte da “cultura”, ou melhor, como sublinham alguns, passam a constituir como que o cerne da cultura (GUARESCHI, 2005, p. 99).

Sawaia (1993) reafirma que o conceito de Representação Social criado por Moscovici dá ênfase à visão de sujeito ativo e criativo na sociedade, opondo-se à visão de homem passivo da teoria cognitivista. Moscovici, segundo o autor, aponta a função simbólica e de poder de construção do real do aparelho cognitivo, revelando que o indivíduo cria as representações dentro das relações sociais no contexto de uma cultura específica.

Nesse sentido, Spink (1993) alerta para a necessidade de entender, sempre, “como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente”. Refere-se ao triplo esforço que justifica o enfoque dado às representações sociais:

1. compreender o impacto que as correntes de pensamento veiculadas em determinadas sociedades têm na elaboração das Representações Sociais de diferentes grupos sociais ou de indivíduos definidos em função de sua pertença a grupos;
2. entender os processos constitutivos das Representações Sociais e a eficácia destas para o funcionamento social. Entender, portanto: a) o papel das representações na orientação dos comportamentos e na comunicação; b) sua força enquanto sistema cognitivo de acolhimento de novas informações;
3. entender o papel das Representações Sociais nas mudanças e transformações sociais, no que diz respeito à constituição de um pensamento social compartilhado ou à transformação das representações sob o impacto das forças sociais (SPINK, 1993, p. 89).

Ao tratar da cultura num sentido amplo e da existência de diferentes referenciais simbólicos, Guareschi (2005) afirma que um mesmo objeto pode significar coisas absolutamente diferentes para duas comunidades humanas distintas. O autor considera relevante frisar que “as criações sociais e simbólicas da cultura constituem o mundo imaterial, ou seja referem-se às relações humanas que se solidificaram, se institucionalizaram, que, até certo ponto, se cristalizaram” (GUARESCHI, 2005, p. 100).

Dessa forma, ao considerar a existência imprescindível das criações simbólicas na comunidade, Guareschi (2005, p. 100) destaca, por outro lado, a importância da postura crítica em relação a elas, afirmando que “se temos de conviver com elas, temos também de tomar consciência do que elas implicam e acarretam”. O autor adverte para a tomada de consciência

crítica, que conduz à liberdade e à responsabilidade, evidenciando que as situações sociais institucionalizadas podem ser profundamente dominadoras. Inseridas no cotidiano, determinadas estruturas culturais possuem instrumentos de dominação e submissão de inúmeras pessoas ou grupos. Daí a importância da perspicácia e do cuidado em descobrir e compreender qual o mundo simbólico e significativo das pessoas e dos grupos com quem se trava relações:

[...] por mais penetrante que seja a cultura, ela é ainda e sempre relativa. Nunca chega a determinar totalmente as situações e os fenômenos. Por mais pervasiva que seja, podemos ainda identificar sua origem e sua história, sua relatividade. Garante-se com isso a singularidade das pessoas e dos grupos e permanece sempre presente a possibilidade de mudanças. Se a cultura é imprescindível, ela nunca absolutiza. Em cada caso, deve-se perguntar: tais práticas culturais, tais valores, tais instituições, nos fazem mais livres ou nos condicionam e limitam? Deve estar sempre presente este apelo à consciência e a busca contínua de respostas à pergunta: por que sou o que sou? Por que as coisas que me rodeiam são assim? (GUARESCHI, 2005, p. 104).

Após as breves considerações a respeito das representações sociais à luz da teoria de Moscovici, permeadas com diálogos entre estudiosos e pesquisadores da área, pretende-se, a partir desse ponto, transpor os conceitos até então discutidos para o contexto educacional, para o espaço das instituições escolares, foco desta pesquisa.

Segundo Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010), as práticas das instituições escolares são condicionadas por crenças, valores, modelos e símbolos que nelas circulam e que, por sua vez, fazem parte das representações sociais, criadas e mantidas em contextos conversacionais. Com as rápidas mudanças do mundo globalizado, na cultura contemporânea, as crenças e os valores são colocados em xeque, exigindo que os indivíduos “construam e reconstruam suas representações de modo a se adequarem aos novos padrões que se instituem no contexto em que vivem”.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais que afetam os processos educativos se torna um instrumental valioso para a orientação de políticas e práticas escolares, na medida em que permite investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os diferentes atores sociais utilizam para atribuir significado aos objetos, grupos e às situações que fazem parte de seu cotidiano e a assumir posições perante eles (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 72).

Portanto, compreender as representações sociais a partir das relações que se estabelecem nas práticas escolares significa conhecer o que se passa nas interações que acontecem no espaço escolar. Com relação a esse aspecto, Mazzotti e Alves Mazzotti (2010, p. 85) ressaltam um princípio primordial na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici: “que é nas conversações que são negociados os significados que permitem estabelecer, no

âmbito dos grupos, os consensos sobre os objetos sociais que lhes parecem relevantes, mantendo a integridade grupal”. Os autores destacam ainda a importância da formação de professores aptos a lidarem com esse novo e complexo cenário, na perspectiva do mundo globalizado.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 188) argumentam que a pedagogia é um espaço onde ocorre uma triangulação interativa e constantemente renovada, entre as ações, as teorias e as crenças. Partindo desse ângulo, “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia”. No espaço escolar, mais especificamente no âmbito da sala de aula, ocorre aquilo que os autores chamam de processo psicossocial interativo. A metodologia centrada no desenvolvimento de uma epistemologia construtivista, interativa e colaborativa refere-se a uma Pedagogia-Participativa, entendida como:

A criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, criar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 194).

Repensar o espaço limitado da escola como palco de relações e interações entre adultos e crianças significa compreender o quanto a educação institucionalizada reproduz a dinâmica da sociedade como um todo. De acordo com Chamon (2014, p. 107), “toda sociedade é apoiada na formação dos indivíduos que a compõem. Disso decorre a afirmação de que, nas sociedades modernas, “a educação em seu formato escolar constitui o modo dominante de socialização e de desenvolvimento humano”, por onde se formaliza a transmissão do conhecimento socialmente acumulado. Entretanto, ao se voltar à questão da educação específica do campo, temática recente e em ascensão, Chamon (2014) aponta para o desafio atual, da não reprodução do modelo urbanocêntrico. A educação baseada no modelo urbanocêntrico, além de reproduzir no campo os modos de ser e conhecer próprios dos espaços urbanos, impede que o homem do campo seja realmente o sujeito do processo educativo.

Assim, ao transpor para o campo os modos da cidade, ao treinar os docentes nos padrões culturais da classe dominante, ao valorizar um determinado arbitrário cultural em detrimento de outras formas de cultura e conhecimento, o sistema educacional automaticamente reproduz as desigualdades sociais e exclui os povos do campo. O que o campo sabe não tem valor de conhecimento; o que o campo produz não tem valor de cultura; o que o campo é não tem valor de existência (CHAMON, 2014, p. 112-113).

A presença de Bourdieu como referência no campo das ciências sociais francesas na década de 1960 também aponta para análises dedicadas à cultura e à sociologia da educação. De acordo com Nogueira e Catani (2013, p. 7), a obra de Bourdieu renova o “pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e o saber”. Assim, muito do que se tem estudado no Brasil sobre a produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos, especialmente no espaço escolar, é consequência do pensamento de Bourdieu nas pesquisas educacionais.

Reprodução cultural e conservação social nas práticas escolares são temas discutidos por Bourdieu e Passeron, por meio da obra *A reprodução*, lançada na França, em 1970. Nela, debatem-se as relações entre sistema de ensino e sociedade, além de tratar da violência simbólica exercida pela instituição escolar e seus agentes.

Portanto, a reprodução do modelo urbanocêntrico, citado por Chamon (2014), encontra na citação de Bourdieu (2013) destaque para a questão da legitimidade e da perpetuação das desigualdades sociais no espaço escolar:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2013, p. 45).

Nesse sentido, pode-se analisar as representações que se delineiam no contexto da escola, a partir do que se entende por *habitus*. Assim, Diniz (2006) exprime a noção de *habitus*, sob o ponto de vista de Bourdieu:

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo (DINIZ, 2006, p. 118-119).

Na visão de Bourdieu, “a escola é um mecanismo que contribui para a manutenção da estabilidade social, inculcando ideias que permitem sua reprodução, e tornando os agentes parte obediente das regras (regularidades) do jogo social”, conforme aponta Gonçalves (2010, p. 97).

Para Guareschi (2005, p. 100), é interessante que haja um esforço para a tomada de consciência de como as criações culturais e simbólicas que permeiam as práticas cotidianas, em geral, servem “não apenas para nos ajudar a construir uma vida social tranquila, mas muitas vezes como instrumentos de dominação e escravidão”. Reportando-se às questões discutidas por Bourdieu, Guareschi (2005, p. 103) enfatiza o poder da “força da cultura, dos hábitos culturais que se tornam imperativos e opressores. Daí a relevância dada por Guareschi à tomada de consciência desses hábitos, normas e regras que limitam os sujeitos em seu modo de vida cotidiano.

A Teoria das Representações Sociais, portanto, pode ajudar a compreender a realidade do contexto educacional, em suas múltiplas facetas, a partir das práticas que se desenvolvem frente às representações construídas. Considerando que tais representações possuem caráter subjetivo, a interpretação da realidade depende dos sujeitos que lhe dão sentido. Assim, o ambiente escolar como espaço profícuo de interações sociais se organiza de modo a mesclar diferentes representações, quer seja dos agentes da instituição escolar, dos membros da família ou das pessoas da comunidade.

De acordo com Dotta (2006), importantes trabalhos têm sido publicados por autores brasileiros e estrangeiros, envolvendo a Teoria das Representações Sociais, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado que estão se proliferando nos últimos anos.

A autora (2006, p. 9) cita, ainda, o crescente interesse dos pesquisadores “em encontrar, analisar e discutir as representações sociais que envolvem a área educacional, preocupação essa decorrente da necessidade de conhecer melhor a profissão docente”.

Pode-se afirmar que as propostas de estudos acadêmicos desenvolvidos por algumas universidades no país assinalam nova perspectiva para a formação de profissionais engajados nas questões das representações sociais, da docência e da Educação do campo. O Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté – UNITAU – tem apresentado dissertações de Mestrado em Desenvolvimento Humano – MDH e Mestrado Profissional em Educação - MPE, com propostas diversificadas que contribuem para a ampliação do acervo de pesquisas sobre a Teoria das Representações Sociais, identidade docente e Educação do Campo.

Tabela 5: Dissertações de Mestrado em Desenvolvimento Humano – UNITAU
Orientação – Profa. Dra. Édna Maria Querido de Oliveira Chamon

AUTOR	TÍTULO	ANO
BRAZ, S. G.	Professores de escolas rurais e as representações sociais sobre competência profissional	2014
DIAS, A. C.	As representações sociais da Educação do Campo: formação e identidade docente	2014
RIBEIRO, D. I.	Representações sociais de profissionais da Enfermagem sobre o alcoolismo em uma cidade serrana	2013
OLIVEIRA, M. A.	As representações sociais sobre a atividade de pesquisa para pesquisadores e tecnologistas em um instituto público de pesquisa	2013
DIAS, G. L.	As representações sociais e a construção identitária do ser professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas em Santarém/PA	2013
CARVALHO, R. C. M	Formação e construção da identidade docente de licenciandos de um curso de Pedagogia	2012
CARVALHO, K. M. P	Representações sociais do risco	2012
MOREIRA, A. M.	Representações sociais do ser professor e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2012

Fonte: Dados coletados pela autora

A Tabela 5 refere-se às dissertações apresentadas para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano, em um esforço de veicular o conhecimento produzido por seus pesquisadores, com o apoio da universidade. Essas pesquisas pretendem chamar à reflexão como condição essencial para a formação da consciência crítica e comprometida com os interesses da coletividade.

Nesse sentido, a presente investigação busca conhecer as representações e os saberes que grupos de professores e mães possuem com relação à qualidade oferecida em instituições de Educação Infantil do campo. O estudo, portanto, implica na escolha da metodologia adequada que possibilite um maior número de elementos para o acompanhamento da realidade, considerando as vozes dos sujeitos envolvidos.

3 MÉTODO

O método é a ferramenta com a qual o ser humano constrói o seu conhecimento.
(ARISTÓTELES)

Neste trabalho pretende-se identificar as representações sociais sobre a qualidade do ensino da Educação Infantil no/do campo. O processo investigativo teve início a partir de um estudo conceitual mais elaborado a respeito do termo “Qualidade em Educação”, possibilitando a melhor definição do objeto e dos sujeitos das representações. Em seguida, foram reunidos os instrumentos teóricos da revisão de literatura, com a finalidade de orientar a pesquisa no sentido de oferecer subsídios para a discussão e interpretação dos resultados alcançados. Nesse sentido, foi fundamental a definição do método e das técnicas pelas quais os dados seriam coletados e submetidos à análise, para que os resultados pudessem ser interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais.

Spink (1993) aponta para a diversidade de produção teórica-empírica no campo da Representação Social em psicologia social, enfatizando a pluralidade de objetivos de pesquisa e de procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados. Com isso, a autora salienta que a diversidade de abordagens nas pesquisas sobre Representações Sociais pressupõe a aplicação de diferentes óticas disciplinares, o estudo de diferentes níveis de realidade e a aplicação de diferentes recortes da realidade. Portanto, as pesquisas que se apoiam na Teoria das Representações Sociais adotam procedimentos diversificados para a coleta e análise dos dados, conforme constata Spink (1993). Entretanto, diante da diversidade de métodos no campo das pesquisas sobre representações sociais, cabe ressaltar que a autora adverte para a demarcação de um território próprio, a partir da aplicação de duas condições metodológicas relevantes: a ênfase nas condições de produção; e o uso de material espontâneo.

Quanto à primeira condição metodológica, a ênfase nas condições de produção refere-se à esfera cognitiva, a partir da compreensão de que para o estudo das Representações Sociais “[...] o conhecimento tem de ser remetido às condições sociais que o engendraram. Ou seja, só pode ser analisado tendo como contraponto o contexto social em que emerge, circula e se transforma” (SPINK, 1993, p. 93).

Com relação à segunda condição metodológica, o uso de material espontâneo, Spink apoia-se em Moscovici (1984) ao enfatizar que “a conversação está no epicentro do universo consensual”, referindo-se às representações como o resultado de um contínuo burburinho e diálogo entre os indivíduos (1993, p. 99). Revela ainda a necessidade de que o pesquisador faça

uso desse material espontâneo, ou seja, que ele se comprometa a acessar esse diálogo entre os indivíduos, seja pela indução de questões expressas livremente em entrevistas, ou mesmo a partir de material espontâneo “já cristalizado em produções sociais, tais como livros, documentos, memórias, material iconográfico ou matérias de jornais e revistas” (SPINK, 1993, p. 100).

Com base nessas duas condições metodológicas, houve o compromisso de se conhecer o contexto social da pesquisa, a partir do manuseio de documentos oficiais da Secretaria de Educação e das escolas envolvidas, bem como do contato com os dois grupos de informantes: os professores que atuam em escolas de Educação Infantil no campo; e as mães que têm filhos matriculados nessas instituições escolares.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo se fundamenta basicamente em uma pesquisa de campo, exploratória e descritiva, com o objetivo de pesquisar o espaço escolar e as interações sociais ali desenvolvidas.

Neste caso, entenda-se por pesquisa de campo aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações a respeito do que se pretende investigar, podendo ser feita a partir da coleta de dados e do registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los, conforme apontam Marconi e Lakatos (2013). Ao se deslocar de seu ambiente para a coleta de dados no ambiente em que o objeto está situado, Farias Filho et al. (2003) utilizam-se do termo “in natura”, o que caracteriza o procedimento adotado nessa pesquisa de campo, considerando as visitas realizadas nas unidades escolares investigadas.

Marconi e Lakatos (2013) consideram que as pesquisas exploratórias têm como um dos seus objetivos aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno. Na realidade, o interesse pela pesquisa resultou em grande parte do desconhecimento do contexto da educação do campo em termos de vivência pessoal da pesquisadora, o que justifica o caráter exploratório da investigação.

Por sua vez, a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, de acordo com Farias Filho et al. (2013). Para esses autores, ao se avaliar o tipo de abordagem pode-se dizer que uma pesquisa é quantitativa ou qualitativa. No primeiro caso, a pesquisa parte de uma visão

quantificável, podendo as informações obtidas serem traduzidas em números, ao passo que, no segundo caso, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, que não pode ser traduzida em números. Portanto, a pesquisa desenvolvida apresenta dados quantificáveis relacionados ao perfil sociodemográfico dos sujeitos entrevistados e ao mapeamento da população discente e docente das unidades escolares, possibilitando a verificação estatística de alguns resultados. Entretanto, a abordagem qualitativa se sobrepõe à quantitativa nesta pesquisa, considerando que o estudo pertence à esfera das ciências sociais, cujos sujeitos são observados em seus próprios espaços, interagindo entre si, o que revela um caráter de subjetividade na interpretação dos fatos ou fenômenos.

De acordo com Spink (1993, p. 103), os métodos qualitativos com um todo, em geral, recebem críticas quanto à falta de objetividade ou rigor. Entretanto, a própria autora aponta para estudos que definem a objetividade como “o elemento de sustentação da atividade científica, seja esta desenrolada enquanto ciência natural ou social; e no interior desta, quer se desenvolva como pesquisa quantitativa ou qualitativa”. Neste caso, a objetividade na pesquisa qualitativa refere-se ao fato de manter-se fidedigno aos dados, podendo para isso utilizar-se da combinação de métodos e técnicas, ou seja, de metodologias diversificadas que validem os resultados obtidos.

3.2 População e Amostra

Conceituando população e amostra, segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 27):

- a) **População:** é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum.
- b) **Amostra:** é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Flick (2013, p. 95) afirma que “as decisões sobre amostragem numa pesquisa qualitativa se referem, acima de tudo, a pessoas ou situações na coleta de dados”. Dentre as formas de amostragem há uma denominada de conglomerados ou grupos.

Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 32):

[...] o nome conglomerados ou grupos deriva do fato de os conglomerados serem considerados grupos formados e/ou cadastrados da população. Exemplos: escolas, empresas, igrejas, clubes, favelas etc. [...] A amostragem por conglomerados ou grupos é rápida, barata e eficiente, e a unidade da amostragem não é mais um indivíduo, mas um conjunto, facilmente encontrado e identificado, cujos elementos já estão ou podem ser rapidamente cadastrados.

No caso específico dessa pesquisa, a amostragem se fez com grupos de três escolas de Educação Infantil do campo, de um município da região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Marconi e Lakatos (2013, p. 44) consideram positiva a decisão de realizar a pesquisa com amostragem por grupos: o procedimento “requer relacionamento de indivíduos apenas nos conglomerados escolhidos”, além da “possibilidade de serem avaliadas as características dos conglomerados, bem como da população”.

As escolas foram nomeadas como E1, E2 e E3.

Tabela 6 – População de alunos e níveis por idade – E1/E2/E3

NÍVEL	NÚMERO DE ALUNOS			
	E1	E2	E3	TOTAL
B II	-	-	25	25
B II / Inf I			25	25
Inf I / Inf II	20	-	25	45
Inf II	-	-	26	26
Inf II / P I	23	14	25	62
P I	25	16	25	66
P I / P II	28		24	52
P II	57	15	30	102
TOTAL	153	45	205	403

Fonte: Dados da Assessoria Técnica de Planejamento - SME/2015

Conforme a Tabela 6, as salas de Educação Infantil pesquisadas encontram-se mapeadas da seguinte maneira: em um total de três escolas há uma classe de Berçário II (B II), que corresponde a 25 crianças na faixa etária de até um ano; uma classe agrupada de Berçário II (B II) e Infantil I (Inf I), com 25 crianças entre um e dois anos; duas classes agrupadas de Infantil I (Inf I) e Infantil II (Inf II), num total de 45 crianças na faixa etária entre dois e três anos; uma classe de Infantil II (Inf II), com 26 crianças, com três anos de idade; três classes agrupadas de Infantil II (Inf II) e Pré I (P I), num total de 62 crianças com idades entre três e quatro anos; três classes de Pré I (P I), com 66 crianças de quatro anos; duas classes agrupadas de Pré I (P I) e Pré II (P II), com 52 crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos; e quatro classes de Pré II (P II), com um total de 102 crianças com cinco anos de idade, sendo que duas classes (subtotal 57) são da escola E1. Identificam-se, assim, 17 classes, num total de 403 crianças, com idades entre um a cinco anos.

Uma especificidade que caracteriza os grupos da população pesquisada diz respeito à nomenclatura dos agrupamentos de alunos por níveis, de acordo com a faixa etária. Assim, na rede municipal de ensino nomeia-se como nível Berçário I as turmas de bebês com menos de um ano; Berçário II, as classes de crianças com um ano; Infantil I, os grupos de crianças com dois anos; Infantil II, as classes para crianças de três anos; Pré I, as classes destinadas às crianças de quatro anos; e Pré II, as turmas com crianças de cinco anos.

Ressalta-se, ainda, que o programa “Creche para todos”, lançado em março de 2013, no município, com a meta de atender à demanda de crianças de dois a cinco anos de idade, reestruturou a oferta de vagas em todo o município, ampliando o atendimento às crianças do Infantil I (o grupo denominado Berçário III nos anos anteriores), com dois anos, em período parcial, nas unidades escolares de Educação Infantil. Com isso, as escolas tiveram que se adequar para receber a nova clientela, antes atendida apenas nos Institutos Materno Infantis - IMIs, de período integral.

A Tabela 7 indica as unidades escolares que tiveram alteração com a Nova Lei de Zoneamento e, em maio de 2014, foram oficialmente consideradas pertencentes à área rural, de acordo com dados fornecidos pela Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria de Educação do município, o que justifica a escolha desta população:

Tabela 7 – Lista de escolas/docentes/alunos/equipes de gestão/educadores

Escolas	Docentes	Alunos	Gestão	Educadores
E1	6	153	2	-
E2	3	45	2	-
E3	8	205	1	16
Total	17	403	5	16

Fonte: Dados da Assessoria Técnica de Planejamento - SME/2015

As escolas pesquisadas apresentam um total de 17 docentes, cinco especialistas da equipe de gestão (diretores/orientadores de escola) e 16 educadores (auxiliares de classes). Foram convidados a participar da pesquisa professores das três unidades escolares (E1, E2 e E3). Houve a participação voluntária das mães dos alunos na pesquisa.

O preenchimento do questionário contou com a participação de 15 professores e 15 mães de alunos. O grupo focal reuniu sete mães e quatro professores, num total de 11 participantes.

De modo geral, os instrumentos para a coleta de dados contaram com a participação de docentes e mães das três unidades escolares (E1, E2 e E3).

3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta dos Dados

Para o levantamento inicial dos dados, procedeu-se à aplicação de um questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 100), trata-se de “um dos instrumentos essenciais para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Sendo assim, o questionário, com perguntas fechadas e abertas, foi aplicado num primeiro contato com a população investigada, a fim de se obter respostas individuais quanto à vida e/ou trabalho no campo. Ressalta-se que foram utilizadas perguntas fechadas no questionário para se delinear o perfil dos participantes, ao passo que as perguntas abertas oportunizaram a exploração das representações dos sujeitos acerca do tema. No total de 30 questionários, 15 foram preenchidos por mães de alunos e 15 por professores das unidades escolares. Por ocasião da aplicação do questionário, os respondentes foram comunicados a respeito dos objetivos da pesquisa e da posterior utilização dos dados coletados, sendo-lhes garantido o anonimato das informações.

Por outro lado, considerando que toda pesquisa de campo pressupõe que o pesquisador se desloque de seu ambiente para o “campo”, ou seja, para o local onde se encontra o objeto a ser investigado, a observação direta dos fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente, se constitui também um importante recurso metodológico para a coleta de dados em trabalhos de pesquisa em educação. A partir da prática da observação, há um contato mais direto do pesquisador com a comunidade.

De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 76), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. No caso específico desta pesquisa, a adoção da técnica de observação tem como justificativa a não familiaridade da pesquisadora com relação ao contexto espacial e sociocultural da pesquisa. Portanto, a Educação Infantil no campo apresentou-se como espaço novo a ser conhecido e estudado, revelando a necessidade de uma observação criteriosa.

Nesse sentido, a observação do local da pesquisa ocorreu durante nove dias alternados, no segundo bimestre de 2014, seguindo as datas de aplicação dos questionários, sendo dirigida e sistematizada, com o registro de anotações, cuja finalidade relacionava-se à caracterização do perfil das unidades escolares pesquisadas, apontamento que será apresentado posteriormente na seção dos dados contextuais.

As visitas em duas escolas ocorreram em três dias alternados. Na creche conveniada, as visitas se deram em seis dias, sendo os quatro primeiros consecutivos.

A técnica da observação refere-se aos períodos de entrada e saída das crianças, com o objetivo de verificar o movimento das famílias que transitam pelo espaço escolar e a dinâmica de comunicação com os profissionais das unidades. Por isso, a observação esteve restrita aos portões, pátios, às áreas livres e às portas das salas de aula, no momento de trocas informais entre as famílias, as crianças, os professores e profissionais das escolas.

Além da observação como instrumento de coleta de dados, Farias Filho et al. (2013) dão ênfase à entrevista como outra forma de obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto que se pretende conhecer.

Flick (2013, p. 119) ressalta que “uma alternativa para entrevistar indivíduos é usar entrevistas em grupo em que a mesma pergunta é feita a vários participantes, que respondem um após o outro.” Trata-se, portanto, do grupo focal, outra técnica empregada nesta pesquisa como instrumento de coleta de dados.

A formação de grupos focais vem sendo amplamente utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, especialmente a partir do início da década de 1980, quando a técnica passou por adaptações para o uso na investigação científica. Emprega-se, atualmente, a técnica com grupos focais, a partir de objetivos variados:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11).

Para Gatti (2012), a importância da aplicação da técnica do grupo focal relaciona-se à possibilidade que ela oferece de trazer variadas informações de naturezas distintas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o enfoque de interesse do pesquisador.

De acordo com Farias Filho et al. (2013), é importante que se elabore um roteiro das questões que serão feitas aos participantes. O roteiro do grupo focal específico dessa pesquisa, com os professores e mães de alunos, teve a finalidade de compreender a forma como os dois

sujeitos percebem a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil dentro do contexto do campo. No grupo focal foram abordadas questões sociodemográficas; opiniões sobre a vida geral no campo; opiniões sobre a importância da escola de Educação Infantil no local; representações do que se pode aprender no campo; considerações sobre o “ser professor” no/do campo; práticas docentes; relacionamento com a comunidade do campo.

Para Gatti (2012), deve haver flexibilidade no roteiro elaborado para estimular a discussão, considerando o processo de interação que se estabelece pelas trocas efetivadas entre os participantes, sem que se percam os objetivos da pesquisa.

A formação do grupo deve se pautar por critérios relacionados a metas da pesquisa, com base em algumas características homogêneas ou traços comuns, com variações entre eles, para que apareçam diferentes ou divergentes opiniões entre os participantes. Gatti (2012, p. 18) enfatiza que “o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar”. Assim, a decisão de reunir em um mesmo grupo focal docentes e mães de alunos pautou-se no critério das características homogêneas. Portanto, a formação do grupo focal, com sete mães e quatro professores, apoiou-se em um traço comum relevante desses sujeitos: a vivência do cotidiano das instituições de Educação Infantil no campo, respectivamente na prática da atuação docente ou no processo de acompanhamento dos filhos no ambiente escolar.

Conforme sugere Flick (2013), pode-se dar início ao grupo focal com um estímulo para a discussão, por meio de uma pergunta provocativa, um gibi, ou um texto, ou a apresentação de um filme curto. Decidiu-se pela apresentação inicial de uma história aos participantes, considerando os efeitos da literatura para dinamizar as conversações e estimular a memória afetiva dos sujeitos.

Em síntese, a aplicação da técnica do grupo focal compreendeu as seguintes etapas:

1ª etapa – breve autoapresentação da pesquisadora e dos participantes; explicação dos objetivos do encontro e da escolha das pessoas do grupo; ênfase à garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes; clareza de que todas as ideias sejam consideradas de interesse para a discussão, enfatizando o não julgamento das opiniões como certas ou erradas; abordagem sobre a proposta de troca efetiva entre os participantes, sem a caracterização de uma entrevista coletiva em que os participantes apenas respondem a perguntas feitas.

2ª etapa – apresentação da história “Contos e Causos do Zé Mirinha”, inspirada na vida do conhecido Mestre Zé Mira, representante do tropeirismo no Vale do Paraíba, tocador de viola e mestre de Folia de Reis, símbolo da cultura caipira do município. A escolha do livro

teve como critério a popularidade do personagem para a cultura local. Considera-se, portanto, que o Mestre Zé Mira, representante do homem do campo, tenha sido um agente cultural preocupado em destacar a importância da valorização da cultura rural. Nascido em 1924, viveu até os 83 anos, dedicando-se por muitos anos à tarefa de visitar unidades escolares ou ser visitado por elas, para compartilhar com as crianças a importância da escola na vida das pessoas. As ilustrações coloridas do livro foram ampliadas para melhor visualização do grupo. A história foi contada oralmente, e lida em alguns trechos, em impressos também ampliados, destacando os pontos mais importantes para a discussão.

A questão da linguagem regional do homem do campo foi valorizada logo nas primeiras páginas do texto:

Vejam que eles falam de um jeito diferente, é o jeito caipira de falar. O português, nosso rico idioma, é falado de um jeito na cidade e de outro bem diferente na roça. Ele também muda muito conforme as regiões do Brasil. Um grande escritor brasileiro chamado Guimarães Rosa, que já morreu, ficou tão encantado com essas variações do nosso idioma que escreveu em um dos seus contos que “as palavras têm canto e plumagem”. E se nós observarmos bem, vamos ver que ele tinha razão (MOURA, 2014, p. 8).

Em seguida, a contextualização da importância da escola numa época em que o estudo não era valorizado para o homem do campo:

Zé Mirinha cresceu mais um pouco e, muito curioso que era, sentiu logo uma vontade de estudar, de aprender mais e mais coisas. Mas se lá onde ele morava não havia hospital para as crianças nascerem, também não havia escola para elas estudarem. Ele contou à sua mãe, mas ela não lhe deu atenção. Então, falou com seu pai, que achou a ideia impossível porque para ele, filho homem tinha que ajudar a família nos serviços da roça. [...] o menino não se conformou e depois de muito matutar resolveu ir falar com o prefeito da cidade. Saiu sem dizer nada para ninguém, bem de fininho, e foi até a prefeitura. Chegando lá pediu para falar com o prefeito e disse que se tratava de uma coisa muito importante. O prefeito mandou que ele entrasse em seu gabinete, curioso por saber o que de tão importante aquele toco de gente teria para lhe dizer. Zé Mirinha foi logo ao assunto:

- Seu prefeito, eu e meus amigo lá da roça queremos uma iscola pra istudá, o sinhô pode ajudá?

Ele não sabia, mas aquele prefeito era um poço de ignorância e por isso respondeu assim:

- Criança que nasce na roça não tem nada que istudá, tem é que ajuda o pai na lavoura e cuidá das criação. Pode vortá pra sua casa. E além do mais, iscola é coisa de vagabundo.

Zé Mirinha tentou, mas não conseguiu ir para a escola. Então sua infância foi bem diferente da infância de quem mora na cidade. Todo dia de manhã, em vez de ir estudar, ele ia trabalhar na roça (MOURA, 2014, p.14).

O Mestre Zé Mira, em suas andanças com sua viola, percorria escolas e dava seus conselhos às crianças que visitava, conforme trecho destacado pela proposta de se discutir o papel da família e da escola na educação da criança:

Ocêis criança, têm duas mãe, uma em casa e outra na iscola. A mãe da iscola, que é a professora, tem que sê amada e respeitada como a mãe de casa. Uma dá pra ocêis agasalho e alimento, a outra, conhecimento, e nós não vive sem esses elemento (MOURA, 2014, p. 37).

As representações sobre a vida no campo e a importância da escola no contexto rural, presentes na narrativa motivaram a discussão sobre o tema. Algumas mães se reportaram às lembranças da infância, identificando-se com a história em determinados episódios contados e lidos. A apresentação da história, nesse caso, despertou a sensibilidade para a reflexão das questões a serem debatidas.

3ª etapa – discussão do tema, seguindo um roteiro de questões, promovendo a troca de experiências e opiniões. Com o propósito de que cada participante tivesse a vez garantida para expor sua fala, um chapéu de tropeiro circulava pelo grupo, dando o poder da palavra a quem estivesse com ele em mãos. Após o consentimento dos participantes, as discussões foram gravadas durante o grupo focal, sendo posteriormente, transcritas e analisadas, buscando-se categorizar os discursos. A dinâmica do chapéu favoreceu a compreensão audível da gravação das opiniões, predominando a escuta ativa no momento da exposição de cada participante.

Dando continuidade à descrição dos instrumentos para se coletar dados, e considerando a importância da pesquisa documental para a compreensão da realidade investigada, após autorização da Secretaria Municipal de Educação, procedeu-se à coleta documental de dados a partir dos seguintes documentos oficiais: a) Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal (2012); b) Proposta Curricular para Berçários (2009); c) Aprimorando as ações dos profissionais da Educação Infantil (2013); d) Caderno de Trabalho – Encontros sobre o Projeto Político Pedagógico (2015); e) Portaria 006/SE/99 (1999); f) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC, 2009); g) Regimento Comum da Educação Infantil (2015); h) Portaria 173/SME/15 (2015); i) Versão Preliminar do texto-base do Plano Municipal de Educação (2015). Os documentos listados referem-se à proposta pedagógica das unidades escolares de Educação Infantil no âmbito geral da política pública municipal. Além destes, foram considerados os esboços dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP - das três escolas investigadas, com suas particularidades, ainda

em processo de construção com a comunidade escolar, em sua versão preliminar, durante o período de realização da pesquisa.

Em suma, evidenciou-se a diversificação de instrumentos para a coleta de dados, tais como o questionário, a observação, o grupo focal e a pesquisa documental. A adoção de um único instrumento de coleta de dados poderia apresentar um risco maior de lacunas para a análise dos resultados, em se tratando de uma pesquisa voltada para a captação das representações sociais, a partir das ideias, opiniões, crenças, sentimentos e valores dos sujeitos. Nesse sentido, privilegiou-se o uso de técnicas diversificadas como forma de aprofundamento para a análise interpretativa, conforme assinala Spink (1993, p. 105), ao referir-se à adoção de “multimétodos” e à possibilidade de combinação de métodos e técnicas na pesquisa qualitativa.

Conhecidos os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, convém ressaltar que alguns procedimentos prévios antecederam à aplicação das técnicas citadas. Conforme o Anexo I, elaborou-se um ofício para a autorização da realização da pesquisa em escolas do município, pelo Secretário de Educação. O Anexo II diz respeito ao termo de autorização para o estudo em escolas municipais de Educação Infantil do campo. O Anexo III apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue aos participantes da pesquisa, durante o primeiro encontro, sendo abordado o caráter e a importância da pesquisa para a compreensão da realidade da Educação Infantil do campo. O questionário individual, instrumento quantitativo, encontra-se no Apêndice I. O roteiro para o grupo focal, instrumento qualitativo, pode ser conferido no Apêndice II.

Ressalta-se que o projeto de pesquisa e os instrumentos para o levantamento de dados foram submetidos para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade de Taubaté, sendo aprovados, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 38074614.4.0000.5501.

3.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 85), “o objetivo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente”.

De acordo com Gatti, o processo de analisar as informações coletadas é sistemático e não espontaneísta:

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (GATTI, 2014, p. 44).

Procedeu-se, dessa forma, à organização do material coletado na pesquisa, com o objetivo de se formar um *corpus* detalhado do processo vivenciado pelos participantes. Portanto, o material reunido passou por uma fase preparatória, sendo as respostas do questionário digitadas individualmente. Em outro arquivo digital, para cada pergunta do questionário foram digitadas as respostas de todos os participantes, agrupando as opiniões idênticas e as não-idênticas. Procedeu-se à transcrição íntegra das falas gravadas durante o grupo focal, com o objetivo de subsidiar o processo de registro e análise dos dados coletados. Os dados originários das questões fechadas do questionário alinharam-se aos quadros referentes ao perfil sociodemográfico dos sujeitos. Os dados produzidos nas questões abertas do questionário e nas falas do grupo focal foram submetidos à análise de conteúdo.

Assim, a abordagem empregada para a análise foi a qualitativa, por melhor corresponder à necessidade de interpretar as realidades sociais cujos sujeitos pertencem ao contexto escolar do campo, considerando que “as pesquisas com perspectivas qualitativas [...] buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano” (CHAMON, 2003, p. 72).

Para Flick (2013), a análise de conteúdo é:

Um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevistas. [...] O método é baseado no uso de categorias derivadas de modelos teóricos. [...] A análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos, alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias (FLICK, 2013, p. 134).

Complementando a ideia de sistematização por meio de categorias, Franco (2007) afirma que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. [...] Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. [...] Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (FRANCO, 2007, p. 59).

Os dados qualitativos desta pesquisa, portanto, foram agrupados em categorias. Dessa forma, a categorização se fez por meio de procedimento aplicado manualmente, a partir das respostas abertas do questionário e do debate do grupo focal, envolvendo os professores e as mães dos alunos das escolas pesquisadas.

Segundo Franco (2007, p. 29), “uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação”, considerando como ponto de partida a mensagem falada, escrita ou sensorial que é elaborada pelo produtor/autor. Para a autora (2007, p. 25), as mensagens vêm carregadas de informações a respeito do emissor, como “suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc.”, sendo que no procedimento de inferência o pesquisador passa da descrição da mensagem à interpretação:

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2007, p. 29-30).

Nesse sentido, as palavras associadas ao tema central “Qualidade” foram consideradas indicadores que possibilitaram a criação de categorias, tomando-se como referência as semelhanças e os aspectos recorrentes dos dados em contextos variados.

A partir da discussão do conceito de qualidade do ensino na Educação Infantil, categorias emergentes se destacaram como fruto das leituras sucessivas do material: a importância da Educação Infantil no campo; as demandas de melhorias para a Educação Infantil no campo; a cultura e a educação do campo; a relação entre família e escola; a formação docente.

Para a síntese da discussão dos resultados optou-se pelo uso de mapas mentais, cuja técnica de apresentação tem o objetivo de organizar, por um lado, o conteúdo dos extratos das falas e, por outro, o dos pressupostos teóricos da revisão de literatura, evidenciando os dados coletados em palavras-chave.

Ao contrário dos sistemas tradicionais de anotação, como textos e listas, o Mapa Mental não adota um esquema de registro linear. Desenhado como um neurônio, ele reproduz como essa célula se liga a outras no cérebro, formando uma rede natural de conexões que se irradiam em torno de uma ideia principal (BUZAN, 2009).

Portanto, nos mapas mentais dessa pesquisa, as ideias apresentadas para a discussão dos resultados aparecem classificadas em duas vertentes: uma que corresponde ao universo consensual (das representações sociais); a outra, que apresenta o universo reificado (do conhecimento teórico-científico). De acordo com Buzan (2009, p. 80), uma das vantagens do mapa mental em comparação ao texto linear consiste na “flexibilidade de mostrar não apenas os fatos, mas também as *relações entre eles*, o que proporciona um maior entendimento”. Dessa forma, pretende-se estabelecer conexões entre as ideias baseadas no senso comum dos sujeitos e as pautadas em estudos teóricos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, pretende-se caracterizar a amostra e discutir os resultados obtidos, a partir da análise dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do município pesquisado, dos dados coletados pela observação e a análise das falas dos sujeitos, tomando-se como referência o estudo teórico da literatura selecionada para essa finalidade.

Por conseguinte, a primeira subseção refere-se à caracterização dos participantes; a segunda ocupa-se da caracterização contextual, com relação à Secretaria de Educação e às três unidades escolares investigadas; a terceira e última subseção apresenta a análise das representações sociais construídas por professores e mães de alunos sobre a qualidade do ensino nas escolas de Educação Infantil no campo, tendo como base as respostas abertas do questionário e as discussões do grupo focal.

4.1 Caracterização dos Participantes

O objetivo dessa seção é caracterizar os participantes da pesquisa: professores de Educação Infantil que atuam no campo, bem como as mães de alunos que residem na área rural.

Afinal, quem são os professores que trabalham nas escolas infantis do município investigado? Quem são as mães que acompanham diariamente o desenvolvimento dos filhos pequenos nessas escolas?

Com base nos dados quantitativos dos questionários, pode-se traçar o perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa.

Analisando-se os dados da Tabela 8, percebe-se que 15 professores participaram da aplicação dos questionários. Todos pertencem ao sexo feminino e, portanto, a partir dessa constatação justifica-se o tratamento somente no gênero feminino. A idade das professoras varia entre 24 a 52 anos. Apenas 26,6% residem na área rural, sendo que dentre elas somente uma nasceu na roça; uma mudou-se para o campo com oito anos de idade e as outras duas migraram para a área rural com idades entre 29 e 36 anos. Ao serem questionadas quanto aos motivos de residirem no campo, todas se reportam à tranquilidade do local, referindo-se ao contato mais próximo com a natureza. Uma professora cita, além do privilégio de morar num lugar tranquilo, o benefício econômico, considerando uma alternativa mais acessível para a questão financeira.

A Tabela 8 demonstra ainda que o tempo de docência na área rural varia entre 2 meses a 22 anos. Do total de professoras questionadas, 66,6% têm menos que cinco anos de docência

no campo, enquanto 33,3% possuem tempo de docência entre 11 e 22 anos. Do grupo de professoras que têm menos que cinco anos de docência, sobressai o número de entrevistadas que estão na faixa entre 2 meses e 1 ano de docência no campo. Ao todo, 40% das professoras respondentes possuem pouca experiência de trabalho no campo. Os motivos alegados para a escolha do local de trabalho referem-se à proximidade da escola com relação à residência, e à convivência amistosa com a comunidade. Uma professora alega não ter tido outra alternativa na escolha e atribuição de aulas, de acordo com a tabela de pontuação para a classificação dos professores, restando-lhe apenas a opção de assumir uma sala de leitura em uma das escolas pesquisadas.

Ao identificar o nível de escolaridade, observa-se que 53,3% das professoras possuem ensino superior completo, enquanto 46,6% possuem pós-graduação. Dentre as que possuem pós-graduação, apenas uma reside na área rural.

Tabela 8 - Perfil sociodemográfico das professoras

Professoras (P)	Sexo	Idade	Área de residência	Residência na área rural	Docência na área rural	Escolaridade
P 1	F	25	urbana	-	2 meses	Superior compl.
P 2	F	42	rural	6 anos	3 meses	Pós-graduação
P 3	F	40	rural	11 anos	11 anos	Superior compl.
P 4	F	31	urbana	-	2 meses	Pós-graduação
P 5	F	38	urbana	-	1 ano	Superior compl.
P 6	F	27	urbana	-	1 ano	Pós-graduação
P 7	F	32	urbana	-	1 ano	Superior compl.
P 8	F	24	urbana	-	2 anos	Superior compl.
P 9	F	52	urbana	-	12 anos	Pós-graduação
P 10	F	37	rural	25 anos	14 anos	Superior compl.
P 11	F	47	urbana	-	22 anos	Pós-graduação
P 12	F	45	rural	45 anos	15 anos	Superior compl.
P 13	F	26	urbana	-	4 anos	Superior compl.
P 14	F	45	urbana	-	3 anos	Pós-graduação
P 15	F	43	urbana	-	3 anos	Pós-graduação

Fonte: Dados coletados pela autora

A Tabela 9, do perfil sociodemográfico das mães dos alunos, apresenta um total de 15 pessoas responsáveis pelas crianças das unidades escolares pesquisadas. Dentre os responsáveis apenas uma avó, sendo as demais mães de alunos. A idade do grupo varia entre 22 a 51 anos. Todos as responsáveis residem na área rural. O tempo de moradia no campo varia entre 3 a 34 anos, sendo que dentre elas apenas 20% nasceram no campo; 20% mudaram-se para a área rural na primeira infância (de um a cinco anos); 13,3% foram para o campo na adolescência (de 12 a

15 anos); 46,6% mudaram-se para o campo quando adultos (de 22 a 43 anos). A Tabela 9 revela que o nível de escolaridade dessa população é variável, sendo que apenas 6,6% possui ensino fundamental completo; 46,6% concluíram o ensino médio; 13,3% não concluíram o ensino médio; 20% possuem nível superior completo e 13,3% não completaram o ensino superior.

Tabela 9 - Perfil sociodemográfico das mães dos alunos

Responsáveis (R)	Sexo	Idade	Grau de parentesco	Residência na área rural	Escolaridade	Frequência à escola do filho
R 1	F	25	mãe	24	Médio completo	diariamente
R 2	F	25	mãe	20	Superior completo	diariamente
R 3	F	37	mãe	7	Médio incompleto	diariamente
R 4	F	35	mãe	30	Fund. completo	diariamente
R 5	F	34	mãe	34	Médio completo	diariamente
R 6	F	32	mãe	20	Médio completo	diariamente
R 7	F	35	mãe	20	Médio completo	diariamente
R 8	F	35	mãe	13	Sup. incompleto	diariamente
R 9	F	22	mãe	22	Sup. incompleto	diariamente
R 10	F	30	mãe	30	Médio incompleto	diariamente
R 11	F	38	mãe	13	Médio completo	diariamente
R 12	F	48	mãe	20	Médio completo	diariamente
R 13	F	39	mãe	17	Médio completo	diariamente
R 14	F	51	avó	18	Superior completo	diariamente
R 15	F	31	mãe	3	Superior completo	diariamente

Fonte: Dados coletados pela autora

De acordo com a Tabela 10, há 19 respondentes que moram no campo. Para a pergunta do questionário sobre os motivos da opção pela moradia no campo, 31,5% das entrevistadas atribuem a escolha à tranquilidade do bairro.

Os sujeitos participantes associam a tranquilidade para educar os filhos com a sensação de liberdade e maior espaço físico. O critério tranquilidade não diz respeito à segurança pública. Dos participantes, 21% citam a qualidade de vida ambiental, associando à possibilidade de se ter contato direto com a natureza e com o ar puro do ambiente. O maior espaço físico foi justificado por 15,7% das respondentes, todas mães, enfatizando a oportunidade de criar os filhos em amplos quintais. Dentre os questionados, 26,3% afirmam que não tiveram escolha própria e que acompanharam os pais ou cônjuges, alegando o motivo financeiro e a necessidade de buscar emprego na região.

Tabela 10 - Opção pela moradia no campo

Justificativas	Sujeitos %
Tranquilidade do local	31,5
Escolha de outro (pais/cônjuge)	26,3
Qualidade de vida ambiental	21
Maior espaço físico	15,7

Fonte: Dados coletados pela autora

A Tabela 11 revela os critérios adotados pelas professoras para a escolha de classe na área rural. Dentre as 15 professoras, apenas uma disse não ter tido escolha, sendo a classe atribuída a ela por falta de outras opções. Observa-se que 13,3% justificaram a escolha pela tranquilidade do ambiente, associando-a ao modo de vida mais pacato, em contato com a natureza. Do total de respondentes, 13,3% afirmam não haver diferença entre a docência na área rural e na urbana, reconhecendo semelhanças na infraestrutura de ambas. A simplicidade da comunidade foi citada por 20% das professoras, ao alegarem uma relativa diferença entre as famílias do campo e da cidade. Enfatizam um contato mais próximo e participativo com os pais. Das entrevistadas, 20% justificam a escolha de classe no campo pela proximidade entre a escola e a residência. O conhecimento de uma nova realidade foi o motivo de maior justificativa entre as professoras, atingindo 26,6% das respostas. Algumas relatam a oportunidade de conhecer a cultura do campo e de valorizar o conhecimento dos que lá vivem.

Tabela 11 – Opção pela docência no campo

Justificativas	Professoras %
Conhecimento de outra realidade	26,6
Residência na área rural	20
Simplicidade da comunidade	20
Tranquilidade do ambiente	13,3
Infraestrutura idêntica à urbana	13,3
Por falta de alternativas	6,6

Fonte: Dados coletados pela autora

4.2 Caracterização Contextual

4.2.1 A Secretaria Municipal de Educação

Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade.
(ANTON MAKARENKO, 1938)



Figura 1 - Foto da fachada principal da Secretaria de Educação - 2015

Para se compreender o contexto no qual os sujeitos da pesquisa se inserem, torna-se necessário recorrer, sinteticamente, à trajetória histórica da educação no município, desde a década de 1950 aos dias atuais.

O município pesquisado situa-se na região do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. Na segunda metade do século XX, a cidade era reconhecida nacionalmente como estância, por suas condições climáticas favoráveis ao tratamento da tuberculose, em uma fase denominada sanatorial.

Entretanto, dois fatos relevantes mudam o rumo da história e marcam o ano de 1950: a instalação do Centro Técnico Aeroespacial (CTA) - hoje Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), e a inauguração da Via Dutra. Esses marcos anunciam uma nova etapa na história do município, considerando o impulso no processo de industrialização e, por consequência, o expressivo crescimento demográfico e a aceleração do processo de urbanização.

O município torna-se conhecido pelo seu avanço tecnológico, especialmente na área da aviação, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, em 1950, Escola

Superior para a formação de engenheiros e profissionais altamente especializados, considerado um centro de referência educacional no país. De estância climática, a cidade passa a ser reconhecida como Capital da Aviação.

A Secretaria de Educação do município pesquisado foi fundada exatamente no limiar da segunda metade do século passado, no ano de 1950, na época em que o município começa a alavancar o seu desenvolvimento econômico. Portanto, a expansão da Rede Municipal de Ensino, desde aquela época aos dias de hoje, reflete o momento histórico, econômico e social, bem como as necessidades de cada período, acompanhando o crescimento populacional.

O conhecimento da trajetória da Rede de Ensino Municipal, ao longo de quase sete décadas, induz à compreensão da atual proposta pedagógica, dos conceitos e das metodologias empregados recentemente. Por essa razão, justifica-se um breve histórico da realidade educacional do município investigado, desde a criação da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o documento interno disponibilizado para consulta, intitulado *História da Secretaria de Educação* (2009).

A Educação Infantil no município tem início em 1950, quando um grupo de freiras de uma congregação religiosa decidiu abrir, em local provisório, dentro do Hospital Pio XII, as “Salas de Arte”, destinadas às crianças pequenas. Anos mais tarde, em 1956, a iniciativa de criar as salas isoladas para o atendimento infantil culminou com a implantação de uma creche nos arredores do hospital, em caráter filantrópico.

Oficialmente, a primeira unidade escolar de pré-escola municipal foi inaugurada em 1975, acompanhando o crescimento significativo da população naquela década, com os avanços da industrialização.

A década de 1970 é considerada um marco para a história da Rede de Ensino Municipal pela implantação de um projeto inovador para a construção das escolas municipais, o que despertou o reconhecimento da comunidade para a questão do atendimento educacional. Naquele início de década, a prioridade foi dada à construção de escolas do ensino de 1º grau, hoje denominadas de Ensino Fundamental.

Entretanto, em 1977, a instituição do Plano de Educação Infantil - PLANEDI – modelo de inserção da pré-escola em diferentes espaços coletivos – revelou-se pelo sentido inovador de atender à grande demanda de crianças à espera de vaga, bem como de promover uma ampla integração entre a escola e a comunidade. O projeto comprometia-se em oferecer o atendimento à criança por meio da ação voluntária das mães na condução dos cuidados, da higiene, bem como das propostas pedagógicas dos professores. Para isso, as mães-monitoras recebiam

treinamento mensal pelos professores, participando das atividades lúdicas propostas, posteriormente, aos seus filhos.

Relatos do acervo documental da SME (2009) revelam a simpatia da comunidade pela implantação do PLANEDI:

Este plano aberto a toda a comunidade em 1977 ganhou inteira simpatia desta mesma comunidade por vários motivos: um deles é que ela se sentiu valorizada, porque foi chamada a colaborar. Assim é que a própria mãe da criança passou a ser peça fundamental no processo de educação de seu filho. Ela, como “mãe-monitora”. Não só a criança, mas os pais da criança começaram a ir à escola. O prefeito deu todo o apoio necessário para que a Escola de Pais se transformasse numa força viva no município. E sob a coordenação do Departamento de Educação, a Escola de Pais, hoje entidade de âmbito internacional, congrega vários núcleos por toda a cidade, reunindo dezenas de casais (SME, 2009, p. 408-409).

O início do projeto de desenvolvimento das unidades escolares de Educação Infantil no município reflete o momento de ebulição das transformações político-econômicas da década de 1980 no país. A Rede de Ensino Municipal investiu maciçamente na construção de escolas infantis, priorizando esse nível de escolaridade. O total de 19 escolas de Educação Infantil construídas ao final da década de 1980 comprovam a iniciativa bem-sucedida de atender à clientela emergente em idade pré-escolar.

Na década seguinte, de 1990, registrou-se o maior crescimento da REM. Foram construídas 72 unidades escolares de Educação Infantil, sendo 18 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs); 41 Núcleos de Educação Infantil (NEIIs); e 13 Institutos Materno Infantis (IMIIs). No Ensino de 1º grau, nomenclatura dada ao Ensino Fundamental, na época, foram inauguradas 17 unidades escolares.

Com relação à história das creches no município, inicialmente pertenciam à Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS), e eram gerenciadas por um assistente social. As unidades contavam somente com as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), no cuidado com as crianças, exercendo as funções do cuidar e do recrear, que tinha o aspecto assistencialista para as mães trabalhadoras. No período de aula, as crianças eram encaminhadas para uma pré-escola próxima da creche.

A Constituição de 1988 passa, então, a assegurar à creche o caráter educativo. Nessa época, para ajustar às exigências da legislação, o município iniciou o período de transição, em que as creches, até então assistencialistas, passam a ser gerenciadas com foco educativo e pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir de 1992, as 14 unidades de creche da SDS, mais as creches domiciliares do município, passaram ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Sob a responsabilidade da SME, foi constituída a equipe diretora das unidades, composta por profissionais da Pedagogia, diretores, orientadores e professores, para gestão da unidade e das salas de aula.

As crianças passaram a ser atendidas, durante o atendimento nas creches, parcialmente pelo professor, com aulas planejadas e, no contra turno, pelas ADIs que, atualmente, são os cargos de agentes educadores, construindo juntos, em formação, uma proposta educativa integrada, que materializa o *cuidar* e o *educar* como processos indissociáveis.

Portanto, a década de 1990 alavanca o crescimento da Rede de Ensino Municipal, com a construção das 72 unidades escolares de Educação Infantil. A Tabela 12 evidencia o crescimento da REM, comparando o quadro de matrículas nas diferentes modalidades da Educação Infantil (IMI, EMEI/NEI) do biênio 1991/1992 em contrapartida com os dados dos últimos anos, de 2010 a 2014. Embora, ante os números atuais, os dados da década de 1990 possam parecer pouco significativos, verifica-se que os investimentos do passado tornaram irreversível a atuação do município na educação, a ponto de destacá-lo pelas dimensões de sua rede de ensino.

Tabela 12: Crianças atendidas pela Divisão de Educação Infantil

Modalidade	1991	1992	2010	2011	2012	2013	2014
IMI	1.145	1.315	2.006	2.012	2.095	2.226	2.643
EMEI/NEI	8.932	9.867	14.473	13.472	13.520	15.167	16.561
Total	10.077	11.182	16.479	15.484	15.615	17.393	19.204

Fonte: Dados do Arquivo Central – SME – 2015

No início da década de 2000, com a expansão habitacional da cidade, o número de vagas oferecidas em creches, ainda não era suficiente, apresentando assim um déficit no atendimento de crianças de zero a seis anos. Diante dessa lacuna, a Prefeitura ampliou o atendimento para os filhos de mães trabalhadoras e de menor renda per capita, visando aumentar o número de vagas em creches, bem como considerando os resultados positivos obtidos nas parcerias com entidades sociais, dentro dos padrões de qualidade definidos e dos parâmetros das necessidades da população.

A celebração dos convênios firmados entre a Prefeitura e as entidades sociais teve início em 2001, possibilitando o vínculo de parceria com fundações ligadas às universidades, ao final de década de 2000.

Quanto à parceria entre a Rede de Ensino Municipal e as entidades sociais, a Tabela 13 revela os atendimentos da rede conveniada (CECOI/CEDIN), de 2010 a 2014. Percebe-se que o maior índice se concentrou no ano de 2013, com 6.347 matrículas.

Entretanto, por se tratarem de unidades escolares da rede conveniada, a interrupção de alguns contratos com a Prefeitura culminou em um decréscimo de 549 matrículas no ano seguinte, em 2014.

Tabela 13: Crianças atendidas – CECOI/CEDIN

Ano	CECOI/CEDIN
2010	5.083
2011	5.638
2012	6.149
2013	6.347
2014	5.798

Fonte: Dados do Censo 2010 a 2014 – SME

Na sequência, a Tabela 14 expõe o número de crianças atendidas nos segmentos Creche e Pré-Escola, no período de 2012 a 2014. O salto quantitativo observado entre o período de 2012 a 2013 deve-se à implantação do Programa Creche para Todos, com a reestruturação da política de atendimento à Educação Infantil.

Tabela 14: Crianças atendidas por segmento

Ano	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2012	8.272	13.492
2013	10.047	13.693
2014	10.840	14.162

Fonte: Dados do Censo 2012 a 2014 – SME

Nesse sentido, para se compreender, em linhas gerais, o contexto da Secretaria de Educação, a figura 2 sintetiza a sua dimensão em termos quantitativos, de acordo com dados numéricos apresentados pela Assessoria Técnico Pedagógica, no ano de 2015.

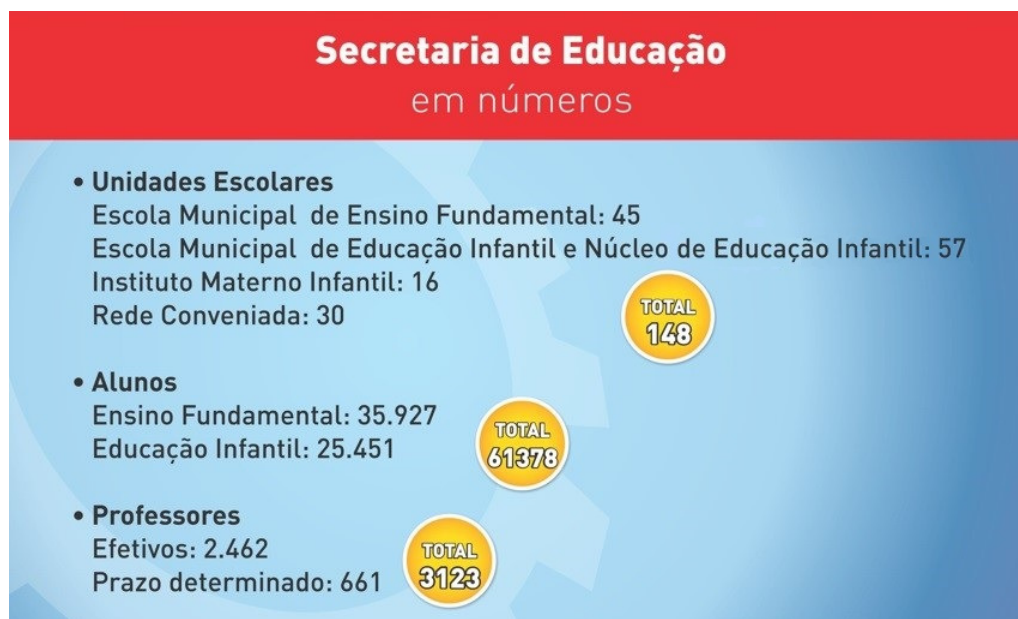


Figura 2 - Dados gerais quantitativos da SME - 2015

A partir dos dados numéricos, a questão seguinte refere-se aos dados qualitativos, da prática pedagógica, ou seja, da proposta curricular construída no município, para que a qualidade possa ser garantida a todos, independentemente da modalidade ou do nível da faixa etária em que os alunos se encontram.

Sabe-se que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surge o desafio de que cada Sistema Educacional elabore a sua Matriz Curricular. Com isso, torna-se fundamental que se identifiquem os saberes socialmente relevantes num determinado contexto histórico, considerando as características dos alunos atendidos pelo Sistema de Ensino.

Desde 2011, a Secretaria de Educação do município pesquisado vem empreendendo esforços no sentido de elaborar e colocar em prática o documento-referência para a construção de um currículo, com o propósito de privilegiar o que foi construído pelos educadores ao longo do tempo em sua prática docente.

É fundamental destacar que, na época da elaboração da Matriz Curricular (2011/2012), os educadores da REM já discutiam a concepção do currículo, os elementos e as implicações para a prática pedagógica. Também é importante ressaltar que cada unidade escolar já contava com seu Projeto Educativo e com a documentação das suas práticas. No processo de elaboração da Matriz Curricular, considerou-se, pois, a existência de tais registros prévios para a produção de um documento comum e de referência para toda a REM, composto a partir das contribuições

de seus educadores e fruto de negociações realizadas entre eles.

A Matriz Curricular é composta por 11 cadernos. Oito destinados ao Ensino Fundamental. Três deles reúnem as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (alunos de quatro e cinco anos), de acordo com os eixos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade; Matemática e Artes Visuais; Movimento e Música.

Os cadernos da Educação Infantil expressam a especificidade dos eixos em questão, considerando-os áreas do conhecimento. Dessa forma, o professor encontra no caderno de cada eixo, as orientações teóricas e metodológicas; um plano curricular para diferentes modalidades trabalhadas nos eixos; sugestões de materiais necessários para o desenvolvimento das propostas; as expectativas de aprendizagem; considerações (orientações didáticas que podem contribuir para o planejamento da prática pedagógica); avaliação e referência bibliográfica. Conforme se observa na figura 3, em cada volume há o trabalho desenvolvido por dois eixos do conhecimento, destinados a todos os níveis de ensino, do Infantil I ao Infantil III, separadamente,

EIXOS DO CONHECIMENTO	LIVRO - VOLUME	NÍVEL
Linguagem Oral e Escrita	Volume 1	Infantil I, Infantil II e Infantil III
Natureza e Sociedade	Volume 1	Infantil I, Infantil II e Infantil III
Movimento	Volume 2	Infantil I, Infantil II e Infantil III
Música	Volume 2	Infantil I, Infantil II e Infantil III
Matemática	Volume 3	Infantil I, Infantil II e Infantil III
Artes Visuais	Volume 3	Infantil I, Infantil II e Infantil III

Figura 3: Estrutura do Currículo da Matriz Curricular – SME/2012

A partir da Matriz Curricular, procedeu-se à consulta de outros documentos oficiais, com a intenção de caracterizar o contexto pedagógico e a política pública educacional do município.

Assim, em outro documento, *Proposta Curricular para Berçários*, estão dispostas as orientações curriculares para a Educação Infantil pertinentes ao trabalho realizado com crianças entre zero e três anos, sendo elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino, em 2009, de acordo com as diretrizes pedagógicas que orientam o trabalho destinado à faixa etária.

Esse documento é o resultado das reflexões e conclusões dos estudos nos grupos de formação realizados pelas coordenadoras e orientadoras pedagógicas dos Institutos Materno-Infantis, com assessorias externas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Um tópico desenvolvido na Proposta Curricular para Berçários diz respeito aos âmbitos de experiência de formação pessoal e social, o que revela atenção especial ao processo de construção da identidade e da autonomia da criança.

Berçário I	Berçário II	Berçário III
Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social
Movimento	Movimento	Movimento
Linguagem	Linguagem	Linguagem
Música	Música	Música
	Artes	Artes
		Matemática
		Natureza e Sociedade

Figura 4: Âmbitos de Experiência – Proposta Curricular para Berçários – SME/2009

A figura 4 apresenta os âmbitos de experiência organizados de acordo com a faixa etária da criança, sendo gradativamente ampliados, do Berçário I ao Berçário III.

A partir dos estudos sobre a organização dos espaços, foram definidos quadros de referência para os cantos de todos os níveis do Berçário, conforme seguem as figuras 5, 6 e 7:

ÂMBITO/EIXO	CANTO
1- Movimento	1.1- Manipulação (exploração)
	1.2- Estabilização
	1.3- Locomoção
2- Linguagem	2.1- Leitura

Figura 5: Quadro de referência para os cantos do Berçário I

ÂMBITO/EIXO	CANTO
1- Movimento	1.1- Manipulação (exploração e experimentação)
	1.2- Locomoção e estabilização
2- Linguagem	2.1- Leitura
3- Formação Pessoal e Social	3.1- Jogo Simbólico

Figura 6: Quadro de referência para os cantos do Berçário II

ÂMBITO/EIXO	CANTO
1- Movimento	1.1- Experimentação
2- Matemática	2.1- Construção
3- Formação Pessoal e Social	3.1- Jogo Simbólico
4- Natureza e Sociedade	4.1- Canto temático (instalação)
5- Linguagem	5.1- Leitura

Figura 7: Quadro de referência para os cantos do Berçário III

Além do trabalho de formação continuada voltado para os professores, a partir de 2013, agentes educadores foram contratados para o trabalho nas unidades escolares de Educação Infantil, participando de um treinamento específico como auxiliares dos professores.

Para a formação inicial dos grupos de agentes educadores, a apostila *Aprimorando as ações dos profissionais da Educação Infantil* visa subsidiar esses profissionais para o cotidiano nas unidades escolares. O cuidar e o educar são aspectos bastante discutidos nas formações.

Trata-se, portanto, de um documento expositivo das ações que precisam ser incorporadas à rotina dos agentes educadores, entendendo que a prática educativa é permeada por diversos aspectos, como saúde, higiene, segurança e prevenção. O material está dividido em três segmentos: Cuidados Pessoais; Cuidados com o Ambiente; e Cuidados com as Crianças.

Ao trabalharmos com crianças pequenas, todo cuidado é pouco. O olhar afetivo e zeloso contribui para que a integridade física de nossos alunos seja preservada. Cada ação realizada em nossas escolas está imbuída de intenções educativas, centradas em procedimentos que promovam a criatividade e o fazer autônomo dos alunos, sem cerceá-los do direito de receber os cuidados essenciais a sua saúde (SME, 2013, p. 1).

A citação acima considera o que representa o ato de cuidar na Educação Infantil, conforme preconiza o RCNEI (vol. 1, p. 24): “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”.

Com o objetivo de ampliar a experiência da formação continuada, em 2013, a Secretaria de Educação estabelece a parceria com a Universidade Estadual Paulista - UNESP, por meio do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas, que está vinculado ao Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (UNESP – Campus de São Paulo). Dentre as ações da formação, inicialmente foi proposta uma ampla discussão sobre os sentidos e os fazeres das

práticas educativas, envolvendo os diferentes sujeitos que cuidam e educam as crianças, os jovens e os adultos sob sua responsabilidade, em cada uma das unidades educacionais do município. Dessa forma, constata-se que o investimento maior dessa parceria está na formação continuada dos educadores.

O *Caderno de Trabalho – Encontros sobre o Projeto Político Pedagógico*, documento que reúne as ações e os debates das formações realizadas desde 2013, enfatiza que o registro das experiências da Rede de Ensino Municipal vincula a formação continuada com as exigências da Lei Maior que regulamenta a educação em nosso país.

Sendo assim, o Horário de Trabalho Coletivo – HTC, amparado pela Lei Municipal nº 4488/93, é um dos instrumentos que garante a formação continuada, de acordo com a Portaria 006/SE/99, art. 8º - inciso V:

Art. 8º - O HTC poderá ser utilizado para fazer: I - planejamentos coletivos; II - discussões da prática pedagógica; III - estudos em grupo; IV - trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas, na Unidade Escolar, garantindo uma formação continuada; V - acompanhamento da proposta pedagógica da Unidade Escolar, garantindo uma formação continuada.

A formação continuada oferecida pela Rede de Ensino Municipal oferece a possibilidade da realização do HTC em período noturno, de acordo com a Portaria n.º 10/SME/2014, que regulamenta o cumprimento semanal da formação, às terças e quintas-feiras, em período diurno ou noturno, diferente ao de sala de aula, com duração de 3 horas/aulas por encontro. A referida Portaria prevê o direito de optar pelo HTC noturno, os professores I, que comprovem acúmulo de cargo, em escolas da rede pública estadual ou privada.

Em 2015, a equipe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação com a assessoria de uma formadora da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – FUNDUNESP - apresenta aos gestores das unidades escolares de Educação Infantil uma proposta de roteiro orientador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP.

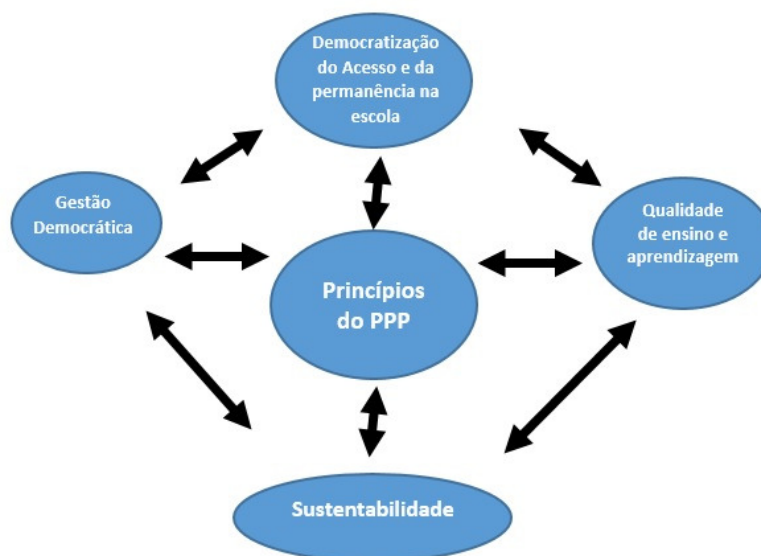


Figura 8: Princípios do Projeto Político Pedagógico

Parte-se da ideia de que, sendo as escolas singulares, não há uma receita pronta e acabada para a construção do PPP. O documento apresenta sim alguns princípios norteadores para esse processo de construção coletiva. É preciso, portanto, reconhecer que as concepções de infância e de desenvolvimento humano balizam o trabalho nas instituições infantis. São elas que definem as ações cotidianas no contexto educacional.

No processo de gestão democrática, cada unidade de Educação Infantil elabora e implementa o seu PPP, com base na legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Deliberação CME nº 02/14, de forma a garantir a participação de toda a comunidade escolar.

A figura 8 apresenta os *princípios* que norteiam o trabalho pedagógico, a partir de alguns indicadores:

- a concepção de educação que considera a diversidade – perspectiva da educação inclusiva centrada na diversidade e não só na deficiência, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), parágrafo 3º, artigo 4º;
- a concepção de educação que considera a sustentabilidade;
- a concepção de Educação Infantil, com base nos artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º (DCNEI);
- a concepção de infância e criança;

- a importância das brincadeiras e interações, como eixo das práticas pedagógicas do currículo, de acordo com o artigo 9º - DCNEI;
- o conceito de parceria, no tocante à integração entre os equipamentos públicos e outros do entorno.

O documento intitulado “Caderno de Trabalho – Encontros sobre o Projeto Político Pedagógico” elucidada que a educação de crianças de zero a cinco anos, compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, possui a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças pequenas, em ação compartilhada com suas famílias. As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições devem ter como base de sustentação os direitos fundamentais das crianças pequenas e a escuta permanente de suas expressões e manifestações.

Ressalta-se que a proposta de se desenvolver práticas pedagógicas no interior das instituições com a base de sustentação nos direitos fundamentais das crianças pequenas e na escuta permanente de suas expressões e manifestações, implica na leitura de outro documento que respalda o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares de Educação Infantil do município estudado. Trata-se do documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Básica, de 2009, intitulado *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*.

O documento apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, com relação às práticas concretas no trabalho com as crianças. De acordo com a nota introdutória do documento:

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem-estar e o desenvolvimento das crianças (CAMPOS, 2009, p. 7).

Nesse sentido, “a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento”, conforme afirma Campos (2009, p. 7). Para a autora, o objetivo mais urgente do documento está em alcançar um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, considerando que a maior parte da infância dessas crianças é vivenciada nas instituições escolares.

Em suma, os critérios adotados para a unidade creche a nível federal estão assim elencados no documento-referência e que, por sua vez, também aparecem descritos na proposta pedagógica das unidades escolares pesquisadas:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009, p. 13).

Pode-se perceber que a concepção de educação defendida nos documentos da Secretaria de Educação inspira-se na “pedagogia do cuidado”, revelando afinidade com os pressupostos do documento apresentado pelo MEC, quanto aos critérios para um atendimento de qualidade nas creches, a partir da consideração de que a criança seja um sujeito de direitos.

Quanto ao *Regimento Comum da Educação Infantil*, trata-se de um documento que rege todas as unidades escolares de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal, com base nos dispositivos constitucionais e na legislação vigente, especialmente a LDB/96, atendendo às normas do Conselho Municipal de Educação. O regimento sofreu recentemente algumas alterações com o objetivo de atualização de dados e nomenclaturas, sendo aprovado pela Portaria 173/SME/2015, a partir do consenso entre os membros de uma comissão organizada pelo setor de Supervisão Escolar para essa finalidade.

Importante ressaltar que, no período de agosto de 2014 a março de 2015, a Secretaria Municipal de Educação promoveu 12 encontros entre gestores escolares e uma Comissão Coordenadora composta por coordenadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e pela equipe da FUNDUNESP, para a discussão do Plano Municipal de Educação. A iniciativa intitulada “Planejando a próxima década: alinhando os Planos de Educação” diz respeito à necessária articulação e consonância entre o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação deve estar em consonância com os documentos das unidades escolares, tais como o Regimento Comum e o Projeto Político Pedagógico.

Inicialmente, os estudos ocorreram internamente, sendo que os encontros foram subdivididos em etapas, possibilitando o estudo e a análise das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) e do Plano Municipal de Educação - PME (2012/2022); o levantamento de atualização de dados da municipalidade/território; e a redação do documento-base (2015/2025).

Dentre as metas discutidas do texto-base da Versão Preliminar do Plano Municipal de Educação (2015), destaca-se para a pesquisa, a primeira, Meta 1, por referir-se à universalização da pré-escola:

Meta 1: garantir, a partir do ano letivo de 2016, a oferta de vagas para todas as crianças de quatro e cinco anos residentes no município, universalizando a pré-escola; e, até 2020, atender 100% da demanda ativa de creche (zero a três anos) (SME, 2015, p. 2).

Nesse sentido, para as próximas ações da política pública, pressupõe-se um maior esforço da municipalidade para o alcance da meta proposta pelo PME.

4.2.2 Três décadas de uma escola infantil na área rural – E1

A primeira unidade escolar observada está identificada como E1. A escola é a sede de um núcleo composto por três unidades escolares, ao norte do município (figura 9).



Figura 9: Foto da fachada principal da Escola E1 - 2016

Localiza-se em um bairro rural pequeno, com pouquíssimo comércio. Na localidade, não há farmácia, açougue ou mesmo uma praça pública. Há uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e um Centro de Assistência Social (CASEPAFE), uma igreja católica e outra evangélica, além da escola estadual. As ruas são pavimentadas e, por estarem próximas à estrada principal, o trânsito de carros é bastante intenso. Em razão disso, é comum as mães comentarem sobre o fato de as crianças não poderem brincar na rua, preferindo as brincadeiras nos quintais de casa.

O prédio da escola é bem antigo e passou recentemente por uma grande reforma.

De acordo com os dados apresentados pela versão preliminar do Projeto Político Pedagógico/2015, a escola iniciou suas atividades em um espaço cedido pelo salão paroquial, no ano de 1987. Naquela época, funcionava apenas uma sala, na parte superior do salão, com 24 crianças. Em 1996, 40 alunos ocupavam duas salas de aula. Em 2014, após a reforma, a escola apresentava capacidade para atender a 180 alunos, com seis salas de aula; entretanto, duas delas permaneciam inativas por não apresentarem demanda. No ano seguinte, registrou-se o atendimento a 153 crianças, na faixa de três a cinco anos, ocupando o total de seis salas (SME, 2015, p. 8).

O horário de aulas no período da manhã acontece das 7h às 12h, e, no período da tarde, das 13h às 18h.

A rotatividade de professores efetivos é uma constante, considerando a dificuldade do acesso ao bairro. Há a atuação de professores com vínculo de prazo determinado (professor PD) que, em geral atuam apenas por um período de um ano na escola. Dessa forma, a cada ano torna-se necessário resgatar, com os novos professores, os procedimentos já desenvolvidos na escola.

Os eventos realizados na escola têm a participação ativa da comunidade inter e extraescolar e dos membros da Associação de Amigos da Escola (AAE) e do Conselho de Escola. Essa participação é bastante valorizada quando se pretende fortalecer os laços de convivência entre a família e a escola, em prol da comunidade escolar:

Devido à restrita opção de lazer no bairro e adjacências, os pais demonstram grande interesse em participar das excursões e dos eventos da escola. Em determinados fins de semana do ano, as famílias participam dos festejos aos “padroeiros” da Igreja Católica, ou ainda de eventos rurais no entorno. Entretanto, na maioria das vezes, a opção de passeio mais frequente é a visita à casa de parentes.

De acordo com os relatos de memória de mães e professoras, coletados durante a fase de escrita do diagnóstico da versão preliminar do PPP/2015, a participação da família ocorre como característica marcante desde a criação da unidade escolar. Naquela época, um grupo

permanente de mães auxiliava na manutenção da limpeza do prédio, na elaboração da merenda, utilizando a cozinha da igreja, além de realizar serviços de apoio às professoras na organização dos materiais de sala de aula, bem como nos cuidados no momento do parque. “A parceria das mães veio estabelecer o sentimento de pertença com relação à escola, concebida como patrimônio dos alunos e da comunidade” (SME, 2015, p. 9). Com o passar do tempo, a escola pode contar com um servidor, auxiliar de serviços gerais, também responsável pelo preparo da merenda. Na falta do funcionário, eram as professoras que se encarregavam da merenda.

Em 1996, a escola infantil deixou de funcionar no espaço do salão paroquial (figura 10), sendo transferida para o prédio de uma antiga escola estadual.



Figura 10: Foto da Igreja ao lado da Escola E1 - 2016

A mudança revelou a necessidade de reforma do local, a fim de garantir melhor atendimento aos alunos e funcionários. No entanto, a reforma, longe do ideal, não previa área de lazer às crianças, banheiro para funcionários e um espaço para o almoxarifado.

Quinze anos depois, em 2011, tem início um novo processo de ampliação e reforma da escola, conforme mostra a figura 11. O resultado foi positivo, com a construção de nova sala para a secretaria, sala dos professores, de informática, de multimeios, cozinha, um almoxarifado pedagógico e outro de produtos de limpeza, banheiros individualizados para meninos e meninas, como também para os funcionários, refeitório amplo, biblioteca e uma nova sala de aula. Conseqüentemente, investiu-se em novos mobiliários e brinquedos atraentes nos parques.



Figura 11: Foto da reforma da Escola E1 - 2011

No documento, versão preliminar do PPP/2015, a comunidade escolar considera a iniciativa de ampliação e reforma um salto de qualidade para o atendimento às crianças.

O documento apresenta ainda dados sobre o perfil socioeconômico da comunidade. Por se tratar de uma região rural, alguns pais encontram-se à mercê de serviços temporários, como caseiros em chácaras e fazendas, sendo que a maioria expressa o desejo de conseguir um trabalho fixo, com salário melhor.

Ao final da versão preliminar do PPP, há menção da necessidade de um olhar mais direcionado das políticas públicas para a comunidade, a fim de que as pessoas tenham uma melhor qualidade de vida.

4.2.3 Uma Chácara/Escola – E2

A escola identificada como E2 (figura 12) está localizada em uma área rural em desenvolvimento, com muitas chácaras, sítios e um centro comercial pequeno, com padarias, bares e supermercado.

A E2 faz parte de um outro conjunto de três escolas agregadas, também situadas na região norte do município, administradas por uma mesma equipe gestora, sendo apenas ela pertencente ao território rural. A sede dessas escolas localiza-se na região urbana.



Figura 12: Foto da fachada principal da Escola E2 - 2016

O bairro rural dispõe de uma escola estadual. Há duas unidades de Educação Infantil, ambas participantes dessa pesquisa. Trata-se de uma creche conveniada, atendendo em período integral, e da E2, escola de período parcial, com atendimento de turmas diferenciadas pela manhã e à tarde.

A escola funciona em uma chácara alugada, em uma casa que passou por adequações para atender aos alunos; as salas de aula são pequenas, porém o espaço de área livre é grande, arborizado, com gramado extenso, além do parque com vários brinquedos.

Possui capacidade para atender a 80 alunos. Atualmente, são atendidas 45 crianças na faixa etária de três a cinco anos, sendo uma turma com 14 alunos no período da manhã e duas turmas com um total de 31 crianças à tarde.

Algumas casas não têm rede de esgoto e nem água encanada, somente eletricidade.

Os pais são trabalhadores da área rural e do comércio local. A maioria das mães não exerce atividade remunerada.

Considerando que o telefone fixo nem sempre funciona na região, o celular é o meio de comunicação mais utilizado para o contato da família com a escola e vice-versa.

Em consulta ao Projeto Educativo/2014 da unidade escolar, alguns dados retratam o modo de vida da comunidade e a influência que a escola exerce no cotidiano dessas pessoas. Assim, é comum que a escola proporcione atividades culturais que envolvam toda a comunidade e alunos, enriquecendo o universo da cultura geral e o gosto pelo teatro e cinema. O Projeto Comunidade Leitora, desenvolvido pela equipe gestora da escola, passou por muitas adequações desde a sua implantação há quase seis anos. Foram adquiridos, no ano de 2014, muitos livros, fantoches e materiais para a contação de histórias. Dessa forma, ampliou-se o empréstimo de livros para pais e funcionários da escola, por meio de um acervo diversificado de gêneros.

Por outro lado, algumas mudanças na rotina da escola são provocadas em função das próprias necessidades da família. Como exemplo, as reuniões de pais também passaram nos últimos anos por várias reestruturações, quanto aos horários e dias agendados, ao desenvolvimento dos temas e das dinâmicas, a pedido dos próprios pais. Em consenso com a família, ficou decidida a realização de duas reuniões anuais aos sábados. Os temas tratados nas reuniões foram coletados a partir das sugestões das famílias, com a abordagem de assuntos de interesse geral, sobre o desenvolvimento das crianças.

A participação da comunidade é efetiva, bastante presente. A Associação dos Amigos da Escola e o Conselho de Escola são formados por pais atuantes e que contribuem para a tomada de decisões e distribuição de tarefas. Participam de passeios, eventos, exposições, oficinas, encerramento de projetos.

Durante o processo de construção do PPP, no decorrer do segundo semestre de 2015, várias ações mobilizaram a equipe-escola e a comunidade, seguindo o roteiro norteador para a elaboração do documento.

Na formação continuada dos professores, em horários de HTC, e dos demais profissionais da escola, na formação do Horário de Trabalho Coletivo dos Funcionários – HTCF, desenvolveu-se um trabalho de conscientização da importância da participação de todos na elaboração do PPP.

A observação realizada logo no início da pesquisa, em 2014, revela algumas características do ambiente escolar. A visita da pesquisadora no horário da saída das crianças evidencia uma convivência salutar entre as famílias. Enquanto aguardam a professora com a turma de alunos, na varanda da chácara, mães conversam animadamente entre elas e com algumas funcionárias da limpeza. Por residirem em chácaras e sítios distantes uns dos outros, aproveitam o momento da saída da escola para o bate-papo informal.

As mães conversam sobre os outros filhos maiores que estudam na escola estadual do bairro. Algumas comentam sobre o cotidiano das crianças em casa. A conversa é interrompida pela movimentação das crianças ao saírem da sala de aula.

A professora chega na varanda com as poucas crianças que, naquele dia, vieram à aula, por volta de quinze.

Entusiasmadas, as crianças mostram para os pais o espaço que foi montado na sala de recepção para a brincadeira do faz de conta. Durante a aula, a professora e as crianças organizaram um supermercado em miniatura, aproveitando brinquedos, objetos e materiais recicláveis. A alegria das crianças é nítida, envolvendo a participação da família, com uma breve visita ao espaço do faz de conta.

4.2.4 Uma Creche Conveniada com a Prefeitura Municipal – E3

A creche conveniada identificada como E3 (figura 13), situa-se no mesmo bairro que a unidade escolar E2, perímetro rural do município, na região norte.



Figura 13: Foto da fachada principal da Escola E3 - 2016

O bairro rural possui residências localizadas em condomínios, chácaras, sítios e pequenos terrenos. Há também escolas, igrejas e um pequeno comércio.

A escola atende a uma clientela de crianças na faixa etária de dois a cinco anos.

Há um total de oito salas de aula, o que corresponde a oito professoras e dezesseis educadoras, auxiliares das professoras.

Alguns dados fornecidos pelo Projeto Educativo/2014 revelam características específicas da creche pesquisada.

A comunidade escolar atendida é carente, com maioria de mães trabalhadoras.

A entidade mantenedora da instituição escolar (figura 14) possui uma parceria com a Prefeitura Municipal, em regime de convênio. A instituição religiosa espírita desenvolve atividades relacionadas à assistência espiritual cristã e à assistência social no bairro.

Há um espaço na unidade escolar denominado PUPA, local onde são desenvolvidos os saberes locais e as técnicas sustentáveis, por um coletivo de permacultores e de agentes culturais. O termo PUPA não corresponde a uma sigla, mas ao vocábulo sinônimo de “crisálida”, em virtude do objetivo do projeto, que se propõe à transformação social das pessoas beneficiárias dessa iniciativa. A Permacultura pratica a construção artesanal e a agroecologia, com o propósito de planejar, construir e manter comunidades ecologicamente sustentáveis e economicamente viáveis.

O projeto especial desenvolvido pela unidade escolar refere-se à Oficina de Musicalização “Quem canta, seus males espanta”. O projeto conta com a participação voluntária de um músico que, semanalmente, realiza uma oficina para despertar o gosto pela Música e atividades relacionadas. Há outros projetos programados para o segundo semestre, como o de capoeira e informática. Para esses dois projetos, instituições parceiras se responsabilizarão pelo pagamento dos monitores.

A história da creche tem início no ano de 1989. De acordo com a Versão Preliminar do PPP (SME, 2015, p. 3), assim referem-se à concretização do ideal coletivo de construção da creche: “Onde antes existiam animais e bananeiras, hoje existem crianças e brincadeiras”.

Em 1992, um grupo de pessoas simpatizantes da doutrina espírita kardecista constitui a Associação Cristã Estância de Luz – ACEL, instituição não governamental, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica e assistencial com a finalidade estatutária de atuar nas áreas educacional, social e moral.

A figura 14 apresenta a fachada da entidade mantenedora, localizada ao lado da unidade escolar.



Figura 14: Foto do prédio da entidade mantenedora da Escola E3 – 2016

Em 1993, uma enfermeira recém-formada em Serviço Social desenvolve o trabalho voluntário de promover palestras direcionadas à comunidade, ao constatar a necessidade de apoio das famílias para a melhoria do seu modo de vida. A ideia da criação da creche no bairro surge como opção para que as famílias possam exercer atividades remuneradas externas ao ambiente doméstico, garantindo os meios de subsistência e sustento do lar.

Assim, no quintal da casa da enfermeira, começam as primeiras instalações da creche.

Em 1997, firma-se a parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social – SDS, gerindo recursos financeiros para as despesas da instituição. Até então, as despesas eram subsidiadas pela diretoria da obra assistencial mantenedora, por meio dos sócios contribuintes e das doações voluntárias. Essa parceria veio possibilitar a realização do Projeto “Semeando Luz”, no período de 2003 a 2010. No contra turno das atividades escolares, as crianças de 7 a 12 anos da comunidade participavam de oficinas extracurriculares. Com o crescimento da demanda reprimida do Berçário, na faixa de um a três anos, houve a necessidade do encerramento das atividades do “Semeando Luz”.

Com o passar dos anos e o conseqüente aumento da demanda, há necessidade de ampliação dos espaços e do número de funcionários. Em 2002, firma-se o convênio com o Programa Centro de Convivência Infantil – CECOI, uma parceria da Prefeitura Municipal que se estende aos dias atuais.

A partir dos resultados do trabalho desenvolvido na comunidade, a creche conta com a parceria de algumas empresas e organizações não governamentais.

Essas empresas parceiras são facilitadoras do processo de ampliação ao atendimento do Berçário, financiando a construção de quatro salas novas e a aquisição de um parque destinado aos bebês (figura 15).



Figura 15: Foto do parque infantil dos berçários da Escola E3 – 2015

Com relação à observação do contexto escolar, a pesquisadora recorreu a horários alternados de entrada e saída das crianças, e, desta forma, realizou o registro de alguns detalhes importantes para a compreensão da realidade.

A chegada das crianças à creche começa bem cedo. O portão é aberto às 6h45, mas a partir das 6h35 a pequena rua sem saída começa a ficar movimentada, com mães, pais e crianças formando uma fila na calçada. Os bebês chegam agasalhados em carrinhos ou no colo. Algumas mães entram com dois ou três filhos, apressadas para não perderem a condução para o trabalho na cidade. Algumas crianças chegam com pequenas flores colhidas no caminho para entregarem às professoras.

No portão, um senhor acompanha a entrada das crianças, cumprimentando a todos, de modo gentil e alegre. Trata-se do presidente da entidade mantenedora. Alguns pais, após a entrega das crianças nas salas, permanecem no portão para uma conversa informal com o presidente que, em tom de brincadeira, se diz porteiro da escola.

O presidente da entidade realiza reuniões quinzenais com os grupos de funcionários e professores da creche. Ele ressalta a importância desse trabalho para a harmonização da equipe-escola. Preocupa-se com a qualidade das interações no ambiente de trabalho, revelando o impacto positivo dessa ação no cotidiano das crianças.

Nos murais pequenos de cada sala há um convite para a festa comemorativa dos 20 anos de existência da unidade escolar. No cartaz, a programação conta com a apresentação de uma banda marcial pelas ruas do bairro, culto ecumênico, almoço beneficente e apresentação de danças regionais, como maracatu, e a capoeira, como expressão cultural.

A diretora assume o papel administrativo e pedagógico na unidade escolar. Dessa forma, atua também na orientação pedagógica e, por esse motivo, procura acompanhar de perto a rotina das crianças em seus ambientes. Os pais valorizam a atuação da diretora na escola.

A visita da pesquisadora ao final da aula confirma a relação de proximidade entre a diretora e a família. Na saída, alguns pais já com os filhos no colo ou caminhando de mãos dadas ao lado deles, procuram pela gestora para uma breve conversa. Há os que agradecem por alguma ocorrência feliz. Há os que vêm para pedir um conselho ou orientação adequada, demonstrando confiança nas palavras da diretora. A observação natural dessa relação amistosa entre a gestora e a família indica a presença de um ponto forte para a questão da qualidade a ser investigada.

4.3 Delineamento das Representações Sociais



Figura 16: Mapa mental da estrutura teórica da pesquisa

A figura 16 apresenta um mapa mental simplificado que sintetiza a organização estrutural da pesquisa, com a finalidade de situar a estratégia adotada pela pesquisadora para se chegar à análise dos dados coletados. Observa-se, à direita da imagem, que houve uma proposta inicial de se conhecer as concepções da infância como ponto básico para as discussões posteriores sobre a Educação Infantil. Portanto, as representações sociais analisadas dizem

respeito às percepções que as professoras e as mães constroem sobre a qualidade do ensino na Educação Infantil no campo, pautadas nas concepções da infância e do desenvolvimento infantil. Sabe-se que, para se investigar a trajetória da Educação Infantil e as representações sobre a qualidade nesse espaço institucionalizado, é preciso, de antemão, entender a concepção de infância que permeia o contexto histórico da realidade pesquisada. Como primeiro passo para a investigação, o exame das concepções que se tem da infância, identificando os limites da noção de criança, se concebida como sujeito de necessidades e cuidados apenas, ou ainda, se pautada na representação de um sujeito histórico e de direitos.

Por meio das duas questões abertas do questionário, item 4.3.1, começam a se delinear as representações das mães e professoras participantes, sendo as respostas analisadas estatisticamente, com o propósito de evidenciar o grau de representatividade das ideias expostas.

A análise das discussões do grupo focal tem como ponto de partida o recorte de subtemas, justificando-se o uso de mapas mentais para estabelecer as conexões entre as falas dos sujeitos, no universo consensual, e as ideias do conhecimento teórico e científico, do universo reificado. Portanto, na subseção 4.3.2, o mapa mental com a palavra-chave “Infância” torna-se referência para se discutir as concepções reveladas no mosaico de vozes dos sujeitos.

A partir dessa compreensão, o tema “Qualidade de Ensino” nas escolas infantis do campo suscita a discussão teórica de outros fatores relevantes que interferem diretamente sobre o que se espera de uma educação de qualidade. Nesse sentido, conforme apresentam-se as ramificações do lado esquerdo da figura 16, optou-se pelo estudo da questão (1) cultura e educação do campo; (2) relação entre a família e a escola; e (3) a formação docente.

À vista disso, por meio da discussão dos subtemas, observa-se que há indicadores temáticos que se sobressaíram durante a análise do conteúdo e que, no decorrer do processo de leitura das respostas dadas pelos sujeitos, foram se tornando significativos para alicerçar as representações sociais formuladas por eles. A criação de categorias foi o resultado desse processo contínuo de leitura e releitura das respostas coletadas, considerando não apenas as mensagens verbais, como também as gestuais e simbólicas que expressam as representações sociais elaboradas e construídas socialmente (FRANCO, 2007).

4.3.1 Análise das questões abertas do questionário

A seguir, discutem-se alguns dados levantados a partir de duas perguntas abertas do questionário: 1) Dê a sua opinião sobre a escola de Educação Infantil na área rural. Ela é

importante? Por quê?; 2) O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil deste bairro?

A Tabela 15 categoriza as respostas do grupo de mães com relação à importância que atribuem à Educação Infantil no bairro rural. A questão aberta concedeu espaço para que as participantes enumerassem, não apenas um, mas vários fatores de importância, conforme segue abaixo:

Tabela 15 - Importância da Educação Infantil no campo - Mães

Fatores Relevantes	Mães %
Espaço de aprendizagem escolar	40,0
Convivência entre as crianças/ interação	26,6
Atendimento à demanda	20,0
Auxílio ao desenvolvimento infantil	13,3
Auxílio às mães trabalhadoras	13,3
Alimentação e cuidados de higiene	13,3
Direito ao acesso	6,6

Fonte: Dados coletados pela autora

Note-se que o primeiro fator considerado de maior destaque para 40% do total de mães refere-se à escola enquanto espaço de aprendizagem escolar. Em segundo lugar, 26,6% das mães atribuem importância à escola como espaço de convivência entre crianças e interação.

De fato, o cotidiano das unidades escolares de Educação Infantil é acentuadamente marcado pela articulação entre as atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador (que resultam em um produto “observável”) e os momentos de trocas afetivas, com inúmeras possibilidades de interagir e partilhar experiências, de acordo com Ostetto (2012, p. 192).

Portanto, o planejamento na Educação Infantil prevê situações significativas que possibilitam experiências com o mundo físico e social, “em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico” (OSTETTO, 2012, p. 193).

Sendo assim, há pertinência nas representações elaboradas por mães, quando revelam que a convivência entre as crianças e as aprendizagens construídas nas relações do cotidiano escolar são os fatores que conferem maior significado à Educação Infantil.

Do total de mães, 20% consideram que a importância da Educação Infantil no campo esteja relacionada ao atendimento da demanda de crianças residentes no local.

A Lei nº 12.796/2013 estabelece a obrigatoriedade de pais e responsáveis matricularem as crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Para Didonet (2014, p. 149), “sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos, por

necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Entretanto, para o autor, há um equívoco ao se considerar que os pais estão se omitindo em não inscreverem seus filhos na pré-escola, negando-lhes esse direito, quando o que ocorre é que são os sistemas de ensino que não estão conseguindo atender toda a demanda. Em se tratando de lugares mais afastados e para o atendimento às famílias de renda mais baixa:

O Estado ver-se-á na obrigação de disseminar estabelecimentos de educação infantil nas áreas em que essas famílias residem e, assim, haverá progresso na democratização do acesso e da aprendizagem naqueles anos cruciais do desenvolvimento infantil. No entanto, mais uma vez a questão não está nos pais que seriam relapsos ou desinteressados nessa educação, mas no tradicional comportamento dos sistemas de ensino de deixar as populações mais pobres ou isoladas mal servidas de pré-escolas de qualidade (DIDONET, 2014, p. 150).

Nesse sentido, o autor reforça a ideia de que a medida constitucional carece de uma análise compreensiva, para que não se recaia equivocadamente sobre os pais a obrigação de matricular seus filhos na Educação Infantil, quando, na verdade, deveria incidir sobre o Estado o dever de se cumprir o atendimento a toda a demanda. O problema, assim, passa a ser quanto à oferta de vagas e não quanto à demanda.

No caso desta pesquisa, de acordo com os dados fornecidos pela Assessoria Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a demanda de crianças nas três escolas investigadas encontra-se delineada da seguinte maneira: na unidade escolar E1, três crianças aguardam vaga para o nível BII (um a dois anos), sendo que não há classes de berçário na escola; na unidade E2, nove crianças estão na lista de espera para o nível Infantil I (dois a três anos), sendo que a escola oferece atendimento a partir do Infantil II; a creche E3 apresenta uma lista de espera, com quatro crianças para o Berçário I (de zero a um ano), sendo que a unidade não possui atendimento para esse nível.

Dessa forma, pode-se constatar que a demanda existente nas escolas da rede direta (E1 e E2) e da rede conveniada (E3) corresponde a níveis não atendidos por essas unidades escolares e que, pelo número reduzido de inscritos, não há justificativa legal para a composição dessas turmas ou alteração no quadro de formação de classes.

Cerca de 6,6% das mães citaram a importância da escola infantil quanto à garantia do direito ao acesso. A resposta apresenta relação com a questão discutida anteriormente, que trata a respeito da demanda de crianças para serem atendidas.

Angotti (2014) assinala que, nas últimas décadas, o país teve avanços em sua estrutura legal no entendimento do conceito de infância e na garantia institucional de assegurar à criança

o atendimento educacional. Revela ainda o momento atual preocupante com relação à real consolidação dos direitos da criança:

Os direitos consignados à infância brasileira não revelam estar em processo de consolidação, sobretudo em termos legais, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Tal situação exige visibilidade maior da importância da etapa educacional em questão, sustentada pela socialização de conhecimentos de diferentes áreas, oferecida aos pais e às comunidades, de tal forma a privilegiar a defesa da garantia dos direitos da criança em desfrutar de práticas educativas que possam ser adequadas para o favorecimento do desenvolvimento infantil (ANGOTTI, 2014, p. 16).

Na visão de Kramer (2011):

[...] as políticas de infância são cruciais porque a educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano. [...] em países periféricos como o Brasil, onde a maior parte da população foi expropriada dos bens básicos, a educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configuram como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2011, p. 64).

A importância da Educação Infantil associada à possibilidade de auxiliar a criança em seu desenvolvimento, bem como à garantia de lhe oferecer alimentação adequada e higiene, facilitando a vida das mães trabalhadoras, fazem parte das questões levantadas exclusivamente pelas mães. Observa-se que as mães revelam preocupação com o estímulo ao desenvolvimento infantil, e que esse fator fora citado apenas pelo grupo de mães e não pelas professoras. Supõe-se que, por conceberem a ideia de que as particularidades do desenvolvimento infantil estejam implícitas no trabalho específico com crianças de zero a cinco anos, as professoras não contemplaram esse aspecto em suas respostas.

Segundo Ostetto (2012), na escola infantil muitos planejamentos são baseados em aspectos do desenvolvimento infantil, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, organizando-se atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes.

Por outro lado, a preocupação de 13,3% das mães com relação ao aspecto dos cuidados com a alimentação e a higiene pode estar associada às concepções correntes no senso comum. Hoje, já se considera superado o modelo educacional que dissociava as práticas relativas aos “cuidados” e as ações propriamente educativas, de ensino, ditas “pedagógicas”. Silva, Pasuch e Silva (2012, p.109) reforçam a proposta de “Educação-cuidado, como binômio, algo inseparável, o que significa pensar que a Educação implica cuidado e o cuidado é, necessariamente, concebido como componente intrínseco ao processo educativo”.

Nesse sentido, considerando que nenhuma professora tenha citado nos questionários o aspecto dos cuidados com a alimentação e higiene, provavelmente haja indícios de que as docentes pesquisadas se apoiem em novas concepções de criança, vista e tratada de forma integral e não fragmentada, não contemplando o elemento “cuidado” dissociado do outro, “pedagógico”.

De acordo com a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, pesquisa cujos resultados foram publicados em 2002 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011, p. 44), “mães/pais mais pobres desejam que as instituições de educação infantil ofereçam alimentação e cuidados com a saúde. Já as professoras manifestam preocupação com sua própria formação e com o projeto pedagógico”, ressaltando, acima de tudo, a importância de se respeitar as diferentes opiniões pautadas nas referências de cada grupo.

Nesta pesquisa, entretanto, percebe-se que o item “aprendizagem escolar” foi considerado fator relevante para a definição da importância da escola infantil no campo por 40% das mães. Parece provável que esse grupo de mães não tenha expectativas somente com a alimentação ou higiene de seus filhos, considerando a questão mais ampla das aprendizagens referentes aos diferentes eixos de conhecimento.

Em conformidade com a Tabela 16, o grupo de docentes deu ênfase a outros aspectos quanto à importância da escola infantil no campo, destacando: a convivência entre as crianças e a interação (26,6%); o direito ao acesso (26,6%); a proximidade entre a residência das crianças e a escola (20%); a equivalência da importância da Educação Infantil no campo à educação oferecida na área urbana (20%); a escola enquanto espaço de aprendizagens (13,3%); a valorização da cultura e identidade local (6,6%); e a escola como meio de coibir o trabalho infantil (6,6).

Tabela 16 - Importância da Educação Infantil no campo – Professoras

Fatores Relevantes	Professoras %
Convivência entre as crianças/ interação	26,6
Direito ao acesso	26,6
Proximidade entre a residência e a escola	20,0
Importância equivalente à escola da área urbana	20,0
Espaço de aprendizagem escolar	13,3
Valorização da cultura e identidade local	6,6
Alternativa da escola em oposição ao trabalho infantil	6,6

Fonte: Dados coletados pela autora

Dentre as opiniões manifestadas pelas professoras, os fatores mais citados por elas foram: a convivência/ interação entre as crianças (26,6%) e o direito ao acesso. Ambos aspectos estiveram presentes também na opinião de mães, conforme analisado na Tabela 15.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE, 2009) definem as instituições escolares de Educação Infantil como espaços privilegiados de convivência, de interação, à medida em que consideram as crianças pequenas como sujeitos de direito e como cidadãos. Daí a importância de se organizar, nas instituições escolares, ambientes agradáveis, acolhedores e desafiadores.

Acreditamos que o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças. Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças (OLIVEIRA et al., 2014, p. 62).

Considerando a importância desse espaço de convivências e interações, o acesso à Educação Infantil se configura como direito social da criança, presente na legislação brasileira, tanto na Constituição de 1988 quanto na legislação ordinária. À vista disso, justifica-se que as mães e as docentes participantes afirmem que o direito ao acesso deva ser garantido, especialmente em se tratando de vagas na área rural. Entretanto, Silva, Pasuch e Silva (2012) alertam para que a ideia consensual de que o direito à Educação seja válido para todas as crianças não oculte a percepção de outras implicações relacionadas ao acesso.

Muitas vezes, no senso comum, acreditamos que o direito à Educação se efetiva com a conquista da vaga em creche, pré-escola ou escola. Mas do ponto de vista constitucional, tal direito necessita de mais elementos para se completar. É necessário que essa vaga seja ofertada com uma experiência educacional de **qualidade** (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 86, grifo da autora).

Constata-se que 20% do total de professoras atribuem ao fator “proximidade entre a residência da criança e a escola” a importância da Educação Infantil no campo. Efetivamente, é preciso que seja dada atenção especial à questão do deslocamento de crianças pequenas para a escola, principalmente no espaço rural, onde muitas vezes o acesso é dificultado por uma série de fatores naturais, característicos do campo. Daí a importância de que se garanta o que está previsto no artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- **acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência** (ECA, 1990, art. 53, inciso V – grifo da autora).

Nesse sentido, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 185) apoiam-se na Resolução nº 2/2008 e no Parecer nº 3/2008, ambos do Conselho Nacional de Educação, que tratam a respeito da forma de atendimento escolar nas regiões rurais, considerando que “a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental sejam oferecidos nas próprias comunidades, evitando-se os processos de nucleação escolar e deslocamento das crianças”. As autoras apontam ainda que, em muitas localidades, o financiamento do transporte escolar configura-se como solução imediata para a questão da falta de financiamento de escolas no campo.

No caso específico desta pesquisa, a existência das três escolas de Educação Infantil no campo contribui para a questão da qualidade da educação, facilitando a vida da comunidade local. As escolas E1 e E3 atendem crianças que se beneficiam do transporte escolar gratuito, embora o trajeto não seja tão longo a ponto de gerar desconforto para a criança ou queixa de seus familiares.

Com relação aos resultados obtidos na aplicação do questionário, do grupo de professoras, 20% consideram equivalente a importância das instituições de ensino, independentemente da localidade em que estejam inseridas, seja no campo ou na cidade.

A questão da igualdade de importância entre a escola do campo e a escola urbana, revelada pelo grupo de professoras, envolve outra questão bastante debatida: é preciso considerar a diversidade das infâncias no contexto nacional, bem como as diferentes realidades socioculturais, sem, no entanto, desconsiderar os princípios de igualdade de direitos dessas crianças, residentes no campo ou na cidade, com relação à educação de qualidade a que todas têm direito. Para que efetivamente se considere a importância da escola infantil para crianças do campo e crianças da cidade, em um mesmo patamar, é preciso desconstruir concepções arraigadas em imagens preconceituosas com relação ao contexto rural. À vista disso, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 52) propõem um exercício de reflexão individual a partir da leitura de dois poemas: “Vamos explorar as imagens de campo e de cidade que possuímos? ”, com a proposição de se identificar as representações e concepções que cada um tem a respeito dos dois contextos. Com base no exercício, indicam ainda que, caso identifiquem algum tipo de preconceito em suas representações, repensem formas de superá-lo.

Para Arroyo, a questão da imagem inferiorizada das crianças, dos adolescentes e jovens é visível na cultura escolar e docente:

É curioso que esse olhar seja tão negativo exatamente em tempos em que vêm se afirmando positivamente as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, culturais, de direitos. Eles têm um protagonismo que nunca tiveram na medicina, no direito, na cultura, nas políticas sociais, na mídia, no mercado e no cinema. Há uma exaltação positiva do ser criança, adolescente, jovem. Por que o olhar escolar continua tão marcadamente negativo? Uma pergunta preocupante ao menos interrogante para a cultura escolar e docente (ARROYO, 2014, p. 59).

Portanto, parece contraditório reconhecer que a imagem preconceituosa com relação à criança e à família do campo possa partir do próprio professor, teoricamente considerado o mediador entre as duas instituições. Arroyo (2014, p. 62) aponta uma direção nesse sentido, a de reeducar o olhar e a sensibilidade do educador para com os educandos: “A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos”.

Analisando as demais respostas específicas do grupo de docentes, percebe-se que 6,6% dos sujeitos mencionam a importância da escola infantil como meio de valorização da cultura local e de aproximação com a comunidade. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 154) enfatizam que a sensibilidade de se considerar “a comunidade rural na construção da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil permite que sejam potencializados os processos de valorização da cultura local e de desenvolvimento social”. Para as autoras, as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil oferecem inúmeras possibilidades de interação e valorização da comunidade local. Como exemplo dessa prática, em uma das escolas pesquisadas (unidade E3), a casinha de boneca, de pau a pique, é um convite para o faz de conta, um ambiente temático que representa a cozinha tipicamente rural, com fogão a lenha, móveis rústicos de madeira em miniatura. Portanto, preocupar-se em valorizar o modo de vida do campo revela uma oportunidade de aproximação da realidade concreta das crianças e do cotidiano da comunidade local. Isso significa colaborar para a construção da identidade local da criança do campo.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 167), a valorização da cultura local deve também estar atrelada a uma proposta de articulação entre o campo e a cidade, “em que haja troca de saberes e não submissão ou hierarquização econômica e/ou cultural”, propiciando “momentos em que as crianças e adultos da cidade interajam com as crianças e adultos do campo”. Nesse sentido, as crianças adquirem experiências de apropriação dos elementos da cultura geral e de valorização dos elementos da cultura local. É provável que essa articulação entre campo e cidade seja bastante evidente principalmente no caso de uma das escolas pesquisadas, a E1, por estar mais próxima do perímetro urbano, distante do centro da cidade

por apenas cerca de 15 quilômetros. Portanto, atribuir igualdade de importância às instituições escolares de locais distintos revela o estreito vínculo de convivência entre as pessoas do campo e da cidade, diluindo-se fronteiras culturais, até então, pouco perceptíveis no caso da unidade escolar E1.

Dessa forma, ao atribuírem valor à cultura e à identidade local, as professoras demonstram conhecer o papel da escola como mediadora entre a criança e a comunidade na qual está inserida. A relevância desse papel da instituição escolar é confirmada por Aranha (2006):

A escola adquire, cada vez mais, um papel insubstituível como instância mediadora, ao estabelecer o vínculo entre as novas gerações e a cultura acumulada, sobretudo à medida que a sociedade contemporânea tem-se tornado cada vez mais complexa (ARANHA, 2006, p. 118).

A autora enfatiza que não se pode compreender a escola fora do contexto social em que está inserida, o que revela a necessidade de um constante repensar “O que, afinal, é possível fazer dentro dos limites da escola e a partir de suas reais possibilidades?”.

Embora a pesquisa trate de questões relativas à educação de crianças pequenas, de zero a cinco anos, dentre as respostas dadas à questão da importância da escola infantil no campo, uma se destaca por fazer menção ao trabalho infantil, sob a alegação de que crianças que não frequentam a escola serão conduzidas pelos pais a ajudá-los na lavoura ou na criação de animais. Certamente, seria necessário maior aprofundamento do tema “trabalho infantil” para o debate nesta pesquisa. No entanto, a consideração feita pela professora torna-se interessante para ser discutida em debates futuros, quando poderão ser analisadas as situações em que crianças se envolvem na esfera do trabalho produtivo, percorrendo um caminho contrário à legislação e aos movimentos de proteção aos direitos da criança.

Para a segunda questão, “O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil deste bairro?”, as propostas de melhorias apontadas variam entre os sujeitos. Um dos objetivos desta pesquisa consiste em identificar as demandas da escola infantil para as crianças do campo, a partir da opinião de professores e mães de alunos

Na Tabela 17 concentram-se as demandas de melhorias que o grupo das mães apresentou como resposta ao questionário.

Tabela 17 - Demandas de melhorias para a Educação Infantil no campo - Mães

Demandas	Mães%
Admissão de uma auxiliar de sala (estagiária)	13,3
Maior participação dos pais	13,3
Aquisição de brinquedos e jogos pedagógicos	13,3
Abertura de uma sala de Berçário I	13,3
Não sei em que melhorar	13,3
Investimento em livros, cartilhas	6,6
Apoio da prefeitura e do governo às escolas rurais	6,6
Investimento em cursos para professores	6,6
Mais passeios culturais (cinema/ museu)	6,6
Abertura de mais salas e outra creche no bairro	6,6
Construção de sala de laboratório	6,6
Policimento no portão das escolas	6,6
Nada a melhorar	6,6

Fonte: Dados coletados pela autora

Comparando-se as tabelas 17 e 18 (página 162), as propostas comuns entre mães e docentes relacionam-se à admissão de uma auxiliar de sala; maior participação dos pais; e apoio da prefeitura e do governo estadual às escolas rurais. A seguir, são analisadas as demandas comuns entre os sujeitos, do grupo de mães e do grupo de professoras.

Com relação à presença de estagiários para atuarem nas salas de Educação Infantil, Ostetto (2012) revela a importância da qualificação do profissional que irá atuar com crianças da Educação Infantil, considerando as especificidades do cotidiano em creches e pré-escolas. Nesse sentido, a autora defende o trabalho das escolas de Educação Infantil em parceria com as universidades que oferecem cursos de graduação para a formação de professores, destacando os projetos de estágio comprometidos com a qualidade do ensino nesses espaços escolares:

[...] temos percebido que, quanto maior o compromisso da instituição com o estágio, tanto mais a experiência é positiva. O compromisso, que começa quando a instituição solicita o estágio, vai crescendo no dia a dia, no convívio que passamos a ter com todos, desde a direção até as crianças (OSTETTO, 2012, p. 27).

[...] tal experiência assinala que a aproximação da universidade com a creche e a pré-escola públicas, num movimento de abertura, de construção de relações forjadas no respeito às especificidades de cada instituição, constitui-se, sem dúvida, num promissor campo de criação de alternativas para a qualificação do trabalho desenvolvido com crianças de zero a seis anos (OSTETTO, 2012, p. 29).

No contexto da pesquisa, mães e docentes revelam a percepção da importância da presença de um maior número de profissionais envolvidos com o trabalho em sala de aula, como é o caso de estagiárias, auxiliares de classe. A Secretaria de Educação do município mantém parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), entidade filantrópica mantida

pelo empresariado nacional, sem fins lucrativos, que atua na área de oferta de estágio a estudantes, em um programa que integra escolas e empresas. Mães e professoras destacam que a localização da escola em área rural dificulta o interesse de estudantes pelo estágio nessas unidades escolares, a menos que estes residam na região, e que atendam aos critérios para estagiar na Educação Infantil. Há estudantes de Pedagogia residentes na área rural que preferem estagiar na área urbana, a fim de facilitar o trajeto da unidade escolar à faculdade ou vice-versa, cumprindo adequadamente o horário em ambas instituições.

O segundo aspecto citado por 13,3% das mães respondentes do questionário e por 6,6% das professoras refere-se à maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Essa preocupação pode ser analisada sob o ponto de vista das especificidades da primeira etapa da Educação Básica, cuja presença da família é imprescindível como forma de garantir a educação integral do bebê e da criança pequena.

Encontrar o ponto certo da relação creche/pré-escola-família parece ser algo bastante complexo e esse aspecto não pode ser negligenciado quando consideramos que faz parte do conjunto de saberes e fazeres do(a) professor(a), em especial, na Educação Infantil. [...] Precisamos avançar os saberes sobre essa relação e reconhecer que, de uma perspectiva profissional, a instituição educacional possui uma responsabilidade maior do que a família no cuidado da relação família-creche/pré-escola (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 213).

Na visão das autoras, portanto, a instituição escolar é o principal elemento responsável pela mediação entre a família e a escola. Quando mães e professoras ressaltam que é preciso haver maior participação dos pais é provável que estejam sinalizando a necessidade de a escola buscar meios de aproximação com as famílias.

Nesse sentido, Zabalza (1998) reúne alguns pontos da literatura especializada a respeito da melhoria substancial do nível de qualidade das instituições escolares infantis. Dentre eles, as boas relações com o entorno sugerem como desafio à escola infantil:

[...] ser capaz de abrir as suas portas de maneira a poder, como num novo mito do rei Midas, transformar em educativo tudo o que toca e ser capaz, ao mesmo tempo, de transformar em colaboradores do projeto educativo tudo aquilo que faz parte do ambiente (a natureza, **as pessoas**, a cultura etc.) (ZABALZA, 1998, p. 60, grifo da autora).

As pessoas mais próximas do entorno são justamente as famílias que cotidianamente levam e buscam suas crianças nas escolas. A partir da análise de que uma das demandas para melhorar a qualidade da escola infantil esteja na necessidade de maior participação dos pais, pode-se inferir que o primeiro passo deva partir da própria instituição escolar, na busca de

compreender o que a família espera da escola, conhecendo quais são as suas demandas reais, os seus desejos e necessidades:

Nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro-família, além de estar relacionada a posturas dialógicas e ao conhecimento do outro a partir de fato de quem ele é, também está intimamente ligada às nossas concepções sobre quem seria a instituição social responsável pelo cuidado e educação das crianças. Em muitos casos, delegamos à família a total responsabilidade por essa tarefa e o poder público e suas agências acabam sendo vistos com papel menor (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 215).

Sob o ponto de vista de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 285), as relações entre a família e o professor devem se voltar para a concretização de um objetivo geral, o de “compartilhar da ação educativa, por meio de âmbitos específicos: conhecer a criança; estabelecer critérios educativos comuns; oferecer modelos de intervenção e relação com as crianças; ajudar a conhecer a função educativa da escola”.

A complexidade da relação família-escola revela-se nas expectativas de ambas instituições, e nem sempre se manifesta de modo equilibrado:

[...] queremos destacar a dificuldade associada à própria atividade humana de compartilhar a educação de crianças. O compartilhamento dessa educação, feito por sujeitos que desempenham diferentes papéis familiares (mãe, pai, avó, tia (o) etc.) e profissionais (professor(a), diretor(a), outros profissionais da Educação etc.), apresenta tensões e expectativas geradas a partir das concepções de cada um desses sujeitos sobre as responsabilidades na educação das crianças (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 211).

Trata-se, portanto, de um trabalho progressivo, em que o compartilhar da ação educativa possibilite o estabelecimento de vínculos entre as instituições família e escola, modificando as representações que uma faz com relação à outra. Representações estas, muitas vezes distorcidas e distantes da realidade, difundidas entre as pessoas, sejam como membros da família ou como profissionais da educação. Para Fleury (2010, p. 146), é importante que se considerem nesse processo as representações que os próprios professores têm da criança. Isto porque “as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico”.

Nesse sentido, parece possível concluir que, para se compartilhar a ação educativa entre a escola e a família, seja necessário de antemão, “conhecer a criança”, aprofundando-se na visão que os professores têm da infância, sem deixar de refletir na dinâmica das transformações por que passam a “criança”, a “família” e a “escola” no contexto histórico e cultural da sociedade.

Por outro lado, mães (6,6%) e professoras (6,6%) assinalam a necessidade de apoio dos órgãos públicos às escolas em áreas rurais. Embora não justifiquem detalhadamente o que esperam desse apoio, fazem menção à situação de carência de equipamentos e recursos materiais.

Sabe-se que a Educação Infantil ofertada às populações do campo, de modo geral no país, enfrenta dificuldades que precisam ser superadas, a fim de que os direitos conquistados pela legislação sejam realmente garantidos.

Tendo como referência o Plano Municipal de Educação, a política pública vigente no município pesquisado assinala os objetivos já atingidos na Educação Infantil, teoricamente, revelando estar preocupada com a questão da qualidade na educação, seja da cidade ou do campo:

- ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil, de forma a atender, em cinco anos, 75% da demanda;
- autorizar a construção e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura, de acordo com a Lei Complementar 267/03 – Código de Edificações do Município e a Deliberação CME nº 03/03, homologada pelo Decreto nº 11.360/04;
- admitir na Educação Infantil, profissionais cuja formação acadêmica atenda às exigências legais;
- zelar para que, no prazo de cinco anos, 80% dos professores da rede Municipal da Educação Infantil e, em 10 anos, 100% deles possuam formação específica em nível superior;
- promover o aperfeiçoamento profissional continuado dos professores legalmente habilitados para o magistério e dos demais profissionais em exercício nessas instituições, de modo a atender os objetivos da Educação Infantil e as características das crianças de 0 a 5 anos de idade;
- assegurar a execução de programas de formação em serviço, no município, preferencialmente em articulação com instituições de Ensino Superior, com a cooperação técnica do Estado, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil;

- assegurar que as instituições de Educação Infantil tenham seus projetos pedagógicos formulados à luz das Diretrizes dos Referenciais Curriculares Nacionais e da Deliberação CME nº 03/03, homologada pelo Decreto 11.360/04, com a participação efetiva dos profissionais em exercício nessas instituições;
- garantir, nos estabelecimentos públicos e conveniados, a alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil;
- assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, nas unidades escolares da Rede Municipal.
- implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local, na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos;
- garantir a política de inclusão, atendendo alunos portadores de necessidades especiais, considerando a organização do espaço físico e as adequações pedagógicas – Lei Municipal nº. 7.263 de 26/02/07.

O documento pontua outras metas que se encontram em processo de consolidação:

- adaptar os prédios de Educação Infantil, já em funcionamento, de modo que, em três anos, todos estejam conforme aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pela Lei Complementar 267/03 – Código de Edificações do município e pela Deliberação CME nº. 03/03, homologado pelo Decreto nº. 11.360/04;
- instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência social, por meio de parcerias, visando o atendimento à criança de zero a cinco anos de idade.

De acordo com o PME, algumas medidas contribuíram para o atendimento às metas e objetivos estabelecidos no Plano Municipal: 90,03% da demanda de zero a cinco anos foi atendida, sendo que desse total, 73,65% correspondem à demanda de quatro a cinco anos; e 16,38% referem-se à demanda de zero a 3 anos; destacam ainda que, dos 760 professores de Educação Infantil, 697 possuem curso Superior.

Pode-se observar que, para as políticas públicas, interessa a apresentação de dados quantitativos à população, de ampliação de número de escolas construídas, de aumento de vagas, de diferença de percentuais entre um ano e outro em dada categoria. Verifica-se, assim, a preocupação do governo municipal, como parte da política pública, apresentar uma lista extensa de metas já atingidas, antes do vencimento de prazos, com o objetivo de reforçar a imagem de que a gestão administrativa atua com qualidade no município.

Percebe-se, portanto, que há critérios de qualidade priorizados na infraestrutura das unidades escolares, como adaptar prédios para a Educação Infantil e autorizar a construção de unidades escolares. Há que se considerar um outro aspecto de ênfase no PME, o da qualificação dos profissionais, com investimento na capacitação dos professores.

Na sequência, segue a análise das demais questões sugeridas apenas pelo grupo de mães. Constata-se que a variedade de respostas entre o grupo de mães demonstra a inexistência de um fator relevante que se sobressaia dentre os demais. As demandas de melhorias que se igualaram pelo percentual de 13,3% respondentes referem-se aos seguintes itens: admissão de uma auxiliar de sala (estagiária); maior participação dos pais; aquisição de brinquedos e jogos pedagógicos; e abertura de uma sala de Berçário I. Destes, os dois primeiros fatores já foram analisados anteriormente, por serem comuns entre a opinião de mães e docentes. Portanto, a análise seguinte diz respeito aos dois últimos itens, cada qual citado por 13,3% das mães.

A princípio, é provável que as mães que elegeram como principal demanda a aquisição de brinquedos e jogos pedagógicos, revelem compreender a importância do material lúdico e das brincadeiras para a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Sabe-se que o tema ludicidade tem sido frequentemente abordado nas discussões sobre a Educação Infantil, “por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento” (SANTOS et al., 2011, p. 9). Dessa forma, muitos autores refletem acerca do tema, sob óticas diversas.

Wajshop (2012, p. 31), sob a perspectiva sociocultural, concebe a brincadeira como “uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos”.

Para Vygotsky (1989a, p. 117), o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre por meio das interações da criança com o mundo social, sugerindo que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Portanto, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, considerando que, ao brincar, a criança desenvolve sua imaginação, constrói a consciência da realidade e vivencia a possibilidade de modificá-la, por meio da fantasia.

Garvey (2015), em sua pesquisa sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento, complementa a ideia de Vygotsky:

A brincadeira infantil pode às vezes parecer frágil e encantadora, bruta e turbulenta, ingênua, ou simplesmente, tola, ou preocupantemente perceptiva em suas representações das ações e atitudes dos adultos. O brincar é mais frequente em um período de uma expansão dramática do autoconhecimento, do conhecimento do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação: assim podemos ter a expectativa de que o brincar esteja complexamente relacionado com essas áreas de desenvolvimento (GARVEY, 2015, p. 17).

Vygotsky (1989a) defende a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, em seu estudo sobre o jogo infantil, atribuindo valor ao jogo simbólico, ou às brincadeiras de faz de conta. Miranda (2013) destaca o pensamento vygotskyano a respeito do valor do lúdico para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem:

[...] o “faz de conta” ajuda a expandir a imaginação, a assimilar a realidade e a exercitar a fantasia, o que, em se tratando de princípio de escolarização, favorece a representação simbólica, que é uma condição para galgar as etapas vindouras. O jogo simbólico também abre possibilidades pedagógicas diversas, dentre elas a aprendizagem da linguagem escrita (MIRANDA, 2013, p. 28).

Na visão de Wajshop (2012, p. 43), a brincadeira assume importância vital para o trabalho na Educação Infantil se for entendida como uma necessidade de organização infantil e como “espaço da interação das crianças, quando estas podem estar pensando/ imaginando/ vivendo suas relações familiares/ as relações de trabalho, a língua, a fala, o corpo, a escrita, para citar alguns dos temas mais importantes que transformam a brincadeira em fator educativo no processo pedagógico.

Pode-se afirmar que, no âmbito da Educação Infantil, as concepções sobre o brincar percorrem duas diretrizes distintas ou contraditórias. Cruz (2015) afirma que a primeira diretriz considera a brincadeira como algo natural da criança, e que dispensa a intervenção do adulto; a outra, que se configura como atividade pedagógica, sendo instrumento de aprendizagem para determinados conteúdos e/ou habilidades.

O brincar é uma atividade que a criança aprende com o adulto e/ou com parceiros mais experientes; que a brincadeira se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexa; que ocupa um lugar central no processo de constituição cultural da criança pequena (CRUZ, 2015, p. 85).

De acordo com Arce (2013, p. 27), “quando entendemos o papel das interações e compreendemos a relação de interdependência que existe da brincadeira com este, não há mais espaço para o espontaneísmo”. No caso das escolas infantis, o momento da brincadeira deve, portanto, ser intencionalmente planejado pelo professor que irá trabalhar com a criança.

Kishimoto (2014) elucida que a brincadeira possibilita situações em que a criança explora, aprende a linguagem e soluciona problemas. Apoiando-se nas pesquisas de Bruner, a autora destaca um ponto fundamental da pesquisa do norte-americano sobre o brincar:

[...] a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará formas aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, características dos processos educativos. [...] A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo (KISHIMOTO, 2014, p. 149).

Nesta pesquisa, constatou-se, entretanto, que apenas 13,3% do total de mães respondentes citaram a importância da aquisição de material lúdico para a melhoria da qualidade do ensino. Possivelmente seja este mais um indício da necessidade de elaboração de um trabalho de integração dos pais na escola, permitindo-lhes o acesso ao conhecimento das possibilidades que eles têm, enquanto adultos e mais experientes, de auxiliar no processo de desenvolvimento infantil, por meio das brincadeiras.

Quanto à sugestão de 13,3% das mães a respeito da criação de uma classe para o Berçário I, os dados fornecidos pela Assessoria Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação apontam que nas duas escolas da rede direta não há lista de espera para o BI. Somente na creche conveniada há uma lista com quatro crianças aguardando vaga para esse nível. À vista disso, provavelmente as mães que deram a sugestão estejam a par da demanda da creche ou pautaram-se em informações isoladas. Da mesma forma, 6,6% das mães citam a necessidade de abertura de mais salas de aula e outra creche no bairro. Segundo os dados oficiais apresentados, no total das três escolas pesquisadas, 12 crianças aguardam vaga. Apenas três crianças aguardam vaga para o nível BII e nove estão na lista de espera para o nível Infantil I. Portanto, não há uma justificativa real nas listagens oficiais que comprove a necessidade da construção de outra creche no bairro.

Dentre as demandas da Tabela 17, há respostas que se referem à melhoria da aprendizagem. Na opinião das mães, é preciso empregar esforços nos seguintes aspectos: investimento em livros, cartilhas (6,6%); investimento em cursos para professores (6,6%); participação em mais passeios culturais, como visitas a cinemas e museus (6,6%); abertura de mais salas de aula e outra creche no bairro (6,6%); construção de sala de laboratório (6,6%); policiamento no portão das escolas (6,6%); do total de mães, 6,6% não sabem opinar a respeito do que possa ser feito para melhorar a escola de seus filhos.

Identificam-se respostas que esboçam comparações entre a escola estadual de ensino fundamental e médio e a unidade escolar de Educação Infantil, no que diz respeito às demandas

observadas. A adoção de livro didático e cartilha para as crianças e o investimento em policiamento no portão da escola são respostas que denotam uma reflexão descontextualizada da escola infantil dos filhos pequenos. As mães respondentes argumentaram situações vivenciadas por filhos maiores, estudantes da escola estadual de ensino fundamental e médio: revelou-se, dessa forma, a preocupação com a venda de drogas por adolescentes no portão da escola “grande”, conforme denominam a instituição escolar para crianças maiores e adolescentes; questionou-se a falta de um laboratório para que os filhos maiores tivessem aulas mais interessantes; considerou-se a adoção do livro didático como melhor forma para se aprender o conteúdo da aula.

A proposta de se adotar um livro didático na Educação Infantil parece evidenciar a concepção da função preparatória da Educação Infantil para a futura escolaridade, no Ensino Fundamental.

Angotti (2009) sintetiza as concepções que merecem ser revisitadas para que a Educação Infantil alcance realmente a condição de direito e a qualidade do atendimento:

Falar em desafios para a conquista da implementação do direito da criança significa o enfrentamento de elementos culturais bastante arraigados, tal como a concepção de preparo da criança para o futuro, para o que poderá vir a ser, esquecendo o que ela já é e suas condições de desenvolvimento; a concepção preparatória da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental ou seu preparo exclusivamente voltado para a disciplina comportamental escolarizante e o processo de alfabetização; ou ainda a preparação para a atuação no mercado de trabalho e futuro distante (ANGOTTI, 2009, p. 145).

Sabe-se que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresentam os princípios básicos que devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, comprometido com a qualidade e as possibilidades de desenvolvimento integral para todas as crianças. As DCNEI apresentam, assim, experiências de aprendizagem que devem estar garantidas no currículo de todas as escolas infantis do país. Entenda-se que o currículo na Educação Infantil considera o espaço privilegiado das interações das crianças entre si e com os adultos, para a ampliação das experiências, das aprendizagens e das relações sociais. Neste caso, é preciso estar atento quanto à definição do currículo da primeira etapa da Educação Básica, sem que esteja distorcida da realidade:

É uma definição que foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação, ou ainda da ideia de que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, e em

que o regente é o calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33).

Na pesquisa, apenas o grupo de mães fez alusão a esse aspecto, demonstrando opiniões alicerçadas em concepções mais conservadoras de ensino.

O currículo escolar na forma de cartilhas, de documentos oficiais fechados, por meio do qual se pretendia estabelecer um determinado modelo educacional para todos, independentemente das características de cada lugar, de cada rede de ensino, de cada escola e de cada corpo docente, marcou a história da educação brasileira (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p. 12).

Por outro lado, as professoras pesquisadas, em nenhum momento cogitaram a questão do uso de livro didático, demonstrando coerência com a proposta pedagógica da Rede de Ensino Municipal, cujo currículo foi elaborado pelo coletivo de professores de todas as escolas do Sistema de Ensino, resultando, em 2012, na construção da Matriz Curricular:

Embora tenha consolidada sua posição como Rede capaz de oferecer educação de qualidade elevada para todos e para cada um de seus alunos, existe muita clareza em todas as equipes gestoras de que algumas ações estratégicas precisam ser implementadas. Talvez, a mais impactante delas tenha sido a construção de um currículo central para toda a Rede, incluindo, claro, a Educação Infantil. Este trabalho [...] se consolidou por meio de um esforço conjunto e visceral de mais de mil educadores de todas as nossas escolas, em centenas de reuniões, seminários e workshops organizados pela comissão responsável da Secretaria Municipal de Educação. O resultado não poderia ser outro, uma peça norteadora moderna, ousada e capaz de inspirar nossos professores a ir muito além, mas com a clareza do rumo pedagógico e das metas educacionais a serem alcançadas (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.10).

Zabalza (1998) apresenta a ideia de currículo na Educação Infantil de forma que as aprendizagens construídas nesta primeira etapa sejam o alicerce para as aprendizagens futuras, dando a ideia de continuidade do processo educativo:

A continuidade representa, também, um desafio de reconceituação do sentido e do trabalho a realizar na escola infantil. Passamos tantos anos requerendo um estatuto diferente e autônomo para a Educação Infantil que agora corremos o risco de conceber a nossa etapa como um oásis isolado e separado, de fato, do mundo escolar convencional. Na minha opinião, essa separação foi interessante durante todo o processo que durou o reconhecimento da própria identidade. Após ser obtida essa identidade, após reconhecer institucionalmente que fazer Educação Infantil é algo diferente que fazer Educação Fundamental e que constitui uma etapa específica de escolaridade, uma vez que temos o nosso próprio espaço curricular, chegou o momento de pensar em como podem ser reconstruídos os elos de ligação entre a etapa infantil e o resto da escolaridade obrigatória (ZABALZA, 1998, p. 25).

Portanto, Zabalza (1998) aponta para duas etapas específicas de escolaridade, com características próprias e que devem estruturar-se dando a ideia de continuidade às aprendizagens, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na opinião de 6,6% das mães, torna-se necessário o investimento em cursos para professores, revelando a falta de preparo de alguns professores para a docência.

De acordo com Andrade (2014):

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo (ANDRADE, 2014, p. 172).

Para Assis (2009, p. 48), “é essencial pensar na formação das professoras quando se deseja buscar melhorias para a qualidade da educação infantil”. Provavelmente, os 6,6% de mães que consideram importante que haja investimento em cursos para a docência devem supor a formação docente como elemento-chave para a qualidade de ensino, atribuindo ao professor a função de mediador das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

Entretanto, Assis (2009, p. 47) adverte que a imagem do professor de Educação Infantil, não raras vezes, pode ser representada de modo inverso, descaracterizando-o profissionalmente: quando passa a ser reconhecido pelas mães como pajem ou crecheiro, a partir de “concepções que distanciam o educador infantil de um fazer profissional”.

Destaca-se, portanto, que a construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; [...] pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; pela superação da ideia de que magistério é vocação e não profissão [...] (ASSIS, 2009, p.49).

Nesse sentido, Azevedo (2013) apresenta as suas conclusões a respeito da formação docente na Educação Infantil, aproximando-se daquilo que já se foi dito a respeito da imagem do professor e, ao mesmo tempo, contribuindo para a compreensão do perfil desse profissional no contexto atual.

A tarefa de formação docente exige, inicialmente, que se tente desfazer a imagem “cristalizada” do modelo de adulto que cuida (imagem maternal) de crianças de até 3 anos e da “professora”, que ensina as de 4 e 5, o que acarreta sérios prejuízos à formação de um perfil profissional e, evidentemente, às próprias crianças que

interagem com esses adultos. Por outro lado, precisamos considerar que, embora na nossa sociedade a profissão de professor não tenha um status social elevado, “ser professor”, mesmo na Educação Infantil, garante a tais profissionais certo reconhecimento e, por isso, eles buscam aproximar-se das práticas escolares do Ensino Fundamental (AZEVEDO, 2013, p. 102).

A partir da ideia acima, defendida por Azevedo (2013), pode-se compreender a questão da imagem criada em torno da profissionalização do professor de crianças pequenas, de zero a cinco anos, bem como entender as inúmeras situações de confronto e comparação entre as práticas da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental.

Por outro lado, as mães também sugerem a adoção do livro didático com atividades para a criança realizar, como solução para a questão do despreparo da professora em sala de aula. Supõem que as atividades propostas pelo livro facilitariam o cotidiano da professora inexperiente, ao mesmo tempo em que ocupariam o tempo ocioso das crianças, quando ficam grande parte do dia sem fazer atividades no papel.

Possivelmente, mães preocupadas com a questão da escolaridade formal de seus filhos avaliam a eficácia da aprendizagem por meio do maior número de atividades propostas pelo material didático-pedagógico. Parece provável que, para as mães, o produto final das atividades no papel confere maior visibilidade do trabalho realizado pela professora. Nesse sentido, consideram que o livro didático possa auxiliar a professora enquanto suporte ao exercício docente, na gestão do tempo e na organização dos conteúdos.

Na pesquisa, observou-se que 6,6% das mães sugerem mais passeios culturais, como visitas a cinemas e museus. A demanda apresentada revela o próprio cotidiano das famílias residentes no campo, muitas vezes com menos possibilidades de acesso a passeios de natureza artística e cultural. Para Carvalho e Porto (2013):

O grande desafio para escolas e instituições culturais é incentivar a frequência de crianças, jovens e adultos com o objetivo de transformar o museu em um local de encontro, de prazer, de informações. O pressuposto para a qualidade da ação educativa é que esta deva ser comprometida com a vida, com o humano, com a solidariedade e com a transformação, pois a habilidade de empreender diferentes leituras sobre esses espaços e acervos amplia a capacidade de compreensão do mundo (CARVALHO e PORTO, 2013, p. 148).

Nesse sentido, o incentivo ao acesso às atividades culturais deve ser o desafio de todas as instituições de ensino, independentemente da área em que estejam inseridas, seja no campo ou na cidade. Entretanto, a precariedade do modo de vida peculiar do campo torna-se uma barreira natural a ser superada, de modo que oportunidades podem e devem ser criadas para que a comunidade participe de forma viva e intensa de atividades que favoreçam diferentes leituras

do mundo. Seria, portanto, interessante que essas opiniões pudessem ser consideradas pelas equipes gestoras das escolas, mesmo partindo de uma pequena parcela de sujeitos opinantes.

A Tabela 18 apresenta as demandas apontadas pelas professoras.

Tabela 18 - Demandas de melhorias para a Educação Infantil no campo - Professoras

Demandas	Professoras%
Asfalto da rua da escola	33,3
Melhoria da estrutura física da escola	20,0
Admissão de uma auxiliar de sala (estagiária)	13,3
Nada a melhorar	13,3
Apoio da prefeitura e do governo às escolas rurais	6,6
Maior participação dos pais	6,6
Acesso às novas tecnologias	6,6
Redução do número de alunos por sala (menos que 30)	6,6

Fonte: Dados coletados pela autora

As maiores demandas apontadas pelas docentes dizem respeito às melhorias de infraestrutura, como a colocação de asfalto na rua da escola (33,3%) e à melhoria da estrutura física da escola (20%). Para 13,3% das professoras torna-se necessária a admissão de uma auxiliar de sala (estagiária); outras demandas foram citadas, porém com menor ênfase: apoio da prefeitura e do governo às escolas rurais (6,6%); maior participação dos pais (6,6%); acesso às novas tecnologias (6,6%); e redução do número de alunos por sala (6,6%). Do total de professoras, 13,3% afirmaram que não há nada a melhorar.

Quanto à necessidade de melhorar a estrutura física do prédio escolar, ressalta-se que a unidade escolar E1, com 153 crianças, no total dos dois períodos parciais, passou por uma reforma de ampliação, em 2011. Portanto, à época do questionário, a escola E1 teria concluído a reforma há quatro anos. Com relação à escola E2, que funciona em uma chácara, há uma ampla área externa, embora a casa tenha poucos e pequenos cômodos, que comportam, adequadamente, o número reduzido de crianças, num total de 45 matrículas. A creche E3, aos poucos, realiza pequenas reformas, de acordo com as demandas mais urgentes, considerando ter a maior clientela de crianças (205 em período integral).

Nesse sentido, as questões pautadas na infraestrutura do prédio escolar e no próprio espaço físico no entorno da escola têm associação significativa com a questão da qualidade do ensino, ao se avaliar o quanto as condições de conforto no ambiente do espaço escolar influem diretamente no trabalho do professor. Trata-se da infraestrutura básica, material, que precisa estar presente em qualquer escola, não apenas na instituição de Educação Infantil. Considera-se ainda a questão relativa ao trajeto percorrido pelas professoras para chegar ao ambiente de

trabalho, em sua maioria residentes na área urbana. Assim, a falta de asfalto na rua foi citada por 33,3% das professoras participantes, sendo a demanda mais citada nos questionários. Vale ressaltar que essa queixa não consta no grupo de respostas das mães. Provavelmente, por residirem no espaço rural, as mães estejam habituadas a percorrer caminhos em ruas de terra, sem asfalto.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), o espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, muitas vezes com obstáculos naturais. O próprio caminho para a escola já caracteriza uma especificidade da Educação Infantil no campo, e, portanto, necessita ser compreendido e cuidado tanto no cotidiano da instituição como do ponto de vista da política pública.

Com relação às inovações tecnológicas, ao acesso das novas tecnologias, os dados apontam que 3,3% das professoras pesquisadas entendem que o acesso às novas tecnologias permitirá avanços na qualidade de ensino, desde que sejam oferecidos os recursos e a formação adequada para o uso dos equipamentos.

De fato, as três últimas décadas representaram mudanças radicais na relação entre as pessoas. No âmbito escolar, houve impacto na forma como as pessoas lidam com o próprio objeto do conhecimento. Sendo assim, Malheiros (2013) afirma que, hoje, as mídias são uma realidade com a qual docentes têm que lidar, impelindo-os a buscarem as melhores alternativas para o desenvolvimento dos projetos educacionais.

Na prática, desde 2014, a Secretaria de Educação realiza a entrega gradativa de notebooks para todos os professores efetivos da rede direta e indireta, professores temporários contratados por prazo determinado e agentes educadores, viabilizando o acesso ao universo tecnológico. A meta de oferecer capacitação a esses profissionais, por meio do Programa Escola Interativa da Secretaria Municipal de Educação, atinge o público alvo, gradativamente, em formações específicas realizadas pela equipe de orientadores de ensino da Coordenadoria Pedagógica. As salas de leitura da Educação Infantil foram equipadas com projetor interativo, também denominado lousa digital, o que possibilita uma gama de atividades interativas, como recurso tecnológico para o trabalho pedagógico. Além disso, as salas de leitura também receberam *tablets* para uso das crianças do Pré II (cinco anos), em atividades planejadas pelo professor.

Ressalta-se que, à época da aplicação do questionário, a ideia embrionária do Programa Escola Interativa começava a se definir na prática, gerando expectativas com relação à implantação nas unidades escolares. Portanto, as professoras participantes ainda não tinham vivenciado a experiência na prática cotidiana em sala de aula.

Entretanto, Malheiros (2013) revela a importância de se debater a questão entre os professores, pautando-se em um fato que tem se tornado comum nos ambientes escolares e que, necessariamente, não tem relação direta com a qualidade do ensino:

Diversos docentes utilizam computadores em suas aulas pelo simples fato que estes recursos parecem modernizar o ensino. Muitas vezes, o objetivo de aprendizagem não está claro, mas o uso destes recursos parece se justificar por si só. Nestes casos, frequentemente a aprendizagem do aluno não foi o ponto central na seleção dos métodos de ensino e dos recursos (MALHEIROS, 2013, p. 178).

Diante da reflexão proposta pelo autor seria preciso avaliar o que pensam as professoras a esse respeito, quando afirmam que o acesso às tecnologias ampliará a qualidade do ensino em sala de aula. Entretanto, a pesquisa não se propõe a uma apreciação aprofundada dessa questão, resguardando-se apenas ao breve comentário e à instigação de uma possível análise posterior.

Outra demanda citada para a melhoria da qualidade do ensino relaciona-se à redução do número de alunos por sala.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012):

No Parecer de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009 (p. 13), a questão dos agrupamentos aparece da seguinte forma: O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de seis a oito crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), quinze crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e vinte crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 146).

As autoras elucidam que, no Brasil, as regulamentações gerais da Educação Infantil dão liberdade para a organização interna no que diz respeito ao agrupamento de crianças em creches e pré-escolas, considerando o exercício da autonomia, as escolhas pedagógicas e o projeto educacional de cada unidade escolar.

De acordo com a Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria de Educação, as escolas municipais organizam as turmas de crianças por faixa etária, podendo ocorrer, se necessário, agrupamentos multietários, conhecidos como “classes agrupadas”, em que são enturmadas crianças com idades próximas. Nesses casos, a classe recebe a nomenclatura correspondente ao nível com maior número de alunos. Além de levar em consideração a idade das crianças, os agrupamentos também contemplam a capacidade física das salas. O número de alunos por classe obedece à metragem de 1,5m para crianças de 0 a 3 anos e 1,2m para crianças

de 4 e 5 anos, estabelecida na Lei Orgânica do Município. Caso a metragem da sala possibilite, poderá haver um aumento no número de crianças, desde que haja uma proporcionalidade em relação ao número de educadores. Em linhas gerais, excetuando-se particularidades das unidades escolares, agrupam-se as crianças da seguinte forma: classes de Berçário I – 6 crianças; Berçário II – 8 crianças; Infantil I – 10 crianças; Infantil II e Pré I – 25 crianças; Pré II – 30 crianças.

Quanto à proporção de 15 crianças por professor em turmas de dois e três anos, recomendada pelo Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), observa-se que a escola E3 possui uma turma de Berçário II com 25 crianças e outra classe agrupada com 25 crianças de Berçário II e Infantil I. O número de crianças parece excessivo para um único professor, entretanto nessas classes, além do professor, há três educadores por turma, conforme consta no projeto educativo da unidade escolar.

Analisando a questão fundamental que diz respeito à qualidade de ensino, Zabalza (1998) revela a importância da atenção individualizada a cada criança, sem, contudo, desconhecer a realidade dos agrupamentos com mais de 15, 20 crianças:

Pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia. [...] No entanto, mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. [...] A atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração (ZABALZA, 1998, p. 53).

Diante da perspectiva de oferecer qualidade nas experiências de integração entre as crianças, Zabalza (1998, p. 53) argumenta que “embora seja mais cômodo, do ponto de vista organizacional, trabalhar com todo o grupo de uma vez (todos fazendo a mesma coisa), tal modalidade é contraditória” ao princípio de dar atenção individualizada à criança. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 213) defende a ideia de se organizar, nas salas de aula das creches e pré-escolas, múltiplas formas de associação entre as crianças, com propostas de trabalho que privilegiem as interações.

Devem-se propor situações diversificadas e variáveis com respeito ao número de pessoas que dela participam (exploração em duplas ou trios, projeto em grupos de quatro ou cinco crianças, exploração solitária, atividades em grandes grupos) e aos espaços empregados (dentro da sala de atividades, no refeitório, pátio, horta ou na pracinha do bairro, zoológico) (OLIVEIRA, 2011, p. 213-214).

A sugestão da redução do número de alunos por sala, proposta nas respostas do questionário, possivelmente revela a necessidade de os professores repensarem a organização dos ambientes de aprendizagem coletiva. Ao criarem situações de trabalho diversificado, os professores descobrem novas maneiras de organização da turma em grupos menores, o que permite às crianças e aos professores experiências mais aprofundadas e significativas dentro da sala de aula.

Ao final desta subseção, pode-se admitir que as respostas do questionário não são suficientes para se ter clareza do que pensam os sujeitos a respeito da complexidade do assunto. Portanto, a partir das opiniões manifestadas pelo grupo focal, obtém-se mais fragmentos para análise e, conseqüentemente, amplia-se o universo das representações sobre o tema central da pesquisa.

4.3.2 Análise das questões do grupo focal

A história “Contos e Causos do Zé Mirinha”, elemento disparador das discussões do grupo focal, foi apresentada às mães e professoras, num total de 11 sujeitos participantes.

Por meio da análise do roteiro de questões, constata-se que, a partir da história contada, as mães têm a oportunidade de falar sobre a importância da escola na vida de seus filhos, a aprendizagem observada no cotidiano, as expectativas quanto ao futuro escolar, a qualidade dos serviços prestados e a participação nas atividades escolares. As professoras, por sua vez, expõem o trabalho realizado, os gostos e as dificuldades encontradas, os aspectos da formação que influenciam a prática docente.

A seguir, apresentam-se os dados levantados, com o objetivo de analisar as representações sociais evidenciadas. Utiliza-se a técnica de apresentação com mapas mentais, a fim de sintetizar as abordagens de maior relevância para o estudo.

Entende-se que a prévia fundamentação da construção histórica do atendimento à criança da Educação Infantil, permeada pelas concepções de infância produzidas nesse cenário, possibilita o acesso a um material significativo para a análise pretendida. A manifestação das representações cristalizadas na história individual ou coletiva das mães e professoras oferece as condições para a análise à luz do referencial teórico. Para tanto, torna-se imprescindível o estudo das concepções de infância organizadas historicamente e da sua relação na construção das representações sociais partilhadas pelas mães e professoras da Educação Infantil do campo.

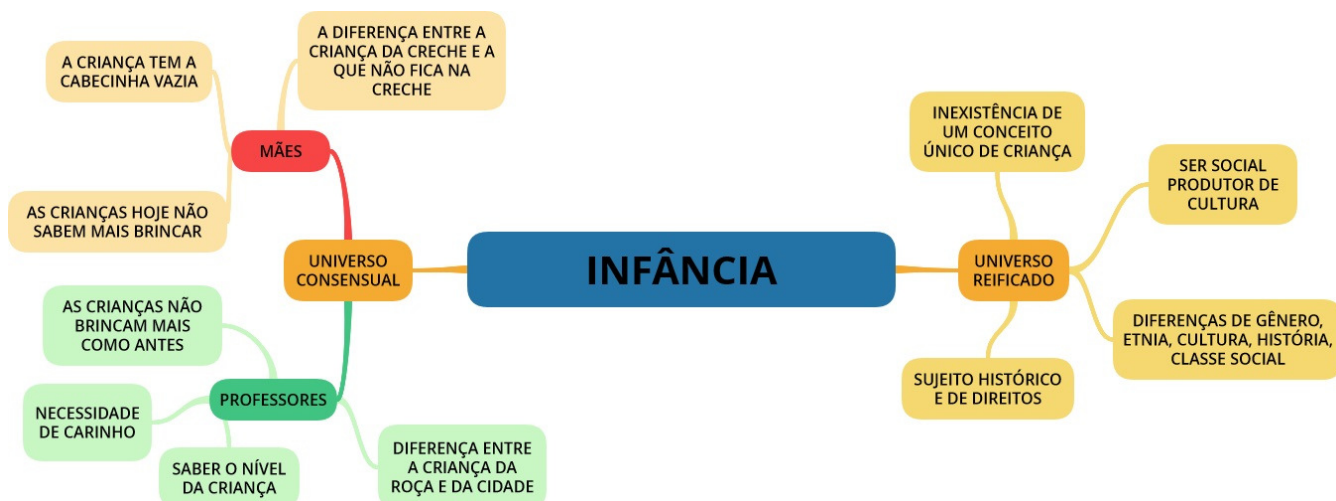


Figura 17: Mapa mental sobre as concepções da Infância

Inicialmente, o mapa mental com a palavra-chave “Infância”, figura 17, apresenta-se como referência para se discutir as representações reveladas no mosaico de vozes dos sujeitos participantes.

Observando-se a figura 17, do lado esquerdo, concentram-se as ideias veiculadas pelo universo consensual, expondo alguns extratos de falas das mães (ramificações superiores), bem como das professoras (ramificações inferiores). Os extratos foram subtraídos da discussão do grupo focal, em diferentes momentos. Foram selecionados núcleos de frases ditas pelos sujeitos que, ao se manifestarem espontaneamente em meio à discussão, revelam representações construídas pelo senso comum a respeito das concepções de infância.

No grupo das mães, a ideia de que “a criança tem a cabecinha vazia, aos dois, três, quatro e cinco anos, sendo fácil colocar as coisas na cabecinha delas” (M4), revela a concepção de uma educação baseada no ponto de vista filosófico empirista. Parte-se da ideia de uma criança tida como uma folha em branco na qual ficam inscritos os dados, as informações, as experiências. A ideia opõe-se à epistemologia construtivista, na qual “o que a criança sabe – o que a criança tornou seu – é patrimônio de sua conduta e não decorrência de uma moldagem exterior” (DEHEINZELIN, 2016, p. 74).

Quanto ao grupo das professoras, no contexto do debate, a Professora P3 relata o trabalho de conhecer cada criança e a intenção que ela tem ao propor atividades para os alunos se desenvolverem. O “saber o nível de cada criança” sedimenta a ideia da importância da observação e da avaliação do professor nos processos internos de alfabetização e letramento, assumindo a tarefa de investigar o processo interno de construção do conhecimento de cada

criança e de suas hipóteses de escrita, além de propor atividades planejadas, de acordo com a intervenção pedagógica que se faz necessária, conforme aponta Deheinzelin (2016).

Por outro lado, “a diferença entre a criança da creche e a que não fica na creche”, no contexto da fala da Mãe M4, refere-se à concepção de que, na creche, a criança recebe cuidados, alimentação adequada, aprendizado e desenvolvimento, um benefício para que as mães possam trabalhar fora de casa, tendo um local adequado para deixarem seus filhos. Essa concepção traz a mentalidade da creche como um direito primordial da mãe trabalhadora, como no início da implantação das creches com caráter assistencialista.

A esse respeito, Conti (2015, p. 47) afirma que, partindo do pressuposto de que “a educação infantil não nasceu propriamente como um direito da criança, mas da mulher, as necessidades emocionais da infância demandam ainda visibilidade, discussão e iniciativas por parte dos responsáveis”. Sendo assim, recorre-se à necessidade de se colocar a criança no centro da discussão, como um dever ético para a formação dos seres em seus importantes anos iniciais.

Desse modo, constata-se que a concepção de Educação Infantil como um direito social da criança faz parte da construção de uma nova mentalidade, e que, por isso, nem sempre é considerada pelos sujeitos para explicarem a realidade social em que se inserem. Justifica-se, nesse sentido, a ideia de que a Educação Infantil seja “um campo de disputa de concepções”, conforme discutem Oliveira et al. (2014, p. 17) ao delinear diferentes concepções de infância, ao longo do tempo. Por isso, definem-se essas concepções como construções históricas, sendo que em cada época predominam certas ideias de criança. Destaca-se que essas concepções orientam ações diversas do poder público e da iniciativa privada, influenciando o modo de vida da sociedade e dos grupos sociais.

Por outro lado, “a diferença da criança da cidade e da criança da roça”, de acordo com a Professora P1, em sua fala existe a conotação de que os alunos do campo sejam crianças mais dóceis e obedientes que as da cidade. Segundo a professora, “[...] o carinho que a gente recebe das crianças daqui é muito maior. O que a tia fala para elas é lei”, demonstrando uma maior reciprocidade das crianças com relação às propostas da professora, em comparação com as crianças da cidade. Justifica o comportamento mais afável das crianças do campo, por meio da situação de precariedade da vida na roça, em que demonstram maior conformismo com as propostas pedagógicas da professora, por não terem, em seu cotidiano, diferentes opções de atividades. Acrescenta, ainda, que essas crianças têm necessidade de carinho, revelando uma carência afetiva.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 75) analisam comparativamente o modo de vida e os sujeitos dos campos e das cidades. Demonstram a coexistência de relações de interdependência

e de “(des)continuidades históricas, políticas, econômicas e culturais”. Revelam também a incidência de aspectos gerais e específicos que permeiam e fundamentam a construção das infâncias dos campos e das cidades.

Dessa forma, as crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente, em relação às dos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais. Há vivências similares e outras completamente inusitadas na perspectiva de um ou outro. A um só tempo, o processo unifica e fragmenta (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 77).

As autoras, no entanto, alertam para um aspecto muito importante que envolve a concepção de infância no campo. Dizem ser comum a visão de que os professores devam transmitir um conhecimento único como se fosse o válido e verdadeiro, negando a particularidade “no modo de vida do campo, como se sua identidade fosse o que lhe faltasse, ou seja, o que ela não é ou não possui em comparação a uma criança ideal, universal (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 79).

Além disso, constata-se que se associam à concepção de infância no universo consensual de mães e professoras as brincadeiras e os diferentes modos de brincar. Quando dizem “as crianças hoje não sabem mais brincar” (M1) ou “as crianças não brincam mais como antes” (P1), ambas revelam uma preocupação com o resgate das brincadeiras infantis do passado, que envolvem brinquedos folclóricos, como pião e pipa, enfatizando o uso da tecnologia lúdica em detrimento das brincadeiras regionais ou culturais da infância vivida por esses sujeitos. Cruz (2015, p. 69) sustenta que, no senso comum, “a brincadeira é vista como atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças, em qualquer época e lugar”. Segundo a autora, não se pode desconsiderar um importante aspecto relativo à brincadeira infantil:

[...] a criança aprende a brincar. [...] Reconhecer que se aprende a brincar com o outro é fundamental para entendermos o desenvolvimento da própria brincadeira, bem como seu papel no enriquecimento cultural da criança (CRUZ, 2015, p. 69).

Nesse sentido, com base nas pesquisas de Elkonin (2009), Cruz (2015, p. 70) evidencia que, na relação com os adultos, a criança aprende a manipular os brinquedos. “Os modos de utilização dos objetos não podem ser descobertos pela criança sozinha, por meio da simples manipulação”. Disso decorre a afirmativa de que a orientação dos adultos é fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem das ações cotidianas e lúdicas, com a manipulação dos objetos.

É possível que as mães participantes da pesquisa revelem certa indignação com o fato de que crianças pequenas, hoje, brinquem com celulares, e não com piões e pipas, demonstrando aversão ao uso da tecnologia. Entretanto, diante da abordagem teórica de Cruz (2015), uma nova reflexão pode contribuir para a percepção das mães de que o brincar seja uma atividade ensinada pelo outro. Nesse sentido, o brincar com joguinhos no celular refletem a imitação de um comportamento adulto cotidiano em relação ao uso do equipamento. Reafirma-se, assim, a concepção da brincadeira como prática social.

Observando-se o lado direito do mapa mental da figura 17, as ramificações do universo reificado referem-se aos extratos de falas de teóricos a respeito de pesquisas sobre a concepção de infância.

Ressalta-se que, no grupo das mães e professoras, prevalece o termo “criança” em suas falas, enquanto que na revisão da literatura, se sobressai o emprego do termo “infância”. Nesse sentido, convém delimitar a abrangência das duas categorias: o que se pensa e se diz sobre a “criança” e a “infância”.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. [...] Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (BARBOSA, 2006, p. 71, apud SARMENTO e PINTO, 1997).

Àries (2014) retrata a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico, situando-a na Idade Média europeia. Refere-se ao surgimento do sentimento de infância na modernidade. A criança, antes vista como um adulto em miniatura, passa a ser diferenciada e segregada do mundo dos adultos. A criança passa a ser considerada como um ser singular em fase de desenvolvimento, com particularidades que a diferencia do adulto.

Kramer (2011) contribui para a compreensão dessa categoria:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote de homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2011, p. 101).

Para Fleury (2010), até mesmo em produções acadêmicas e pesquisas, a criança não é vista por inteiro, enquanto membro de uma classe social e submetida a determinações econômicas, culturais, políticas. Geralmente, nessas produções toma-se como referencial ou modelo para análise as características da classe dominante.

Assim, as representações sociais hegemônicas sobre o ser criança não a colocam em sua concretude, mas sim em uma idealização que a aproxima e a restringe à representação formada pelas camadas dominantes (FLEURY, 2010, p. 147).

Nesse sentido, a autora (2010, p. 149) assinala que em muitas produções da literatura científica na área educacional, coexistem diferentes visões de crianças, “desde uma visão romântica de criança (anjinho) até a do mini adulto (homenzinho), passando por visões mais realistas como algumas que apontam para a opressão e as condições desfavoráveis em que vivem muitas crianças”.

Fazolo (2013, p. 179, apud BORBA, 2005) aborda uma definição de criança como um ser que gera cultura, considerando as “formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações com outras crianças, com os adultos e, também, com a natureza, o que faz delas não apenas consumidoras, mas produtoras de cultura”. Nesse contexto, relaciona-se infância à cultura, ou seja, a cultura da infância.

Para Füllgraf e Wiggers (2014), a criança vista na dimensão de sujeito – histórico e de direitos, revela a inexistência de um conceito de criança universal:

Ou seja, conforme assinala Ostetto (2004) são grupos diversos de meninos e meninas, de tal idade, procedentes desta ou daquela região, pertencentes a este ou aquele grupo familiar, as crianças que frequentam aquela instituição (FÜLLGRAF E WIGGERS, 2014, p. 53).

Considerando a inexistência de um conceito único de infância, os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil necessitam compreender que as práticas educativas devem levar em conta o contexto sociocultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas.

Dessa forma, pode-se constatar que a infância tem sido uma questão relevante para os que trabalham diretamente com crianças, bem como para os que pensam a sociedade, as políticas públicas e a cultura na contemporaneidade.

Portanto, é a partir dessas concepções de infância/criança que se desponta a análise de outras abordagens relevantes para a compreensão das representações sobre a qualidade do

ensino na Educação Infantil do campo: a cultura e a educação do campo; a relação família-escola; e a formação docente.

A figura 18 retrata as ramificações com palavras-chave das ideias, opiniões e crenças que, conectadas umas às outras, sintetizam as representações sociais de professoras e mães sobre a Qualidade do Ensino na Educação Infantil no/do campo.

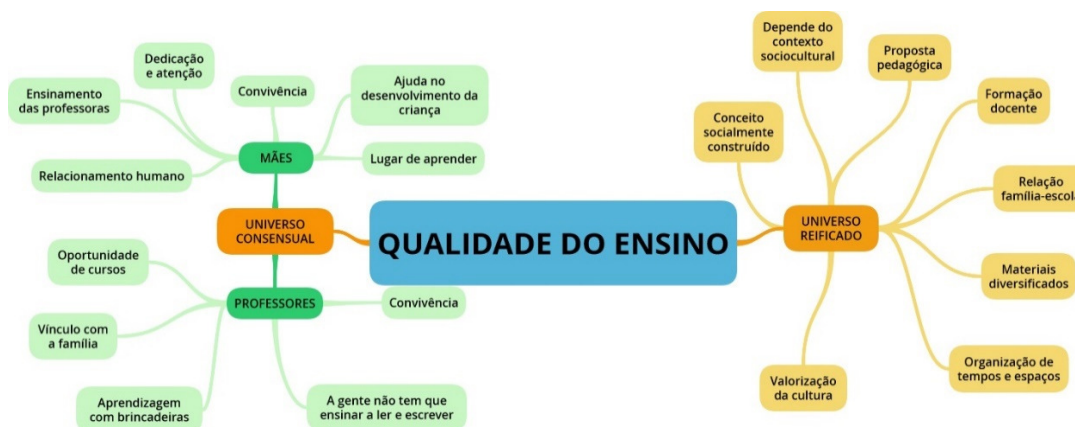


Figura 18: Mapa mental sobre a Qualidade do Ensino

Com relação à questão “Qual a importância da escola infantil no campo? ”, por volta de 60% de mães consideram que a importância da escola de Educação Infantil no campo esteja diretamente relacionada ao conhecimento, aos aspectos da escolaridade formal. A escola é vista como local de aprendizagem que sustenta a base para os estudos futuros.

Eu acho importante a escola de Educação Infantil para a independência deles, para o entendimento da realidade. Hoje em dia é outro sistema. Antigamente, era mais ajudar na roça. Hoje em dia tem que ter o conhecimento. Acho que o conhecimento é a base de tudo, seja no campo ou na cidade. Você tem que ter essa condição de conhecimento (M2 – grupo focal).

E foi aqui que ele teve referência, aprendeu a comer sozinho, aprendeu a escrever o “nominho” dele. Aqui ele tem capoeira, informática. Eu sei que vou sentir falta dessa escola e eles também vão sentir quando sair daqui (M3 – grupo focal).

Um percentual expressivo de mães participantes, 60% do total, declara que a importância da Educação Infantil para seus filhos esteja relacionada ao fator ensino-aprendizagem. O trabalho pedagógico, valorizado por esses sujeitos, assegura a aprendizagem dos pequenos, preparando-os para o futuro, enquanto base para as aprendizagens subsequentes, em outros níveis de ensino.

Um dos objetivos desta pesquisa refere-se ao compromisso de relacionar as expectativas das mães com a proposta pedagógica das unidades escolares. A questão do trabalho pedagógico, portanto, interessa sobremaneira à pesquisa, pela dimensão histórica pautada em uma trajetória que reflete princípios, concepções e posturas em determinados tempos e espaços.

De acordo com o artigo 29 da LDB/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O artigo remete à interpretação de que seja necessária a integração entre as ações destinadas ao cuidado e à educação das crianças nos espaços escolares, de creches e pré-escolas. Com isso, considera-se que a função da Educação Infantil esteja atrelada ao aspecto indissociável do cuidar/educar. Nesse sentido, Deheinzelin (2016, p. 88) acrescenta que há necessidade de melhor definir a função da escola de Educação Infantil: “colocar à disposição das crianças as regras, as normas e convenções dos objetos de conhecimento. Em poucas palavras, ensinar às crianças elementos fundamentais de nossa cultura”. Para a autora (2016, p. 91), o “ensinar” diz respeito à possibilidade de transformação dos objetos do conhecimento, pela aprendizagem. As ações de cuidar e educar oferecem ao professor a oportunidade de “juntar a fome com a vontade de comer”, ou seja, a oportunidade de satisfazer, “ao mesmo tempo, necessidades e possibilidades”.

A autora, com o propósito de apresentar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, provoca reflexões que são úteis à análise dos dados desta pesquisa, especialmente no tocante ao objetivo de estabelecer relações entre o que as mães esperam da aprendizagem dos filhos e o que a escola tem como proposta pedagógica para oferecer aos alunos.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta o trabalho pedagógico a partir dos seis eixos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Na Educação Infantil, portanto, considera-se que “o objeto do conhecimento não parte de um fato absoluto e verdadeiro, mas de uma interpretação da realidade, construída pelo sujeito por intermédio de linguagens” (DEHEINZELIN, 2016, p. 96), ao contrário da escola representada como tradicional, nas quais grande parte das professoras e mães tiveram sua formação escolar, que transmite o conhecimento por meio de conteúdos e disciplinas, considerados como verdades absolutas e sem nenhuma dimensão histórica e social.

As práticas educativas refletem as condições e os contextos nos quais as propostas pedagógicas são gestadas no interior das creches e pré-escolas. A partir da compreensão de que a proposta curricular da Educação Infantil apresenta diferentes dimensões, torna-se fundamental discutir a dimensão prática, ou seja, como as ações pedagógicas são produzidas e vivenciadas no cotidiano. E, além disso, direcionando para o objetivo proposto na pesquisa, é preciso discutir como o trabalho pedagógico é compartilhado com as mães.

Na pesquisa, fica evidente que as mães almejam que seus filhos tenham aprendizagens relacionadas à escolaridade, entretanto não manifestam explicitamente as expectativas que desenvolvem quanto ao trabalho sistematizado com os eixos do conhecimento. Em geral, citam os exercícios gráficos para a escrita do próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto e dos números; a contagem numérica sequencial; a habilidade para segurar a caneta e desenhar; a manipulação dos livros de “historinhas”; o gosto pela leitura e pela escrita; as brincadeiras diferentes com outras crianças; a atividade de cantar músicas; a formação de frases; a nomeação das partes do corpo; os valores para diferenciar o que é certo ou errado; a destreza em comer sem a ajuda do adulto; a degustação de alimentos que em casa rejeitam; e a partilha dos brinquedos.

Nas entrelinhas, as mães demonstram ter expectativas quanto ao preparo para o Ensino Fundamental, sendo que uma das mães revela a importância da aprendizagem da criança na escola infantil para, um dia, frequentar uma faculdade. O extrato da fala da Mãe M1, “estudar aqui já é meio caminho andado para ele”, representa a expectativa de que a escola ofereça condições preparatórias para a escolaridade futura. Deheinzelin (2016, p. 67), adverte que “a criança não é um vir a ser”, mas um ser que já é, desde sempre uma pessoa. Pautada nesta afirmativa, a autora afirma “descartar forçosamente da Educação Infantil todo e qualquer procedimento preparatório”. Na citação da Mãe M1 prevalece a imagem da escola de Educação Infantil com intencionalidade preparatória, de preparar para a vida, para o ingresso no Ensino Fundamental.

Kuhlmann Jr. (2015) dialoga a respeito da escolarização nas instituições de Educação Infantil:

É claro que a Educação Infantil não pode se esquecer da transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a Educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino do primeiro grau, especialmente para crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária, em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária (KUHLMANN JR., 2015, p.188-189).

Na citação acima, Kuhlmann Jr. (2015) refere-se ao Ensino Fundamental como escola de 1º grau ou escola primária. Para o autor, a definição de parâmetros de qualidade pode ser uma solução viável para a superação de práticas discriminatórias que ainda persistem nas instituições de Educação Infantil.

A proposta curricular das escolas pesquisadas tem como base a Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal, elaborada nos anos 2011 e 2012, destinada ao trabalho pedagógico das crianças de quatro e cinco anos, vem sendo estudada pelos professores em momentos privilegiados de estudo em HTC. Para os bebês de zero a três anos, as professoras pautam-se nas orientações da Proposta Curricular para Berçários, publicada em 2009. É perceptível nos extratos das falas das professoras a ausência de citações a respeito dos conteúdos trabalhados de modo mais estruturado.

Observa-se que as professoras se reportam, com ênfase, às atividades que envolvem brincadeiras, considerando-as como base para as aprendizagens. Revelam ter intencionalidade educativa em suas propostas e práticas pedagógicas. Afirmam a importância de aplicar na prática o que estudaram teoricamente em sua formação. O grupo docente também evidencia projetos em que trabalham a cultura local, como o estudo dos animais da fazenda ou o trabalho com a plantação de hortaliças, demonstrando reconhecimento pelo modo de vida no campo.

No entanto, as professoras pesquisadas não se referem, em momento algum, às atividades de leitura e escrita, ao contrário das mães que privilegiam essas atividades em suas falas. Dentre as professoras participantes do grupo focal, a Professora P1 salienta ser importante a ampliação das brincadeiras de faz-de-conta, argumentando, em seguida, que “aqui a gente não tem que ensinar a ler e escrever”.

A esse respeito, Deheinzelin (2016) apresenta uma concepção de trabalho pedagógico que envolve a escrita, opondo-se à ideia defendida pela professora P1:

O papel fundamental de intencionalidade educativa que a escola de Educação Infantil deve assumir é aquele que deriva da constatação que as crianças que a frequentam já escrevem. “Escrevem” outra escrita, construída diferentemente da nossa, mas enquanto intenção comunicativa escrevem como nós. [...] É necessário que o professor aceite os modos em que as crianças escrevem: é fundamental que não se coloque como único depositário da língua escrita na classe, porque a escrita de cada criança é *escrita* e como tal deve ser respeitada e valorizada (DEHEINZELIN, 2016, p. 138).

Ao dizer que, na escola, a professora “não tem que ensinar a ler e escrever”, é provável que a participante tenha a intenção de desconstruir a imagem da exigência de uma escrita convencional na Educação Infantil, atribuindo essa tarefa ao Ensino Fundamental. Nesse caso, a professora pode estar revelando uma concepção equivocada quanto ao sentido da

intencionalidade preparatória, deixando de atribuir a si própria um trabalho de relevância para o desenvolvimento dos seus alunos, crianças do Pré II, último nível da Educação Infantil, na faixa de cinco anos de idade.

Deheinzelin (2016) propõe o trabalho de intervenção do professor para a atividade de escrita, atribuindo-lhe, sim, o compromisso de ser mediador entre a criança e o texto escrito:

[...] o professor precisa intervir pedagogicamente na produção espontânea da criança, propondo atividades em atos reais de escrita como, por exemplo, a escrita de nomes, a escrita de títulos de histórias ou notícias conhecidas de antemão, a reescrita de uma história previamente lida para as crianças, a escrita de poemas, a escrita de notícias, e assim por diante (DEHEINZELIN, 2016, p. 138).

Para a autora (2016), a qualidade do ensino na Educação Infantil revela-se na riqueza das diferentes interlocuções entre as contribuições da criança, do professor e as nuances da cultura.

Em consulta à Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, as expectativas de aprendizagem para o trabalho com crianças do Pré II são:

- Avançar em suas hipóteses de escrita, escrevendo, no mínimo, no nível silábico com valor sonoro; - participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; - utilizar a escrita do próprio nome, do nome dos colegas e de palavras significativas como referência para escrita de novas palavras; - produzir textos orais, tendo o professor como escriba (MATRIZ CURRICULAR - REM, 2012, vol. 1, p. 53).

Além disso, no documento consultado há uma relação de orientações ao trabalho do professor do Pré II quanto às propostas de escrita para crianças desse nível.

- Propor situações em que o aluno faça o registro de próprio punho; - propor a escrita de listas, tomando cuidado para não descaracterizar a sua função social e o seu uso real; - antecipar as informações que os alunos irão encontrar nos textos; - oportunizar situações em que a criança tenha que interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesma e para os outros as escolhas feitas ao escrever; - planejar situações em que os alunos sejam convidados a escrever palavras, cuja forma de escrita não sabem de memória, permitindo que o professor conheça a sua hipótese, oferecendo assim boas situações de aprendizagem; - manter as letras móveis organizadas na sequência alfabética, facilitando a sua busca pela criança; garantir que as atividades propostas considerem o nível conceitual de cada criança, ou seja, cabe ao professor analisar as produções das crianças com foco no que sabem ou não do sistema de escrita; - trabalhar com agrupamentos produtivos e atividades diferenciadas que atendam às reais necessidades de aprendizagem, favorecendo o avanço na hipótese de escrita das crianças; - ajustar o nível de desafio às possibilidades de cada agrupamento de alunos, para que realmente tenham problemas a resolver [...] (MATRIZ CURRICULAR - REM, 2012, vol. 1, p. 53).

Parece provável que a falta de clareza do trabalho com a proposta curricular tenha sido a principal causa do equívoco apresentado pela professora, conforme esclarece Sousa (2014):

Para o professor ter clareza do significado da qualidade na educação infantil e de como ele pode ser um dos protagonistas, no cotidiano de sua prática, é estar mais preparado para enfrentar e solucionar dilemas, dúvidas e dificuldades [...]. De fato, quanto mais entender sobre a dimensão que humaniza a qualidade defendida e a relevância da sua função mediadora nesse processo ele terá mais discernimento para decidir sobre o que, por que, quando e como, trabalhar melhor o currículo e selecionar atividades adequadas para as crianças, o que pode ser feito, inclusive, com a participação delas, quando for pertinente. Nessa perspectiva, as crianças sabem que há, na sala de aula, espaços de escuta e acolhimento para as suas escolhas e para as suas manifestações de ideias e opiniões (SOUSA, 2014, p. 104).

Em outras palavras, o planejamento das propostas educativas diz respeito à intencionalidade educativa:

A intencionalidade educativa na instituição de educação infantil deve assumir um caráter de *premeditação* – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação – que vai muito além daquele encontrado na família ou outras instâncias educativas. O ‘sucesso’ da interação é que vai medir a eficiência da instituição, visto ter sido criada com a finalidade de formalizar o processo educativo (MACHADO, 2010, p. 42).

Desse modo, a Professora P2 expressa a importância da intencionalidade educativa, a partir da ênfase do encontro entre teoria e prática, ou da aplicação da teoria em sala de aula, sem que se perca o foco da aprendizagem.

A gente está dentro da sala de aula e sempre tem um porquê por detrás. Eu não estou deixando a minha criança brincar no solário sem ter uma intenção. Tudo o que a gente faz, tudo o que acontece na sala tem uma intencionalidade. Se a criança vai embora com a mãozinha de tinta, tudo tem uma intenção. Eu não dei a tinta sem saber o porquê. Eu estou esperando alguma coisa daquela criança. Eu acabo fazendo uma sondagem para todos os dias da criança, na sua evolução. A gente faz o relatório da criança e é uma forma da teoria se aproximar também da prática. Assim, na prática a gente aplica algo que alguém já estudou sobre aquilo numa teoria. É muito importante mostrar para os pais essa aplicação da teoria. Demonstra a qualidade naquilo que é feito aqui (P 2 – grupo focal).

A teoria da qual a professora se refere diz respeito à proposta pedagógica desenvolvida pela rede de ensino municipal. Com base nos documentos de referência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Referencial Curricular de Educação Infantil, no âmbito federal, assim como a Proposta Curricular para Berçários e a Matriz Curricular de Educação Infantil, documentos do âmbito municipal, a proposta pedagógica está presente em todas as unidades escolares da rede direta e da rede conveniada da Divisão de Educação Infantil do

município pesquisado. A concepção teórica que alicerça esta proposta baseia-se no construtivismo e na psicologia sócio-histórica, representada por Piaget, Vygotsky e Wallon, com uma visão interacionista de desenvolvimento que considera a influência recíproca entre indivíduo e meio. A proposta pedagógica a que a Professora P 2 faz menção considera que o currículo seja o resultado das construções cotidianas das próprias crianças, a partir das suas descobertas constantes. Com isso, o planejamento e o registro sistemático das ações no processo ensino-aprendizagem permitem que os educadores identifiquem os conhecimentos já construídos pelas crianças e os que ainda seguem em processo de construção. Portanto, a proposta pedagógica considera a necessidade e a importância do replanejamento constante das ações a serem desenvolvidas.

A intencionalidade pedagógica revela a preocupação do professor em atribuir sentido e valor ao trabalho que realiza cotidianamente com as crianças. Em se tratando da Educação Infantil, o momento do brincar pode ser considerado o de maior importância para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a evolução da autonomia e identidade da criança.

A Professora P1 enfatiza a ação do brincar como prioridade da Educação Infantil, demonstrando a intencionalidade educativa das brincadeiras.

O que eu acho bom da parceria da Prefeitura com a creche é que a gente faz muito curso. É isso que ajuda na qualidade. Estamos agora fazendo o Projeto Mesa Educadora. E lá, nesse projeto, a gente estava vendo como era esse resgate da brincadeira. Como nossos alunos estão brincando? Assim como a gente observa que as nossas crianças, às vezes, não conhecem mais um pião, não soltam pipas, não brincam mais na rua. Hoje em dia é muito perigoso e não tem mais condição mesmo de brincar na rua. Vendo a necessidade dos meus alunos aqui da roça, ouvindo as mães, eu vejo a necessidade de ampliar esse brincar, ampliar o faz de conta, pensando na qualidade da educação. Aqui a gente não tem que ensinar a ler e a escrever. A gente tem que dar a base, o sustento para que tudo possa fluir nos outros anos. É importante o resgate dessas brincadeiras e a gente tem um espaço bom para isso. Às vezes, é bom deixar um pouco os afazeres de obrigação, e deixar a criança brincar (P1 – grupo focal).

A pergunta reflexiva que a própria professora fez, “como nossos alunos brincam?”, denota uma preocupação com a observação das brincadeiras como ponto de partida para a organização das situações que favoreçam o desenvolvimento de competências da criança. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil aborda a questão da intencionalidade da intervenção do professor, privilegiando o brincar no desenvolvimento da criança.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais

infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p. 29, vol. I).

Nas situações lúdicas, a apropriação do conhecimento também ocorre pelas interações entre parceiros. As brincadeiras e os jogos, atividades predominantes na vida das crianças pequenas, para serem considerados como interações lúdicas precisam se caracterizar como atividades de livre escolha da criança. Para Machado (2010), as interações lúdicas configuram-se enquanto tal quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos companheiros fica a critério exclusivo dos parceiros envolvidos.

Nessa perspectiva, há uma distinção entre as interações lúdicas e as educativas, claramente evidenciadas pelo direcionamento das atividades oferecidas às crianças.

A intencionalidade educativa modifica a direção das interações lúdicas e o conhecimento que nelas se produzem. Estes conhecimentos, a princípio exclusivamente resultantes dos parceiros em interação, passam a sofrer a interferência direta da opinião do adulto, quando este tem em mente a intenção de fazer valer sua condição de mais experiente, mudando não só os rumos da interação, mas sua própria substância: já não se trata mais de interações lúdicas, mas sim de interações educativas (MACHADO, 2010, p. 48).

Outra questão analisada diz respeito ao vínculo afetivo nas relações interpessoais dentro do âmbito escolar. Por volta de 40% das mães atribuem a importância da escola infantil à possibilidade da consolidação de laços afetivos entre crianças e professoras, considerando a escola como importante espaço para o relacionamento humano e a interação entre as pessoas. Percebem a escola de Educação Infantil como a precursora da transmissão dos valores, regras de conduta para o convívio social. Nesse sentido, a escola foi citada como lugar ideal para as atividades recreativas, de brincadeiras, promovendo a convivência, a interação das crianças e a aprendizagem da partilha, conforme apontam as mães participantes:

Aqui ensina fazer a separação dos brinquedos. [...] mas a escola é importante para ter a convivência social. Em casa, já não tem a divisão de coisas. (M7 – grupo focal).

Então, a criança está aqui na escola para conviver. Ela tanto vai bater quanto vai apanhar. Às vezes, a mãe não quer que encoste no filho dela, mas eu penso que a minha filha não é de vidro. Então, às vezes, eu pergunto o que o amiguinho fez e ela responde: “fez dodói”. São coisas que vão acontecer mesmo e tem que ter na convivência, a mordida, a puxada de cabelo, senão a criança vai crescer no reino do não-me-toques (M7 – grupo focal).

É importante a criança ter esse período de convivência. É a confiança né? Então, esse período de creche é muito importante para a formação do caráter, da personalidade. Eu sempre falo que criança tem que vir para a creche, tem que aprender a conviver com os outros, tem que apanhar, tem que levar uns belisquinhos, umas mordidas, tem que cortar os cabelos (risos)... Faz parte da convivência. Tem que passar por isso, ai meu Deus! Mas tudo tem que ter um aprendizado (M4 – grupo focal).

A mesma questão para o grupo de professoras resultou na identificação da escola infantil como importante espaço de convivência. Essa abordagem foi representada por cerca de 70% das professoras. A Professora P1 revela a importância da instituição escolar como espaço interacional, ao afirmar que “para algumas famílias, a escola é o único meio de convivência e contato, além da própria residência”. Do mesmo modo, a Mãe M5 revela opinião semelhante à Professora P1, quando argumenta que “a escola de Educação Infantil é importante para a criança não ficar fechada. É importante porque a criança brinca com outras crianças. Tem interação”. Em concordância, outra professora, P3, julga ser “importante inserir as crianças na educação, pela convivência com outras crianças (muitas crianças convivem só com a família), a interação com o outro, troca de conhecimento, de experiência”. Ou ainda, nas palavras da Professora P4, “a escola de Educação Infantil no campo é muito importante, pois desde pequenos já começam a interagir, a fazer parte de um grupo, ter rotinas, regras, combinados, respeito pelo outro”.

Na faixa etária correspondente à etapa da Educação Infantil ocorrem interações significativas a todo momento, considerando que as crianças possuem:

[...] habilidades, modos de se relacionar com objetos e com o ambiente natural, formas de pensar, de sentir e de se expressar variadas nesse período, que se modificam a partir de novas aquisições, nas interações que vivenciam com adultos e com crianças em espaços situados cultural e historicamente (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 112).

De acordo com a Proposta Curricular para Berçários (2009, p. 58), o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados aos processos de socialização, considerando as instituições de Educação Infantil como espaços adequados que possibilitam “o contato e o confronto entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiência educativa.

Segundo Vygotsky (1989a, p. 33), aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. A aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem só é possível a partir da mediação do outro, nas interações entre a criança e um parceiro mais próximo ou mais experiente, ou pela própria experiência da criança ao se defrontar com a cultura do meio

em que vive. Vygotsky confere importância fundamental às interações que se processam na infância (1989b, p. 48). Pela análise do processo de formação dos conceitos, Vygotsky (1989b, p. 50), distingue os conceitos cotidianos ou espontâneos e os científicos. Os primeiros referem-se aos adquiridos pela experiência direta do sujeito, e caracterizam-se pela ausência de generalização, planejamento e deliberação. Os científicos referem-se ao conhecimento advindo da elaboração intelectual a partir da e na atividade instrumental, dirigida à resolução de problemas (1989b, p. 74).

A apropriação dos conceitos cotidianos, via experiência direta, é acessível a qualquer indivíduo e ocorre nas experiências interacionais imediatas, por um impulso instantâneo ou intuitivo. Por sua vez, os conceitos científicos exigem condições peculiares para a sua apropriação, não sendo resultantes de qualquer tipo de interação. Determinados conhecimentos exigem a capacidade de abstração e de reflexão sobre as questões que se colocam. Neste caso, é imprescindível a presença de um mediador que entenda serem determinados conhecimentos necessários àqueles sujeitos, que possibilite a realização de certas atividades pelas crianças, assim como se certifique de que a elaboração entre os parceiros tenha, de fato, ocorrido.

A partir da fala de uma professora na discussão do grupo focal, percebe-se, na prática, o que Vygotsky diz a respeito da importância da presença desse mediador que conhece a criança e entende exatamente o que é necessário para que ela se desenvolva e adquira determinados conhecimentos.

Eu tenho uma queda pelo Pré II. Você vê o brilho dos olhos das crianças quando você ensina algo pra elas. Se você ensina o jogo do Castelo, de repente a menininha vai lá e diz: “tia, já sei a jogada!”. É muito bom ver esse retorno das crianças (P1 – grupo focal).

Para Machado (2010, p. 39-40), “a elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar”. A partir da análise desses espaços educativos, a autora (2010, p. 41) enfatiza que a educação seja resultante da interação educador/educando, afirmando a presença da intencionalidade educativa “nas interações adulto/criança, parceiros mais/menos experientes”.

A escola também pode ser considerada importante pelos avanços perceptíveis do desenvolvimento infantil, em especial com relação à linguagem oral e à aquisição de independência e autonomia para as tarefas do cotidiano, dos cuidados pessoais e da

alimentação. Verifica-se que uma parcela de 30% de mães menciona a questão do desenvolvimento infantil como principal contribuição da escola infantil na vida dos filhos:

Quando ele veio pra cá que ele começou a aprender as coisinhas. Então, em casa, eu vou dar comida na boca dele, ele já não quer mais. Ele quer ele, porque já aprendeu a comer sozinho. Eu falo assim: - Matheus, vamos ver livrinho? Ele já vai sentar lá no tapete, já quer que eu vá lendo. Mas decerto aqui ele tem que sentar para ver o livrinho. Eles imitam muito o que acontece aqui. E ele está muito tagarelo (M5 – grupo focal).

Os momentos de alimentação devem ser planejados cuidadosamente nas escolas que atendem crianças pequenas. “Com a conquista do andar e do falar, por volta dos dois anos de idade, as crianças já são capazes de se alimentar sozinhas e de se decidir se e o quanto querem comer” (SME, 2009, p. 45). A ideia de que a criança de dois anos se alimente sozinha na escola, pode parecer estranha aos pais, diferente da rotina estabelecida em casa, entretanto, a Proposta Curricular para os Berçários (2009) enfatiza que os momentos de alimentação devem contar com educadores de apoio para auxiliar as crianças, pois quase todas querem comer ao mesmo tempo.

Como elas ainda não possuem um excelente controle motor, o educador deve ser um guia, prevendo possíveis acidentes e avaliando a melhor forma de evita-los, sendo um facilitador das ações das crianças, orientando-as quanto aos bons hábitos de se servir e de se alimentar, quanto querem repetir, sair da mesa sozinhos (SME, 2009, p. 45).

A Mãe M6 destaca outro aspecto do desenvolvimento da filha na escola:

Quando ela entrou foi maravilhoso, porque ela não falava, ela só apontava o que ela queria para a gente dar na boca dela. Aqui na escola, ela começou a falar, a comer com a mão dela, ela agora fala mais que a boca, ela se desenvolveu muito (M6 – grupo focal).

Sabe-se que a aprendizagem da fala acontece de maneira privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. Na escola, portanto, “o planejamento da ação pedagógica deve contemplar a criação de situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. Além da conversa, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade” (SME, 2009, p. 61).

Oportunidades variadas de expressão oral, bem como corporal, devem acontecer nos espaços educativos e, para isso, cabe ao professor a organização de propostas desafiadoras e instigantes de atividades:

O conhecimento do próprio corpo, a capacidade de nomear, identificar e ter consciência de suas partes, assim como a construção de uma autoimagem positiva, estão associados às oportunidades oferecidas à criança para a expressão e o conhecimento da cultura corporal do mundo em que vive (OLIVEIRA et al., 2014, p. 97).

Nesse sentido, a opinião da Mãe M7 retrata o desenvolvimento da fala associado ao conhecimento do corpo:

Depois que a minha filha entrou na creche ela chegou falando as partes do corpo: “teta” (testa), “bucheça” (bochecha), “barriga”, que antes ela não falava. Ela só falava aquelas partes mais comuns, pé, mão. Eu acho legal que ela começou a falar as coisas que a gente em casa não tem tempo de ensinar. Antes ela só falava o básico. Ela teve um desenvolvimento muito grande. Agora, ela senta e come sozinha, com a mãozinha dela. Ela já conhece as coisinhas dela. Ela reconhece mesmo o que é dela (M7 – grupo focal).

No extrato da fala da Mãe M2, encontram-se citações de atividades percebidas por ela, no cotidiano escolar, que fazem a diferença para o desenvolvimento da filha:

A escola ajuda a desenvolver a fala. A minha filha sempre falou muito bem. Mas ela desenvolveu o pensamento, a formação da frase. Às vezes, ela escreve a letra do nome dela. Você vê o desenvolvimento nítido. Já sabe contar, agora está desenvolvendo mais a contagem. Ela já quer pegar o livro, já vê as letras e identifica algumas letras. Então, é essa curiosidade que eles têm (M2 – grupo focal).

Oliveira et al. (2011) complementam o que diz a mãe M2, assegurando que:

O desenvolvimento humano não se dá de forma gradual e acumulativa, como muita gente supõe. Ele se processa como que aos saltos, havendo a cada salto um momento de ruptura ou desequilíbrio, que cria oportunidade para uma nova organização do comportamento da criança. Ao enfrentar novos objetos e novas experiências (e o ambiente em geral está sempre cheio de novidades a serem descobertas e compreendidas), a criança tem de construir novas formas para apreendê-los, modificando-se conseqüentemente em um processo contínuo de reorganização (OLIVEIRA et al., 2011, p. 50).

Nesse sentido, a constatação da Mãe M2 de que as crianças têm curiosidade para aprender pode ser concluída com uma citação de Oliveira et al. (2011) que argumentam a respeito da atração e curiosidade pela exploração do novo:

Existe um equilíbrio instável entre a busca do familiar e a atração pela novidade, pelo diferente, que faz parte do processo de diferenciação eu-outro, isto é, do processo de individuação do sujeito. [...] Quando a pessoa familiar ou o ambiente e objetos conhecidos tornam-se muito repetitivos, a criança se aborrece e cansa, buscando algo diferente para explorar (OLIVEIRA et al., 2011, p. 47).

Em se tratando da Educação Infantil no Campo, a proposta pedagógica deve estar vinculada à comunidade e à valorização de seus saberes. Nesse sentido, como qualquer processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas no campo definem-se a partir de estratégias que envolvam as crianças, contextualizando o que aprendem com os elementos de seu cotidiano. Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 168), essas ações precisam “envolver a curiosidade das crianças no processo de conhecer o mundo à sua volta e o mundo mais distante”.

A discussão a respeito do desenvolvimento infantil não pode, portanto, deixar de relacionar a criança à cultura em que está inserida, seja na cidade ou no campo.

A cultura, palavra-chave do mapa mental da figura 19, destaca as discussões em torno desse subtema, relacionando-o à educação no campo.

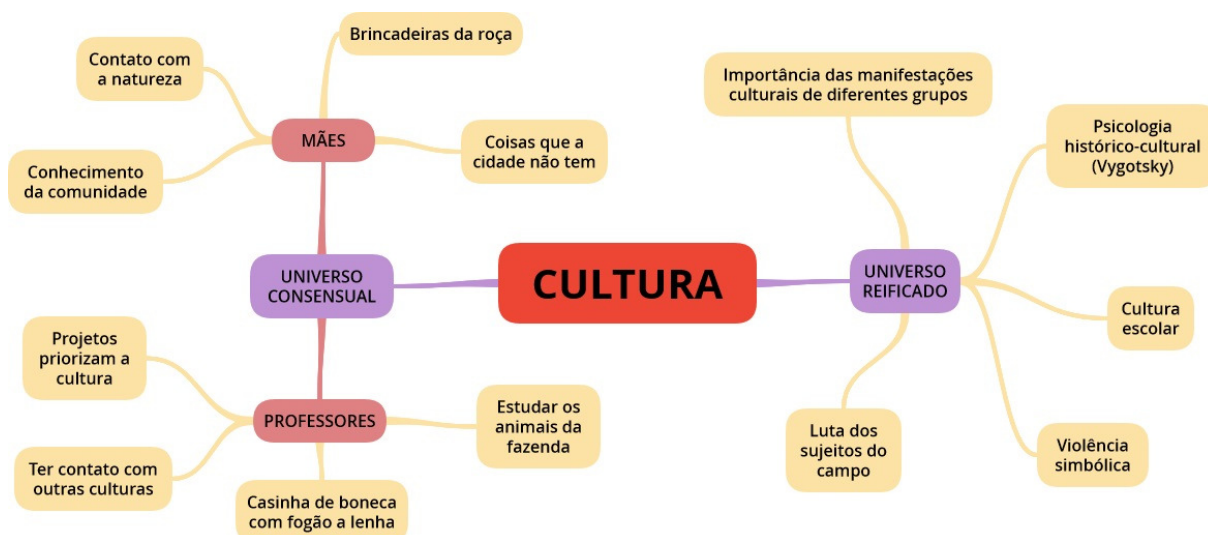


Figura 19: Mapa mental sobre a Cultura e a Educação do Campo

Sendo assim, para a questão “Como é a vida no campo? ”, em linhas gerais, 80% dos participantes, entre professoras e mães, associam a vida no campo à tranquilidade do lugar para a educação das crianças, com espaço amplo para as brincadeiras e o contato saudável com a natureza. Em torno de 20% dos sujeitos concebem a vida no campo, hoje, bastante próxima da vida na cidade, não apenas pela localização das escolas, como também se referindo ao acesso à tecnologia e à facilidade que as crianças têm com relação ao uso de ferramentas digitais, como videogame e jogos em celulares.

Antigamente, na minha época, na época das outras mães, a gente brincava né, não tinha muita coisa. Hoje em dia, as crianças não brincam mais, de soltar pipa, pião, essas coisas. Tem criança que nem conhece o pião. É muita tecnologia hoje em dia.

As crianças não sabem brincar. Tudo é videogame, computador, *tablet*. Eu vejo pelo meu filho que tem dois anos. Dá tudo quanto é celular na mão dele, ele sabe mexer. Mas dá um ioiô na mão dele pra ver se sabe brincar, dá uma pipa pra ele, não sabe brincar (M1 – grupo focal).

Candau (2013) debate a questão da interculturalidade e a educação escolar, enfatizando a realidade descrita de modo consensual pela Mãe M1:

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Esta constatação suscita reações contraditórias, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo, como também de novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário (CANDAU, 2013, p. 47).

Para a autora, ocorre um processo de exclusão quando os “outros”, os sujeitos que não dominam os códigos da modernidade, não têm acesso às diferentes dimensões da dinâmica da globalização. Por isso, é provável que as mães do campo se sintam perplexas diante da tecnologia que, de certo modo, passa a fazer parte do cotidiano de seus filhos, mesmo residindo em áreas periféricas do município. Daí a necessidade de se investir na “reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural”, conforme aponta Candau (2013, p. 49). O desafio está justamente em respeitar a diversidade cultural nas experiências educativas, promovendo a educação intercultural, de modo que sejam valorizadas as culturas diferentes, independentemente de suas origens, sem que se exija de populações específicas o esforço de reconhecer e valorizar a cultura das populações dominantes.

Dentro do cenário escolar, pode-se verificar, por outro lado, a coexistência de uma cultura escolar predominantemente “engessada”, de acordo com o termo usado por Candau (2013, p. 53), pouco permeável ao contexto em que a escola se insere, desconsiderando os universos culturais das crianças. Na pesquisa, evidencia-se que 20% dos sujeitos participantes do grupo focal definem a importância da escola no campo como espaço de valorização da cultura local.

Ao reconhecer a urgência de se garantir o direito ao acesso, uma professora frisa a importância de se valorizar a cultura local, a identidade dos sujeitos do campo. Neste caso, a fala da professora, embora admita a importância da garantia do direito ao acesso, exprime a preocupação em se considerar as particularidades da comunidade rural, o que revela uma concepção diferenciada quanto à questão das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

Acho muito importante valorizar a cultura e a identidade de todas as esferas, tanto rural quanto urbana. Acredito que preservar a identidade rural valoriza a identidade local (P2 – grupo focal).

Do mesmo modo, durante o grupo focal, a Professora P3 expõe a sua prática com projetos pedagógicos na creche que visam à valorização cultural do meio em que as crianças vivem.

Sobre a valorização da cultura na nossa escola, quando a gente monta um projeto, uma proposta, a gente coloca como prioridade o que é mais relevante para a criança. Ela também ajuda a escolher o tema para o projeto. Por exemplo, quando a gente decidiu estudar os animais da fazenda, a gente não fica só na teoria. Os animais da fazenda nós temos aqui, então o projeto não fica só no papel. A gente também vai plantar com as crianças, tem a hortinha que elas regam todos os dias. Quando fizemos um trabalho sobre o sítio veio uma carroça aqui na escola. A gente tem que aproveitar o que já tem no ambiente, para colocar a proposta pedagógica em cima da realidade da criança. A área rural possibilita tudo isso. Por exemplo, quando se trabalha sobre os animais da fazenda, as crianças já trazem de casa as experiências e elas vêm contando: “na minha casa, a galinha chocou, nasceram tantos pintinhos...”. Então, a gente tem que partir daquilo que eles já vivenciam para depois estar se abrindo para outras opções. Assim, a criança vai conhecendo também outras coisas e vai ampliando o repertório, o conhecimento. O trabalho fica bem mais rico. A casinha de boneca daqui da escola é diferente, aproveitando a cultura daqui. Ela tem fogão de lenha e se parece com uma casa mesmo que tem na roça. Eu penso que a gente, como professora, a gente tem que saber onde a criança está e onde a criança precisa chegar (P3 - grupo focal).

Considerando-se a proposta pedagógica que deve nortear a Educação do Campo, privilegiando as ações vinculadas à comunidade e seus saberes, torna-se fundamental potencializar os projetos que trabalhem as relações da criança consigo mesma e as relações sociais construídas historicamente. Esses projetos constituem oportunidades interessantes para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que diz respeito ao sentimento de pertença à comunidade em que vivem, conforme apontam as autoras:

[...] as oportunidades de valorização da cultura e produção local são determinantes e podem ocorrer por meio de projetos de integração entre a instituição e a comunidade e, principalmente, as famílias. Considerar a comunidade rural na construção da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil permite que sejam potencializados os processos de valorização da cultura local e de desenvolvimento social (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 154).

Presume-se que o conceito de equidade esteja presente na concepção de ambas professoras, P2 e P3. A valorização da cultura local e o reconhecimento das singularidades presentes no cotidiano das crianças do campo apontam para a compreensão de que as desigualdades e as injustiças sociais precisam ser consideradas na discussão dos direitos da criança à educação.

O conceito de equidade relaciona-se ao conceito de justiça social e deve ser compreendido considerando-se as nuances e as particularidades das necessidades subjetivas, sociais, históricas e culturais de cada pessoa e/ou grupo. Assim, não se trata apenas de igualdade, que nos remete à homogeneização dos direitos. O conceito de equidade propõe a compreensão de que, no caso da Educação Infantil, as crianças têm direito de serem atendidas em condições de igualdade de direito e de acordo com a diversidade dos modos de viver a infância, como crianças concretas e contextualizadas, que possuem diferentes vínculos com espaços urbanos e rurais e de pertencimento a grupos culturais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 88).

A preocupação com o respeito à diversidade cultural e às manifestações e expressões culturais de diferentes grupos em seus contextos sociais pode ser analisada sob o enfoque da psicologia histórico-cultural proposta por Vygotsky. Nessa perspectiva, a natureza humana é essencialmente social, considerando que o sujeito, desde o seu nascimento está exposto à cultura e necessita se apropriar dela, segundo Wolff (2011).

Por sua vez, Arroyo (2014) enfatiza que os sujeitos do campo são considerados como os “outros”, desiguais, subalternizados e carentes, e apresenta ainda a posição da escola pública, tida como niveladora, capaz de igualar as condições do viver das crianças. Revela-se, assim, o pensamento progressista igualitarista do Estado, a partir da concepção reducionista das desigualdades. Disso resulta a descaracterização das desigualdades, reduzindo-as simplesmente a dimensões passíveis de leves correções, traduzidas em programas governamentais de inclusão ou de suplência de carências.

Entretanto, os “outros sujeitos” em suas ações coletivas, empreendidas no campo, apresentam a defesa de uma igualdade que não se assemelha à preconizada pelas políticas públicas.

Quando defendem a igualdade levam suas lutas mais a fundo, igualdade no ser, no viver, no ser reconhecidos como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos. [...] Se sua diversidade social, étnica, de gênero está na base de sua desigualdade nas condições sociais de vida, como membros desses coletivos reagem a políticas e pedagogias compensatórias, distributivas, moralizantes e apontam políticas e pedagogias das diferenças, afirmativas (ARROYO, 2014, p. 44).

Quanto a isso, a Mãe M7 argumenta a respeito de oportunidades igualitárias, reforçando a defesa da igualdade a que se refere Arroyo (2014).

A escola infantil rural é importante, para dar as mesmas oportunidades que as crianças da cidade. Quanto antes melhor para o desenvolvimento da criança (M7 – grupo focal).

Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de igualdade de oportunidades demonstra, em outras palavras, o reconhecimento da diversidade nos espaços coletivos. Conforme aponta a Mãe M1, o respeito à diversidade deve ser contemplado na própria dinâmica da instituição infantil.

[...] é muito importante que as crianças aprendam a conviver com diversidades. A criança aprende a respeitar as diferenças. É importante para o desenvolvimento das crianças (M1- grupo focal).

Paralelamente, há o posicionamento de Candau (2013) frente à reflexão da cultura escolar, demonstrando que os espaços escolares são movidos por uma dinâmica do trabalho cristalizada que:

[...] apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais (CANDAU, 2013, p. 53).

Torna-se necessário admitir que o desafio se revela justamente na efetivação das ações descritas nos discursos sobre a valorização do cruzamento de culturas nos espaços educativos. Diante dessa perspectiva, Candau (2012, p. 51) defende uma educação pautada no reconhecimento do “outro”, fomentando o diálogo entre grupos sociais e culturais. E ainda afirma que, para isso, “são necessárias políticas públicas e institucionais que viabilizem na prática um projeto de sociedades multiculturais, que inclui, necessariamente a promoção de uma educação nesta perspectiva”.

O enfoque atribuído às relações sociais nos primeiros anos da Educação Infantil e que fazem parte do cotidiano escolar, demonstra que, pouco a pouco, as crianças constroem a imagem de si mesmas e a imagem dos outros. Trata-se, portanto, de um processo de identificação pessoal e coletiva:

Relações sociais são marcadas por processos hegemônicos de dominação de classe (ricos sobre pobres), de gênero (homens sobre mulheres), de lugar (urbano sobre rural), étnica (brancos sobre negros) ou etária (adultos sobre crianças). Assim, um ambiente educacional que pretende colaborar para o estabelecimento de relações sociais mais justas e mais respeitadas, no sentido da aceitação do outro como legítimo, necessita estar atento às formas como os processos de dominação vigentes na sociedade mais ampla são reproduzidos na relação educativa com os bebês e as crianças maiores (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 115).

Portanto, a submissão à cultura dominante revela a aceitação da violência simbólica exercida pela imposição das ideias e dos valores da classe dominante. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), a escola constitui um instrumento de violência simbólica, porque reproduz os privilégios existentes na sociedade.

Aranha (2006, p. 252), ao comentar a obra de Bourdieu e Passeron, *A Reprodução*, admite que “a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social”.

Da mesma forma, a preocupação de Candau (2013, p. 54) quanto aos rituais, símbolos e hábitos homogêneos, denuncia um alerta para a manifestação dessa “violência simbólica” no contexto da cultura escolar.

Por sua vez, Arroyo (2004) retrata as tensões que se travam pela luta dos sujeitos do campo por seus direitos:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004, p. 79).

É preciso, pois, entender a ação educativa que acontece cotidianamente no espaço da instituição escolar. A esse respeito, Arroyo (2013, p. 157) diz que “se toda ação educativa é ação humana, ela é ação cultural, relação entre pessoas, entre sujeitos socioculturais”. Portanto, os professores precisam se ver como “adultos, sujeitos de saberes, vivências, concepções e valores”. Do mesmo modo, ao considerar as crianças como sujeitos sociais e históricos, Kramer (2011, p. 101), defende uma concepção em que elas, enquanto “cidadãs, são pessoas que produzem cultura e nela são produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”, o que reflete uma concepção sob a ótica da infância, a partir de uma educação crítica da realidade.

Por outro lado, para a próxima questão “Como você participa da vida da escola? ”, por volta de 40% das mães afirmam ter uma participação frequente na unidade escolar. Entretanto, mães trabalhadoras nem sempre encontram tempo suficiente para uma participação mais efetiva.

Eu não tenho muito tempo, mas o tempo que eu tenho sempre converso com a professora dele, para saber do desenvolvimento dele, como ele está. Sempre que eu posso eu estou vindo (M1 – grupo focal).

Eu sempre pergunto para os meus filhos. Às vezes, eu pergunto para a professora o que ela está ensinando. A minha filha conta o que teve, canta a música, ela consegue descrever mais o que tem acontecido em sala de aula, conta algum desentendimento, alguma conversa que teve, alguma brincadeira diferente, até de ir ao banheiro ela conta (M2 – grupo focal).

Todo dia eu chego e pergunto para a professora: - O Matheus está fazendo tal coisa em casa, ele está fazendo aqui também? Eu vou acompanhando. [...] Eu todo dia pergunto dele para a professora da manhã e depois para quem está à tarde, quando eu venho buscar ele, para saber como que está ele na escola (M5 – grupo focal).

Constata-se que, na creche, a maior parte das mães não encontra disponibilidade de estar mais presente na escola dos filhos, por trabalharem na cidade e dependerem de transporte coletivo para a locomoção escola/trabalho e vice-versa. Os horários de entrada e saída são muitas vezes os únicos momentos para terem um contato mais próximo com a professora. Na maioria das vezes, relatam mães e docentes, a pressa impede um diálogo consistente que possa qualificar a relação família-escola, estreitando os vínculos de parceria entre essas duas instituições.

A relação família-escola, palavra-chave do mapa mental apresentado pela figura 20, revela as vozes das mães e das professoras no universo consensual, frisando a importância do diálogo e da aproximação entre ambas. Embora, nas falas dos sujeitos não tenha sido detectada nenhuma queixa nessa relação, o universo reificado apresenta uma realidade até certo ponto conflituosa, indicando estratégias possíveis para uma maior proximidade entre a família e a escola.



Figura 20: Mapa mental sobre a Relação Família-Escola

De modo geral, percebe-se que a participação das mães acontece na maioria das vezes no momento da entrada ou saída das crianças, quando podem conversar rapidamente com as professoras.

No grupo focal, a constatação de uma maior participação dos pais no cotidiano escolar, na visão da Professora P2, associa-se à forma como foi abordada a rotina da escola na primeira reunião de pais do ano, considerando que a sua turma do berçário é novata:

Eu sou professora do Berçário II, então os pais novos da escola são meus. Este ano estou com uma facilidade muito grande nessa parceria com os pais. É normal ter uma mãe ou outra que não participa da vida da escola. Mas este ano está tranquilo. Eu não sei se foi pela abordagem desse ano que foi diferente dos outros anos. Esse ano, a gente começou com a ideia da diretora de iniciar a reunião com os pais com um vídeo de como era a nossa rotina no ano passado. A gente mostrou um vídeo dos momentos de brincadeira do ano anterior. Muitas vezes, a gente já está aqui todos os dias e a gente cai na ideia de que todos os pais já conhecem a rotina. Mas não é bem assim. Então, a gente apresentou a instituição para todos (P2 – grupo focal).

A argumentação apresentada pela Professora P2 apresenta similaridade com o alerta de Silva, Pasuch e Silva (2012), quando as autoras propõem que o primeiro passo de aproximação entre a unidade escolar e a família seja dado pela equipe da escola, como responsabilidade que compete a essa instituição de ensino.

A parceria e o relacionamento satisfatório entre a família e a escola foram citados em vários pontos da discussão no grupo focal. Demonstra-se, nos extratos das falas, de mães e docentes, a importância de uma constante troca de informações para a melhor compreensão da criança em seus diferentes ambientes.

Tem que ter esse relacionamento, porque a educação é a junção de casa com aqui. Não adianta eu tentar agir de um jeito lá e aqui agir de outro. Então, a educação do meu filho vai depender delas que cuidam dele durante o dia para eu poder trabalhar, e eu e o pai dele na hora que a gente está com ele em casa. Eu tenho que perguntar como passou o dia, se ele está fazendo as mesmas coisas aqui e em casa, o jeito de brincar, o jeito de conviver, a birra que ele aprendeu e que eu consegui tirar. É uma junção mesmo. É uma troca de informação. É um complemento. Se eu não souber como ele passou o dia aqui, às vezes ele está mais cansado em casa, ou às vezes porque não dormiu aqui (M5 – grupo focal).

Eu vejo que é muito importante a união dos professores, dos pais, ou das avós ou pessoas que trazem a criança para a escola, que pode ser até o motorista da van escolar. É importante o diálogo da família com a escola. Por exemplo, às vezes, até o motorista da van traz o recado da família para a escola. É importante essa troca de informações (P1 – grupo focal).

Entretanto, a relação entre a família e a escola é bastante complexa, conforme destaca Sambrano (2009), especialmente quando se trata do contexto da Educação Infantil,

considerando que ambas instituições têm tarefas distintas e complementares, no compartilhamento da educação de crianças pequenas.

A instituição de Educação Infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de Educação Infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças (MEC, INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 57).

A troca de conhecimento de que trata o documento acima citado pressupõe que o professor tenha disposição para a empatia, para o ato de colocar-se no lugar do outro. De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 213-214), os professores devem se propor a essa troca de saberes, “a partir de um exercício que procura saber o que aquele outro-família espera de nós, quais são suas necessidades e desejos, quais são suas demandas reais”.

A própria legislação educacional garante a articulação entre as famílias e a unidade escolar, conforme consta na LDB/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

Os dados desta pesquisa apontam relevância à questão fundamental da parceria entre a escola e a família. Embora, muitos sejam os desafios que se apresentam nesse cotidiano, a pesquisa constata o envolvimento coletivo no processo de educação da criança e a preocupação com a qualificação das ações, nos argumentos das professoras e mães participantes.

Nesse sentido, algumas estratégias de comunicação entre a família e a escola foram citadas pelas professoras, como propostas planejadas e bem-sucedidas: a reunião de pais, muitas vezes realizada aos sábados, com o objetivo de facilitar a vinda da família à unidade escolar; o Projeto *Comunidade Leitora*, que visa o empréstimo de livros e revistas às famílias, promovendo práticas de leitura; o projeto de adaptação e acolhida da criança na escola, contribuindo para que o ingresso da criança no ambiente escolar seja tranquilo, na tentativa de minimizar as tensões e expectativas da família, comuns nesse processo.

A importância da comunicação entre a equipe docente e a família pode ser observada na seguinte fala:

Mas o que eu acho interessante na creche daqui, por exemplo, é que a gente tem horário para a criança entrar e para sair. A gente abre quinze para as sete da manhã, muitas mães já deixam aqui por causa do trabalho. Mas o bom é que tem horário para a criança sair às cinco da tarde. Nesse horário tem que ter alguém para buscar, mesmo que a mãe não possa vir. Por que eu acho importante ter horário de saída? Porque eu já trabalhei numa escolinha particular por pouco tempo. Lá tinha umas crianças que entravam às seis da manhã na escola e ficavam até quase oito da noite. A criança ia embora pra casa dormindo e ela nem tinha aquele contato com os pais. Chegava dormindo e ia embora dormindo. E lá não tinha férias para as crianças. Por ser escola particular, os pais pagavam mais para deixar o filho nas férias. Aqui, não. A gente preza pela qualidade de vida da criança. A gente prioriza o recesso das crianças. A gente tem atendimento para as mães que trabalham, mas a gente fala muito da importância dessa criança ficar em casa, se ela puder (P1 – grupo focal).

Para Oliveira (2011, p. 135) “os contatos diários entre os funcionários da creche, especialmente os professores, e os pais das crianças geram um tipo de relacionamento singular e muito especial, sobre o qual estes profissionais necessitam também refletir”. À vista disso, a autora propõe que as instituições de creche que desejem aumentar a participação das famílias, devem preparar tanto os profissionais da escola quanto as famílias, a fim de que essa iniciativa não gere prejuízos para a qualidade no atendimento.

Por isso, a participação das famílias precisa ter certos limites de horários e espaços, para se manter o bom atendimento às crianças, que é o objetivo principal do trabalho na creche. Além das condições de estrutura física, da organização do espaço e do tempo, número e preparo de seus professores, o conhecimento de características gerais das famílias atendidas, de sua compreensão do funcionamento da creche e seus objetivos, constituem condições necessárias a serem garantidas para diminuir as manifestações de ansiedade e estabelecer acordos entre pais e professores (OLIVEIRA, 2011, p.137).

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 218-219) compartilham a mesma ideia de complementaridade entre as duas instituições, ao reconhecerem a importância da relação de proximidade entre as vivências da creche/pré-escola e da família, em particular pelas características próprias dos bebês e das crianças pequenas: “As crianças e as famílias precisam aprender as lógicas do funcionamento institucional e a instituição necessita conhecer as lógicas das crianças, das famílias e comunidade”.

Sob a ótica da ideia de complementaridade entre a escola e a família, a Professora P2 revela em sua fala o respeito que as mães têm com relação ao trabalho que ela desenvolve:

Uma coisa que fala muito alto para mim é o respeito muito grande que as mães têm pela minha pessoa. Eu sou nova, eu tenho a idade das mães dos meus alunos do Berçário. Aqui na escola da área rural é totalmente diferente. As mães aqui da roça,

mesmo eu sendo nova, elas têm um respeito por mim muito grande. A gente vai colocando umas regras para trabalharmos junto com as mães. Uma palavra muito forte na nossa sala é a parceria. As mães estão sempre dispostas a ajudar. São mesmo aliadas a nós. Tem horas que eu mesma até me surpreendo. (P2 – grupo focal).

Oliveira (2011) aborda a questão evidenciada pela Professora P2, que define a postura das mães como uma atitude de respeito a ela:

Enquanto nos meios socioeconomicamente mais favorecidos a professora é vista pelos pais como uma concorrente educativa, nos meios sociais mais pobres os pais consideram o professor como uma figura de autoridade, alguém que sabe e controla a família. Em ambos os casos, os pais são considerados pelos professores como amadores em educação (OLIVEIRA, 2011, p. 173).

Provavelmente, esta seja uma interpretação a respeito da relevância de saberes da professora em comparação aos das mães. A atitude de *respeito* das mães possivelmente deixa transparecer a ideia de que a Professora P2, do Berçário II, possua mais conhecimentos para lidar com seus filhos, quando, na realidade, existem saberes das mães que são relevantes para os cuidados e a educação dos seus pequenos, ainda bebês, os quais podem ser compartilhados com a professora. Além disso, a partilha desses saberes pode ajudar a professora a melhor entender o comportamento desses bebês e a sua rotina em casa.

A seguir, o mapa mental da figura 21, que apresenta a palavra-chave “Docência” no centro das ramificações dos universos consensual e reificado, constituindo-se em mais um elemento importante correlacionado ao tema.



Figura 21: Mapa mental sobre a Docência

A prática docente está intimamente relacionada à qualidade do ensino em quaisquer etapas da educação. Atualmente, discute-se muito a respeito da revalorização da profissão docente, o que implica em cuidar adequadamente da formação contínua efetiva dos professores. Entretanto, a preocupação com a formação dos profissionais da educação não é nova, estando presente ao longo dos tempos em todos os esforços de renovação pedagógica, de acordo com Candau (2011, p. 29). Tradicionalmente, a formação continuada acontecia em espaços próprios para a produção do conhecimento, como nos *locus* das universidades, por onde circulavam informações e tendências mais recentes. Em oposição à concepção clássica da formação em universidades, foram se construindo novas perspectivas, transferindo o *locus* da formação para a própria escola. “Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (CANDAU, 2011, p. 55).

No extrato da fala da Professora P2, “[...] aqui é uma escola para a minha formação. Aqui eu tive o primeiro contato com a profissão. É a prática do dia a dia”, está perceptível a ideia de que é na própria escola que o professor tem a sua formação contínua, com a prática diária em sala de aula:

Candau (2011) afirma que é no cotidiano escolar que o professor tem o seu *locus* de aprimoramento de sua formação. Entretanto, a autora (2011, p. 57) faz uma ressalva quando expõe que “não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo”. Logo se deduz que a prática seja “reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”.

Nesse sentido, a Professora P3 considera importante o trabalho de equipe para o aperfeiçoamento da prática e troca de saberes:

[...] É o nosso TFC, que é o Trabalho de Formação Continuada. São duas horas por semana que é o tempo mesmo que a gente tem para estar discutindo, estar debatendo, o que a gente vai fazer, o que cada uma vai trabalhar. Aí, a diretora traz a pauta, a gente discute. No dia a dia também a gente já vai vendo alguma coisa. Por exemplo, se eu vi algo sobre a água, daí eu já penso que posso levar para tal professora e a gente vai fazendo uma troca. [...] Mas a gente também conversa por e-mail, manda mensagem, agora nós criamos o nosso grupo no *Whatsapp* e a gente já vai mandando mensagem (P3 – grupo focal).

É fundamental reconhecer e valorizar o saber docente a partir dos saberes da experiência que se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, de acordo com Candau (2011, p. 59, apud TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

A gente está sempre se ajudando. Se uma tem mais dificuldade com o computador, por exemplo, a outra já ajuda. Entre a gente, a gente se gosta mesmo. Uma tem respeito com a outra. A gente trabalha em cima da fala da dirigente da instituição. Ela sempre diz que a gente é uma grande família. Quando tem um problema, a gente senta, conversa e resolve (P2 – grupo focal).

A citação acima reconhece o valor dos saberes de experiência no dia a dia, na troca entre os pares e no conhecimento das possibilidades do meio em que estão inseridos. Menciona a prática reflexiva a partir do momento em que se privilegia os momentos de discussão de problemas para a resolução dos conflitos.

Segundo Rios (2010, p. 93), existem diferentes dimensões na esfera de uma docência de “qualidade”. Dentre elas, três são destaque: ética, técnica e estética. A ética diz respeito ao compromisso do professor de optar por um ensino que seja crítico da realidade. A técnica refere-se à determinação autônoma dos objetivos e finalidade, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo. A estética que pressupõe uma ação docente com perspectiva criativa.

As dimensões da docência justificam, portanto, a necessidade de um trabalho coletivo, “com diálogo respeitoso com o outro, do lidar com o que se sabe, com o que aprendeu em sua formação inicial e na sua práxis, de modo que constantemente se desenvolva individual e coletivamente, igualitária e participativamente” (DUARTE, 2013, p. 213).

Na pesquisa, as professoras participantes referem-se à docência de qualidade, demonstrando reconhecer a dimensão do trabalho coletivo: “eu vejo isso na qualidade. É ter o vínculo que se estabelece entre as professoras, e isso reflete na confiança da diretora com o nosso trabalho” (P3 – grupo focal).

As docentes revelam ter a preocupação com a técnica, com os objetivos a serem atingidos nas propostas apresentadas: “o professor tem que ser mais rápido para não perder o foco e alcançar os objetivos. Se a criança vai embora com a mãozinha de tinta, tudo tem uma intenção. Eu não dei a tinta sem saber o porquê. Eu estou esperando alguma coisa daquela criança.” (P2 – grupo focal).

A questão da estética, citada por Rios (2010), ocupa-se do aspecto da criatividade. Para Arroyo (2013), o diálogo sobre a prática entre os professores contribui para que tomem decisões, façam escolhas baseadas em valores e que tenham criatividade. O autor refere-se à inovação educativa, no contexto ético, do pensamento, dos valores, das escolhas. Na fala da

Professora P2 há traços dessa perspectiva de inovação: “aqui na nossa instituição a gente tem uma liberdade muito grande em relação às atividades. As mães até percebem que em tudo que a gente trabalha, a gente vai inserindo várias coisas diferentes, novas na rotina deles” (P2).

Na discussão do grupo focal, percebe-se a incidência dos termos “teoria” e “prática” nos extratos das falas das professoras:

A gente estudou, ficou lá por três ou quatro anos na faculdade, mas nada melhor que a prática para ensinar a gente. A gente vê onde está falhando e muitas vezes a teoria não dá para levar na prática. [...] Assim, na prática a gente aplica algo que alguém já estudou sobre aquilo numa teoria. É muito importante mostrar para os pais essa aplicação da teoria. Demonstra a qualidade naquilo que é feito aqui. (P2 – grupo focal).

Ferreira (2014) refere-se à complexa relação entre teoria e prática na formação docente, que deve possibilitar o desenvolvimento de abordagens teórico-práticas que façam sentido ao contexto real de atuação do professor. Nesse caso, a teoria juntamente com a prática deve propiciar constante reflexão e troca sobre a práxis vivenciada pelo professor.

Entretanto, para que o professor tome consciência de sua ação é preciso que ele domine as bases teóricas sobre as quais assenta-se a prática.

Para que tenha condições de refletir, analisar e planejar sua ação na perspectiva que deseja, precisa compreender e diferenciar os diversos caminhos que são acenados para a educação escolar, o que somente é possível quando ele domina os instrumentos teóricos que lhe são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino (SFORNI, 2012, apud MOURA, 2010).

Arroyo (2013) acrescenta que, embora a importância do conhecimento teórico mereça destaque, não se deve deixar de atribuir à prática a relevância de ser pensada na escola, onde acontecem as experiências educativas:

A teoria – o pensamento formalizado sobre a prática pedagógica – é rica, mas é limitada e parcial, ou representa uma parte do pensamento pedagógico. Há muita riqueza e variedade de teoria pedagógica não registrada, não explicitada e não sistematizada (ARROYO, 2013, p. 154).

Na visão de Sforni (2012), a complexidade do trabalho docente “não pode se restringir à própria prática ou à troca de experiência entre pares”. Opõe-se, portanto, à crítica frequentemente manifestada de que os cursos de formação docente são excessivamente teóricos e deveriam estar mais voltados à prática:

Se a teoria é um corpo de conhecimentos que oferece ao professor maior domínio sobre o seu trabalho, podemos afirmar que não há excesso, mas falta de teoria (SFORNI, 2012, p. 486).

A autora (2012) enfatiza que, ao reconhecer a atividade principal do professor de promover a aprendizagem dos estudantes, não significa afirmar que lhe basta uma formação meramente técnica, circunscrita à ação em sala de aula. O domínio das bases teóricas de sua ação é a base para a tomada de consciência de seu papel na prática pedagógica.

Dizer que “a gente aplica algo que alguém já estudou sobre aquilo numa teoria”, nas palavras da Professora P2, revela, provavelmente, a representação de que os teóricos lançam teorias que os professores aplicam. Por outro lado, quando a professora afirma que “muitas vezes, a teoria não dá para levar na prática”, é possível que a docente esteja reafirmando a alegação anterior, considerando que, se a teoria foi construída por pesquisadores e teóricos, aquele conhecimento construído não tem proximidade com a realidade vivenciada por ela.

Nesse sentido, Arroyo (2013) pauta-se pela defesa de uma prática em que os professores pensem pedagogicamente, estabelecendo a diferença entre os que pensam na academia sobre as práticas escolares e os que estão atuando na escola básica:

Prática é também pensar: os professores pensam pedagogicamente. Não se pensa apenas na academia e nos centros de decisão. Eles não são os práticos, ao passo que outros profissionais são os teóricos; estes na academia e aqueles na escola básica. Esta é muito mais rica em pensamento pedagógico, em valores e cultura vivida do que certas políticas de treinamento para supostos professores ignorantes, acrílicos e apáticos. A realidade é outra. Na escola pensa-se pedagogicamente (ARROYO, 2012, p. 154).

Para Arroyo (2013), porém, não se trata de confundir o diálogo sobre a prática com o diálogo sobre rotinas ou meras ações, sobre como fazer isso ou aquilo, mas sim, indo além, discutindo escolhas e decisões no coletivo.

No mapa mental da figura 20, a ramificação do universo consensual que caracteriza o grupo das mães a respeito do que pensam sobre a docência sintetiza as opiniões nos seguintes extratos: “a professora sabe do desenvolvimento do meu filho”; “o que a professora fala é lei”; “a professora é tudo, ela está no pedestal”; “a professora se preocupa quando alguém fica doente”; “o amor das crianças pelas ‘tias’ é grande”.

Percebe-se que, na maioria das falas, as mães utilizam-se de expressões em tom afável, carinhoso, que podem descaracterizar o cunho profissional da atividade docente. Um exemplo disso é a expressão “tia” que confere uma aparência não profissional à atividade docente.

Por outro lado, as mães outorgam o poder e a autoridade às professoras, colocando-as em um “pedestal”, na posição de pessoas virtuosas e soberanas. A esse comportamento de supervalorização da professora por sua abnegação e dedicação, Aranha (2006) identifica a representação de que o magistério seja um “sacerdócio”.

Desse modo, a ramificação do universo reificado no mapa mental da figura 20 apresenta a síntese de que:

O professor é um profissional e, como tal, além da boa formação, deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente: materiais adequados, reuniões pedagógicas, atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos. Essas modificações não dependem dos indivíduos isolados, mas só serão possíveis se os professores tomarem consciência política da sua situação e estiverem dispostos a se mobilizar como corpo coletivo, sempre que necessário, como grupo ativo em sua própria escola e/ou engajados em associações representativas de classe que defendam os seus direitos (ARANHA, 2006, p. 45).

Cada vez mais a temática da identidade do professor precisa ser aprofundada. Segundo Aranha (2006), espera-se que esse profissional seja um sujeito crítico, reflexivo, um intelectual transformador. À vista disso, para a autora:

[...] a formação do professor como intelectual transformador supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos (ARANHA, 2006, p. 47).

No universo consensual do grupo docente, encontra-se na fala das próprias professoras as expressões que descaracterizam e desprestigiam a sua atuação como profissionais da educação, muitas relacionadas a um instinto maternal: “eu nasci para ser professora”; “a gente tem que ter o dom de ser professora”.

A gente ama o que a gente faz. A gente não vem trabalhar pelo dinheiro. E se a gente ama o que faz é diferente. A gente tem sim muitas dificuldades. É óbvio que seria muito bom estar fazendo este trabalho que a gente ama, com uma remuneração melhor também. Mas independentemente disso, eu nasci para ser professora (P1 – grupo focal).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) trata da dimensão “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”, a partir do seguinte enunciado:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (MEC, 2009, p. 54).

Especificamente na Rede de Ensino Municipal, foco desta pesquisa, os orientadores das unidades escolares identificam as necessidades reais da formação continuada dos professores, por meio de um diagnóstico inicial. Coletam dados dos professores, a partir da análise da produção dos alunos, análise dos planejamentos e das atividades, leitura dos registros e relatórios de avaliação dos alunos, observação direta da prática, intervenções pontuais em HTC etc.

Ao detectarem dificuldades de aprendizagem das crianças, os orientadores de escolas refletem acerca do que os professores precisam “saber-fazer” para sanar as dificuldades constatadas. Portanto, o trabalho para a formação docente nos encontros de HTC, em geral, pertence ao campo de atuação do orientador de escola, conforme esse profissional é denominado na REM, em substituição à antiga denominação de orientador pedagógico.

Na visão de Candau (2011, p. 59), a valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada deve reconhecer os saberes da experiência no cotidiano. De acordo com a autora, esses saberes “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. [...] Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação”. E acrescenta ainda: “[...] e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo”.

Um outro aspecto que chama a atenção na pesquisa tem a ver com a valorização da escola pública com relação à instituição privada. Mães e professoras exemplificam a importância da escola infantil para a comunidade do campo, manifestando uma imagem depreciativa da escola infantil particular. Dentre as opiniões negativas das professoras a respeito das instituições privadas, há um consenso em afirmar que, por serem pagas, a direção das escolas satisfaz os interesses das mães e desvalorizam o professor; os pais das escolas particulares fazem cobranças maiores aos professores e desacreditam a competência de professores novos; os professores não têm voz ativa na escola e ficam à mercê das ordens da diretora; os pais podem optar em deixar a criança na escola em período de férias. Para as mães, as principais queixas à escola infantil particular são: a predominância dos cuidados em detrimento das aprendizagens; e a concessão de privilégios a crianças cujas famílias tenham mais condições financeiras.

A circulação de ideias do senso comum torna-se perceptível nas conversações do cotidiano. Nesse caso, quando mães e professoras falam o que pensam sobre a escola de Educação Infantil privada, contrariam grupos que defendem o ensino da escola particular e subestimam o ensino público:

O senso comum é construído na vivência do cotidiano em um determinado domínio da vida social. Por isso mesmo, nunca é completamente unívoco, havendo espaço para percepções e opiniões distintas e até mesmo contraditórias. Podemos dizer que a maior ou menor margem para controvérsias no interior de um grupo reflete o maior ou menor grau de coesão do senso comum (ROSSI; BURGOS, 2014, p. 50).

Oliveira et al. (2014), admitem que, com as diretrizes de 2009, parecer CNE/CEB nº 20/09, há o compromisso de se oferecer oportunidades educacionais, com equidade, entre as crianças de diferentes classes sociais, rompendo-se com as “relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam a nossa sociedade”.

As mudanças na natureza da Educação Infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que as instituições sejam elas públicas ou particulares, tenham como foco as crianças, todas elas com direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como as atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura (OLIVEIRA et al., 2014, p. 61).

Em última análise, ao desenvolver uma pesquisa sobre o modo como os professores de Educação Infantil veem a criança com a qual interagem, a partir do conceito de representação social, Fleury (2010, p. 146) enfatiza a importância de se ampliar a discussão entre os professores, “considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico”. Assim, para um melhor aperfeiçoamento docente, a autora alerta quanto à relação existente entre a ação do professor e o seu próprio *corpus* de ideias preestabelecidas sobre o ser criança. Quanto mais estereotipado for esse *corpus* de ideias, mais alienada, acrítica e mecanizada será a sua ação pedagógica.

Ostetto (2012) amplia a dimensão da visão contextual que deve ter o professor, e avalia a importância de se construir um olhar implicado, que veja além das aparências:

Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira (OSTETTO, 2012, p. 129).

A autora (2012) considera a importância de o professor, em sua formação, reencontrar-se com a criança que tem dentro de si, em um processo de autoconhecimento. Por essa via, pode-se concluir a abordagem sobre a formação docente, com o pensamento da autora:

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados (OSTETTO, 2012, p. 128).

Essa subjetividade diz respeito ao processo de formação do professor e da busca constante pelo conhecer-se, partindo da pressuposição de que à medida que ele se vê, amplia-se a sua visão com relação ao outro, compreendendo-o melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência nada mais é do que o senso comum refinado e disciplinado.
(GUNNAR MYRDAL)

No percurso vivenciado durante dezoito meses, desde o primeiro contato com as unidades escolares até a escrita final da dissertação, muitos dados emergiram a respeito da realidade a ser investigada. Os dados permitiram análises baseadas nas leituras realizadas durante todo o processo da pesquisa. No início, qualquer dado, por mais simples que se apresentasse, era imediatamente arquivado. Havia o propósito de se armazenar o maior número possível de informações que pudessem contribuir para que o “enigma” da pesquisa fosse decifrado pela pesquisadora iniciante.

Ao final da escrita dissertativa, há a percepção de que o banco de dados, representado por pastas de arquivos no computador e uma vasta quantidade de livros sobre a mesa, tenha acumulado incontáveis informações, umas essencialmente importantes, outras com relevância menor e muitas outras a serem exploradas.

O universo que se apresentava novo aos olhos da pesquisadora foi se tornando, pouco a pouco, comum, conhecido, revelado, graças à crescente revisão de literatura nesses meses de intensas descobertas.

Logo, chega-se às considerações finais com a sensação de que a pesquisa que tinha como objetivo mesclar as vozes das professoras e mães de uma realidade delimitada, encerra a sua trajetória com um coletivo de vozes, de teóricos, autores, pesquisadores, acadêmicos, pensadores e filósofos, dos mais diferentes contextos espaciais e temporais. Suas vozes estão nas citações das páginas, nos diálogos das análises, nas construções do pensamento, e até mesmo nas entrelinhas da subjetividade do texto. A pesquisadora se apresenta como porta-voz de tantas vozes que eclodiram no estado da arte e na revisão literária. As análises do que se observou da realidade são veiculadas por meio de um trabalho seletivo de dados e de fontes referenciais. São, por isso, produto da investigação. Partiram de um processo incessante de escolhas entre ideias e autores. Muitos deles, contemporâneos, são fruto das pesquisas recentes sobre Educação. Outros, fruto da literatura clássica, que embora sejam de épocas remotas transitam pelas discussões atuais da academia.

Nesta seção, a pesquisa apresenta-se, de modo integral, como um processo cíclico, em que as considerações finais assumem o compromisso de conectar-se às notas da introdução. Ao atingir as páginas finais da dissertação é chegado o momento de voltar às primeiras páginas: um ciclo vital que assegura a continuidade do pensamento investigativo.

Dos primeiros registros é preciso resgatar os objetivos traçados, o geral e os específicos, a fim de que se possa avaliar a conclusão do trabalho, a sua relevância, os seus limites e as possibilidades futuras.

A pesquisa traz como objetivo geral o compromisso de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo. Esse compromisso parece ter sido cumprido na medida em que se discutem vários fatores de uma realidade, buscando compreender as relações entre eles. Algumas respostas foram dadas aos problemas da pesquisa, mesmo que provisórias e não permanentes.

Nesse sentido, para a questão levantada de “como as professoras se veem e representam suas práticas docentes na Educação Infantil no/do campo? ”, os resultados sugerem que as professoras possuem uma autoimagem positiva de sua atuação nas comunidades do campo, percebendo-se como agentes de mediação entre a escola e as famílias. Sentem-se valorizadas pelas mães e não apresentam queixas quanto ao relacionamento com as crianças. Ao contrário, parecem encontrar na escola do campo o tipo ideal de alunos, dadas as repetidas vezes em que, ao compararem a educação do campo e a da cidade, demonstraram ter mais facilidade de lidar com as crianças residentes na área rural.

Por outro lado, à pergunta “como as mães representam as experiências vivenciadas por seus filhos no contexto da Educação Infantil no/do campo? ”, evidencia-se que as mães valorizam a escola infantil pela importância das aprendizagens que seus filhos irão adquirir, projetando um futuro melhor para eles. As mães sentem-se agradecidas por terem uma escola próxima à residência, facilitando o cotidiano das famílias que residem no entorno. As mães trabalhadoras consideram que as professoras cumprem, na escola, o papel que elas têm como mães. Assim, valorizam a atuação da professora e entendem como eficazes as experiências vivenciadas pelos filhos no ambiente escolar, sem demonstrarem dúvidas ou suspeitas que pudessem desmerecer as práticas desenvolvidas.

Para a questão “o que representa ensino de qualidade em instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos de idade, no espaço físico do campo? ”, percebe-se diferentes representações entre as mães e as professoras. Sabe-se que o conceito de qualidade é socialmente construído, ou seja, discute-se a qualidade do ensino a partir dos valores, das informações, dos conhecimentos e das experiências de grupos variados. Assim, a qualidade depende do contexto e das vivências das pessoas envolvidas. Considera-se o contexto histórico e sociocultural de cada sujeito na coletividade, assim como em suas experiências individuais.

Chama a atenção a representação das mães quanto à questão da qualidade de ensino centrada na figura da professora e dos profissionais que atuam nas escolas. A centralidade no aspecto das aprendizagens relacionadas à escolaridade formal torna-se evidente e revela o quanto as mães esperam da escola infantil para o desenvolvimento integral dos filhos.

Com relação às representações das professoras, torna-se evidente o consenso de que a qualidade de ensino dependa dos saberes docentes, embora atribuam grande parte da responsabilidade por essa qualidade à infraestrutura física das escolas e à disponibilidade dos recursos materiais.

Duas perguntas sintetizam a problemática da pesquisa: “Quais saberes e convicções estão atrelados à noção de qualidade de ensino, para professores e mães do campo?” “Em quais critérios se apoiam para definir a qualidade da Educação Infantil no espaço onde estão inseridos?”

A partir de seus próprios referenciais, valores, necessidades, parâmetros e perspectivas, os sujeitos, mães e professoras, se apoiam para definir a qualidade do ensino da escola onde seus filhos estudam ou onde atuam como profissionais.

As mães consideram relevante que a professora tenha conhecimento do conteúdo e revelam a importância de cursos de aperfeiçoamento para professores. Entendem que a escola precisa ser um espaço adequado para o relacionamento humano e demonstram tranquilidade quanto ao tratamento respeitoso que os filhos recebem. Para as mães, a interação que acontece no ambiente escolar é a forma como as crianças aprendem a se socializar. Consideram a escola o local privilegiado para a socialização, em comparação ao ambiente familiar, onde há um número reduzido de pessoas e as crianças são tratadas de modo mais dependente. Valorizam a questão da autonomia das crianças como ponto positivo para a aprendizagem.

As professoras importam-se em demonstrar que seus saberes estão pautados em teorias, em estudos que fizeram para chegar à profissão, em cursos de atualização e formação continuada. Entretanto, nas falas casuais, reportam-se à prática como o fator preponderante da atuação. Demonstram que a troca de informações entre elas sobre as atividades e a rotina predomina na escolha das ações pedagógicas. Revelam considerar os valores da cultura local em suas propostas, considerando as peculiaridades do contexto do campo, valendo-se dos recursos naturais do ambiente.

É fato que as políticas públicas definem os critérios de qualidade de ensino exigidos para o funcionamento das instituições escolares. Entretanto, observa-se que no cotidiano das

escolas, mães e professoras desconhecem os indicadores de qualidade apontados nos documentos referenciais da Educação Infantil. Teoricamente, os critérios de qualidade encontram-se destacados no Projeto Educativo e Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, atendendo às exigências de cunho normativo desses documentos. A proposta curricular encontra-se delineada na Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal/2012. Identifica-se na pesquisa que os sujeitos demonstram basear-se muito mais em critérios de natureza empírica, pautados no senso comum, para definirem suas concepções a respeito da qualidade de ensino.

Para a pesquisa, definiram-se, ainda, três objetivos específicos. O primeiro diz respeito à caracterização da cultura, da relação família-escola e da docência como elementos relevantes para a análise da qualidade de ensino. Os mapas mentais sintetizaram as discussões envolvendo esses pilares da qualidade de ensino. Ao término da pesquisa, constata-se que a escolha por esse itinerário foi, de certa forma, ousada, considerando a abordagem de temas bastante amplos e controversos. Quando se planejou debater alguns aspectos da cultura, relação família/escola e docência em subseções, não se tinha a dimensão de cada um dos subtemas e, durante o percurso, as dificuldades se avolumaram, até que se decidiu pelos recortes necessários dos textos.

O segundo objetivo específico refere-se à identificação das demandas da escola infantil para as crianças do campo, a partir da fala de professores e mães de alunos. Após as análises constata-se que coexistem diferentes opiniões sobre as principais necessidades das unidades escolares. As mães apontam demandas diretamente relacionadas com a aprendizagem de seus filhos, como a presença da estagiária de sala para auxiliar a professora; investimento em livros; investimento em cursos para professores; participação em mais passeios culturais; abertura de mais salas de aula e outra creche no bairro. As demandas mais citadas pelo grupo de professoras reforçam a ideia de que a questão da qualidade do ensino mantém um estreito vínculo com as condições de conforto no ambiente do espaço escolar. Essas condições influem diretamente no trabalho do professor. Trata-se das melhorias de infraestrutura básica das escolas. Prova disso é o fato de 33% do total do corpo docente priorizar a demanda da falta de asfalto na rua da escola, sendo a de maior incidência no grupo. Abaixo desse índice, 20% das professoras alegam a necessidade de melhorias de estrutura física e material nas escolas. Ao final da pesquisa, a escola E3 já havia sido contemplada com o asfalto na rua da creche, sendo a demanda atendida.

O terceiro objetivo específico diz respeito à tarefa de relacionar as expectativas das mães com a proposta pedagógica das unidades escolares. A partir da abordagem daquilo que as

mães esperam da escola, conforme já se foi dito, são as aprendizagens ligadas à escolaridade que mais se destacam nas falas das mães do grupo focal e em suas respostas nos questionários. Uma das estratégias para se alcançar esse objetivo foi a de recorrer à Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal e constatar que as expectativas das mães com relação aos conteúdos encontram ressonância no documento curricular oficial. Os objetivos, conteúdos, expectativas de aprendizagem dos eixos do conhecimento da Matriz Curricular apresentam uma gama de ações pertinentes à proposta pedagógica socioconstrutivista, pautada na centralidade da criança como sujeito do conhecimento, sujeito de direitos e produtor de cultura. Verifica-se que as mães desconhecem, em linhas gerais, a proposta curricular, ou ao menos sentem-se inaptas a falar a respeito. Embora os projetos educativos frisem o compromisso de aproximar os pais da proposta pedagógica, no cotidiano observado, as mães não se reportam às unidades dos conteúdos, nem mesmo citando fragmentos do currículo. Referem-se à importância das atividades de escrita, leitura, contagem, literatura como pré-requisitos para a escolaridade futura, sem, contudo, detalharem aspectos específicos de cada conteúdo. Atribuem valor às interações sociais e à forma como as crianças são introduzidas na vida social, com autonomia e noções de responsabilidade.

O corpo docente, paralelamente, demonstra apoiar-se em argumentações comuns ao universo das professoras, referindo-se às práticas mais discutidas na área, como a importância do brincar na Educação Infantil, a intencionalidade das ações educativas, a dimensão das interações que ocorrem no espaço escolar. Em suas falas, as professoras pouco se reportam aos conteúdos trabalhados. Com ênfase à relação teoria/prática, as professoras justificam que, na prática do cotidiano, utilizam os conhecimentos aprendidos na teoria e julgam importante que as mães saibam disso: por detrás da prática existe uma teoria. Além disso, é possível perceber que não há uma clareza das professoras quanto ao trabalho desenvolvido de forma sistemática com relação à escrita e leitura. No entanto, intensificam a relevância do brincar na Educação Infantil como condição primeira para a aprendizagem de conteúdos, ao passo que percebem o quanto a expectativa das mães tem como foco as atividades com modelo escolarizante.

Ressalta-se, ainda, a complexidade deste estudo no sentido de evidenciar o recorte da educação do campo dentro do tema mais amplo, Educação Infantil. A revisão de literatura apresenta estudiosos e pesquisadores contemporâneos, dedicados à causa dos povos do campo, como Arroyo (2010), Caldart (2013), Silva, Pasuch e Silva (2012). De modo geral, no universo reificado revela-se, sob a terminologia “diversidade”, o conjunto de diferenças socioculturais,

bem como de desigualdades resultantes das diferenças de acesso aos bens materiais e simbólicos. Com autoridade de argumento, esses autores apresentam a necessidade de tomada de consciência dos e para os sujeitos do campo, enfatizando as relações de dominação/subalternização. Evidenciam processos discriminatórios dessa população e reafirmam a urgência de novas posturas das políticas públicas e da sociedade com relação à legitimidade dos princípios de igualdade, cidadania, direito e humanidade.

Entretanto, a análise dos dados demonstra uma realidade na qual os sujeitos não se veem como discriminados, subalternos ou inferiorizados. Do total de mães moradoras do campo, 46,6% migraram para a área rural quando adultas, após os 22 anos de idade; 20% nasceram no campo; e 20% mudaram-se quando pequenas, até completarem cinco anos de idade. Provavelmente, esses dados justifiquem a inexistência de um sentimento de subalternidade ou submissão, ou mesmo de uma autoimagem inferiorizada. Além disso, a distância de 15 a 20 km entre o bairro rural e o centro do município pode indicar a proximidade das relações socioculturais entre o campo e a cidade, o que corrobora para a desconstrução das representações de segregação inferiorizante de que trata a literatura acerca dos povos do campo, considerando as questões mais complexas, como a resistência e a luta pela igualdade de direitos, dos movimentos sociais, pela posse de terras.

Na pesquisa, as mães revelam satisfação em morar no campo, justificando a escolha do local para moradia pelo fator “tranquilidade”. O nível de escolaridade das mães torna-se importante indicador de que a realidade vivenciada é de superação, e não exclusão escolar, com alternativas de estudo e progressão escolar. A amostra aponta que 46% das mães concluíram o ensino médio e 20% são graduadas no ensino superior.

Por outro lado, 40% das professoras possuem pouca experiência de trabalho no campo e apenas quatro residem no perímetro rural. A visão predominantemente urbanocêntrica do corpo docente reflete a forma como o grupo reconhece a comunidade do campo. As professoras afirmam que a realidade no contexto do campo se apresenta desigual pelas condições do modo de vida, salientando as oportunidades restritas das crianças ao conhecimento, às atividades culturais e de lazer. Demonstram conviver diariamente com as diferenças culturais, embora enfatizem a simplicidade das pessoas do campo como um fator positivo para as interações cotidianas.

Nesse sentido, embora não se sintam como alvo de ações discriminatórias, ou pelo menos não tenham relatado nada a respeito, as mães reconhecem a existência de representações

negativas e inferiorizantes com relação à população do campo em geral. Prova disso são os comentários feitos a partir da história sobre o violeiro Zé Mirinha, contada no grupo focal, a começar pela questão da cultura caipira.

Entenda-se como “caipira” a população rural do interior de São Paulo, identificada pelo modo de vida isolado e antiquado dos habitantes das áreas rurais quando comparado ao modo de vida urbano, segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 34, apud CÂNDIDO, 1964).

Historicamente, os traços principais da cultura caipira foram a segregação da influência urbana; o isolamento cultural, com formas sociais baseadas em uma economia de subsistência e nas práticas de solidariedade mútua; o sentimento de territorialidade comum; a ética da solidariedade, manifesta na participação dos vizinhos nas tarefas agrícolas, nas atividades tradicionais religiosas e de lazer, de acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 36, apud CÂNDIDO, 1964). A autora (2011) enfatiza que as tendências à urbanização e à industrialização afetaram profundamente o isolamento cultural dos caipiras, tornando-os mais próximos da cultura urbana, pelos processos migratórios.

Portanto, ao considerar o contexto histórico e a cultura caipira do homem do campo do interior do estado de São Paulo, bem como as mudanças significativas em seu modo de vida provocadas pela crescente relação campo-cidade, pode-se afirmar que a realidade dos sujeitos investigados na pesquisa possui características específicas que os diferem dos sujeitos do campo estudados pela literatura acadêmica disponível. Esta constatação é fundamental para a compreensão da pesquisa, que trata especificamente do campo paulista, reconhecendo, por meio dos estudos da psicologia histórico-cultural, que os sujeitos percebem sua realidade a partir de seu próprio contexto e a partir do processo histórico no qual estão imersos.

Em contrapartida, os pressupostos norteadores para a construção curricular da Matriz Curricular (2012) garantem a valorização das características do contexto social de cada sujeito envolvido no processo educativo da Educação Infantil.

O eixo Natureza e Sociedade apresenta o compromisso de “valorizar as ações e pensamentos dos alunos, que expressam os seus conhecimentos, por meio das falas, costumes, atitudes, vestuários e produções”, a fim de que se tenha educação de qualidade (SME, 2012, p. 59). Além disso, em se tratando das ciências humanas, o eixo se propõe a “trazer para a sala de aula as características de modos de vida de povos e grupos sociais que vivem distantes, em um outro espaço, mas em um mesmo tempo histórico, e de povos e grupos sociais que viveram no passado” (SME, 2012, p. 61).

Embora haja a sugestão de se trabalhar com o conteúdo específico sobre a “organização dos grupos sociais e seu modo de ser, de trabalhar e de viver”, os conteúdos são definidos de acordo com a realidade e as necessidades de cada unidade escolar. Nesse sentido, recai a responsabilidade para a equipe da escola em selecionar temas que tenham relação direta com os interesses da clientela escolar. É possível, neste caso, que a equipe de profissionais das escolas urbanas tenha interesse por levar às crianças o conhecimento do modo de vida no campo, ocorrendo o contrário com as escolas do campo, com propostas para que as crianças conheçam as características do modo de vida urbano. Daí a necessidade de se repensar a realidade em que as crianças se inserem para não se correr o risco de apresentar propostas descontextualizadas e deformadas sobre a vida no campo e na cidade, sem que se estabeleçam os pontos de encontro e desencontro da diversidade cultural. É preciso que se considere, portanto, a pluralidade do campo e da cidade.

No percurso da pesquisa, evidencia-se uma questão extrínseca ao recorte dos objetivos propostos, mas que pode apresentar efeitos imediatos na dinâmica de trabalho das unidades escolares, o que implica diretamente na qualidade de ensino. Trata-se da questão da formação dos profissionais que trabalham nas escolas como auxiliares dos professores. Na pesquisa, esses educadores não foram considerados sujeitos participantes, apenas fizeram parte do quadro de profissionais das escolas. Nas unidades escolares da rede direta, a contratação de agentes educadores se faz por meio de processo seletivo público, com a exigência de escolaridade a nível de Ensino Médio. Na creche conveniada, não há seleção por concurso público. De dezesseis educadoras da instituição pesquisada, apenas uma é graduada em Pedagogia. As quinze restantes possuem formação em Ensino Médio, sendo que cinco estão cursando a graduação em Pedagogia.

Oliveira e Behrens (2014, p. 287), pesquisadoras na área da formação docente, afirmam que o fato de a Educação Infantil acolher profissionais do Ensino Médio carece ser repensado, pois é uma realidade do Brasil e dificilmente isto acontece em outros países”. A justificativa apoia-se no consenso de que a atuação docente neste nível de ensino precisa ser realizada por pedagogos, ou ainda, profissionais com ampla experiência e aprofundamento teórico para o trabalho na Educação Infantil. De fato, a composição do quadro de profissionais com formação em Ensino Médio compromete a qualidade de ensino das escolas, considerando que, sem formação adequada, sem conhecimentos e experiências sobre o desenvolvimento da criança, acabam por improvisar a docência, mesmo que tenham boa-vontade em acertar.

Por se tratar de uma questão à parte, ou um achado extra, em meio às análises dos resultados, propõe-se a reflexão acerca dessa realidade que, muitas vezes, esconde-se atrás de aparências. Daí a finalidade de um olhar crítico, com o propósito de compreender a realidade e discutir perspectivas de enfrentamento.

Todavia, o esforço para se alcançar os objetivos delineados no início da pesquisa justifica-se pela possibilidade de diferentes leituras, partindo da perspectiva sócio-histórica, em que se considerem as experiências culturais dos sujeitos envolvidos, bem como da pesquisadora em seu processo de escrita, e dos que se interessarem pela leitura da dissertação.

Para a construção do exercício de reflexão nesta pesquisa foram marcantes dois momentos. O primeiro, considerado um período de imersão nos dados coletados no cotidiano, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos. O segundo, marcado pelo complexo exercício do distanciamento, na tentativa de apreciar a realidade de “fora” e dela abstrair conclusões. Nesse sentido, pode-se afirmar que o segundo momento marca acentuadamente os limites desta pesquisa, considerando a posição da pesquisadora como profissional de carreira, atuante há mais de três décadas na rede de ensino investigada por ela.

É notório que exista um reconhecimento público da comunidade quanto à qualidade do trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação. Assim como é fato que outros municípios da região manifestem esse reconhecimento, apreciando como modelo o sistema educacional da Rede de Ensino Municipal. Por esse motivo, foi importante o conhecimento da trajetória da REM, ao longo de quase sete décadas de história, o que induz à compreensão da atual proposta pedagógica, dos conceitos e das metodologias empregados recentemente, cujos resultados apontam para a educação de qualidade.

Sabe-se que a década de 1980 foi decisiva para a expansão da Divisão de Educação Infantil, acompanhando as ideias recentes que despontavam na época quanto à formulação de uma consciência e de nova postura em relação aos estudos sobre a criança e seus direitos. Na década de 1990, há registros oficiais da preocupação com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas da área rural, a partir da reflexão da vida simples da população do campo em contraste com o desenvolvimento tecnológico do município. No período seguinte, na década de 2000, a criação do Sistema Municipal de Ensino abriu novos rumos para a educação municipal. Hoje, na década de 2010, com a universalização da Educação Infantil, novas ações são projetadas para o futuro, no sentido de garantir a qualidade no atendimento à demanda, sem deixar para um segundo plano a qualidade de ensino.

O contexto histórico merece consideração neste estudo para se refletir sobre as representações construídas entre mães da comunidade e as professoras das unidades escolares.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa que pretenda trazer esses dados com a finalidade de se reforçar as ações, positivas ou negativas, da política pública municipal, ou mesmo dos partidos políticos envolvidos.

Ao contextualizar a educação municipal pretende-se revelar a realidade pela ótica dos sujeitos envolvidos, mães e professoras das escolas infantis do campo. Deflagrada a realidade, é preciso apontar sugestões para os desafios que se colocam cotidianamente. Um desses desafios pode emergir da questão do trabalho direcionado à rede conveniada. A melhoria da qualidade de ensino que se proclama no município deverá passar pelo crivo de todas as instâncias da educação, equiparando a formação docente realizada nas escolas da rede direta à formação instituída para as escolas da rede conveniada.

O Programa “Mesa Educadora”, implantado desde 2008 na Secretaria de Educação, tem a finalidade de articular as diretrizes e os princípios da rede direta de ensino com a rede conveniada.

O programa tem como objetivo atingir a participação de todos os segmentos profissionais contratados pelas escolas conveniadas, sejam professores, educadores, cozinheiros, auxiliares de serviços gerais, pedagoga e demais funcionários que compõem o quadro das unidades escolares. A ideia central é a de oferecer subsídios para que esses profissionais reflitam sobre a prática, ampliem o conhecimento e vivenciem os procedimentos para qualificar o fazer pedagógico. Tecnicamente, o programa é constituído por um conselho formado pela parceria com organizações e empresas da comunidade local, que investem na captação de recursos para viabilizar as propostas e a formação dos profissionais atendidos.

A formação é feita por um grupo de orientadores de ensino da SME, em encontros semanais, durante o ano letivo, com a abordagem de temas que resgatem a valorização dos profissionais, orientem as atribuições e competências, bem como discutam as ações do cuidar e educar no espaço escolar.

A iniciativa tem apresentado resultados positivos para a formação desses profissionais contratados pelas entidades mantenedoras das unidades conveniadas, porém há um processo longo para se atingir a excelência do trabalho, considerando o limitado poder de atuação da Secretaria de Educação em todas as ações desenvolvidas por essas escolas. É preciso, portanto, adequação às propostas, diálogo permanente com as instituições e um esforço coletivo intenso para a formação e supervisão, com o propósito de se alcançar a igualdade das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

Os baixos salários, a falta de qualificação dos professores e a precariedade dos recursos materiais da rede conveniada revelam uma das desigualdades mais perceptíveis da educação do município. Por conseguinte, a partir desse pressuposto, infere-se na desigualdade das condições de oferta do ensino de qualidade às crianças do município atendidas pelos CECOs e CEDINs.

Constata-se a necessidade da intervenção de uma política pública que não apenas priorize a qualidade no atendimento à demanda, zerando as listas de espera das escolas, mas que, acima de tudo, envolva-se com a questão da democratização da qualidade de ensino da rede conveniada, promovendo a igualdade de oportunidades às crianças e aos professores, enquanto cidadãos de direitos e sujeitos ativos no processo dinâmico e transformador da história.

Dentro das limitações desta pesquisa, aponta-se ainda uma lacuna sensivelmente exposta: no mosaico de vozes, a voz da criança não se fez ouvida. Considerou-se a mãe como porta-voz da criança, por se tratar de uma pesquisa sobre a escola de crianças pequenas, até cinco anos. Entretanto, a escuta da criança, como sujeito central, traria novas perspectivas de análise, a partir do tripé “criança/mãe/professor”.

Repensando o processo cíclico da pesquisa, a escolha da epígrafe na primeira página merece algumas considerações: *A Utopia é a imaginação criadora, exigente, que faz presente o futuro real, a partir do presente passível de ser transformado e melhorado* (GUARESCHI, 2003, p. 162). A epígrafe traduz o pensamento da pesquisadora com relação ao objetivo geral do estudo. A proposta de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil no campo, a partir das representações sociais de professoras e mães de alunos, supõe a criação de um mosaico de vozes dos sujeitos, com seus desejos, expectativas, saberes, opiniões, crenças e valores. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais pode ajudar a compreender a realidade do contexto educacional, a partir das práticas que se desenvolvem frente às representações construídas, sejam dos profissionais da instituição escolar, das pessoas da família ou da comunidade. Logo, o comprometimento do sujeito com a sua realidade pode provocar as transformações do presente passível de ser melhorado.

Nesse sentido, torna-se pertinente reafirmar o que disse Moscovici (2015, p. 45), quanto às representações sociais. Elas revelam traços culturais e possuem um caráter histórico, dentro de uma sociedade pensante, sujeita a transformações produzidas pelos próprios sujeitos em suas inter-relações sociais, longe de serem meros receptores passivos. O senso comum se

transforma à medida que mudam os problemas da sociedade, o que contraria a concepção de que a ciência popular seja arcaica, estática e tradicional. Portanto, os professores participam desse movimento dinâmico no espaço escolar, bem como as famílias nas interações sociais, sendo considerados sujeitos ativos na sociedade, produtores de transformações.

Finalmente, com essa pesquisa, espera-se despertar o interesse para novas discussões e motivar a troca de saberes, experiências e valores entre profissionais da área acerca do tema.

Espera-se, além disso, provocar o desejo por transformações.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. IN: ALVES-MAZZOTTI, A. J. [et al.]. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 57 a 74.

_____; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (org.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

ANDRADE, E. B. F. A busca do reencantamento do professor. IN: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, pp. 171 a 183.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado; construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, pp. 95 a 114.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação** – 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? IN: **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, pp. 17 a 39.

_____; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. IN: **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, pp. 93 a 111.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2013.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 65 a 86.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador de Educação Infantil. IN: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009, pp. 37 a 50.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. (org.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. IN: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 31 a 55.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. IN: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 45 a 71. – (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB 1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. IN: ARROYO M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 87 a 131.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. - 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. IN: _____ **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 56 a 72.

CARVALHO, M. C.; PORTO, C. L. Crianças e adultos em museus e centros culturais. IN: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 133 a 149.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. 2003. 118 f. Tese (Pós Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. (org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

_____; GUARESCHI, P.; CAMPOS, P. H. F. (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

CONTI, C. A. M. A infância e o brincar. IN: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, pp. 39 a 66. - (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

CORSINO, P. Introdução. IN: CORSINO, P (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 1 a 12. - (Coleção Educação Contemporânea).

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. IN: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?:** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, pp. 67 a 90. – (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

DALBOSCO, C. A. **Educação natural em Rousseau:** das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DEHEINZELIN, M. **Uma experiência em Educação Infantil** – a fome com a vontade de comer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DEMO, P. **Praticar ciência:** metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. IN: BRZEZINSKI, I (org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

DINIZ, J. E. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

DUARTE, J. F. Trabalho docente em tempos de neoliberalismo. IN: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, pp. 201 a 237.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica.** São Paulo: Atlas, 2013.

FAZOLO, E. Pelas telas do aramado: Práticas culturais e pedagógicas na Educação Infantil. IN: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação Infantil:** Enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2013, pp. 177 a 192.

FELIPE, E. S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. IN: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp. 25 a 40.

FERREIRA, J. L. **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLEURY, M. G. Há uma criança dentro da professora? IN: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010, pp. 143 a 174.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação Infantil**: projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014. – (Coleção Formar).

GABRIEL, T. C. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. IN: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. - 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 17 a 46.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999. – (Educação).

GARVEY, C. **A brincadeira**: a criança em seu desenvolvimento. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. – (Coleção Clássicos do Jogo).

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, M. O; REIS, M. Notas sobre o campo disciplinar e de conhecimento da infância e a formação de professores para a Educação Infantil. IN: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. R.; MATTOS, M. J. V. M. (org.). **A Formação de professores e de seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 82.

GONÇALVES, N. G. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Educação e Conhecimento).

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. – 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica**: como prática da libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliar para compreender: compromisso deste século. IN: DEMO, P. **Grandes pensadores em Educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, pp. 117 a 142.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997 - (Pensamento e Ação no Magistério).

JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Psicologia Social).

_____. **Representações sociais e esfera pública:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. – (Coleção Psicologia Social).

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. IN: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2011, pp. 93 a 118.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. IN: MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo:** políticas e práticas. – 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). pp. 165-183.

_____; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

_____; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado; construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 37 a 74.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LEGENDRE, M. F. Jean Piaget e o construtivismo na educação. IN: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia:** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 337 a 360.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. IN: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013, pp. 67 a 88.

LOPES, L. M. F. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LORO, A. P. **Formação de professores e as representações sobre o brincar.** São Paulo: Ícone, 2010. – (Coleção Conhecimento e Vida).

MACHADO, N. J. **Educação:** competência e qualidade. - 2ª ed. São Paulo: Escrituras Sagradas Editora, 2010.

MALHEIROS, B. T; RAMAL, A. (org.). **Didática Geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2013.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAZZOTTI, T.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. IN: **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010, pp. 71 a 88.

MIRANDA, S. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MORIGI, V.; SILVA, M.; BERNINI, I. Mudanças tecnológicas e práticas: tensões nas representações dos profissionais da Biblioteconomia. IN: **Biblioteca**: conhecimentos e práticas. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, I. **Contos e Causos do Zé Mirinha**. Curitiba: Ed. do Autor, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. IN: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Ciências Sociais da Educação).

OLIVEIRA, F. L.; BEHRENS, M. A. A formação de professores e a tessitura da complexidade na visão transdisciplinar para atuar na Educação Infantil. IN: FERREIRA, J. L. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 268 a 297.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. IN: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 188 a 216.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995. – (Série Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011 - (Coleção Docência em Formação).

_____. [et al.]. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 16 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. [et al.]. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2 ed. – São Paulo: Biruta, 2014.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. 10 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 175 a 200 – (Papirus Educação).

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. IN: _____. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, pp. 127 a 138. – (Coleção Ágere).

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2013a.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013b.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Proposta Curricular para Berçários**. São José dos Campos, SP: SME, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Matriz Curricular**- Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. Linguagem Oral e Escrita / Natureza e Sociedade, vol. 1. São José dos Campos, SP: SME, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Matriz Curricular**- Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. Matemática / Artes Visuais, vol. 2. São José dos Campos, SP: SME, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Matriz Curricular**- Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. Movimento / Música, vol. 3. São José dos Campos, SP: SME, 2009.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, E. A. C.; KRAMMER, S. (org.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013.

RÖHRS, H. Maria Montessori: a criança e sua educação. IN: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 201 a 218.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Prefácio. SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. IN: **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23 - (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

ROSSI, L; BURGOS, M. B. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. IN: BURGOS, M. B. (org). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, pp. 50 a 71.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014. – (Paideia).

SAMBRANO, T. M. (Con)Vivendo com crianças e suas famílias – desafios para o educador? IN: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009, pp. 51 a 66.

SANTOS, S. M. P.; Cruz, D. R. M. O lúdico na formação do educador. IN: _____. (org.). **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 11 a 17.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. IN: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, pp. 73 a 84.

SEVERINO, A. J. Prefácio. IN: COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulezka. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, pp. IX a XIV.

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. IN: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 469 a 488.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

SILVA, I. O; SILVA, A. P S; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SOUSA, M. F. G. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil. Significados e desafios da qualidade. IN: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, pp. 97 a 130.

SOUZA, A. S. D.; MENDES, G. C. O trabalho docente do educador do campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. IN: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 251 a 270.

SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado; construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 197 a 218.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Questões da nossa época – 34).

WOLFF, E. A. Um enfoque psicossocial na formação de educadores/as do campo. IN: MOLINA, C. M.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I

Instrumento Quantitativo de Coleta de Dados - Questionário

1) Com relação à escola em que a pesquisa está sendo realizada, você é:

(...) mãe ou responsável por aluno

(...) professor

(...) profissional da escola

2) Qual a sua idade? _____

3) Qual o seu sexo? () M () F

4) Qual o seu nível de escolaridade?

() não escolarizado

() ensino fundamental incompleto

() ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto

() ensino médio completo

() ensino superior incompleto

() ensino superior completo

() pós-graduação

5) Onde você reside? () área urbana () área rural

6) Se você reside na área rural, há quanto tempo? _____. Comente sobre os motivos de sua escolha por residir no campo:

7) Se você for mãe, pai ou responsável por aluno, com que frequência você vai à escola de seu filho?

() todos os dias () mais de 2 vezes na semana () apenas um dia na semana

8) Se você for professor ou profissional da escola, há quanto tempo trabalha em escola da área rural? _____. Comente sobre sua opção por trabalhar no campo:

9) Dê a sua opinião sobre a escola de Educação Infantil na área rural. Ela é importante? Por quê?

10) O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil deste bairro?

APÊNDICE II

Instrumento Qualitativo de Coleta de Dados - Roteiro do Grupo Focal

Sujeitos: Mães de alunos

- Por favor, fale-me sobre a vida no campo. Como é viver aqui?
- Descreva-me a escola de Educação Infantil na área rural.
- Conte-me como é frequentar essa escola.
- Gostaria que me você desse alguns exemplos do que o seu filho aprende na escola.
- Fale-me sobre o que você acha que a escola deve ensinar no campo.
- Se você pudesse apontar o que a escola ensina na área rural, o que vocêalaria?
- Conte-me se você participa da vida da escola. Como?
- Fale-me: você discute na escola o que é bom lá e o que precisa melhorar?
- Se você pudesse mudar a escola do seu bairro, como ela seria?

Sujeitos: Professores

- Por favor, fale-me sobre a vida no campo.
- Descreva-me: como é trabalhar em uma escola no campo?
- Conte-me como foi a sua primeira experiência em trabalhar em uma escola no campo?
- Descreva para mim como é a criança do campo que vem para a escola?
- Ao seu ver, o que a escola oferece para essa criança?
- Descreva-me como deveria ser a escola na área rural, ao seu ver.
- Relate sobre como os pais participam da escola.
- De acordo com a sua experiência: o que é importante ensinar na escola do campo?
- Conte-me como você veio trabalhar aqui. Por que você optou pela escola do campo?
- Descreva-me como você vê o relacionamento da família com a escola.
- Conte-me como é o relacionamento entre os professores de sua escola.
- Fale-me das dificuldades encontradas no trabalho na área rural.
- Descreva como você trabalha os conhecimentos que a família traz para a escola?
- Se você pudesse mudar a escola do campo, como ela seria?

ANEXO I – Ofício

Ofício PPG – DH nº **012/2014**

Taubaté, 03 de julho de 2014.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna **Célia Gomez Sardinha da Silva**, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “**As representações sociais da educação infantil no/do campo para docentes e mães dos alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista**”, sob a orientação da Profa. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e cordialidade.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO – PPGEDH

Ilmo Sr. Célio da Silva Chaves

Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos – SP

ANEXO II – Termo de Autorização

São José dos Campos, 04 de agosto de 2014.

Ofício nº 1529/SME/14

Senhora Coordenadora,

Em resposta ao ofício PPG-DH nº 012/2014, de 03/07/14, informamos que a senhora **CÉLIA GOMEZ SARDINHA DA SILVA** está autorizada a solicitar informações necessárias à elaboração do Projeto de Pesquisa para a Dissertação de Mestrado “**As representações sociais da educação infantil no/do campo para docentes e mãe dos alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista**”, junto à Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

CÉLIO DA SILVA CHAVES
Secretário Municipal de Educação

Ilma. Senhora

PROF^a DR^a EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano – PPGEDH

Taubaté - SP

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) sr.(a) para participar da pesquisa denominada **As representações sociais da educação infantil no/do campo para docentes e mães dos alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista**, que tem o objetivo de identificar as representações sociais que envolvem o universo de ‘ser professor’ de educação infantil no/do campo, num espaço diferenciado com suas particularidades socioculturais.

Sua participação acontecerá mediante o preenchimento de um formulário, respondendo a questões formuladas pela pesquisadora, em encontros previamente agendados, para a formação de um grupo focal. Não há previsão de riscos ou desconfortos nessa participação voluntária, mas se julgar necessário, seu consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo. Os encontros para o grupo focal acontecerão em três etapas e dias distintos. A cada encontro haverá a apresentação oral de uma história relacionada ao tema a ser pesquisado, ou seja, sobre o trabalho do professor na escola de educação infantil no campo, sendo que cada participante poderá emitir sua opinião sincera sobre os aspectos abordados pela história. Os encontros serão filmados e as falas serão gravadas para a posterior transcrição dos dados coletados.

Uma das vias desse Termo ficará sob sua posse e a outra, de posse da pesquisadora responsável. Os dados coletados, assim como os procedimentos para a análise, não permitirão a identificação dos sujeitos, sendo garantido o sigilo das informações e o anonimato dos sujeitos envolvidos. Os dados, as transcrições das falas e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos, e, após esse período de tempo, serão destruídos.

Sua presença muito contribuirá para a construção de conhecimentos nesta área de estudo, agradecendo antecipadamente pela aceitação do convite de participação da pesquisa.

Prof^ª - Célia Gomez Sardinha da Silva
Pesquisadora responsável - Universidade de Taubaté
Telefone para contato - (Inclusive ligações a cobrar)
E-mail – cgsds@uol.com.br

♦ CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **As representações sociais da educação infantil no/do campo para docentes e mães dos alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora, Prof^ª Célia Gomez Sardinha da Silva, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, de maneira clara e detalhada. Foi-me garantido o sigilo das informações por mim fornecidas, além de ser informado de que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento que julgar necessário.

Local e data _____ / _____ / _____ / _____

Nome ou carimbo: _____

Assinatura do sujeito: _____