



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ BARBOSA SANTOS

**“MENINXS NA CRECHE PARA QUE?”: CONCEPÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS
DO CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL “TIA MARU”.**

AMARGOSA- BA
2017

BEATRIZ BARBOSA SANTOS

**“MENINXS NA CRECHE PARA QUE?”: CONCEPÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS
DO CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL “TIA MARU”.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Formação
de Professores - CFP da Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia como
requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr.^a Karina Cordeiro.

AMARGOSA-BA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CFP- CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A monografia

**“MENINXS NA CRECHE PRA QUE?”: CONCEPÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS
DO CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL “TIA MARU”.**

Elaborada por

BEATRIZ BARBOSA SANTOS

e aprovada pelos membros da Banca Examinadora, foi aceita por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 25 de Setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Dr^a. Karina de Oliveira Santos Cordeiro – Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
Centro de Formação de Professores-CFP

Dr^a. Debora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
Centro de Formação de Professores-CFP

Prof. Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade

Prof. Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
Centro de Formação de Professores-CFP

Dedico este trabalho aos meus pais, José Vicente e Patrícia e a minha família que sempre me encorajaram e estiveram ao meu lado, aos meus amigos e professores que de alguma forma colaboraram para essa conquista.

Dedico à Creche Marília Chagas Vaz Sampaio, por ter proporcionado diversas aprendizagens.

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a oportunidade de alcançar essa realização, por ter mudado todos os meus planos quando eu imaginava trilhar um caminho completamente diferente que não incluía tão cedo uma graduação. Obrigada Deus maravilhoso em sua infinita bondade, por permitir que eu chegasse até aqui com saúde e força para enfrentar o que for necessário para fazer se cumprir a sua promessa em minha vida.

Agradeço imensamente aos meus pais, que sempre me apoiando e incentivando a continuar e terminar o curso garantindo que independente de qualquer situação sempre estaremos juntos para lidar com as dificuldades que poderiam não ser poucas ou pequenas, mas que conseguiríamos. Que mesmo ficando com o coração partido todas as vezes que tinham que me levar ao ponto de ônibus aos domingos para a viagem de volta, confiavam que esse era o melhor para mim. Por isso, não é uma vitória só minha, é nossa. A minha querida vovó Dina (*in memoriam*), que também idealizou esse sonho, e esperou até quando lhe foi permitido pela concretização, o seu abraço mais especial.

As minhas Irmãs por todo bom humor e ajuda em lidar com a distância, especialmente quando se preparavam para as comilanças dos fins de semana em casa. A Matheus, pelo companheirismo, pela paciência, pelo respeito à minha escolha e espera desse momento.

Aos meus amigos, em especial Italene, Andreia, Daniela, Livia e Bianca, que estiveram segurando todo o fardo junto comigo tornando inclusive a minha estadia na Universidade e em outra cidade longe da minha família mais leve, alguns amigos se tornando até parte indissociável da família.

Aos meus professores, especialmente a Karina, Débora, Márcia, Eurácia e Luiz Paulo, e tantos outros que fizeram parte da minha caminhada formativa e contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, mesmo os que de forma não intencional em algum momento através de uma palavra ou de um gesto, proporcionaram um momento de conforto.

Por fim, aos que não foram citados, devido a limitação destas linhas, mas jamais esquecidos, e que de alguma forma tem responsabilidade nessa conquista, meu carinho especial.

*Saiba,
Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem*

*Saiba:
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu [...]*

Arnaldo Antunes, Saiba, 2004.

SANTOS, Beatriz Barbosa. **Meninxs na creche para que?: concepções de Educação Infantil na perspectiva dos profissionais do Centro de Educação Infantil “Tia Maru”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

RESUMO

Acreditando na importância dos primeiros anos de ensino e sua consequência na vida escolar das crianças, percebe-se as creches como instituições extremamente relevante, e o educador como um dos formadores da cidadania e em grande parte dos casos o principal responsável por possibilitar o conhecimento (científico) e viabilizar o desenvolvimento integral das crianças que frequentam essa etapa de ensino, se faz necessário compreender se a visão dos profissionais sobre a Educação Infantil assume o caráter destinado a essa etapa de ensino, pois a sua concepção é o que preencherá sua prática. Sob essa ótica, o presente trabalho teve por finalidade pesquisar qual é a concepção de Educação Infantil das profissionais que trabalham em creches, visando compreender se os professores que lecionam nessas instituições, com formação adequada ou não, estão conscientes do que representa o ensino nessa etapa escolar. O presente trabalho fundamentou-se, especialmente, nas concepções teóricas de Ariès (1981), Priore (2010), Sarmiento (1997), Kramer (1994), Brasil (1988, 1996, 2006) Além disso, utilizou-se uma metodologia de investigação exploratória/explicativa através dos dados obtidos, com abordagem qualitativa. Para tanto, realizaram-se entrevistas com os sujeitos da pesquisa sendo eles uma professora e duas assistentes que lecionam na creche “Tia Marú”, independentemente de suas formações, ou tempo de atuação como professora desse nível, efetivando-se essa pesquisa com o total 3 profissionais, em grupos de atuação diferentes. Concluímos que nenhuma das profissionais possui uma concepção completamente equivocada sobre a Educação Infantil, pois percebemos nas falas, mesmo que timidamente a compreensão por parte delas de que é direito da criança o acesso a esse espaço. O que entendemos ser uma estratégia viável é que esse ainda seja um assunto debatido em fóruns, em reuniões dentro da própria escola, por acreditar que só o conhecimento pode promover a reflexão do sujeito, compreender as proposições da Educação Infantil auxiliarão na formulação de uma prática ainda mais completa.

Palavras chave: Infância, Criança, Creche.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CFP – Centro de Formação de Professores

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FACE - Faculdade de Ciências Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA	16
2.1	SURGIMENTO DO CONCEITO DE INFÂNCIA	16
2.2	A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	22
2.3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	25
3	LEGISLAÇÃO QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3.1	PERCURSO LEGAL DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3.2	DEBATES LEGAIS EMERGENTES	41
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	45
4.1	SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA	45
4.2	QUANTO A ABORDAGEM	46
4.3	QUANTO AO TIPO DE PESQUISA	47
4.4	QUANTO AOS OBJETIVOS	49
4.5	INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA	49
4.6	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	51
5	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS DOCENTES	55
5.1	UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7	REFERÊNCIAS	85
8	APÊNDICES	89

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs discutir qual a concepção de educação infantil dos professores que ensinam na educação infantil, mais especificamente na etapa da creche (0 a 3 anos) no município de Amargosa, de modo a analisar se a visão dos docentes sobre a educação infantil assume o caráter destinado a essa etapa de ensino. E se de algum modo a concepção do professor pode interferir na aprendizagem das crianças, visto que o educador é um dos formadores da cidadania e em grande parte dos casos principal responsável por possibilitar o conhecimento (científico) e viabilizar o desenvolvimento integral das crianças que frequentam essa etapa de ensino proporcionando uma inserção com mais qualidade na sociedade, serão nesses primeiros anos que elas se desenvolverão globalmente para posteriormente ter contato com a escolarização.

O título dessa pesquisa conta com uma expressão ainda atípica nas literaturas, escrita como “meninXs”. Essa expressão se explica por uma posição política visando não determinar o gênero da criança explicitada no título, que é endossado na fala de uma professora, e por entendermos ainda que a creche é o espaço de todas as crianças. É válido ressaltar, que a fala fidedigna da professora que originou o título do trabalho foi *“meninos na creche para quê?”*

A escolha do referido tema partiu de discussões sobre a função da Educação Infantil mais especificamente da creche, o reconhecimento do direito da criança ao acesso a esse ensino e a legislação para garantia desse direito, em sala durante a realização do componente curricular “Prática Reflexiva em Educação Infantil” além de observações de realidades próximas, na família, por exemplo, a fala de alguns responsáveis que afirmavam que não iriam matricular seus filhos na Educação Infantil, pois era perda de tempo pintando e desenhando, e discursos de alguns professores da rede básica de ensino afirmando que a creche só servia para que os responsáveis deixassem os filhos *“para ter tempo de ficar na rua”*.

Essas concepções sobre a Educação Infantil mencionadas acima vão de encontro com o que a legislação brasileira atualmente propõe para a Educação

Infantil. Portanto, a motivação dessa pesquisa é justamente compreender se os professores que lecionam nessas instituições, com formação adequada ou não, são conscientes do que representa o ensino nessa etapa da vida corroborando com os objetivos de ensino das instituições onde trabalham, e com os objetivos propostos pelo governo brasileiro para esse nível de ensino, conhecendo assim a sua concepção de Educação Infantil.

No caso do município de Amargosa, campo da pesquisa, a situação das creches públicas se destaca em relação à qualidade estrutural quando comparada com vários outros municípios da Bahia. Em atuação nas creches do município através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID, foi observado que nas creches ainda existe uma demanda por vagas e há procura durante todo o ano letivo, essa situação colabora para a relevância da pesquisa, pois o fato da cidade contar com creches bem estruturadas e a procura se intensificar, podem estar relacionadas e assim como perceber que o poder público não despreza essa etapa de ensino pode estar relacionada a concepção dos profissionais das instituições da Educação Infantil. Sendo assim, este estudo ainda tem sua relevância social e científica baseada na importância dos primeiros anos de ensino e sua consequência na vida escolar, além do fato de muitos estudos necessitarem de respostas quanto a Educação Infantil.

O problema central no qual essa pesquisa se baseou foi qual a concepção de Educação Infantil das profissionais que trabalham em creches, o que esses sujeitos estão compreendendo por Educação Infantil. Para obter essa resposta, essa pesquisa traçou alguns objetivos concretos a serem atingidos como, compreender a visão dos profissionais a respeito da Educação Infantil, assim como conhecer o que entendiam por infância, e como as concepções apresentadas refletem em sua prática de ensino, são alguns objetivos já estabelecidos nessa pesquisa.

Dessa forma, para atingir o resultado desta pesquisa dialogamos com alguns teóricos dessa etapa de ensino, para discutir sobre a história das creches no Brasil, por exemplo, nos apoiamos em Kuhlmann Jr. (2002), que discute a história da Educação Infantil brasileira numa retrospectiva histórica breve desde a constituição social da sociedade após a independência, ou seja,

antes do surgimento das creches para retratar posteriormente o cenário em que se formaram essas instituições. O autor traz ainda considerações importantes sobre a incorporação das creches aos sistemas educacionais brasileiros, afirmando que não necessariamente essa incorporação tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.

Abordando a legislação brasileira voltada para a Educação Infantil fundamentamos em Andrade (2010), e mais especificamente em seu estudo Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais, que apresenta alguns aspectos importantes para contribuir neste diálogo na medida em que relaciona a criação das creches com a mudança econômica da sociedade, o novo papel social atribuído a mulher, e um conjunto de novas ideias sobre infância, Além da própria Constituição brasileira e outros documentos nacionais referentes a Educação Infantil.

As concepções de Educação Infantil são abordadas segundo Pinheiro (2008) que discute em um capítulo de sua dissertação de pós- graduação intitulado de “Concepções de infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente” trazendo para discussão aspectos da relação entre professores e os responsáveis, o que termina interferindo indiretamente na concepção de Educação Infantil adotada por ambas as partes. E alguns outros teóricos como Philippe Ariès, Mary Del Priore, Sarmento, Kramer, Tozonni-Reis, entre outros que nos auxiliaram a respeito da metodologia empreendida nesta pesquisa como: André (2013), Bogdan e Biklen (1994), Cervo (2007), Estebam (2010).

Esta pesquisa se constitui como da área de ciências humanas, com uma finalidade de pesquisa básica, descritiva e em relação aos objetivos se caracteriza como qualitativa, exploratória. Buscamos sempre estabelecer um diálogo entre o tema estudado e o referencial escolhido, sendo uma pesquisa de campo.

Ao realizar levantamento bibliográfico sobre esse tema foram encontrados uma variedade de produções com uma certa semelhança com a perspectiva aqui empenhada, porém, tendo em vista que tratamos a questão da infância e a Educação Infantil como uma construção social, os significados

atribuídos pelos sujeitos podem ser diferentes dependendo do contexto em que estão inseridos e se constituíram.

Em um momento posterior a concretização desta pesquisa, reunimos os participantes deste trabalho para a socialização dos resultados, afim de esclarecer um pouco mais a respeito do caráter da Educação Infantil, e os objetivos da creche, possibilitando pensar ações futuras dentro da universidade ou dentro da própria instituição pesquisada objetivando o esclarecimento sobre esse direito das crianças a esse nível de educação e a sua importância para justificar de maneira correta o direito dessas crianças ao acesso a creche, até mesmo para promover o empoderamento político para a busca desse direito de todos os profissionais. Além disso, reconhecer a importância da Educação Infantil para a formação da criança talvez confira um sentido de comprometimento maior dos docentes com essa etapa da educação.

A pesquisa foi realizada com professoras e assistentes da creche Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio, popularmente conhecida como Tia Marú pois foi a escola em que atuei como bolsista pelo programa PIBID durante algum tempo, localizada no município de Amargosa- Bahia, com profissionais que trabalham na instituição independente de sua formação, escolhidos dentro dessas especificações.

Os profissionais foram convidados na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, no momento da coordenação e informados que a pesquisa seria um diálogo sobre suas percepções sobre a Educação Infantil e posteriormente, após a marcação das entrevistas, responderam algumas perguntas a respeito do que acreditavam ser o objetivo da Educação Infantil, suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças e o que entendem por Educação Infantil e infância, para nos ajudar a compreender qual é e sob quais condições formativas se consolidam, a concepção de Educação Infantil dos professores no município de Amargosa, e a relação dessa concepção com a situação atual considerando a estrutura física das creches, que se encontra melhor desenvolvida em relação a outros municípios que ainda tratam a Educação Infantil de forma precária, privilegiando e reafirmando a ideia de que apenas o ensino fundamental carrega o ócio do saber.

O instrumento de pesquisa ao qual recorreremos para a realização desse estudo foi a entrevista semiestruturada, que segundo Gil (2010) se constitui como uma ferramenta de pesquisa mais flexível podendo assumir as mais diversas formas, onde o entrevistador pode guiar a entrevista de acordo com o interesse dos dados que se quer recolher. Corroborando com essa perspectiva Lüdke (1986, p.33) afirma que *“ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”* e desempenha um papel interessante, pois é o meio pelo qual podemos atingir respostas mais diretas daquilo que está sendo investigado, dando margem a levantar questões até mais delicadas. A observação nessa pesquisa não foi sistematizada e por isso não corresponde a um instrumento de coleta de dados, porém, foi crucial no sentido que aguçou a percepção da pesquisadora sobre o referido tema.

Falar de infância e sobre Educação Infantil requer pensar como esses conceitos foram construídos historicamente, a fim de compreender qual sentido lhe são atribuídos na sociedade atual, pois a concepção de infância que hoje vigora na sociedade não é a mesma de alguns séculos anteriores se fazendo necessário compreender também as razões da mudança.

Por isso, no segundo capítulo discorreremos sobre a contextualização histórica da construção do conceito de infância, trazendo reflexões sobre o surgimento do conceito de infância, enfatizando o discurso acerca da infância contemporânea e a infância, bem como a educação infantil no Brasil.

No terceiro capítulo a discussão se deu em torno da legislação que orienta a educação infantil, considerando o percurso legal das políticas em educação infantil, assim como debates legais emergentes. Já no quarto capítulo, descreveu-se o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa realizada, os procedimentos metodológicos, bem como o lócus, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo tratamos a respeito das concepções de educação infantil das docentes, como também sobre um olhar reflexivo acerca da educação das crianças. É neste capítulo que realizamos a análise dos dados coletados e apresentamos uma discussão dos resultados encontrados. E, por fim, no capítulo 6, apresenta-se as conclusões do trabalho.

Esperou-se, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica acerca do tema e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na Educação Infantil, com reflexões sobre as concepções de Educação Infantil.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Falar de Educação Infantil primeiramente requer que pensemos no conceito de criança e sobre qual concepção de infância estamos nos apoiando para tal discussão. Pois, nem sempre na sociedade, de maneira geral, houve um entendimento sobre a infância da mesma forma como se mostra estruturada atualmente, nem mesmo o termo criança existia com o intuito de designar a infância tal qual conhecemos hoje. Por isso, faz-se imprescindível uma retomada na construção histórica desse conceito para melhor compreender as significações dadas durante o percurso e o sentido atual.

2.1 SURGIMENTO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Durante algum tempo da Idade Média, por exemplo, as crianças foram consideradas miniaturas de adultos, vivendo em condições precárias e submetidas a trabalhos designados também aos adultos. E ainda, uma interpretação dos estudos de Ariès (1981) indica que as crianças não significavam muito para seus pais, só após mudanças referentes a família e a escolarização que a relação se torna mais afetuosa. Mas, isso não significa negar totalmente a existência de afeto pela criança, mas outros fatores como a alta taxa de mortalidade infantil daquele período, por exemplo, impactavam diretamente na criação de laços afetivos nas famílias. A pouca duração da convivência das crianças com a família fica explícito quando Ariès traz fragmentos de diálogos em seus livros como este:

Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l' accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe a todos.” (ARIÈS, 1981, p. 22)

Durante a leitura das palavras de Ariès podemos notar um misto entre insignificância e falta de sensibilidade. Tomemos primeiramente a ideia de infância, e as “idades da vida” assim nomeadas por Ariès (1981), presente na Idade Média clássica entre os séculos XIV e XV. O percurso empreendido por Ariès (1981) afirma que a Idade Média tratou de periodizar a vida, e cada faixa etária e suas características foram mais visibilizadas em cada período, após várias reformulações das nomenclaturas destinadas a cada idade o referido autor conclui que para cada época existe uma idade privilegiada, a “juventude” é a idade em destaque do século XVII, a “infância” por sua vez, teve sua ascensão no século XIX enquanto que a “adolescência” foi a idade do século XX.

Explica ainda que essa organização entre os séculos dependeu das relações demográficas, e até mesmo das relações sociais, pois a separação por idade não chegou ao mesmo tempo a todas as camadas sociais. Neste capítulo, as palavras infância, adolescência e juventude aparecem entre aspas, pois são nomenclaturas que utilizamos na contemporaneidade, porém, o sentido da época mencionada acima não era o mesmo empregado atualmente, aqui trata-se apenas de uma classificação etária.

Por volta do século XII e XIII data Ariès (1981), por exemplo, a infância ou as crianças praticamente “não existiam” para a sociedade, segundo os escritos do historiador não se encontra representação desses indivíduos em obras de artes, não havia lugar para as crianças naquela sociedade. E quando raramente apareciam nos quadros tinham sua figura semelhante a de um adulto, apenas em tamanho menor, com expressões de musculatura e peitoral como de adultos em seus corpos.

Ainda segundo o autor, durante o século XIII surge também a representação da criança nas obras através de anjos, mas a idade dessas crianças que apareciam nas representações talvez não fosse a idade adequada a essa nomeação. Mais tarde ainda no mesmo século temos o surgimento do segundo e mais marcante tipo de criança representada nas artes, o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina. Com a ilustração da

maternidade da Virgem Maria o sentimento¹ de infância passou a pertencer a esse mundo.

Porém, Ariès chama atenção para o fato desse sentimento até o século XIV ter sido restringido a representação de Jesus. Ainda apareceriam representações da criança nua, e que nessas obras muitas vezes estavam segurando a mão da “morte” fazendo alusão a alta mortalidade infantil. Outros escritos também fazem essa relação da difícil sobrevivência das crianças nesse período, como Priore (2010) quando afirma que quando as crianças resistiam e chegavam aos 7 anos em diante eram introduzidos no mundo adulto, realizando trabalhos escravos principalmente no caso das crianças que pertenciam a famílias mais pobres.

A partir do século XIV a criança também passou a aparecer em quadros como símbolo da fortuna e da fecundidade, essa alteração nas representações significou um avanço na consciência coletiva no que se referia a criança. Seguido da expansão da representação das crianças com traços graciosos, e essa imagem passou a não mais ser atrelada apenas a infância religiosa, mas nos contos e lendas esse retrato também havia se modificado.

Ariès relata a crescente ilustração das crianças nos quadros por exemplo nos séculos XV e XVI, demonstrando as crianças ainda por um laço religioso, mas passando a retratá-las em cenas de gênero, que se desenvolveu nessa época inspirada na concepção de natureza da idade antigo medieval. Durante os séculos já mencionados é importante destacar que existem elementos das artes que nos fazem chegar a duas constatações. A primeira é a imagem da criança envolvida no cotidiano adulto, como se fosse participantes ativos das atividades desenvolvidas e a segunda representação da criança que aparece nesse momento é como um ser exótico, e o gosto pelo pitoresco era o que atraíam os pintores.

Ainda que a primeira representação nos pareça arcaica, assim como Ariès sinaliza, é necessário atentar-nos que houve um rompimento desde o

¹ É válido ressaltar que a palavra “sentimento”, a qual estaremos nos remetendo algumas vezes no decorrer do texto à relação entre os adultos e as crianças, não assume caráter de feição ou carinho, mas corresponde ao conceito apresentado por Ariès como “a consciência da particularidade infantil” (ARIÈS, 1981, p.99).

século XIX com essa lógica das crianças participarem do universo adulto e a separação dos mundos em dois opostos. Já sobre a segunda projeção infantil desse período, é possível observar que existiam alguns indícios nas artes do surgimento da ideia de infância mais semelhante a que conhecemos atualmente como sentimento de infância, devido a maneira em que foram representadas nas pinturas, como pitorescas as crianças foram interpretadas como “engraçadinhas”. As análises a partir das artes propiciam conhecer o princípio da formação de uma concepção de infância, partindo do pressuposto de que as crianças passaram a ser miradas pelo mundo adulto de outra maneira e a integrarem um espaço na família.

O cristianismo também foi um propulsor do descobrimento de uma alma infantil, na medida em que as crianças que não possuíam o batismo recebiam um tratamento diferente das batizadas. As não batizadas eram enterradas em qualquer lugar, geralmente nos jardins das casas, enquanto que as batizadas tinham a alma respeitada, consideradas almas imortais. Mesmo com o prematuro desenvolvimento do sentimento de infância relatado por Ariès, que ainda contrastava com a taxa de mortalidade infantil enfrentada no período em questão, percebe-se que o sentimento pode ter sido fragilizado em alguns casos, mas continuou se fortalecendo, os dois sentimentos coexistiram até o século XVIII.

Nesse sentido, Ariès continua apontando para um desenvolvimento do sentimento de infância mais delicado, sensível independente das circunstâncias que as faziam viver ou morrer como no trecho abaixo:

[...]No início do século XVII, esses retratos se tornaram muito numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. Nesses retratos a criança se separava da família como um século antes, no início do século XVI, a família se separara da parte religiosa do quadro do doador. A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos. (ARIÈS, 1981, p. 25)

Nesse momento se popularizou a realização dos retratos, e o mesmo passou a representar esses sujeitos com uma expansão bem maior. Principalmente de crianças filhas de nobres e burgueses, aparecendo inscrições informando a idade e o nome, e as crianças acompanhadas agora

de outras crianças ou sozinhas, as famílias demonstravam interesse de ter o retrato de seus filhos. Sobre as famílias pobres por sua vez, não encontramos relatos até esse momento de que houve mudança ou identificação em relação a essa fase de vida.

Práticas de higiene foram incorporadas aos hábitos das famílias para com as crianças, inclusive o ato de vacinar, o que causou em razão da combinação de cuidados, conseqüentemente a redução do índice de mortalidade e o controle da natalidade infantil que também tiveram uma grande influência sobre a criação do sentimento de infância. Outra representação infantil que esteve presente na história foram os chamados “*putto*” que foram representados nas pinturas anteriormente na Idade Média, eram pintados como uma imagem de criança-anjo sem muito discernimento do que seria um e outro, a nudez também esteve presente nessas representações, e no século XVI quando os retratos das crianças começam a assumir um caráter diferenciado, de guardar a memória dos filhos, a figura da infância é separada da imagem de anjos.

Sendo assim, o século XVI e XVII colaboraram significativamente para o desenvolvimento do sentimento de infância, para a compreensão dessa etapa da vida como uma fase que inspira cuidados, e a arte também impulsionou esse processo, visto que fora os principais registros utilizados por Philippe Ariès, autor prevaemente no campo da história social da criança.

A maneira como tais fatos são narrados pelo autor possibilita interpretações sobre o local e sobre qual categoria social essas mudanças atingem. Em primeiro plano a narrativa se atem a uma realidade dos meninos de classes nobres, e não identifica nem localiza na sociedade as crianças das outras classes sociais.

No século XVII, portanto, a mudança de comportamento da família com relação a criança já começava a dar indícios de uma semelhança com o comportamento da idade moderna, as crianças das classes sociais mais altas se vestiam com trajes próprios adequados a idade, já frequentavam também instituições de ensino segundo os escritos de Ariès, que ensinavam atividades

destinadas aos homens e aos meninos, e as meninas por sua vez, iam para o convento.

Apesar de não encontrar precisamente na historiografia as idades de quando as crianças começariam frequentar a escola, Ariès aponta que meninos com 10 anos de idade já se misturavam aos adultos nas escolas da Idade Média. E a separação dos estudantes por idades só aconteceu mais tardiamente, incidindo mais uma vez sobre o sentimento de infância, e até mesmo a revolução das instituições escolares que passaram a cumprir um papel mais complexo na educação de maneira geral, e a valorização da aprendizagem das crianças. Que pode ser observado no trecho a seguir:

Tratava-se tanto da formação como da instrução do estudante, e por esse motivo convinha impor as crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios[...] O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. (ARIÈS, 1981, p.111)

Uma nova postura tanto dos educadores quanto dos religiosos é outro fator que impulsiona a mudança no modo de perceber a criança, pois o que antes era aceito que fizessem com as crianças, tanto no que diz respeito a questões morais quanto na escola onde crianças e adultos se misturavam, passou a ser repugnado por esses dois segmentos.

Dando continuidade aos avanços anteriormente relatados, começam a abertura das escolas de educação para esse público, afim de que eles mantivessem menos contato com o mundo adulto e ao mesmo tempo fossem preparados para ele, dentro das famílias portanto, reconhece-se o dever de educar as crianças. Essa separação dos espaços tendeu a criar um sentimento de afeto nas famílias. E posteriormente, no século XVI, conforme Ariès, a divisão das escolas em classes também é um indicativo de que a consciência sobre a especificidade da infância havia se constituído.

Portanto, apesar de evidenciar o desenvolvimento dessa concepção de infância dentro da família, a escola também impulsiona e ao mesmo tempo transforma-se de acordo com o novo modo que os professores precisam entender as crianças, quando as famílias passam por exemplo, a não aceitarem mais os castigos físicos que eram amplamente difundidos nas

escolas como maneira de corrigir, como destaca esse trecho tratando das instituições brasileiras de educação

A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatoria era o instrumento de correção por excelência[...] Mas, ressalvava, endereçando-se aos professores: “e tão somente usarem dos golpes das disciplinas ou palmatorias quando virem que a repreensível preguiça é a culpada dos erros e não a rudez das crianças, a cúmplice de sua ignorância” (Priore, 2010, p. 97-98)

Notemos que o comportamento dos adultos com as crianças transformou-se, e por essa razão, o sentimento de infância não é um sentimento nato ao ser humano, assim como a construção do conceito de infância se deu historicamente a partir das relações sociais, o sentimento de infância foi culturalmente produzido. Nesse mesmo sentido, Kuhlmann e Freitas (2002, p.7) apontam que *“a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos.”*

Sendo uma construção social a infância e o sentimento sobre a mesma estará à mercê dos outros fatores sociais que incidem sobre ela, dessa forma é necessário também estar atento para o modo como se constitui determinadas categorias sociais. Corroboramos com Ferreira (2002) quando salienta que algumas vezes julgamos as sociedades tradicionais de acordo com a disponibilidade de informações que temos atualmente e com as novas configurações sociais, porém é necessário reconhecer que em outros contextos algumas atitudes e sentimentos que esperamos enxergar semelhanças não se desenvolveriam com a mesma facilidade. É o caso do sentimento de infância, que, por exemplo, chegou primeiramente nas classes mais altas da sociedade, pois o contexto social se mostrava mais favorável. A infância é, portanto, uma construção social e cultural, então ela pode adquirir diversos sentidos a depender do contexto que se analisa.

2.2 A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Na contemporaneidade, portanto, considerando o desenvolvimento constante da sociedade o conceito de infância se constitui de avanços legais, mas também de um avanço afetivo em relação a essa etapa da vida. A própria família sofreu mudanças ao longo dos anos, como por exemplo, o aumento no

índice de natalidade reflexo também da maior expectativa de vida, alterações no papel feminino, os papéis de toda a família foram afetados, dos pais, dos avós que muitas vezes passam a ter responsabilidades sobre as crianças, entre outras mudanças.

A infância atualmente, seja ela urbana ou do campo, possui um sentido em comum assim como apontam alguns estudiosos, Valença (2010) atribui a mudança no tratamento da criança ao reconhecimento da existência do “outro”, da convivência com a criança como “ser por inteiro”, um sujeito de direitos, com possibilidades de participação social respeitada e assegurada, uma humanização da criança. E a autora segue demonstrando uma série de mudanças que interferem diretamente na reformulação do sentido de infância, como a geração racional das crianças, a gravidez passam a ter um sentido especial e particular para as famílias, as produções independentes.

Apoiando-se na sociologia da infância, determinamos o conceito de infância moderna onde predomina um sujeito que tem características próprias, que se expõe de maneira bilateral influenciando e sendo influenciado por transformações externas, um membro que pertence a uma categoria de idade, mas que também encontra atualmente submetido a uma série de regras, estatuto que determina dentro de dada sociedade o que o faz criança. É empregada nessa mesma perspectiva teórica como infância “transnacional” (Valença, 2010, p.68), como um pilar fundamental de uma sociedade que também se encontra em evolução.

A infância fatural, portanto, e da qual estamos tratando como conceito atual possui identidade própria e é produtora de culturas, no plural, visto que percorre variados meios sociais se formam e se transformam através deles, livre (em busca de uma determinada autonomia), e igual em direitos, não de forma a compará-la aos adultos, mas compreendida em seus comportamentos distintos, não sendo portanto, necessário nem mesmo suficiente introduzi-las no mundo adulto, de modo a adequá-las ao que está posto, mas de investigar suas constituições e novas ressignificações.

Assim como a Educação Infantil surge das mudanças sociais e precisa ser formatada de acordo com os novos objetivos aos quais devem

corresponder (surge para suprir uma necessidade das mães frente a nova formação familiar e ao novo papel atribuído a mulher, porém passa a ser um direito da criança, reconhecida como um sujeito de direitos).

A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento. (BRASIL, 1994, p.113)

Nesse sentido, percebe-se que as crianças atuam na sociedade sendo capazes de interferir e modificá-la em certo modo, sendo assim, Kramer (1994, p.17) aponta que é *“preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico”*. É importante ressaltar que a concepção de criança que se nutre, influencia a própria Educação Infantil visto que preenche-se de um significado que a difere da educação compensatória.

A Política Nacional de Educação Infantil (1994), avanço legal que marca determinadas posições interessantes acerca da Educação Infantil, pontua que a construção dessa concepção de criança e infância, e as novas descobertas sobre a própria criança apresentadas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países tiveram um papel fundamental para a mudança de perspectiva sobre a criança e a maneira de educá-la. Sendo assim, ampliar essa visão contribuiu para que fosse definida também uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças especialmente dentro das instituições como a creche, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.

Além disso, a creche nos tempos atuais é dotada de um sentido mais amplo, considerada também um espaço de socialização da criança com seus pares e com o professor, desmistificando o papel que a esse foi destinado durante muito tempo de sobreposição aos alunos, alguns estudos até mesmo da área da psicologia passaram a se preocupar em encarar a criança como um ser ativo, que precisa ser ouvido, que suas opiniões têm valor, passeiam em diversos espaços inclusive virtuais. O fato, assim como aponta Valença (2010) *“é que as crianças que chegam à escola hoje são outras crianças, advindas de vários espaços sociais e representadas de outra forma.”*

2.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Tendo em vista a singularidade brasileira, e que a concepção de infância e criança perpassa a constituição de cada sociedade, e da relação dos indivíduos com o grupo como pontua Chambouleyron (2010), trataremos aqui de Brasil.

As relações humanas são sócio-históricas e por isso, recordar a construção de conceitos e da própria Educação Infantil é de fundamental relevância. Além disso, entendemos que os profissionais docentes que trabalham nas creches podem apresentar concepções que não tem necessariamente bases em suas formações acadêmicas, mas que por influência de como vivenciaram suas infâncias ou a compreende. Por fim, conhecer o processo de construção histórico-social possibilita-nos refletir sobre algumas concepções.

O lugar da criança na sociedade brasileira, portanto, nem sempre foi o mesmo. A escolarização mais abrangente e a emergência da vida social, fatores que impulsionaram a construção do conceito de infância nos relatos de Ariès, chegaram tardiamente ao Brasil segundo os estudos de Priore (2010), mesmo as escolas jesuíticas não eram acessadas por todos, então desde o final do século XIX a participação social das crianças esteve atrelada ao mundo do trabalho, e a concepção dos pais era de que o trabalho sempre fora a melhor escola para as classes subalternas enquanto que as crianças da elite tinham professores particulares. E o cenário na região nordeste no que diz respeito a educação, não apresentava bons índices quanto ao número de crianças trabalhadoras analfabetas e sobre a evasão escolar, ainda segundo os estudos de Priore (2010).

Isso não significa dizer que mesmo sob condições precárias não existia um afeto entre os adultos e as crianças, Priore (2010, p.11) relata: *“Os viajantes estrangeiros não cessaram de descrever o demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças.”* E continua, demonstrando que mesmo em condições desumanas as mães eram capazes de demonstrar sentimento por seus filhos, (ibid., p.11) *“As cartas desesperadas de mães, mesmo as escravas analfabetas, tentando impedir que seus rebentos partissem para a Guerra do Paraguai”*, e os afetos estendiam-se aos filhos dos escravizados também como numa outra passagem, onde Priore

esclarece mais a relação estabelecida “os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas”(Priore, 2010, p.96).

Considerando que para a atual concepção de infância, ser criança não envolve questões apenas referentes ao desenvolvimento corpóreo ou a idade, mas a maturidade integral do sujeito, psicológica, e até mesmo social. Ainda que Ariès afirme que as “idades da vida” durante a Idade Média tenham sido um marco para a definição da etapa de vida denominada infância.

Para além disso, Sarmiento (1997) se posiciona quando se trata de delimitar até onde é criança, pois ele explora exemplos de sociedades onde definir ser criança ou não, está além da idade reconhecida pela Convenção dos Direitos da Criança que considera como criança todo o ser humano até aos 18 anos, em outros contextos sociais e culturais a idade pode diferenciar-se.

No Brasil, com exceção da criança indígena, a qual, infelizmente, o nosso restrito aporte teórico não nos permite aprofundar, apenas relatam nos escritos que essas foram submetidas a catequese (escolas jesuítas) e a escravidão. De acordo com Priore (2010), as crianças trazidas em navios de exploração portugueses e as que aqui nasciam filhas de escravos eram a grande maioria, e que adentravam a sociedade através do mundo do trabalho. Portugal, país de origem de muitas crianças, até mesmo órfãs, trazidas também não apresentava uma qualidade de vida muito favorável, portanto os pais inscreviam suas crianças para irem nos navios como mais uma fonte de renda para as famílias.

As crianças filhas dos senhores tinham uma relação próxima com o mundo adulto de outras formas, inclusive a autora já referida e principal referência para a construção desse subcapítulo, afirma que havia certas vezes uma inversão de papéis, e questiona como que as crianças filhas dos senhores iriam respeitar os professores se com pouca idade já tinham seus escravos adultos e davam-lhe ordens?.

Nesse sentido, Priore (2010) questiona em seus estudos se é possível em meio a tantas vozes adultas que mantêm o domínio sobre a infância, a

pobreza, mestiçagem e a mobilidade social em que a sociedade brasileira se constituiu poderia haver espaço para o estereótipo ideal de criança relatado pelos adultos (médicos, padres, professores etc.) de crianças sem vícios, obediente e saudável.

Enquanto que a escola do período colonial tinha a preocupação de moldar os comportamentos das crianças e a medicina foi naquele período, uma ciência que auxiliou o aprendizado da moral e da higiene juntamente com a escola, além do ideal em comum, a luta pela maior sobrevivência das crianças, apenas no século XVIII surge a preocupação com o pedagógico e os cuidados de ordem psicológica segundo Priore.

Sendo assim, fica explícito que o Brasil é um dos países que ainda tem que investigar para encontrar algumas respostas no que se refere a infância brasileira, pelas oscilações historiográficas referente a essa faixa etária e devido o percurso de constituição da República brasileira, onde as crianças, principalmente ex-escravizadas, foram privadas da escola e empurradas ao trabalho.

O trabalho das crianças nas indústrias merece destaque. Em 1901 era bastante grande o número de crianças que trabalhavam nas fábricas inclusive em turnos noturnos. Os menores representavam pelo menos a metade dos trabalhadores industriais, e 8% destes menores tinham menos de 14 anos. Em 1920 tinha-se no Brasil 290.085 menores trabalhando nas industriais, o que significava 19,3% da população industrial total. (Tozoni-Reis apud Pinheiro, 2002, p. 40)

Logo após a expansão urbana não restaram nada a esses sujeitos que não fora as ruas como moradia e a denominação de “vagabundos”. Empurrados mais uma vez pela miséria e omissão do Estado em sua educação. Anos depois, a industrialização também foi um viés para essas crianças, tornando-se uma substituição mais barata que o trabalho escravo.

Esse novo modelo de economia, capitalismo, trouxe mudanças em todos os âmbitos da sociedade tanto social, quanto econômico, político, assim como assinala Tozoni-Reis (2002) modificando, portanto a vida das pessoas.

A vida das crianças na família, na escola e no trabalho tem no conceito de classes seu fator articulador [...] O trabalho infantil, estratégia de sobrevivência das famílias de baixa renda, insere-

se nas relações de trabalho do novo modelo social e econômico: o capitalismo industrial. (Tozoni-Reis, 2002, p.28)

A pobreza e a falta de estudos sempre estiveram atreladas com as condições brutais as quais as crianças brasileiras foram submetidas, e a pergunta que Priore se fez foi sobre “*o que restou da voz desses pequeninos?*”. Podemos então refletir, que a concepção de infância adquire novos formatos de acordo com as mudanças na sociedade, e a sociedade brasileira nesse determinado período, apresenta uma realidade social em que viver o tempo da infância era praticamente impossível, esse tempo era atropelado pela falta de condições, principalmente financeira.

Interpretamos aqui que a infância brasileira tratada na maioria dos escritos históricos sobre as crianças brasileiras considera a infância vivida por crianças pobres, negras majoritariamente, de classe social populares. Nessa perspectiva, Abramowicz (2011, p.17) problematiza questões referentes a infância colocando que:

[...] a infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula a diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e o pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Nessa perspectiva, para compreendermos a construção da concepção de Educação Infantil vigente, é necessário que façamos o exercício segundo Kuhlmann (2002) de entender que não há uma linearidade na concepção de infância ou de criança, existem concepções influenciadas por outras que não foram ainda totalmente superadas.

As escolas por sua vez, devido essa nova organização social deveria corresponder aos interesses políticos, econômicos da nova configuração e a organização do ensino precisou ser repensada, a instrução era a sua maior preocupação, ler e escrever. Mesmo a escola sendo pública as crianças não tinham condições de frequentar por diversos motivos, financeiros ou discriminação e exclusão do gênero feminino, entre outros citados inclusive por Tozoni-Reis (2002), além disso, a escola para os pobres era uma e a escola da classe dominante se destinava a ensinar coisas distintas.

As Creches por sua vez, surgem em meio a essa transformação social, com o objetivo de ser o local para se deixar as crianças das mães trabalhadoras, visto que a mulher adentra com muito mais ênfase no mercado de trabalho. Nesse sentido é que Luz (2008), afirma que durante muitas décadas um caráter assistencialista (caráter que segundo alguns teóricos durou com destaque até depois da ditadura militar) e por isso seguia um regimento estritamente voltado a assistência social do que o regimento educacional.

Alguns autores apontam como um marco da criação das instituições voltadas para a Educação Infantil no Brasil o ano de 1899 “é neste período que, por iniciativa de particulares, e não do Estado, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Após, o governo cria o Departamento da Criança, em 1919.” (Paludo e Silveira, 2014, p.174). Mais tarde, o envolvimento da igreja, principalmente a igreja católica é de grande destaque na implementação desses estabelecimentos, mas Kuhlmann aponta que também a igreja católica favorece a explosão de movimentos sociais de pressão popular pela criação de creches como, por exemplo, o Movimento de Luta por Creche, movimento majoritariamente feminino durante o fim da década de 70.

Nesse sentido, a conquista desse direito que inicialmente foi das mães e atualmente é das crianças, de acessar os bens culturais e o seu desenvolvimento integral através desse nível de ensino, não foi lhes dada de “bom grado”, assim como outras conquistas históricas e sociais, com o passar do tempo para a garantia desse direito foram necessárias lutas e avanços por meio de movimentos sociais e das legislações.

Devido ao exposto, daremos seguimento com as legislações que regulamentam a Educação Infantil atualmente e as lutas políticas e sociais que fizeram se desenvolver a concepção de Educação Infantil que considera a criança cidadã de direitos.

3. LEGISLAÇÃO QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido esse longo percurso histórico para a construção de um conceito de infância que compreenda o indivíduo nessa etapa da vida como uma criança que necessita de cuidados específicos e uma educação escolar que compreenda com respeito as suas particularidades, alguns avanços também no que se refere a legislação foram importantes para a consolidação dessa

concepção de infância e de Educação Infantil. Dessa forma, esse capítulo trata dos avanços políticos e legais que instituíram a Educação Infantil tal qual conhecemos.

No Brasil, a educação escolar está organizada em sistemas de ensino, que devem agir em regime de colaboração, articulados no âmbito de cada ente federado, ou seja, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal. Porém nem sempre a educação esteve tão estruturada dentro do próprio governo, por isso relembremos o percurso de estruturação no viés legislativo da Educação Infantil no Brasil.

Alguns autores pontuam que a Constituição de 1988 foi um salto definitivo nesse sentido, pois, reconhece a criança como um sujeito de direitos e garante o acesso à educação em creches e pré-escolas. Kuhlmann (1991) assinala dois principais marcos para o surgimento dessas instituições no Brasil, sendo o primeiro a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro inicialmente, atuando com uma concepção que ficou conhecida como assistencialismo científico (atendimento da pobreza suprimindo os direitos para assegurar a desobrigação do Estado), e que posteriormente abriu filiais pelo Brasil. O segundo, foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado (RJ), que de acordo com o referido autor foi a primeira creche que se tem relatos no Brasil para filhos de operários, com matrícula garantida para filhos de mães ou pais operários.

3.1 PERCURSO LEGAL DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora Kuhlmann (1991) demonstre que muitos estudiosos da época não estabeleçam relação da necessidade das instituições de educação infantil no Brasil com o processo de industrialização tardio brasileiro, e o fato do papel da mulher na sociedade ainda ser o de cuidar da criança, as denominadas Creches ou Asilos vão surgindo aos poucos e visa o atendimento as camadas populares, enquanto que o autor indica que as instituições chamadas de “jardim de infância” surgiram para atender os filhos das camadas altas, devido a sua origem. Os jardins de infância, conforme Kishimoto (1988) originaram-se na Alemanha com Froebel em 1840, e a ideologia desse educador para a

inspiração dessa nomenclatura era a associação do desenvolvimento da criança com o crescimento de uma planta.

No Brasil, o surgimento das creches caminhou, portanto, sob a perspectiva apresentada por Andrade (2010) corroborando com Kuhlmann, de que o surgimento das creches brasileiras está intimamente ligado as políticas públicas, pois ao contrário do que vivenciou a Europa, no Brasil essas instituições advêm de um sistema assistencial e só mais tarde entra na pauta de reivindicações devido a mão de obra principalmente feminina começar a ser requisitada nas fábricas. Esse primeiro período do surgimento dessas instituições também foi demarcado pelo grande interesse do setor privado nesse setor de investimento, como explicita a passagem abaixo:

Embora houvesse referências à implantação dos jardins de infância para atender à pobreza, estas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. (Kuhlmann, 1991, p.19)

Sendo assim, o capitalismo também ditou e influenciou o modo de fazer educação. O próprio nome das instituições segundo o autor já se constituía como uma estratégia para diferenciar-se e atrair o público. Como as instituições destinadas aos pobres recebiam o nome de creche ou asilo para não serem confundidos a iniciativa privada denominou de “jardim de infância”, além disso adotou o termo “pedagógico” como estratégia.

Ainda nesse momento, as instituições tinham um cunho de atendimento assistencialista às crianças, e o acesso a essas creches não era entendido como um direito dos pais mas, como uma ação de boa vontade dos filantropos, como assinala Kuhlmann. Corroborando com o autor encontramos a seguinte reflexão de Paludo e Silveira (2014, p.174)

As transformações vividas no Brasil, no entanto, não foram responsabilizadas pelas consequências dos rumos do desenvolvimento, sendo oferecido o serviço às mulheres e aos seus filhos como uma dádiva, como caridade e não como dever social, levando estas mulheres a procurarem alternativas para o cuidado de seus filhos.

Mesmo interessando a iniciativa privada, a ideia de implantação das creches não foi bem recebida por toda a sociedade da época, que ainda

marcada pelo tradicionalismo culpava a mulher de estar se ausentando de suas responsabilidades, chegando a ser vista até mesmo do ponto de vista jurídico como abandono de incapaz por algumas pessoas, e defendida por intelectuais da época como um mal necessário.

Essas instituições que atendiam a primeira (0 a 3 anos) e segunda infância (4 a 6 anos), antes da Constituição de 1988, tinham objetivos de fazer pesquisas das diversas áreas da medicina como pediatria, ortopedia, higienistas, e ainda são relacionados por Kuhlmann (1991) alguns congressos que eram realizados com o tema da infância, inclusive envolvendo países do exterior tinham também preocupações juristas, para as crianças menores o enfoque era maior em relação ao cuidado físico incluindo saúde e alimentação, e guarda das crianças, e um caráter mais educacional no caso da segunda infância.

Mas, o Estado não tinha um controle por meio da legislação dessas instituições, era de interesse e domínio maior do setor privado e quem determinava o funcionamento eram eles, esse comportamento ficou conhecido também pela expressão “assistência científica”, que segundo Kuhlmann e outros autores se trata de pensar cientificamente e “disciplinar os pobres, preparando-os para a aceitação da exploração social e a ausência do Estado na gestão dos programas” (Andrade, 2010, p.133).

No ano de 1908, ainda segundo Kuhlmann (1991) após a criação da Creche Central, que funcionaria em um prédio de um antigo departamento de polícia, com o objetivo claro de “abrigar as criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar” (p.23) e que serviria como modelo para as próximas instituições a serem abertas.

Sobre a formação das pessoas que trabalhavam nesses lugares Kuhlmann afirma e, é interessante reportar que em seu estudo aqui referido apenas em 1901, uma instituição que atendia como creche, e outros serviços voltados para as mulheres, fundada por uma senhora de nome Anália Franco²

² Anália Franco, nascida no Rio de Janeiro, fundou mais de 100 creches-escolas entre cidades do interior e capital, acolhendo mães solteiras, profissionalizando-as, ao lado de seus filhos, oferecendo-lhes educação. Foi influenciada pelas ideias de Fröbel e Mme. Pape-Charpentier em relação às escolas maternas e realiza uma educação inter-racial (com a presença de

que teve grande legado na educação brasileira, especialmente no que se refere as creches, e um grupo de professoras, se responsabilizou pela formação de professoras para atuar nas creches e maternais.

Já no início de 1930, o Estado assumiu a responsabilidade sobre a educação das crianças, através da criação do Ministério da Educação e Saúde, porém ainda assim não deixou de convocar a iniciativa privada para o atendimento principalmente das faixas etárias maiores. Foi uma fase também marcada pelo teor altamente assistencial da Educação Infantil.

Durante o período militar a creche permaneceu como um instrumento social de assistência à criança carente, e esse governo por sua vez, continuou a “incentivar programas emergenciais de massa e iniciativas filantrópicas e comunitárias” (Paludo e Silveira, 2014, p.174). O que representa uma grande perda para a Educação Infantil, por que retira a obrigatoriedade do Estado se responsabilizar por esse nível de ensino, e entregar a iniciativa privada sorrateiramente o investimento nesse nível de ensino apenas alarga as desigualdades sociais.

Até por que nos estudos de Andrade (2010) esse período aparece como sendo um momento em que há a intenção de culpabilizar as próprias famílias com relação a sua situação econômica desfavorável, um discurso altamente meritocrático, e preocupações pautadas na pedagogia higienista. Ainda nesse período ditatorial “a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas” (Andrade, 2010, p.140).

A partir de 1960, a busca pelas creches no Brasil relaciona-se diretamente a industrialização e o capitalismo demarcados no país, porém é nesse mesmo período que a creche é apresentada com um conceito mais elaborado próximo daquilo que hoje ela representa na sociedade. Foi apresentada naquele momento como “instituição de atenção à infância capaz

negros e brancos lado a lado, junto com descendentes já de imigrantes) e inter-religiosa, buscando despertar uma religiosidade natural nos alunos, respeitando-lhes os diversos modos de crer. Espírita, recebe também influência das ideias pedagógicas, sociais e de emancipação da mulher propostas por Allan Kardec. Foi ajudada pela Maçonaria na empreitada de sua Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, mantenedora das creches, colônias e pré-escolas.

de atender os filhos da mãe que trabalha” de maneira a contribuir para a redução das mazelas sociais partindo de dentro das famílias. Há uma preocupação com a qualidade da educação que é oferecida nesses estabelecimentos e ocorre a inserção de profissionais das diversas áreas no campo como, por exemplo, profissionais da pedagogia, psicologia e serviço social.

Em 1970, o grande marco para a Educação Infantil foi o engajamento político e a ascensão das lutas dos movimentos sociais na demanda por creches, podemos citar o “Movimento de Luta por Creche”³.

A instituição passou a ser reivindicada como direito da criança e da mulher trabalhadora. As reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade pelo atendimento, inicialmente partiram das mulheres da periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento. (Andrade, 2010, p. 145)

Mas, é válido ressaltar que segundo Kuhlmann Jr. (2000), altamente influenciados pelas demandas apresentadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) o governo brasileiro, por via do Plano de Assistência ao Pré- Escolar que pertencia ao departamento de saúde e se ocupava das creches, indicou igrejas para realizarem os atendimentos às crianças de 2 a 6 anos nos “Centros de Recreação” (Kuhlmann Jr., 2000, p.10). A indicação e o envolvimento dessas instituições no processo educacional tiveram diversas consequências para a concepção de ensino, e se unindo a outros fatores sociais retardaram a constituição de uma concepção de Creche almejada.

Outro avanço legislativo considerado importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 5.692, de 1971, que assegura em seu inciso “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (Brasil, 1971). Ainda que a educação das crianças apareça na LDB, não especifica como será essa educação deixando a cargo

³ O movimento de Luta por Creches, assim como os demais movimentos populares urbanos, foi gerado a partir de mudanças estruturais e conjunturais com a incorporação da mão de obra feminina das diferentes classes sociais no mercado de trabalho, possibilitado às mulheres uma tomada de consciência do estado de opressão, e fornecendo às mesmas condições objetivas de organização e luta por seus direitos.

das instituições que ofereceram esse ensino decidir, o que omite a responsabilidade do Estado com o processo por inteiro.

Então, corroborando com a perspectiva apresentada por Palmen e Cardoso (2009) a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que visava a garantia de vários direitos sociais, e a educação das crianças pequenas já era uma proposta em curso assim como nos referimos acima, a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser um direito garantido por lei. Primeiramente um direito social assim como assinala o Artigo 6º da Constituição, seguido da responsabilidade do Estado de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que marca a regulamentação política desse nível de ensino.

Ao se inserir a Educação Infantil no capítulo da Educação na Constituição brasileira, explicitou-se sua inclusão no “sistema educacional” do país. Ao mesmo tempo, no capítulo dos Direitos Sociais de nossa Constituição, reconhece-se o direito do trabalhador à assistência a seus filhos, assim, admite-se também o direito da criança à educação e ao cuidado. (Palmen e Cardoso, 2009, p.52)

A Constituição Federal é a lei maior do país, sendo datada a sua promulgação em outubro de 1988, como legislação máxima e em vigência até hoje, só pode ser alterada através de emendas constitucionais no âmbito do Congresso Nacional, por meio de votação de deputados federais e senadores. É na Constituição que a educação aparece com um direito social, passando a ser obrigatório inclusive, (art. 208 no inciso I) o ensino a partir de 4 anos após uma emenda constitucional de 2009.

A iniciativa de ter ampliado na Constituição a Educação Infantil para 0 a 3 anos, que esteve associada às áreas de assistência e promoção social, juntamente com as faixas de 4 a 6 que ficavam a cargo da área educacional como aponta Palmen e Cardoso (2009), ajudou a quebrar a dicotomia que existia na faixa de 0 a 3, em relação a faixa de 4 a 6, questionando o tipo de oferta para a primeira: assistencialista ou educação?

O Art. 227 da Constituição identifica e direciona que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, assim como o adolescente e ao

jovem (incluído em 2010 na redação do artigo), “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Para assegurar todos esses direitos instituídos por lei foi criada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também conhecido como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seguida, no ano de 1990 constitui-se como uma lei que visa mais especificamente explicitar quais são as questões relacionadas à criança, que são direitos dos menores. Reforça mais uma vez a obrigatoriedade do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, modificado em 2016 para alterar a idade máxima de atendimento de seis para cinco.

Assim, em conformidade com os avanços legais apresentados até então referentes a construção de uma Educação Infantil legítima para os sujeitos que dela iriam usufruir, nasce a Política Nacional de Educação Infantil em 1994

[...] no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, s/o, p. 10)

Esse documento, como no trecho apresentado acima, tem um grande avanço no sentido de pensar a criança e a sua educação, valendo a pena o destaque de pontos como, por exemplo, a definição da oferta de Educação Infantil em instâncias responsáveis, o aspecto do cuidar e do educar como indissociáveis, perspectiva essa não notória em qualquer outro documento legal, e propõe também a qualidade da oferta em Educação Infantil, imprescindível para um nível educacional que saia de uma existência marginalizada.

A temática infância passa a uma condição de maior relevância na sociedade contemporânea ocidental e as políticas públicas para a educação infantil, mesmo que timidamente, têm refletido esse movimento. Estas transformações têm ocorrido a partir de estudos que possibilitaram as bases teóricas e científicas para a concepção de criança como sujeito de direitos. (Conceição, 2013, p.1)

A própria Política Nacional de Educação Infantil em seu texto, aponta que congressos, debates e conferências, a sociedade estava interessada no assunto da Educação Infantil, e esses encontros propiciaram a criação dessas e outras políticas ao longo do percurso histórico, juntamente com a pressão popular e a demanda por mais vagas em creches. Então, visto as novas formatações sociais e o levante da sociedade para debater questões referentes a criança, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de diretrizes e bases da Educação (LDBEN-1996) sofre influências dessas discursões em sua criação, já considerando posicionamentos em seu texto bastante relevantes.

Segundo a LDB a Educação Infantil tem como princípio o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. As inovações presentes na LDB, como considerar a Educação Infantil uma etapa da educação básica, foram reformulações imprescindíveis para repensar a Educação Infantil. Sendo assim, podemos considerar que

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (Brasil, s/a, p.10)

Em seu texto original, o art. 4º inciso V a LDB assegurava o atendimento gratuito em creches e pré-escolas até os seis anos de idade, porém, ganhou uma reformulação em 2013 que altera esse texto para o atendimento gratuito com obrigatoriedade do Estado apenas a partir do ensino fundamental. Mais tarde, em 2014, no Plano Nacional da Educação⁴ a universalização da Educação Infantil, da educação de crianças de 4 e 5 anos,

⁴ Se trata de um plano governamental que planeja uma década, em metas, objetivos e estratégias para a Educação de maneira geral.

entra como uma meta para ser atendida até 2016, e a garantia de 50% do atendimento populacional de 3 anos em creches até 2024.

A LDB ainda organiza a Educação Infantil, dispondo sobre o modo de avaliação, carga horária mínima para o ano letivo e a carga horária específica na modalidade de atendimento parcial e integral, frequência mínima de 60%, sendo todos esses pontos incluídos em 2013. Afirma ainda que o oferecimento da Educação Infantil compete prioritariamente aos municípios (Art.11, inciso V).

Percebemos, portanto, uma mudança que não se refere apenas a uma diferença no modo de tratar a Educação Infantil, mas, é um grande passo no sentido de superar a concepção assistencialista que era marcada até mesmo pela falta de comprometimento do Estado e de normas gerais para seu funcionamento, partindo de uma concepção de criança como sujeito de direitos, para uma concepção de Educação Infantil que possa propiciar o desenvolvimento, e tenha preocupações além do cuidar, se preocupando também com o educar.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil⁵ de 1999, assinala o novo sentido empregado a Educação Infantil, caracterizando as instituições que atenderão esse nível de ensino, devendo estar de acordo com os três princípios “Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum” segundo princípio: “Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática”, e por fim princípios “Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. (Brasil, 1999, s/p). Além disso, em seu inciso III declara

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (Brasil, 1999, s/p)

⁵Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Percebemos o destaque quando se refere ao cuidar, e complementa que o educar e o cuidar de maneira conjunta, pois considera a totalidade do ser, porém, em todo o documento não reforça a ideia de que as creches são um direito das crianças, e isso poderia ser incluído no sentido de pensar a prática para contemplar a todas as crianças.

Apenas em 2009, com a reformulação das Diretrizes, é que passa a ser incorporado no texto das Diretrizes uma concepção coerente

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 1)

Os demais instrumentos legislativos interessantes mencionar aqui, por conta das limitações desse estudo considerando a amplitude dessa temática, são os aparatos legais que se destinam mais especificamente a orientar a prática dos profissionais da Educação Infantil, por meio do currículo, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Esse documento se divide em três volumes, o primeiro é um documento mais introdutório, apresentando algumas informações sobre as instituições pré-escolares e as creches no Brasil, amparando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, definição dos objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos outros dois documentos que fazem parte da mesma coletânea, porém tratando de outros aspectos com os títulos de Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

O volume relativo à Formação Pessoal e Social, trata prioritariamente, dos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. E o outro volume relativo ao campo de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis eixos referentes aos eixos de trabalho, ou as “disciplinas” que devem compor os planos de curso para a Educação Infantil, orientando a construção das diferentes aprendizagens pelas crianças se apresentando nas

temáticas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Esses dois últimos documentos, o volume 2 e 3, por sua vez, são os mais evidenciados na prática docente, pois traz orientações diretas ao trabalho dos eixos supracitados, sobre especificamente como devem ser trabalhados a identidade e autonomia e as demais “disciplinas”, e como que as atividades correspondem aos objetivos propostos para essa etapa da educação, quais os tipos ideais de atividades a serem desenvolvidas, entre outras orientações de trabalho.

O terceiro volume em especial faz considerações bastante pertinentes a cerca dessa divisão do trabalho na Educação Infantil, fazendo acreditar portanto, que se as instituições responsáveis, as secretarias de educação, se debruçarem sobre esses documentos para a formulação dos planos de curso das creches do seu município, já é um passo para a reafirmação da Educação Infantil como um direito da criança, e de qualidade, mesmo que esse documento não vise a resolução de problemas nessa etapa de ensino.

3.2 DEBATES LEGAIS EMERGENTES

Atualmente a conjuntura social brasileira vive uma construção de ideário de sociedade que não representa a maioria de sua população. Essa “construção” advém de uma série de atividades políticas organizadas por um grupo de governantes, motivadas por interesses pessoais em certa medida, mas materializando o interesse de uma classe dominante, historicamente detentora do capital material e cultural.

Desde a consolidação de um governo considerado de esquerda, iniciado no ano de 2003 com o presidente Luis Inácio Lula da Silva, a parcela da população que vivia em extrema miséria começa a ter os seus direitos avaliados, e há um esforço desse governo para mudar a realidade das camadas populares.

Com a tomada do poder por um novo governo em 2016, após impeachment da até então presidente Dilma Rousseff, devido uma articulação

considerada golpe, houveram implicações diretas na educação, visto que os planos de governo são diferentes, e estão a responder interesses diferentes.

Na Educação Infantil, especificamente, autoras como Corso, Felipe e Albuquerque (2017) apontam que a referida etapa da educação básica havia demonstrado diversos avanços nas últimas décadas, desde crescimento no número de grupos de pesquisa até ações concretas viabilizadas pela legislação. E com o principal corte na educação, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241⁶ aprovado pelo senado, e após foi renomeado de PEC 55/2016, o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) ficarão comprometidas, comprometendo também por conseguinte a qualidade da Educação Infantil.

As próximas décadas serão de grandes desafios em relação às metas do PNE, uma vez que será necessária a criação de 3,4 milhões de vagas na creche e 700 mil vagas na pré-escola. Portanto, a aprovação da PEC significa a negação do direito à educação a milhares de crianças brasileiras, assim como projetos assistencialistas e meramente paliativos, que pretendem resgatar a máxima de estabelecer políticas pobres para as crianças pobres[...]. (Corso, Felipe; Albuquerque, 2017, p. 11)

Mesmo o atendimento de crianças de 0 a três anos de idade nas creches não estando incluído nas etapas obrigatórias do ensino básico, esse congelamento dos investimentos afeta diretamente o atendimento a essa etapa, pois se havia uma intenção de expansão das vagas, essa proposta é retraída por falta de recursos, uma vez que também é obrigação do Estado ofertar de acordo com a demanda.

Da mesma forma encontramos outras barreiras no que diz respeito ao desenvolvimento com qualidade da Educação Infantil pois na própria LDB sofreu uma emenda no ano de 2013 que determinava a criação de uma base comum curricular da educação básica, como nos mostra o Artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

⁶ O projeto de emenda constitucional 241, refere-se a um projeto de lei que estipula o congelamento dos investimentos em todos os segmentos mantidos pelo poder público, afetando portanto diretamente a educação por um prazo de 20 anos.

em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, s/p)

Esse artigo, se materializou na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações da criação dessa base foram de diversas ordens. Primeiramente, a ideia de se criar uma base comum que responderia a elaboração dos currículos (para alguns estudiosos, seria o próprio currículo) do país inteiro, e que ainda daria a abertura no sentido de que 40% do currículo seria destinado as particularidades de cada região. Isso não parece tão negativo, visto que se apresenta como uma alternativa de conceder o direito de possibilitar a todos os sujeitos as mesmas aprendizagens, estabelecendo portanto direitos iguais de aprendizagem, organização e progressão do ensino apontando claramente o que se espera da escola.

Porém, as diversas críticas surgiram em primeiro plano pela forma como o documento foi elaborado, por uma comissão sem grande participação popular, e ainda quando na revisão da segunda versão, houve a participação popular e a participação das Universidades de maneira obrigatória, com criação de fóruns de debate, e que ao fim não foram notadas alterações expressivas em relação aos textos anteriores.

Ao nos reportarmos ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a Educação Infantil, ela mantém os eixos já descritos pelas diretrizes curriculares e amplia citando como eixos estruturantes o conviver, o brincar, o participar, o explorar, se expressar e o conhecer. A proposta de avaliação da Educação Infantil também permanece a mesma, por meio de registros das observações que o profissional fizer. E para que se atinja os objetivos da aprendizagem a base estipula cinco “campos de experiências” denominados de “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Oralidade e escrita”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, e todas as proposições estão de acordo com o que os referenciais, por exemplo, dizem ser aprendizagens necessárias a educação infantil, percebendo tantas semelhanças com outros documentos já existente, há necessidade de existir realmente mais um documento que determina quais são os conteúdos, engessando mais ainda a prática docente?.

E por fim, quanto a concepção de Educação Infantil expressa no documento, permanece, porém mais disfarçada que na apresentação da segunda versão da base, que foi consulta pública, uma concepção conteudista e da referida etapa como preparatória para o ensino fundamental quando o referido documento coloca que “a BNCC apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental”. (Brasil, 2015, p.49). É necessário se atentar, portanto ao tratar a Educação Infantil apenas com essa finalidade e ainda ao inserir conteúdos como obrigatoriedade de grafia, já antecipando a alfabetização esquecendo que a prioridade da Educação Infantil é o desenvolvimento global, que posteriormente facilitará consequentemente a aquisição e desenvolvimento do processo alfabetizador.

Esperamos, portanto que os processos que venham a se desenvolver nesse novo governo não venham a ameaçar, mas que continue a preservar todas as lutas que a Educação Infantil já travou para o seu reconhecimento como etapa de ensino bastante relevante, considerando a criança como cidadã de direitos e todas as outras conquistas.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo se destina a descrever o percurso metodológico empenhado nessa pesquisa. Desta forma, discorreremos a partir de uma pequena introdução a respeito da pesquisa científica e os paradigmas que se instituíram dentro da produção de conhecimento, e a abordagem na qual a presente pesquisa se insere, em seguida são apresentados o tipo de pesquisa, os objetivos, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados, o campo da presente pesquisa, e os sujeitos.

4.1 SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Os modos de viver e se relacionar têm sido modificados a cada dia, seja pelos avanços tecnológicos que a sociedade contemporânea tem atingido ou as constantes transformações que a permeiam. Diante da complexidade que os novos modos de produção impõem a sociedade e aos próprios sujeitos é necessário se reinventar, criar estratégias para uma existência crítica, e acompanhando essas mudanças está também a produção de conhecimento. Portanto, o conhecimento antes produzido de maneira estática, engessada e que tendia a responder a determinados tipos de problemáticas, nos dias atuais precisam superar a mera constatação ou quantificação.

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. (...) a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, p.41, 2010)

Sendo assim, a produção de conhecimento no campo das ciências sociais e humanas, assim como esta pesquisa, visam integrar-se ao paradigma emergente da sociedade contemporânea, visto que é uma proposta em construção e que necessita superar ainda muitos desafios para uma consolidação mais firme. Segundo Santos (2010) não se trata apenas de uma transição de modos de construção de conhecimento científico, mas de reconhecer outros modos de produzir conhecimento científico anteriormente desprezado por não terem condições de realizar pesquisa e conhecer determinadas demandas e realidades utilizando os mesmos métodos que as

pesquisas imersas no paradigma dominante (uma grande parte das pesquisas quantitativas), e nem ser capaz de atingir o mesmo nível de determinismo que essas pesquisas.

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 38-39, 2010)

As ciências sociais além do mais, percorrem um longo caminho para superar os impasses e as dicotomias colocados pela sociedade científica e pelo paradigma dominante, e comprovar a sua cientificidade, com métodos próprios, visto que não é possível conhecer fatos sociais reduzindo-os a coisas, a complexidade do ser humano e das relações que se estabelecem nem sempre serão mensuráveis, possíveis de serem empíricas, pois, fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados.

4.2 QUANTO A ABORDAGEM

Dessa maneira, a presente pesquisa se configura de natureza qualitativa, tendo em vista seu caráter de conhecer levando em consideração os fatores não de modo determinante, nem com o objetivo de generalizar para criar uma teoria mas, de pretender interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Tendo em visto que podem haver concepções de infância, e que essa sofre interferências externas, podendo ser designada mediante o meio ao qual a criança é submetida, assim, a concepção que os professores possuem da Educação Infantil e da etapa da creche pode também ser influenciada por fatores como o percurso de sua própria escolarização, seu nível de escolaridade, o seu ofício, o seu lugar social, entre outros.

Nesse sentido, corroborando com essa perspectiva André (2013) afirma que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (ANDRÉ, p.97, 2013)

Tendo em vista que a realidade na qual o sujeito da pesquisa está inserido e suas experiências dizem sobre o seu comportamento e o seu pensar, a investigação na pesquisa qualitativa é sempre nova. Mesmo que uma pesquisa seja reproduzida utilizando os mesmos métodos, e não se tratar do mesmo sujeito os resultados serão diversos, pois outros sujeitos definem uma outra vivência outras experiências.

A experiência das pessoas é abordada de maneira global, ou holisticamente. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que a regulam (ESTEBAN, 2010, p 129).

No que diz respeito aos resultados esperados com essa pesquisa, é necessário pontuar que não há aqui empreendida nenhuma função de alcançar resultados com objetivo de solucionar o problema proposto, intitulado como: “Qual a concepção de Educação Infantil dos profissionais dessa etapa de ensino?”. Mas sim, de propor um diálogo sobre o objetivo destacado pelas leis para essa instituição, e o sentido que os professores atribuem a ela, realizando o movimento de resgatar na história de como ela surge e atendendo a qual função, afim de analisar se houve uma transformação/superação na maneira de compreender o trabalho dessas instituições ou não.

Posto isto, localizamos a atividade de pesquisa segundo Cervo (2007), como a investigação de problemas sejam de ordem teórico ou prática que utilizam método científico, sendo assim um conjunto de atividades planejadas e orientadas

A pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução. (Cervo, 2007, p. 57)

4.3 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo de pesquisa, se caracteriza quanto pesquisa descritiva exploratória, e pesquisa de campo. Descritiva, pois segundo Gil (2008, p 28) “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. E exploratória pois, condiz com o objetivo desse tipo de pesquisa que segundo o mesmo autor (ibid. p.28) são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão mais geral, sobre um determinado fato. Além disso, é um tipo de pesquisa realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e dificilmente se formula hipóteses sobre ele precisas e operacionalizáveis.

Ainda sobre seu caráter descritivo nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994) que nos traz informações relevantes sobre esse tipo de pesquisa, como o fato dos investigadores qualitativos não resumirem os dados recolhidos em uma pesquisa apenas em números, mas de analisarem em toda a riqueza que lhe é verificada respeitando a forma que estes foram registrados, e complementam com a afirmativa que “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (BOGDAN ; BIKLEN, 1994, p.49).

Para esta pesquisa foi escolhido o trabalho de campo, pois se classifica como uma pesquisa que pretende compreender como atualmente se mostra uma concepção e para isso, exige uma maior aproximação do local onde a pesquisa será realizada e dos sujeitos a serem investigados. Corroborando com essa ideia Bogdan e Biklen (1994, p. 113) pontuam que:

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita – não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como quem sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito mas como alguém que procura saber o que é ser como ele.

Tendo em vista atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, precisamos utilizar instrumentos que mantenham o rigor da pesquisa e que nos possibilite conhecer. Para tanto, envolvemos nesse estudo uma técnica para a recolha dos dados que nos possibilite um maior aproveitamento das informações para

posterior análise. Sendo assim, utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista.

A observação não foi uma prática sistematizada dentro dessa pesquisa apesar de ocupar um lugar de destaque, pois foi a partir da análise das práticas docentes no cotidiano da creche que se percebeu a necessidade dessa investigação. Acontecendo em momentos distintos, visto que ao participar do programa PIBID, já havia uma relação de confiabilidade estabelecida com a escola e com os sujeitos, permitindo portanto a tramitação livre nos espaços da instituição.

A observação nessa pesquisa, portanto não teve um objetivo específico, nem aconteceu em um momento isolado de escolha do pesquisador para retirar dados do campo, mas cotidianamente buscando compreender as relações estabelecidas entre os profissionais e a instituição em relação a educação das crianças, para posteriormente ouvir a posição dos docentes em relação a sua compreensão. Desde a intenção de pesquisar o tema até o preenchimento de intencionalidade nessa prática, já vislumbrando a pesquisa aqui empreendida. Todavia, se constituiu um momento proveitoso também para ajudar a refletir quais questões seriam mais importantes para conter na entrevista, ou como que devia ser perguntado algumas questões, a respeito da relação família com a escola, por exemplo.

4.4 QUANTO AOS OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa foi identificar qual a concepção de Educação Infantil das profissionais que trabalham na instituição pesquisada, por meio da maneira como cada uma se expressa sobre essa etapa de ensino.

Dentro desse objetivo maior ainda tivemos a pretensão de analisar se as práticas desenvolvidas pelas profissionais condizem com a concepção de Educação Infantil expressa nos documentos oficiais, e se não, com qual tendência mais se familiariza.

4.5 INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA

Para efetivação dessa pesquisa inicialmente foram escolhidos dois instrumentos, sendo observação e entrevista. A observação aconteceria no âmbito da sala de aula acompanhando o cotidiano escolar, e a entrevista com as profissionais após a observação. Entendendo que a consistência teórica de dois instrumentos poderiam consolidar ainda mais as informações desse estudo.

Porém, ao tomarem ciência de que a participação na pesquisa incluiria observação da prática, algumas profissionais começaram a apresentar uma certa resistência em participar, então entrando em acordo com elas, decidimos retirar esse outro recurso, por compreender que zelar pela participação de todas era muito mais importante e que a entrevista daria conta de fornecer informações necessárias e tão preciosas quanto a observação para o desenrolar da pesquisa, podendo ser retomado em um momento posterior para realização de um estudo maior.

Entrevista

Para atingir os objetivos propostos por essa pesquisa se fez necessário a utilização da entrevista em um outro momento, com os professores, para esclarecer o objetivo da pesquisa e aprofundar as questões as quais a pesquisa se propõem responder. Lüdke (1986, p.33) afirma que “ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” e desempenha um papel interessante pois é o meio pelo qual podemos atingir respostas mais diretas daquilo que está sendo investigado, dando margem a levantar questões até mais delicadas já que é oralmente e o entrevistador tem a oportunidade de ponderar a fala mediante o assunto, explicar aquilo que não foi compreendido, permite correções e adaptações. Além de ser também um meio de atingir informantes que não poderiam ser contemplados com outros tipos de instrumentos.

Visto isso, a entrevista foi semiestruturada, no sentido de que havia um esquema pré-elaborado, porém, entendendo que o rumo da conversa poderia sugerir outras questões fora do roteiro estabelecido e que poderiam contribuir para a pesquisa não podendo ser desprezadas. Por assumirem essa característica, as entrevistas segundo Bogdan e Biklen (1994) são instrumentos

que oferecem ao pesquisador uma amplitude de temas, permitindo-lhe levantar outros tópicos e ao sujeito moldar a fala. Bogdan e Biklen (1994, p.134) afirmam: “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

4.6 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Sobre o espaço da presente pesquisa foi escolhido para realização da pesquisa o Centro de Educação Infantil Marília Chagas Sampaio (Tia Marú), pois é nessa creche em que a autora dessa produção monográfica atua pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), sendo regente de sala duas vezes por semana, a mais ou menos 2 anos. O programa possibilitou um contato maior com a direção da escola, os professores e com os pais, principalmente por que o programa possibilita uma rotatividade nas salas, fazendo com que os professores já nos entendem como um elemento natural da escola, dessa forma, entendemos que uma relação pré-estabelecida poderia facilitar o acesso à escola para a pesquisa.

A creche supracitada localiza-se na cidade de Amargosa- Bahia, no Vale do Jiquiriçá. A cidade também é conhecida pela sua tradicional festa junina e seus belos jardins, bem como alcançou um crescimento populacional, econômico e educacional, especialmente após 2006, com a chegada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com a implantação do Centro de Formação de Professores (CFP).

O Centro de Educação Infantil localiza-se em um bairro periférico da cidade, no bairro Santa Rita, porém mesmo com essa localização, a situação econômica dos moradores é diversificada, e devido essa questão muitas crianças que frequentam a creche encontram-se em situações de vulnerabilidade social. No entanto, o público atendido é composto de diferentes realidades sociais, chegando a atender filhos de professores da Universidade, ou seja, famílias com formação um pouco mais ampla.

Definir a origem social das famílias das crianças que frequentam a creche é relevante no sentido de compreender quem são as infâncias atendidas pela instituição, e quais as situações socioeconômicas a que eles estão submetidos, pois, isso pode ter reflexos em suas falas e seus comportamentos frente a própria escola e interferir na relação do professor com essa criança, conseqüentemente na sua concepção de Educação Infantil, entendendo que o sujeito se constitui em paralelo com as condições que lhe são impostas e sua maneira de entender o mundo diz sobre a sua maneira de sobreviver.

Considerando a subjetividade de cada sujeito, podemos dizer que corroborando com a ideia apresentada por Macedo (2009):

A resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa. É uma obra construída, portanto, que tem uma serventia muito bem definida e que perde o seu sentido se não encontrar ressonância em seu meio de atuação. (MACEDO, 2009, p.37)

Os sujeitos da pesquisa foram professoras e assistentes que atuam na creche, independentemente de sua formação, ou tempo de atuação como professor desse nível, efetivando-se essa pesquisa com o total de 3 profissionais, em grupos de atuação diferentes. Neste trabalho, os sujeitos serão identificados pelos nomes fictícios de Macildes, Bárbara e Clara, para nos respaldar em manter o anonimato da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No entanto, para que conseguíssemos sanar algumas dúvidas acerca do objetivo desta pesquisa, que é conhecer a concepção de Educação Infantil das profissionais que trabalham na creche Tia Marú, como é carinhosamente apelidada, foi necessário fazer uma minuciosa análise de dados, pois o resultado de todo processo da coleta de dados da pesquisa, nos fez chegar a análise e interpretação dos dados.

Dessa forma, segundo Gil:

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: Codificação das respostas, tabulação dos dados, e calculo

estáticos... Pode ocorrer também a interpretação dos dados. (GIL, 2007 p.102).

Para que esta pesquisa se concretizasse, percebi que era necessário entrevistar não só os professores, mas que as assistentes também traziam considerações relevantes, pois ambas poderiam ter a resposta do objetivo desta pesquisa. Assim, efetivamos as coletas de dados e, através dos dados coletados, por meio de entrevistas semiestruturadas, foi que pudemos perceber a concepção das profissionais que atuam em creche.

De início, decidimos ir a busca dos sujeitos que comporiam esta pesquisa, de forma aleatória, contatamos as professoras e assistentes durante uma reunião de coordenação, onde participaram aproximadamente 20 pessoas. Todos os presentes foram informados do que se tratava a pesquisa, qual o seu objetivo, afim de que se voluntariassem, no entanto apenas 3 profissionais se dispuseram a responder a entrevista. É válido ressaltar ainda que todas as entrevistadas possuem um perfil semelhante, todas são mulheres, de meia idade, apenas uma é casada e as outras duas não, e apenas uma delas tem filhos.

Todas após manifestarem interesse, receberam o termo livre esclarecido, onde constava por escrito as etapas da pesquisa, o objetivo, e quais os seus direitos frente aquela pesquisa assim como, o uso das informações obtidas. A entrevista foi formulada com vinte e uma questões abertas permitindo que as entrevistadas respondessem com suas próprias palavras, dentre as perguntas norteadoras, as entrevistadas também puderam se identificar falando de sua formação e jornada de trabalho.

Em seguida, escutamos todas as gravações realizadas nas entrevistas e transcrevemo-las. Entregando para as profissionais a transcrição afim de que elas autorizassem o uso. Dessa forma, analisamos as respostas obtidas, com o intuito de verificar o que seria possível discutir ou não para atender as nossas expectativas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que analisamos todos os dados sempre debruçados nos pressupostos teóricos.

A entrevista foi agendada previamente com as entrevistadas, acontecendo na própria instituição onde trabalham, ou em um dia a parte na

semana após a saída das crianças, e com outras antes do horário da coordenação pedagógica.

5. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS DOCENTES

O presente capítulo dedica-se a realizar a análise e interpretação dos dados obtidos nessa pesquisa, os quais foram de suma relevância para uma reflexão do tema proposto, bem como seus resultados. Se fez necessário estabelecer um diálogo com a professora e assistentes, para ouvir a expressão de suas concepções sobre a Educação Infantil especificamente na instituição destinada ao público infantil, creche, fundamentado com base no referencial teórico e nas respostas identificadas pelas profissionais a partir de suas realidades socioculturais no âmbito dessa instituição.

. Esses dados foram alcançados através do instrumento utilizado para a realização da coleta de dados que foi a entrevista, e a organização sistemática de eixos considerados pertinentes para os diálogos empreendidos. Para tanto, debruçamo-nos em aportes teóricos apresentados nesta pesquisa, bem como no objetivo desse trabalho.

Os sujeitos desta pesquisa foram todos do sexo feminino, exercendo funções na Educação Infantil. Lembrando que não demos preferência a gênero, até por que há pouca presença de profissionais do sexo masculino (apenas um) nas salas de aula da referida instituição. Por esse motivo tratarei os sujeitos (a professora e as duas assistentes) envolvidos na pesquisa apenas no feminino.

Outro ponto dessa pesquisa que merece destaque é a questão de identificar as professoras e as assistentes em suas respectivas funções, não por entender que os trabalhos de ambas profissionais são diferentes, ou que um se sobrepõe ao outro, mas por que, elementos como a carreira, as condições de ingresso, a formação exigida é diferente, e muitas vezes a remuneração, não são iguais para ambas. Além disso, há uma demarcação da atividade de cada uma expressa desde o momento do processo seletivo, quando o edital do concurso explicita as atribuições da função, e até na atividade organizacional da instituição.

Das profissionais entrevistadas na Creche, todas possuem nível superior. Macildes, é formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências

Educacionais (FACE), em Santo Antônio de Jesus, e tem especialização em educação e gestão ambiental. Já Barbara, é formada em Letras pela Dom Pedro II, Faculdade de Salvador e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E Clara, é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), possui pós graduação em História da África, também pela UFRB e atualmente está fazendo uma formação continuada, Formação pela Escola, curso online EAD.

Sendo que uma professora e uma assistente têm pós- graduação, e o ano da última formação varia de 2011 a 2015, com exceção de Clara que está com um curso em andamento. É importante salientar que quanto mais recente as últimas formações das profissionais, mas podemos encontrar em seus posicionamentos interferências de novos estudos e sobre o entendimento da sociedade como um geral, a cerca dessa etapa de ensino, e principalmente os diálogos sobre a Educação Infantil como direito da criança, e a criança sujeito ativo e entendida como cidadão, e todas as outras questões as quais essa pesquisa aborda.

É notório que relacionado à formação, as profissionais entrevistadas estão a um nível considerado o ideal pela legislação brasileira, podem ser consideradas profissionais com a formação adequada, que seria ensino superior, Licenciatura em Pedagogia para atuar nesses espaços. Mesmo as assistentes de classe, tem formação em nível superior, ainda que no último processo seletivo da Prefeitura municipal de Amargosa, no ano de 2015, a formação exigida para assistentes de classe foi de magistério.

Além disso, compreendemos que a formação é um dos elementos que propiciará ao sujeito refletir sobre a sua prática pedagógica, e no caso da Educação Infantil atrelar a prática do cuidar também a atividades ditas estritamente “pedagógicas”, tomando como base os conhecimentos teóricos empenhados durante suas formações para o desempenho de suas funções na educação das crianças.

Corroborando com esse pensamento, encontramos afirmação na legislação que explicita “um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil” (BRASIL, vol. 2, 2006, p.8).

Ainda nesse sentido, Barreto (1994, p.11) afirma que “a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação” independentemente do nível de ensino ou modalidade. Além disso, essa autora apresenta que diversos estudos internacionais apontam que a capacitação específica dos profissionais implica diretamente na qualidade do ensino.

No Brasil, e considerando a relevância da questão percebemos que mesmo na legislação exigindo formação básica como nível superior, a tentativa de regularização da profissão é tímida, visto que ainda há profissionais lecionando nas Creches sem formação. Desse modo, encontramos nos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil que “professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham” (BRASIL, vol. 2, 2006, p.38).

Em seguida, questionamos se elas atuavam neste nível de ensino por opção e pedi para que explicassem. Todas disseram que sim! Macildes nos respondeu que:

Foi, eu comecei na educação substituindo uma professora que sofreu um acidente vascular cerebral e eu fiquei 2 e 6 meses substituindo no Almeida Sampaio /perdão/, no Santa Bernadete, então o que foi secretário de Amargosa Eliéser, era professor na época, e ele me perguntou se eu gostaria de continuar na educação, eu falei pra ele que sim, então ele falou assim: faça uma faculdade e de preferência, se for pedir assim... opinião Pedagogia. Que daqui alguns anos para o professor ficar na sala de aula como professor vai ter que ter Pedagogia. Então, com incentivo dele, de amigos e de outras pessoas ai eu fiz, fiz e gostei. (Macildes, 2017)

Podemos perceber então que essa profissional inicia a sua carreira com a formação apenas de magistério, e por incentivo de amigos que já conheciam a área busca uma formação mais completa. O próprio contexto o qual ela nos apresenta em sua fala, tratando de uma substituição nos possibilita uma interpretação de precarização do serviço docente, pois naquele momento ela não tinha formação correta e certamente a substituição aconteceu também pelo conhecimento pessoal que existia entre a professora e a secretaria de

educação. Porém ainda assim Macildes diz que se identificou com a profissão, se percebeu professora naquele espaço, e decidiu permanecer após essa experiência inicial e o incentivo externo.

Bárbara falou que:

Sim, por que assim... Eu, sempre eu gostei de turmas menores, desde quando eu iniciei, quando eu iniciei aqui que não era Tia Marú eu fui para uma turma de 4º ano, então era uma coisa que eu não gostava. Ai eu voltei, pedi para a escola, e aí voltei para a Educação Infantil, para uma turma de 3 anos. Então uma coisa que eu sempre gostei foi estar atuando com alunos de 3 anos, turminhas maiores 2 anos, 1 ano... Por que atuei também com turminha de 1 ano, lá na Gustavo Leal, Katiara, casas populares. Então, para mim é uma coisa significativa quando você faz aquilo que você realmente gosta. Trabalhar com brincadeiras lúdicas, e isso é muito assim (...). (Bárbara, 2017)

A professora nos diz da sua identificação profissional com a Educação Infantil ao invés do Ensino Fundamental, onde já atuou também, mas por sua própria escolha volta ao ensino das crianças pequenas mais especificamente demonstrando seu gosto por turmas maiores, relacionando com a idade de atendimento da própria creche que é desde o berçário. Além disto, desde essa fala inicial a profissional deixa expressa a sua preferência pela Educação Infantil e seu contentamento em trabalhar com brincadeiras, que são um dos princípios dessa etapa de ensino.

Já Clara, contou que:

[...] Mas, na Educação Infantil também é muito gostoso trabalhar, me identifico muito. Aqui em Amargosa sou assistente de classe, mas, em Elísio Medrado, também concursada, sou pró de turma de Educação Infantil, na verdade quase a mesma faixa etária daqui, que aqui é dois anos, lá é dois anos e meio a três. Mas, eu me identifico muito, e eu flutuo na verdade com os avanços das crianças. (Clara, 2017)

A outra profissional deixou expresso em sua fala o grande carinho pela atuação na Educação infantil, mas o aspecto mais diferenciado das outras entrevistadas é a questão de atuar em dois municípios. Essa condição pode colaborar para uma relação de precarização do trabalho docente, no sentido de que o tempo para o profissional desenvolver suas atividades e produzir

materiais é bem curto, considerando as outras atribuições. Porém, analisando de outro viés, a própria precarização anterior relacionada com a baixa remuneração propicia que ela tenha que procurar mais de um espaço para atuação.

Notamos então que todas as profissionais atuam na Educação Infantil durante algum tempo, e que todas se referem a esse nível de ensino como um lugar que gostam de trabalhar, gostam de ocupar esse espaço, que a Educação Infantil foi sua escolha em um determinado momento da carreira docente.

5.1 UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Para que o objetivo do estudo possa ser compreendido de modo eficaz, a partir desta etapa os relatos das entrevistas foram divididos de acordo com blocos organizados nas perguntas da entrevista, de modo a possibilitar a explicação das profissionais sobre suas compreensões. Lembrando que os nomes fictícios escolhidos para os sujeitos são Macildes, Bárbara e Clara, no intuito de preservar o anonimato de todos.

O primeiro questionamento que realizamos foi sobre o tempo que as profissionais têm de atuação na Educação Infantil. Macildes nos relatou que ela começou em 2010 e trabalhou na escola até 2012, disse ainda que depois de um tempo retornou e encontra-se na Instituição até os dias atuais. Barbara nos informou que entre as idas e vindas ela tem uns três anos na Educação Infantil e Clara ponderou que entre as atividades como assistente de classe e como professora ela tem uns nove anos, sete anos como assistente e desde 2015 encontra-se como professora da instituição.

Podemos observar que todas as entrevistadas têm mais que dois anos trabalhando na mesma área, o que nos faz acreditar que ainda são relativamente novas na educação, mas demonstram que estão cheias de determinação e prazer para desenvolver os seus papéis, pois podemos observar o afeto pela profissão no meio das suas falas. Gostar daquilo que faz é uma condição humana para realizar com grande empenho, além de bases

teóricas também analisarem o papel da afetividade na educação, como sentimento propulsor de aprendizagens.

Corroborando com essa ideia, Leite e Tassoni (s/a, p. 03) afirmam que:

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Isso fica ainda mais evidente quando as profissionais são questionadas em relação ao grupo que trabalham atualmente, elas demonstram um certo carinho pela turma na qual atuam hoje em dia. Macildes diz que trabalha *“Agora é o grupo III”* já Barbara e Clara trabalham com as turmas de *“dois anos, dois e meio.”* O que nos surpreendeu pela semelhança, pois decidiram participar de maneira arbitrária.

Dando continuidade à entrevista, questionei-as sobre a forma que elas organizavam a rotina das suas salas de aula. Macildes nos comunicou que:

Bom, a rotina... quando eu chego as crianças estão dormindo. 10 para as 14 a gente acorda, leva no banheiro, aí no retorno eles tomam o lanche, depois do lanche, a gente faz o pedagógico, no pedagógico: contação de história ou reconto, aí tem cineminha a gente assiste muito vídeo no data show, e atividade individual e atividade coletiva, depois tem o horário do lanche reforçado as crianças passam pra fazer a higienização e fazem escovação aí retorna pra sala e arrumação para entregar aos pais, nisso aí se encerra 17 hrs da tarde. (Macildes, 2017)

Percebemos aqui que Macildes se refere a um momento específico como pedagógico, e descreve as outras atividades referentes ao cuidado de uma maneira mecânica, sem se preocupar de incluir na descrição da rotina momentos de música ou movimento, associados ao fazer filas e a escovação, por exemplo. Preocupação essa que percebemos na fala das outras entrevistadas. Isso nos diz um pouco sobre como as atividades são desenvolvidas por essa profissional, e sobre a distinção que faz entre o cuidar e o educar, mesmo que em outros momentos ela apresente uma associação entre as duas práticas, aqui aparece uma contradição.

Bárbara que atualmente é auxiliar de classe, nos relatou em relação a rotina:

Ah, eu participo de tudo. Tudo que tem eu ajudo, eu contribuo. Ajudo a docente nas atividades com os alunos. Ah, durante a tarde tem a questão do sono, que é feito, é eles dormem até... Mais ou menos vão dormir, 12 horas ai dormem até 14 horas [...] ai acordam, pois começa a toda uma rotina. [...] vem a questão da escovação, não, vem o lanchinho todo mundo lancha, depois vai para a escovação.

Aí depois da escovação que volta entra a questão da rodinha, que aí vem todas as atividades que vão ser feitas naquele momento da rodinha. Ao terminar a atividade, aí vem a questão do lanche, o segundo lanche. Aí vai para o lanchinho na filinha, cantando musiquinha do lanchinho e tudo mais. Depois, terminou o lanchinho ai volta para a sala e eles ficam todos sentadinhos para se arrumar para ir para casa, terminou a arrumação, ai coloca as brincadeiras livres, com brinquedos, qualquer outra coisa, brincadeiras de roda, as brincadeiras livres com eles até o momento dos pais chegarem. (Bárbara, 2017)

Aqui Barbara explica que ajuda a docente no desenvolvimento das atividades, o que consideramos um ponto positivo, por entender que a interação das duas profissionais em sala, professora e assistente, precisa ocorrer em constante harmonia para o bom desenvolvimento das atividades, porém Bárbara não se coloca diretamente como uma constante educadora, fazendo transparecer que sua atuação é mais no apoio da professora regente da sala.

Clara respondeu que:

[...] quando eu chego as crianças já estão na sala, [...] vindo do almoço. Então é o momento de trocar a fralda, momento de dar água, de deixar eles descansarem para o soninho, aí depois nós vamos participar do momento de ninar, no momento do ninar, geralmente com música, com carinho na testa, não optamos pelo balanço, pelo balançar porque segundo autores deixa a criança mais nervosa e além do mais eles acabaram de almoçar. [...] Somos três na sala no momento do soninho até uma hora da tarde [...] Aí quando eles acordam 14 horas tem um lanchinho. [...] a gente leva no banheiro, tira as fraldas para fazer as necessidades físicas, o xixi e o cocô, [...] Aí volta para a sala, e higieniza as mãos com álcool em gel, porque nós temos esse cuidado aqui na nossa sala, e aí sirvo o lanchinho, depois tem a água, aí vem a rodinha. Eu também participo da rodinha porque na nossa sala, na minha sala a pró também está

comigo. Eu sempre busco essa parceria, se ela quer ajuda no momento da atividade considerada pedagógica, até pela própria rotina tem o momento da atividade pedagógica, pedagógica entre aspas, eu ajudo nesse momento da contação de história depois a atividade, tem hora do brincar [...] Aí depois tem um segundo lanche da tarde que é um lanche mais reforçado 15:15 horas, aí depois do lanche reforçado tem um momento de higienização das mãos de novo. Voltamos para a sala e é o momento de arrumar, aí tem a arrumação, pentear os cabelos, usar um perfume [...] Aí depois tem um tempo que a gente vai aguardar os pais chegarem e nesse momento é a atividade do assistir TV, ouvir música, ou fazer uma rodinha com música, ou fazer uma atividade, uma pintura coletiva, tem essa questão da pintura coletiva... Tem os brinquedos, tem revista, então estamos sempre com uma atividade diferenciada para também não ficar chato para eles. Aí na saída eles vão embora, 17 às 18 horas os pais chegam para buscar.

Percebemos que a fala da profissional Clara é riquíssima em detalhes sobre a sua rotina, considerando como um fator importante ela se incluir como atuante durante todo o processo, a profissional consegue demonstrar através da fala em quais momentos se envolve e como participa, localiza na sua fala a utilização de recursos didáticos como música, e brincadeiras que são apresentados no RCNEI como norteadores de aprendizagens na Educação Infantil. Além disso, faz uma consideração relevante a respeito do momento pedagógico, utilizando a expressão “pedagógico entre aspas”, fazendo entender que dentro da rotina da instituição tem um momento destinado as atividades que é intitulado dessa maneira, mas que na compreensão dela esse é apenas mais um momento de aprendizado, dentre os outros inúmeros que a rotina pode possibilitar.

Apesar das falas serem distintas, é evidente que as profissionais comungam das mesmas ideias no que diz respeito ao cumprimento das normas em relação à organização da sala, ainda que em diferentes espaços, mas numa mesma área, as rotinas não se diferem tanto de um lugar para outro. Mas é interessante ressaltar que a organização do ambiente na Educação Infantil por exemplo, já se configura como um elemento da prática educativa.

Ao se reportar ao assunto da rotina as autoras Bilória e Metzner (2013) afirmam que:

[...] possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças. Levando em consideração as necessidades da criança, é fundamental que dentre os elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, roda de música, oração, momento da novidade, ajudante do dia, hora do conto, repouso, atividades lúdicas e significativas, jogos diversificados como faz-de-conta, exploração de diversos materiais, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança. (p.5/6)

Esse estudo reafirma o que as profissionais geralmente vivenciam em contextos de creches, em relação a organização de suas salas, e se tratando das entrevistadas, mesmo que elas não tenham deixado tão explícito em suas falas como que essa organização do tempo leva a aprendizagem de alguns conceitos, percebemos a realização de algumas atividades que levam ao desenvolvimento infantil.

Para além desse aspecto, essa fala das profissionais nos reporta ao papel que as assistentes se atribuem dentro do processo de educação das crianças. Isso é relevante para o que está sendo tratado nessa pesquisa pois, entendemos que tanto o professor quanto o assistente de classe são educadores nas creches, visto que o educar e o cuidar não devem ser práticas dissociadas nessas instituições. Mesmo que haja uma demarcação das atividades nas instituições de Educação Infantil como “hora pedagógica” e “hora do cuidado” é preciso perceber como essas duas práticas estão associadas, e apenas Clara e Barbara fizeram em medidas diferentes essas associações em suas falas.

Nesse mesmo sentido, Gomes e Silva (2003, p. 181) apontam que: “o cuidado e a educação das crianças em creches vem sendo apontados como dimensões indispensáveis e indissociáveis, as quais devem complementar as ações da família e da comunidade”. A prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil devem promover a integração entre o cuidar e o educar visando a garantia do desenvolvimento pleno.

Dando continuidade à entrevista, questionamos a Macildes sobre os fatores que ela considerava importante para observar no processo de educação das crianças. Ela nos informou que para ela “*um dos fatores*

importantes a ser observado é a aprendizagem da criança, o conhecimento adquirido por ela e também a capacidade delas, mesmo sabendo que elas não saem sabendo tudo, mas é fundamental.”

Partindo da fala de Macildes, concordamos até um certo ponto, pois sabemos que realmente as crianças não saem da creche sabendo tudo, mas acreditamos que elas saem sabendo o suficiente para essa etapa da sua vida. Até por que, a sociedade está em constante mudança e atualização individual, o que nos leva a crer que o indivíduo nunca saberá tudo, pois para que este acompanhe as constantes mudanças, será necessário aprender sempre algo novo.

Ao questionar Bárbara sobre os fatores que ela considerava importante observar no processo de educação das crianças, a mesma nos relatou que no ponto de vista dela,

é a questão do respeito, no quesito deles pedirem licença, por favor, são essas questões de normas que eu acho que é fundamental para a criança. Por que para ele se tornar um cidadão, tudo depende da base, se ele não tem uma base boa certamente isso vai danificar o processo de crescimento dele futuro, por que ele vai se tornar tipo assim, se ele não aprende aqui logicamente isso não vai para a vida. (Bárbara, 2017)

Ao analisar a fala dessa profissional refletimos que para esta não há diferenciação entre o que deve ser ensinado em casa e na escola. Os valores mencionados pela entrevistada (pedir licença, por favor, obrigada), são aprendizados que devem ser adquiridos no seio familiar e a mesma ver com um dos principais pontos a serem observados na educação das crianças no contexto escolar. Isso não significa dizer, que a escola ou no caso a Creche, não deve se preocupar com esses assuntos, pois esta deve sim reforçar esses valores sempre que for necessário. Nesse sentido, acreditamos que a escola é detentora do aprendizado formal, pois a mesma carece de gerar e prover o conhecimento científico.

Quando perguntamos a Clara sobre os fatores que ela considerava importante para observar no processo de educação das crianças, a profissional nos expôs que para ela,

é essencial que a gente tem que pensar no desenvolvimento dessa criança, pois essas crianças que vem para a creche, se a gente for analisar o contexto social, político, econômico, dessa criança a gente tem que pensar... sabemos que algumas crianças são filhas de papai, tem o carinho, tem alimentação, mas também tem aquelas que não tem nada disso e que precisam e que na maioria das vezes, é nós da creche que temos que fazer isso. A gente enquanto professor tem que ter essa visão, e ter essa flexibilidade e essa disponibilidade de estar conversando com o pai, aconselhando a reforçar o que ensinamos aqui. (Clara, 2017)

Nesta fala o que mais nos intrigou foi a relação que ela estabelece com contexto social das crianças, bem como a relação dos professores com os pais. Nessa perspectiva, acreditamos que realmente é importante manter essa relação de explanação com os pais. Este destaque é reafirmado quando analisamos a fala de Nobre (1987, p.118-119).

(...) um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um modus peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade.

Assim, percebemos que uma das profissionais, a assistente Clara acredita que o mais importante a ser observado no processo educacional é o desenvolvimento das crianças, o desejo pelo aprender, além de colaborar em outros aspectos como o afetivo, emocional, etc. O que por sua vez, pode melhorar na relação com a turma, e assim, facilitar o seu processo de aprendizagem, consecutivamente no desenvolvimento delas. Enquanto as outras duas Macildes e Barbara, tem preocupações com relação a normatização e disciplina das crianças. Além disso, podemos interpretar que todas as falas apresentam de maneiras diferentes um sentido de complementariedade a função da família, que é um dos objetivos da Educação Infantil expresso na legislação brasileira.

Seguindo com a entrevista, questionamos as profissionais qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças. Macildes respondeu que no caso dela, ela acredita que:

Educação Infantil já é o início da criança na escola e também eles aprendem aqui a ter limites, a respeitar o próximo, a se comportar em sala de aula com os coleguinhas, as primeiras letrinhas, a se alimentar, higiene pessoal e mais. Então, a creche é uma base pra quando ele chegar na escola. (Macildes, 2017)

Bárbara nos informou que o objetivo da Educação Infantil para as crianças consiste em:

Eu acho que seja o objetivo de aprender, de compreender. Porque tipo assim, na Educação Infantil a gente vê que assim, as crianças elas só conseguem pegar palavras, porque é uma fase de desenvolvimento, são etapas. Se a gente for observar Piaget vai trazer isso, as fases de desenvolvimento da criança, sensório-motor, pré-operatório, então por aí vai. (Bárbara, 2017)

Para Clara o objetivo da Educação Infantil para as crianças é:

[...] uma base! Se é uma base, tem que ser uma base consistente e enquanto profissional eu tenho que atuar para que esse desenvolvimento, para que essa base seja de qualidade. Aí se a gente for pensar uma casa e o alicerce de uma casa for mal feito a casa vai cair, e se eu penso na educação infantil como um direito da criança, como um momento de desenvolvimento que eu vou estar ajudando a criança que passa por mim a se desenvolver e a continuar aprendendo de forma significativa e sem tanta dificuldade. (Clara, 2017)

Corroborando com a ideia de Clara no que se refere ao direito da criança, a Constituição de 1988, artigo 227, p. 132, traz como determinação que a criança é um sujeito de direitos, convalidando que o Poder Público, pais ou responsáveis, sociedade tem por obrigação garantir e respeitar os direitos das crianças

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988)

Dessa forma, as crianças realmente têm que serem tratadas como cidadãos em desenvolvimento tanto pela sociedade como um todo e pelo Poder Público. Observa-se também que a palavra bastante representativa para essas profissionais quando se trata da Educação Infantil, é base. Porém, é necessário ter o cuidado para que essa etapa não se preocupe mais com preparar para as demais perdendo o foco no desenvolvimento do ser que está em desenvolvimento naquele momento.

Assim, questionamos as profissionais se para elas existem diferenças entre o cuidar e o educar. Vejamos o que as profissionais nos relataram:

Na creche não. Por que a gente cuida e a gente educa, e no cuidar a gente já educa! (Macildes, 2017)

Não, pois os dois são indissociáveis, e que se acontecerem separadamente acho que não seria tão satisfatória, tão significativa o seu resultado. (Clara, 2017)

Não, pois quando a criança vai no banheiro e faz cocô e eu digo a ela você tem que se limpar e explico o porquê, eu estou cuidando, mas ao mesmo tempo eu estou educando. (Barbara, 2017)

De acordo com Santos (1931), o significado da palavra cuidar é *“fazer o necessário para que nada de mal aconteça com uma pessoa ou coisa”* (p. 164). Já o significado da palavra educar é *“fazer alguém ter os hábitos e os conhecimentos necessários para viver em sociedade”* (p. 215). Dessa forma, é que compreendemos que o cuidar e o educar se complementam, eles vão além de seus papéis, pois segundo Silva (1999),

o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto (SILVA, 1999, apud TRISTÃO, 2004, p. 42)

Dentre o real significado das palavras referidas anteriormente, ultrapassam suas barreiras indo além do cuidar do corpo e do físico da criança. Não devemos separá-las, não existe um momento certo para educar ou cuidar, pois elas estão intrinsecamente ligadas. Nesse sentido, as profissionais localizam as suas práticas em um patamar que não dissociam as duas atividades, fazendo nos refletir que até o presente momento da análise de dados as suas ponderações acerca da Educação Infantil refletem uma práxis pedagógica, no sentido da ação-reflexão-ação.

Para entendermos melhor sobre a atuação dessas profissionais dentro da sala de aula da Educação Infantil, e nos dar a possibilidade de perceber as concepções explicitadas nos discursos das mesmas no terceiro bloco da entrevista decidimos falarmos sobre o planejamento e as avaliações gerais, pois entendemos que o ato de planejar é importantíssimo para um bom desempenho dentro da sala, Corroborando com essa ideia, Ahmad, (2011, p. 04) destaca que:

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos nestes ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia-a-dia, a partir de seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para um trabalho que respeite as culturas infantis.

Desse modo, defendemos que uma das principais ferramentas para assessorar e expandir a didática dos profissionais da Educação Infantil seja o planejamento, é dessa forma que eles conseguem sistematizar e alcançar seus ideais, configurando-se um instrumento importante a ser interpretado para atingir o objetivo dessa pesquisa.

Sendo assim, achamos pertinente saber o que essas profissionais levam em consideração na hora de elaborar seus planejamentos. Macildes destaca que:

eu levo em consideração o método de como recontar ou contar uma história para a criança, pois tenho que contar de uma forma que elas compreendam, participe e não torne

chato. Então, faço um planejamento de acordo com a idade da criança e contar a história ou recontar de acordo com a idade, que é para eles entenderem aquele linguajar que a gente está usando e também dar a eles liberdade para eles também colocarem suas opiniões. (Macildes, 2017)

Bárbara nos relata que: *“eu não planejo pelo fato que sou assistente de classe. Eu ajudo contribuindo de forma direta em algumas questões do planejamento do docente. Dando algumas opiniões:”*

Segundo Clara,

o planejamento é uma forma de eu me organizar e no planejamento eu tenho que pensar no brincar no cuidar e educar e não posso esquecer-me disso nunca quando eu entro quando eu penso creche, quando eu penso em instituições de educação infantil, a gente tem que pensar nesses três pilares. (Clara, 2017)

O principal objetivo do planejamento escolar é contribuir para um trabalho mais significativo entre os profissionais e os alunos, pois este dá segurança para o professor trabalhar os conteúdos estipulados e as atividades que serão desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. De acordo com Schimtt, (2006, p.2),

O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano escrito é o produto destes processos de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática, mas, ao contrário, deve corresponder a um projeto compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas.

Diante do que foi exposto, percebemos que a profissional que não elabora um planejamento, acaba ficando à mercê do que foi elaborado pela professora da sala, nos conteúdos a serem aplicados e sem segurança no momento do desenvolvimento das suas atividades, o que acaba fazendo com que a mesma se afaste dos objetivos proposto para cada aprendizagem.

Ainda nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 1996, no seu Art. 29, estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, s/p)

Portanto, é a prática do planejamento que torna a prática pedagógica intencional, e dar a capacidade de relacionar e contemplar todos esses aspectos do desenvolvimento infantil previstos no artigo 29 da LDB, nas salas e durante a realização das atividades propostas. Um planejamento necessita ser flexível e da sensibilidade do professor no sentido de atender demandas emergentes que eventualmente surjam, porém isso não isenta a responsabilidade do ato de planejar.

Prosseguindo com a entrevista interrogamos como são feitas as avaliações da aprendizagem das crianças, e se o instrumento era suficiente na opinião delas. Em relação a este quesito, Macildes nos declarou que:

Em partes sim, por que tem agora além do parecer descritivo. Que temos que descrever sobre o processo da criança, a criança adquiriu aquela habilidade específica, a criança que não adquiriu... E além disso aí tem ainda o outro que a gente faz na sala de aula de acordo com cada criança. A gente observa duas crianças por dia, se der tempo da gente fazer isso, por que a criança hoje ela aprendeu um conteúdo e amanhã você faz uma revisão um questionamento sobre o que foi trabalhado no dia anterior e as vezes ele nem lembra. Então, a gente tem que, no processo com esses pareceres a gente vai colocando aquela dificuldade que a criança tem e a habilidade que a criança adquiriu para a gente aí, ver como que a gente vai trabalhar na continuação. (Macildes, 2017)

Considerar que talvez a criança não consiga expressar o que aprendeu da maneira que lhe foi proposta talvez seja mais assertivo do que afirmar que ela não aprende ou não se lembra das coisas que vivencia na creche, assim como aparece em um trecho da fala da professora Macildes.

A avaliação é de suma importância para a família da criança, desde que essa participe e acompanhe os seus desenvolvimentos como também os seus retrocessos e as suas necessidades de superação. Como nos mostra o texto do RCNEI (1998, v.1, p.60):

No que refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.

Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. (BRASIL, 1998)

Bárbara nos comunicou que a avaliação é feita da seguinte maneira,

Tem as habilidades na caderneta, tem a questão do descritivo, que vai descrever todo processo de aprendiz desse aluno. Eu acho significativo, o que o aluno realmente aprendeu só que a gente, existe falha em algumas questões assim, a gente escreve tudo que a gente acha que o aluno aprendeu, mas as vezes, a gente não está na mente da criança para saber o que ela aprendeu, o que ele sabe realmente, de fato, tudo mesmo, não. (Bárbara, 2017)

Já Clara nos informou que durante a avaliação:

o professor observa uma criança por dia e fazer, e observar como foi que ela reagiu a tudo que foi colocado para ela, como foi que ela interagiu com o que foi proposto para ela, e o que foi realmente que ela pegou, o que ela não teve mais dificuldade, se ela consegue se concentrar na rodinha e tudo mais. Então a avaliação é observar essa criança, o que ela fez durante o dia. São dois relatórios no caso, da caderneta e o descritivo. O descritivo fica uma cópia na instituição e vai uma cópia para a família, para ela também estar acompanhando o desenvolvimento dessa criança. Eu acho muito legal, que seja feita realmente essa observação, que seja registrado e que esse relatório seja feito a partir dessa observação, por que não adianta também enfeitar um relatório para o pai ler, aí também tem a questão das críticas em relação ao relatório. É um instrumento que se feito de forma correta, garante esse processo de avaliação, garante o objetivo dessa avaliação, que é acompanhar o desenvolvimento dessa criança. (Clara, 2017)

Dentre os vários instrumentos que são utilizados para apoiar a prática do profissional na Educação Infantil, um dos mais importante e trivial é a avaliação, pois este auxilia o educador no desenvolvimento de seus educandos. Percebemos comparando as duas falas acima como a assistente Barbara vê uma dificuldade em identificar o que as crianças realmente aprenderam, enquanto que a assistente Clara, talvez por que em outra escola onde é professora participa mais efetivamente do processo de avaliação, compreende melhor como o mesmo deve se dar.

Nesta perspectiva, o processo de avaliação tem como principal finalidade facilitar o diagnóstico das dificuldades, bem como, fornece ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da criança no seu processo de construção do conhecimento. Este é um veículo que permite que o professor refaça o seu método de ensino em virtude das necessidades dos alunos, o que leva ao cumprimento da L.D.B. no Art. 31:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (BRASIL, 1996)

Desse modo, percebe-se também que na Educação Infantil a avaliação não objetiva o atendimento de requisitos que dirão se os alunos estão aptos para a turma seguinte ou não, o que não significa dizer que o registro do professor não deve conter a intencionalidade ou o acompanhamento das crianças, mas é estar atento para não reduzir as práticas na creche apenas ao incentivo de um acúmulo de conteúdos.

Dessa forma, continuamos com os questionamentos, e dessa vez focamos mais para o sentido da participação da família e/ou responsáveis na vida escolar das crianças. Macildes nos revela que para ela *“a maioria dos familiares são ausentes, pois há crianças que tem a necessidade maior de conversarmos com os pais, e estes são ausentes. E muitas vezes quando marca reunião vem poucos pais.*

Bárbara conta que o sentido da participação família e/ou responsáveis na vida escolar das crianças ao seu ver corresponde a:

Os pais daqui da minha sala eles acompanham de forma bastante significativa os filhos, em questão de perguntar e de aprender. Então eles participam bastante, eu não vejo essa questão de não participar. Não aqui, nas outras eu não sei.” (Bárbara, 2017)

Já Clara diz que: *“às vezes exige coisas que vão além da nossa possibilidade enquanto creche. [...] tem pais que acham que a creche tem que dá tudo, tem que dá educação, amor, carinho etc.*

Em uma das falas das profissionais, fica explícito que existem algumas famílias que geralmente confundem o papel social da creche, deliberando a esta instituição responsabilidade que não lhe cabe, assim como as expressas na fala da profissional Clara.

No que diz respeito à educação escolar, este papel é um dos fundamentais da família, pois ela tem por obrigação desempenhar uma função extraordinária, vista que esta é a base do incentivo e onde começa os primeiros ensinamentos, os primeiros contatos culturais, sociais, e as primeiras habilidades da criança começam a ser desenvolvidas, pois é através dessa outra instituição que são passados os valores essenciais da vida, como os familiares, éticos, culturais, humanos. Sob essa ótica, Fernandes (2001, p.42) afirma que:

a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos.

Sendo assim, para que a criança sinta-se motivada a frequentar, envolver-se e comprometer-se com a escola, é necessário que a família esteja junto à escola e presente na vida escolar de seu filho.

No quarto bloco da entrevista, interrogamos as profissionais sobre o que significava ser criança para elas. No ponto de vista de Macildes, primeira entrevistada,

Atualmente as crianças estão sendo criada de forma invertida, pois estas são rebeldes, por que na maioria das vezes são educadas pela televisão, internet, pois vivem a mercê da tecnologia, pela ausência dos pais que necessitam trabalhar para sustentá-lo. (Macildes, 2017)

Corroborando com essa ideia, Postman (p. 94, 1999), vem dizer que: *O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos simultaneamente a mesma informação. [...] A mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa com infância.* Segundo Postman (1999), para que a criança seja verdadeiramente

uma criança é necessário que a mesma seja resguardada de alguns assuntos, mas infelizmente, isso geralmente não acontece devido à facilidade do acesso a informação por meio da tecnologia que tem provocado o seu desenvolvimento acelerado e de certa forma corrompendo o ser criança.

Bárbara, a nossa segunda entrevistada nos relatou que

“Ser criança é o momento, tem que brincar, tem que ser criança. Ela é livre!” (Bárbara, 2017)

Já para Clara, ser criança:

“é ser um ser em desenvolvimento, um ser que tem direito de brincar, de ser educada e tem direito a ser cuidada. Ele precisa ter identidade, ele precisa ter autonomia e para isso tem que passar por esses três eixos. (Clara, 2017)

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 2, BRASIL (p. 32, 2006):

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2017)

Considerando o que as profissionais relataram acima e acreditando que essas são práticas adotadas por elas, podemos dizer que elas atuam nas suas respectivas salas de aula de maneira a proporcionar a construção efetiva de saberes na Educação Infantil.

Durante a entrevista com as profissionais, interrogamos de que forma elas definiriam a Educação Infantil e Macildes nos afirmou que: *“é totalmente diferente de como a gente aprendeu. Quando a gente vai olhar Wallon, quando a gente vai olhar Piaget, vai olhar Vygotsky, Emilia Ferreiro. [...] Quando a realidade chega você vê que é totalmente diferente.*

Nesse sentido, Kramer (1994) aponta que a teoria e a prática estão intrinsecamente ligadas, o que nos leva a discordar da fala de Macildes quando ela afirma que *“não ver finalidade entre a teoria estudada e a prática realizada”*.

embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo. (Kramer, 1994, p.17)

Quando um profissional assume uma sala de aula para ensinar, é imprescindível que esse estabeleça uma relação teórico-prática, pois isso se materializa cotidianamente ao utilizar a prática do ensinar e a teoria dos conceitos.

Sánchez Vásquez (1968, p. 207) afirma que:

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Sendo assim, podemos afirmar que em hipótese alguma acontece primeiro o conhecimento teórico para posteriormente o prático, pois ele ocorre ao mesmo tempo.

Diferente da fala da professora Macildes anteriormente relatada, Bárbara nos afirma que: *“A educação infantil é à base de todo o processo. Porque a gente vê que para passar em determinadas outras fases de desenvolvimento vai depender da Educação Infantil que é o início de tudo.”*

De acordo com Kramer (1994), no Brasil, na década de 80, vários documentos oficiais produzidos pelo MEC e por outros órgãos públicos que também se preocupam com a questão da educação se posicionaram em relação a persistência acerca da pré-escola servir como base para o avanço ou retrocessos das crianças quando forem submetidas ao 1º grau. O que nos faz compreender que a pré-escola tem a função de proporcionar aos sujeitos que frequentarem essa etapa de ensino o desenvolvimento integral, não apenas uma evolução conteudista, mas uma aprendizagem para a vida.

Já Clara, definiu a Educação Infantil como:

a primeira teoricamente, legalmente, etapa da educação básica, hoje já tem certa obrigatoriedade, a criança não é obrigada a vir para a creche, mas o município tem o dever de oferecer. Então, é a primeira fase da educação básica e um direito da criança pequena. (Clara, 2017)

Dando seguimento a entrevista, levantamos um outro questionamento às nossas entrevistadas, inquirindo-as se para elas todos alunos delas estavam vivenciando a infância. Para Macildes:

Não! São poucos, dos 22 alunos que frequentam se colocar 4, 5 acho que ainda estou exagerando na quantidade, por que pelas atitudes deles na sala de aula durante o tempo que passa com a gente, a gente percebe que eles não têm infância. (Macildes, 2017)

Realizado uma análise sobre as seguintes falas referentes aos alunos viverem a infância: *“acredito que não, porque vai depender do contexto em que a criança vivi.”* (Bárbara, 2017) *“Eu considero que ainda precisa avançar algumas coisas”* (Clara, 2017).

Para Kuhlmann Júnior (2010, p.31), no contexto das relações sociais, o que deve ser assimilado como uma condição do ser criança é a infância.

Considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de 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 da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Prosseguindo, pedimos que elas nos relatassem o que era infância no ponto de vista delas. Macildes expõe que *“infância é brincar de forma sadia, é saber respeitar o outro. Então a infância hoje está podada, foi ceifada de muitas crianças.”* (Macildes, 2017)

Já para Bárbara a *“infância é o momento de você brincar, de ser livre em tudo. Porque a criança ela é ingênua, ela não tem maldade, não tem raiva na criança, e ela é simplesmente verdadeira, qualquer criança acredite!”*

Na visão de Clara,

a infância, depois que nasce é a primeira fase de desenvolvimento do ser humano, antes a criança na fase da infância era vista como um bibelô, alguém que não tinha voz, que não pensava, era pensado pelo outro, alguém que existia mas não era visto como ser de direitos, e hoje a gente tem outro conceito em relação a infância a criança. (Clara, 2017)

Quando analisamos essas falas das profissionais no sentido inverso, primeiramente Clara, Barbara e depois Macildes, percebemos que essas estão em consonância com os embasamentos teóricos, mais especificamente no segundo capítulo, quando se trata da concepção da infância. Porém ressaltamos um pequeno desvio novamente na fala da professora Macildes quando menciona um valor relacionado ao sentido de infância.

Dessa forma é que Gélis (1991, p. 314-315), assegura que

A primeira infância era a época das aprendizagens, aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brincar, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagem das regras de participação na comunidade local, aprendizagem das coisas da vida. Pai e mãe tinham um papel importante nessa primeira educação.

Perguntamos as profissionais se elas acreditavam que existia alguma diferença na maneira como as pessoas vêem a Educação Infantil ofertada nas Creches e os grupos que são ofertados em escolas de Ensino Fundamental e todas as entrevistadas concordaram que realmente existe uma diferença. Articulando que existe uma relação de preconceito por parte dos pais, devido a não valorização das atividades desenvolvidas na creche e ainda pelos professores que super valorizam a pré-escola.

Dando continuidade à entrevista, interrogamos sobre o que elas consideravam o maior desafio da Educação Infantil. Segundo Macildes,

é colocar a criança no meio, assim, diferenciado daquele que ele vive. Por que a criança sai da sua casa onde os seus pais são a sua influência maior e vai para uma escola que eles têm professores e colegas que ele não conhece, cada um com seu modo, o que acaba espantando as crianças e fazendo com que elas tenham o sentimento de abandono. (Macildes, 2017)

Na visão de Bárbara, o maior desafio da Educação Infantil é:

Para você vir para educação infantil, você tem que ser muito dinâmica, porque se você não for dinâmica você não consegue fazer uma boa atividade, ter um desenvolvimento com os alunos. (Bárbara, 2017)

Clara, nos informa que o maior desafio da Educação infantil é:

Então eu observo que essa outra visão da creche como um lugar que é só de riscar, é um depósito de criança, como eu já fiz essa comparação entre o município de Amargosa e de Elísio, aqui já tem um avanço em relação a isso. (Clara, 2017)

É possível perceber nas falas das nossas entrevistadas que são vários os desafios e que esses ultrapassam as barreiras da creche, pois se faz necessário que a sociedade mude a visão acerca da creche. Reconheça que esse espaço é um local onde se estimula o desenvolvimento da criança. É obvio que não é apenas este o desafio, mas esse é um dos mais atrelados a esta realidade.

Sabemos que teoricamente houve um avanço na legislação em relação a Educação Infantil, mas na prática a materialização desses direitos ainda não está totalmente garantido para todas as crianças. Esse também é um desafio a ser atendido.

Desse modo, procuramos saber qual o maior desafio do Centro de Educação Infantil Tia Marú. Macildes e Clara compartilham da mesma ideia, pois elas nos relataram que *“O maior desafio daqui é a integração de pais com a escola e com nós professores.* Em contra partida, Bárbara discorda, pois a mesma falou que *“não consegue perceber desafio nenhum”* podendo sofrer interpretações de que poderia não querer se comprometer dando uma resposta mais elaborada a esse questionamento.

A presença da família na escola, sem dúvida foi uma fala recorrente por todas as entrevistadas, sendo pontuada como um desejo de todos os segmentos da instituição. Todas as entrevistadas acreditam que o envolvimento da família na vida escolar das crianças tem um impacto direto em suas aprendizagens e até mesmo em seus comportamentos. Entendemos aqui, que o posicionamento das profissionais não é de culpabilizar apenas esse

segmento pelos avanços que não conseguem perceber, mas o que fica evidente é que deveria ser ação complementar a da família, expressa na lei brasileira, porém a creche e a educação das crianças recai boa parte da responsabilidade apenas sobre a instituição.

O Art. 205. Da Constituição Federal (BRASIL, 2017, p.160), assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado ofertar assim como da família incentivar a frequência, incentivada e promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, além do seu preparo para o exercício da cidadania e a preocupação com a preparação para o trabalho.

É evidente que ambas as instituições (a família e a escola) elas devem desenvolver seus atributos de modo que as tarefas desempenhadas por cada uma se complementem, trabalhando lado a lado, de modo construtivo, tendo como base a Constituição de 1988.

Segundo Dessen, Polonia (2007, p. 22),

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Para tanto, ambas as instituições, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor, emocional da criança, bem como, incentivadores dos valores éticos e culturais obtidos por esses indivíduos. Enquanto indivíduo, os alunos começam a se desenvolver a partir do contato com a família, pois perspectiva educacional, ela desenvolve um cargo respeitável na educação formal e informal.

Corroborando com essa ideia, Dessen e Polonia (2007, p. 29) falam que:

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo.

Essa é uma questão também muito recorrente na fala das entrevistadas, as vezes utilizaram para expressar que a complementariedade vem no sentido na verdade de suprir o que a criança não acha em outros espaços, como na família por exemplo. Em outras falas ainda, a ação que é desenvolvida na creche deve possibilitar independente da condição que a criança esteja submetida, o contato com o capital cultural acumulado pela sociedade, entendida nesse estudo como opção mais acertada.

Por fim, é importante que as duas instituições tenham bastante cuidado para não confundirem os seus papéis na educação da criança, pois cada uma tem que realizar a sua função com o intuito de ajuda uma a outra. E ainda, que os profissionais que trabalham nesses espaços tenham o discernimento capaz de pontuar o que cabe a essas instituições ou não, realizar. Perceber quais são as suas concepções de Educação Infantil nesse sentido, se faz necessário pois é se associar a teoria para desenvolver uma prática, é escolher qual a concepção que preencherá a sua prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentarmos a síntese desta pesquisa, é necessário dizermos que chegamos ao fim deste estudo, mas jamais dizer que este trabalho foi concluído, pois outros trabalhos sobre essa mesma temática podem ser realizados, considerando as transformações sociais. Assim, podemos afirmar que foram vários os caminhos percorridos, várias leituras realizadas e muitas discussões feitas, o que nos permitiu o êxito para a resposta almejada com base nos objetivos que nortearam este trabalho. Sendo assim, a partir daqui descreveremos nossos resultados obtidos durante toda a trajetória da pesquisa.

Este trabalho buscou investigar qual é a concepção de Educação Infantil das profissionais que trabalham em creches, com diferentes formações, visando compreender se os professores que lecionam nessas instituições, com formação adequada ou não, estão conscientes do que representa o ensino nessa etapa da vida corroborando com os objetivos de ensino das instituições onde trabalham, e com os objetivos propostos pelo governo brasileiro para esse nível de ensino. Para que esta averiguação ocorresse de forma ética, foi necessário que nos debruçássemos nos aportes teóricos acerca do referido tema e realizarmos uma entrevista semi estruturada.

Foram feitas algumas contextualizações históricas como, por exemplo, compreender como se deu o processo de construção do conceito de infância de modo geral, para posteriormente contextualizar a realidade brasileira, como se deu a construção das creches afim de compreender o caráter assistencialista que essa instituição assumiu durante muito tempo, e de que maneira essa finalidade se transformou.

Falar de Educação Infantil requer que pensemos no conceito de criança e sobre qual concepção de infância estamos nos apoiando para tal discussão. Por essa razão, foi necessário deixar explícito neste capítulo qual as concepções de criança e Educação Infantil que esta pesquisa se debruça, são entendidas as concepções de criança como sujeito histórico, atuante na sociedade e cidadãos de direitos, enquanto que a concepção de Educação Infantil sustentada foi a mesma expressas nos documentos oficiais.

Nos remetemos ainda ao surgimento das legislações em torno desse nível educacional levantando discussões sobre o que essas políticas garantem assim como o que denomina ser função da Educação Infantil, utilizando análise documental para essa etapa. Assim, relatamos os avanços políticos e legais que instituíram a Educação Infantil tal qual conhecemos, bem como a recente tentativa de desarticulação por meio das políticas mais atuais, considerando o contexto de crise brasileiro.

Traçamos o percurso metodológico empreendido na pesquisa para atingir os objetivos propostos. Delimitando assim os instrumentos que seriam utilizados, que se trataria de uma pesquisa qualitativa, e a escolha do lócus e dos sujeitos envolvidos.

Discutimos sobre os dados obtidos na pesquisa, bem como a análise e interpretação dos dados. Desse modo, podemos perceber que das três profissionais entrevistadas apenas uma tem uma visão mais completa e expressa melhor em sua fala o que entende por criança, infância e de Educação Infantil, demonstrando ainda uma concepção mais próxima ao que os parâmetros legais brasileiros apontam, utilizando-os inclusive com fundamentação para sua argumentação.

As demais profissionais apresentam concepções mais heterogêneas, as vezes supervalorizando o cuidar em detrimento do educar relacionando a creche a uma concepção que mais se parece assistencialista. Mesclam ainda com concepções do tipo compensatória, quando se referem que a creche deve suprir determinadas demandas que não lhe cabe a responsabilidade ou atribuem a função de preparatória para a próxima etapa do ensino.

Não pretendemos culpabilizar as profissionais por suas concepções, entendendo assim como Postman (1999) apresenta que a infância tendo passado por muitas etapas, e até certo ponto por assumir significações subjetivas, não se extingue em uma palavra que possa defini-la até a descrição de suas características.

Diante da trajetória deste trabalho, podemos constatar que mesmo percorrendo mais de uma concepção, em algumas falas mesmo não existindo uma concepção predominante, todas as entrevistadas têm o conhecimento das

práticas a serem desenvolvidas na creche, demonstrando assim, que durante o seu percurso formativo tiveram contato com as bases teóricas essenciais se tratando da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Isso colabora para que o objetivo da educação das crianças na creche seja respeitado. Percebemos também com essa pesquisa que a formação do indivíduo, tanto pessoal quanto profissional está intrinsecamente ligada ao seu meio cultural, as relações a quais os sujeitos estabelecem, pois durante a entrevista, uma professora em especial, referencia muito as aprendizagens entre os atores da Educação Infantil, o que as professoras e assistentes aprendem com os pais o que os pais aprendem, e como elas se encantam ao percebem que as crianças aprenderam.

Considerando a relação entre assistentes e professoras dentro da creche relatada na referida pesquisa, encontramos uma relação de convivência harmônica narrada por elas, mas é perceptível que em alguns momentos o envolvimento da auxiliar em determinadas atividades como o planejamento ainda é um pouco distante, assim como a participação da professora nas atividades referentes ao cuidar era distante, o que acaba reforçando a concepção assistencialista. Essa distinção não deveria existir, pois tanto a auxiliar como a professora desenvolvem papéis igualmente importantes para o desenvolvimento da criança.

Afirmamos ainda que as profissionais acreditam que o desempenho de algumas atividades da creche depende da parceria com família, e que atualmente veem essa relação bastante fragilizada, considerando que se não há continuidade ou complementação em suas casas do que as crianças aprendem na creche, o trabalho pode não dar certo.

Nesse sentido, é imprescindível ponderar duas observações. A primeira é a diferenciação do trabalho da creche com a educação que as famílias oferecem em casa, se afirmamos que o trabalho da creche pode ser feito pela família estamos negando a necessidade de existência dessa instituição. A segunda observação é referente ao que é propiciado à criança do ponto de vista do desenvolvimento integral através das instituições de Educação Infantil, não deve ser restringido porque talvez a família não consiga e/ou possa dar continuidade a este trabalho. Enxergamos, portanto, a necessidade de

promover diálogos nas creches para enfrentar esses desafios. Se faz necessário também demonstrar aqui o reconhecimento da empreitada que a Creche e as professoras entrevistadas vão em busca de possibilitar a vivência de uma infância diferenciada para as crianças que frequentam a instituição. Corroborando com autoras como Kramer quando a mesma afirma que só através dessa possibilidade de viver a infância praticando laços de solidariedade é que mudaremos a realidade.

Por fim, entendemos que nenhuma das profissionais possui uma concepção completamente equivocada sobre a Educação Infantil, pois percebemos nas falas, mesmo que timidamente a compressão por parte delas de que é direito da criança o acesso a esse espaço. O que entendemos ser uma estratégia viável é que esse ainda seja um assunto debatido em fóruns, em reuniões dentro da própria escola, por acreditar que só o conhecimento pode promover a reflexão do sujeito, compreender as proposições da Educação Infantil auxiliarão na formulação de uma prática ainda mais completa, como afirma Redin (2007), o planejamento das atividades na Educação Infantil, assim como seu acompanhamento, estão ligados a concepções que as profissionais possuem de infância, educação e criança, dentre várias outras coisas.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In.: **Sociologia da infância no Brasil**/ Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco(Orgs.).-Campinas, SP: Autores Associados, 2011.-(Coleção polêmicas do nosso tempo).

AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo**. Curitiba, PUC,2011.

ALBUQUERQUE, Simone Santos e CORSO, Luciana Vellinho e FELIPE, Jane. In.: **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela Educação Infantil**/ Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso, organizadores. – Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/04/Ebook-Para-Pensar-a-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Lutamos.pdf> > Acesso em: 15 de agosto de 2017.

Anália Franco. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_analia_franco.htm> Acesso em: 15 de Jun. de 2017. Às: 01.40.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia GOULART; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005, p. 23-50.

ARIÈS, Philippe, 1914 – 1984. **História social da criança e da família**/ Philippe Ariès; tradução de Dora Flaksman. – 2 ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil, Jéssica Ferreira Bilória 1; Andréia Cristina Metzner, **Revista Fafibe On-Line** — ano VI – n.6 — nov. 2013 — p. 1–7 — ISSN 1808-6993 unifafibe.com.br/revistafafibeonline

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação** / Roberto C. Bogdan, Sari Kanoop Biklen; tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1971.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01. Set. 2017 as 11:00.

_____. **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**, vol. 2, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994 48 p.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, s/a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** . MEC. Brasília, DF, 2015

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**/ Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. – 6. Ed. – São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In.: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.) 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Infância e políticas de educação infantil**: concepções que permeiam os textos legais. Anais do simpósio XXVI, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CarolineConceicao-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 12 de JUN de 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&tlng=pt > . Acesso em: 30 de Mai. de 2017

ESTEBAM, Maria da Paz Sadín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições** / Maria da Paz Sadín Estebam; tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, António Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do antigo regime. In.: **Os intelectuais na história da Infância**. Marcos Cezar de Freitas, Moysés Kuhlmann Jr. Orgs. – São Paulo: Cortez, 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillipe; CHARTIER, Roger (Orgs). **História da vida privada**. vol. 3 (Da Renascença ao século das Luzes). São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 310-320.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo. 4 ed. Editora Atlas 2007.

_____, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/Antonio Carlos Gil. - 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES VLO, SILVA AL, Ern E. O cuidado de crianças em creches: um espaço para a enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre (RS) 2003 ago;24(2):177-88.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de pesquisa**, São Paulo (64): 57-80, fevereiro 1988.

KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In.: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.14, mai/jan/jul/ago 2000.

_____. Instituições pré escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de pesquisa**, São Paulo (78): 17-26, agosto,1991.

_____; **Os intelectuais na história da Infância**. Marcos Cezar de Freitas, Moysés Kuhlmann Jr. Orgs. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em: 02 de setembro de 2017. Às: 16:00

LÜDKER, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/ Menga Ludker, Marli E.D.A André. – São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da sociologia da Infância á Educação Infantil. **Revista Páideia**, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009. 174 p. : il.

MACHADO, Maria Lucia A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 8S - 98, jul./dez. 1999.

NOBRE, L. F. **Terapia familiar: uma visão sistêmica**. In. Py, L A.et all. Gruppo sobre grupo. Rio de Janeiro. Rocco, 1987.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo; CARDOSO, Lindabel Delgado. Educação Infantil: Origens e constituição como Política Pública no Brasil. In.: Lima, Eneide Maria Moreira. **Rede integrada de educação infantil: o que aprender com o EduCriança?**/ organizadores Eneide Maria Moreira de Lima..[et al.]—Campinas, São Paulo : Editora Alínea, 2009.

PALUDO, Conceição. SILVEIRA, Dynara Martinez. Contribuições para a História da Educação Infantil do Campo no Brasil. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 .p170-185 - jan-abr 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.**/ Neil Postman; tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro, GRAPHIA, 1999.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** Mary Del Priore (Org.) 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. - 7 ed.- São Paulo : Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In.: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHMITT, Adriana. **Registro de Planejamento na Educação.** Santa Catarina. Ed FURB. Vol. 01, n 2. 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade.**/ Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.- Campinas, SP: Autores Associados,2002.-(Coleção educação contemporânea).

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Florianópolis: 2004. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. **Inter-Ação**, Goiânia, v.35, n.1, p. 63-80, jan/jun, 2010.

8. APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAS

1º BLOCO: Formação Acadêmica

1. Qual a sua formação?
2. Qual o ano da última formação?
3. Instituição de ensino da graduação?
4. Foi sua escolha atuar nesse nível de ensino? Explique.

2º BLOCO: Atuação na Educação Infantil

1. Quanto tempo de atuação na Educação Infantil?
2. Com qual grupo trabalha atualmente?
3. Como você organiza a rotina da sua sala?
4. Quais fatores você considera importantes observar no processo de educação das crianças?
5. Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?
6. Existe para você diferença entre cuidar e educar?

3º BLOCO: Planejamento e avaliações gerais

1. O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?
2. Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças? O instrumento é suficiente na sua opinião?
3. Como você avalia as condições de trabalho as quais os professores da CEI estão submetidos?
4. Como você avalia a participação dos responsáveis na vida escolar das crianças?

4º BLOCO: Conceitos

1. O que significa ser criança?
2. Como você definiria Educação Infantil?
3. O que é infância?
4. Todos os seus alunos têm vivido a infância?

5º BLOCO: desafios da Educação Infantil

1. Você acredita que tenha alguma diferença na maneira como as pessoas vêm a Educação Infantil ofertada nas Creches e os grupos que são ofertados em escolas de ensino fundamental?
2. O que você considera o maior desafio da Educação Infantil?
3. E qual o maior desafio da CEI Tia Marú?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Meninxs na creche para que?”: concepções de Educação Infantil na perspectiva das profissionais do centro educacional infantil “Tia Maru”, conduzida pela discente Beatriz Barbosa Santos sob orientação da professora Dr.^a Karina de Oliveira Santos Cordeiro. Este estudo tem por objetivo conhecer a concepção de Educação Infantil dos profissionais que atuam na Creche Municipal Marília Chagas Sampaio.

Você foi selecionada por ser professora da Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para você. Além disso, você não correrá nenhum risco em participar desta pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fazer parte de uma entrevista semiestruturada, além de permitir a observação de suas aulas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação e da instituição de ensino.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e da instituição que farão participação.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui três vias, sendo uma delas sua, uma da instituição e a outra do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o contato da pesquisadora responsável e da orientadora.

Contatos do pesquisador responsável: Beatriz Barbosa Santos, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de professores (CFP), Celular: (71) 99212-1011, E-mail: beatrizbarbosa65@hotmail.com. Contatos da

orientadora: Dr.^a Karina de Oliveira Santos Cordeiro, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de professores (CFP), e-mail: koscordeiro@hotmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Amargosa-BA, 27 de junho de 2017.

Participante: _____

Pesquisadora: _____

Orientadora: _____