



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SUELY ALEXANDRE DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES E PAIS SOBRE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA

2019

SUELY ALEXANDRE DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES E PAIS SOBRE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Esperança
Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2019

S586r Silva, Suely Alexandre da
Representações sociais de mães e pais sobre educação
infantil / Suely Alexandre da Silva.-- 2019.
126 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências: f. 116-123

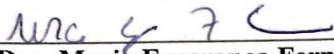
1. Educação infantil. 2. Representações sociais. 3.
Educação - Finalidades e objetivos. I. Carneiro, Maria
Esperança Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
2019. III. Título.

CDU: 373.2(043)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES E PAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 06 de setembro de 2019.

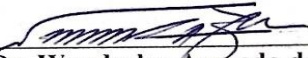
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

Ao meu neto Artur, companheiro incansável. Por seu amor, seus carinhos e inúmeros momentos de sua meninice, em que juntos aprendemos brincando.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por me sustentar continuamente.

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Deusenesia, pela educação que me deram. De vocês herdei a coragem necessária para lutar e superar as batalhas que a vida impõe.

À Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha amada orientadora, referência como pessoa humana, o meu maior agradecimento. Por sua palavra sábia, amiga e fortalecedora, sempre presente. Por contrapor ideias e me guiar por caminhos repletos de novas possibilidades no campo da pesquisa. Obrigada por acreditar e estar ao meu lado na luta para garantir meus direitos como mestranda. Agradeço o aprendizado gratificante, sobretudo, pelo exemplo de *profissional ético e humano*.

À Banca Examinadora pelas contribuições valiosas e pela oportunidade de aprimorar esta pesquisa: à Profa. Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita, pela disponibilidade e presteza, pelas avaliações cuidadosas e sábias, e por compartilhar de mais um importante momento na minha vida acadêmica; à Profa. Dra. Denise Silva Araújo, pelos enriquecedores comentários (na Banca de Qualificação); e ao Prof. Dr. Wanderley, que aceitou o convite para participar da Banca Examinadora e avaliar esta dissertação.

Aos meus filhos, Cristiane e Saulo, que me acompanham desde sempre, por compreenderem momentos de ausências, pelo estímulo constante, pela inspiração e pela força. Vocês são muito especiais na minha vida!

Aos filhos de coração, Guilherme Trevenzol, Mariana Donato e Raquel Pires, pelo ombro amigo, pelas horas que dedicaram para me ouvir, pela paciência e pelos cuidados.

Aos meus irmãos e familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. De modo particular, ao mano Washington, pelo companheirismo e contribuições nos momentos mais difíceis, nos quais pensei em desistir do Mestrado.

À amiga Lorena, a quem admiro cada vez mais. Obrigada por todo o apoio, pelos gestos de carinho, pela atenção e delicadeza.

Ao amigo Juvenilto, pela revisão desta dissertação. Sua amizade foi um belo presente que ganhei no Mestrado.

Ao Dr. Ricardo Fernandes Carneiro, por seu profissionalismo e sua capacidade de me acalmar mesmo nos momentos mais estressantes.

Às amigas Edi e Bida, pela sinceridade na amizade. Com vocês percebi que a distância não é o suficiente para separar os amigos.

Ao Flávio Borges, meu amigo, por me mostrar um mundo novo, cheio de oportunidades.

Ao amigo Ueliton Gomes, por sempre me fazer acreditar que sou capaz. Obrigada pela atenção, em especial pelas contribuições, de tantas e significativas formas.

Ao Gustavo Ramos e Sandra Camargo, obrigada por todo o apoio e pelos sorrisos sinceros.

Às mães, aos pais e aos profissionais das Instituições de Educação Infantil pesquisadas. Agradeço toda a confiança e as valiosas contribuições, que possibilitaram a concretização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) e ao Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia, pela Licença para Aprimoramento. Aos seus profissionais, que trabalham por uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade social.

Aos funcionários e professores da Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo excelente trabalho; em especial à Profa. Dra. Beatriz Zanatta, pelos ensinamentos e solidariedade.

Por fim, agradeço ao meu neto Artur, fonte inspiradora deste estudo. Por seu amor, carinho e companheirismo nas longas horas de estudo, sempre ao lado, aguardando o momento para brincarmos. Eternamente grata!!!

DEVERES E DIREITOS

Toquinho

*Crianças, iguais são seus deveres e direitos.
Crianças, viver sem preconceito é bem melhor.
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar,
Vamos todos juntos brincar.*

*Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem religião, nem raça.
Chamem os quem não têm mamãe,
Que o papai tá lá no céu,
E os que dormem lá na praça.*

*Meninos e meninas,
Não olhem raça, religião nem cor.
Chamem os filhos do bombeiro,
Os dois gêmeos do padeiro
E o caçula do doutor.*

*Crianças, a vida tem virtudes e defeitos.
Crianças, viver em harmonia é bem melhor.
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar,
Vamos todos juntos brincar.*

*Meninos e meninas,
O futuro ninguém adivinha.
Chamem os quem não têm ninguém,
Pois criança é também
O menino trombadinha.*

*Meninos e meninas,
Não olhem cor nem raça ou religião.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.*

RESUMO

Este trabalho, inscrito na Linha de Pesquisa de Estado, Políticas e Instituições Educacionais, buscou estudar, por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, as representações sociais de mães e pais sobre Educação Infantil. O presente objeto de pesquisa se circunscreve à questão: As representações sociais de mães e pais acerca das finalidades da educação infantil coincidem com as finalidades expressas na legislação brasileira e nos fundamentos teóricos adotados? Dada a complexidade da temática em questão, o objetivo geral desta pesquisa foi descobrir as representações sociais de mães e pais acerca da Educação Infantil, e analisá-las frente às necessidades do desenvolvimento da criança e à legislação brasileira. Para tal, os objetivos específicos foram: a) historicizar o processo de constituição da educação infantil no mundo e no Brasil; b) apresentar as bases teóricas que envolvem o desenvolvimento e as particularidades e necessidades próprias das crianças; c) identificar os fundamentos legais que envolvem a Educação Infantil no Brasil e as representações de mães e pais, estabelecendo comparações, especialmente quanto às finalidades. Empregou-se o método dialético, embora dialogando também com autores de outras abordagens. Assim, Contemplaram-se diferentes teóricos, da Educação e da Teoria das Representações Sociais, como: Durkheim (1968), Moscovici (1978; 2012; 2013), Ariès (2016), Kuhlmann Jr. (2015), Vygotsky (2007; 2009), Charlot (1979; 2013) e Lenoir (2013). Apresentou-se uma análise de documentos oficiais referentes à Educação Infantil: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990; Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014; Plano Nacional pela Primeira infância, Lei nº 13.257/2016; dentre outros dispositivos legais. Por sua vez, desenvolveu-se a pesquisa empírica em duas instituições de Educação Infantil, uma pública e uma particular. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário a mães e pais de crianças matriculadas em duas instituições: uma pública e uma particular. A pesquisa prezou pela voluntariedade e pelo anonimato. Adotou-se a metodologia quali-quantitativa, para que os valores numéricos contribuíssem também para esclarecer a complexidade da dinâmica dos processos sociais e culturais envolvidos, bem como o impacto destes na formação de representações sociais de pais e mães de crianças da educação infantil. Dentre os resultados da pesquisa, descobriu-se que as representações sociais acerca da Educação Infantil são marcadas pelas expectativas da classe social à qual a família pertence. No entanto, todos os participantes da pesquisa revelam o desconhecimento sobre as finalidades oficiais da Educação Infantil. De mães e pais pesquisados na instituição pública, 100% ignoram a importância do brincar na Educação Infantil, pois não compreendem as implicações tanto do brincar lúdico, quanto do brincar como atividade pedagógica. Na instituição privada, esse índice foi de 80%. Logo, faz-se mister que gestores de Instituições de Educação Infantil viabilizem oportunidades de esclarecimento às mães, aos pais e a outros eventuais responsáveis pelas crianças, quanto à Educação Infantil, em especial sobre suas finalidades oficiais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Representações sociais. Crianças. Educação Infantil. Finalidades.

ABSTRACT

This work, enrolled in the Research Line of State, Policies and Educational Institutions, sought to study, through bibliographical and empirical research, the social representations of mothers and fathers on Early Childhood Education. The present research object is limited to the question: Do the social representations of mothers and fathers about the purposes of early childhood education coincide with the purposes expressed in the Brazilian legislation and in the adopted theoretical foundations? Given the complexity of the theme in question, the general objective of this research was to discover the social representations of mothers and fathers about early childhood education, and to analyze them against the needs of child development and Brazilian law. To this end, the specific objectives were: a) to historicize the process of constitution of early childhood education in the world and in Brazil; b) present the theoretical bases that involve the development and the particularities and needs of the children; c) identify the legal foundations involving early childhood education in Brazil and the representations of mothers and fathers, making comparisons, especially as to the purposes. The dialectical method was used, although also dialoguing with authors of other approaches. Thus, Different theorists, Education and Theory of Social Representations were contemplated, such as: Durkheim (1968), Moscovici (1978; 2012; 2013), Ariès (2016), Kuhlmann Jr. (2015), Vygotsky (2007; 2009), Charlot (1979; 2013) and Lenoir (2013). An analysis of official documents related to Early Childhood Education was presented: Statute of the Child and Adolescent, Law nº 8.069/1990; Guidelines and Bases Law (LDB), under No. 9.394/96; National Education Plan 2014-2024, Law No. 13.005/2014; National Plan for Early Childhood, Law No. 13.257/2016; among other legal devices. In turn, empirical research was developed in two early childhood institutions, one public and one private. For data collection, a questionnaire was applied to mothers and fathers of children enrolled in two institutions: one public and one private. The research prized for voluntariness and anonymity. The qualitative and quantitative methodology was adopted, so that numerical values also contributed to clarify the complexity of the dynamics of the social and cultural processes involved, as well as their impact on the formation of social representations of parents of children in early childhood education. Among the research results, it was found that social representations about early childhood education are marked by the expectations of the social class to which the family belongs. However, all research participants reveal lack of knowledge about the official purposes of early childhood education. Of mothers and fathers surveyed in the public institution, 100% ignore the importance of playing in early childhood education, because they do not understand the implications of both playful and educational play. In the private institution, this rate was 80%. Therefore, it is necessary that managers of early childhood education institutions provide opportunities for clarification to mothers, fathers and other possible guardians of children, regarding early childhood education, especially about their official purposes.

Keywords: Public policy. Social representations. Children. Child education. Purposes.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
RS	Representações Sociais
SAO	Setor de Análise e Orientação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade em que a criança deve começar a frequentar a escola – Participantes da Instituição Pública.....	107
Gráfico 2 – Idade em que a criança deve começar a frequentar a escola – Participantes da Instituição Privada	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024: metas de atendimento na Educação Infantil.....	55
Quadro 2 – PNE 2014–2024: Meta 1 e Estratégias	55
Quadro 3 – PNE 2014-2024: Meta 20 e Estratégias	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2000 a 2018	50
Tabela 2 – Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2018.....	84
Tabela 3 – Matrículas na Educação Infantil – Goiás – 2018	85
Tabela 4 – Matrículas na Educação Infantil – Goiânia – 2018	86
Tabela 5 – Síntese comparativa de atendimento – Brasil, Goiás e Goiânia - 2018	87
Tabela 6 – Quantitativo de mães e pais participantes da pesquisa.....	91
Tabela 7 – Escolaridade dos participantes – instituição pública	95
Tabela 8 – Escolaridade dos participantes – instituição privada	96
Tabela 9 – Atividades profissionais – participantes da instituição pública	97
Tabela 10 – Atividades profissionais – participantes da instituição privada	98
Tabela 11 – Expressões dos sujeitos sobre o que esperam da Educação Infantil – instituição pública	100
Tabela 12 – Expressões dos sujeitos sobre o que esperam da Educação Infantil – instituição privada	101
Tabela 13 – Respostas dos sujeitos sobre as finalidades da Educação Infantil – Instituição pública	104
Tabela 14 – Respostas dos sujeitos sobre as finalidades da Educação Infantil – Instituição privada	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: PERCURSOS E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1 Trajetória da educação: um marco na antiguidade	19
1.2 Criança, Infância e educação infantil na modernidade	21
1.3 Educação de crianças pequenas no Brasil: transformações sociais e influências	30
1.4 Fundamentos político-pedagógicos	34
1.5 Educação Infantil no Brasil: regulamentação e finalidades	43
CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES: DA GÊNESE AOS DIAS ATUAIS	64
2.1 A origem do conceito representações.....	64
2.2 As representações em Marx, Durkheim e Weber	65
2.3 As Representações Sociais e a Teoria das Representações Sociais.....	71
2.3.1 A Teoria das Representações Sociais	73
2.4 Representações: síntese da construção histórica	76
CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES DE MÃES E PAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS ACERCA DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
3.1 Percurso Metodológico	88
3.2 Delineamento metodológico da pesquisa	88
3.3 Participantes da pesquisa.....	90
3.4 Desenvolvimento da pesquisa empírica	92
3.4.1 Procedimento de análise dos dados	92
3.4.2 Elaboração das categorias de análise	93
3.4.3 Pesquisa de campo: aplicação de questionários	93
3.5 Resultados da pesquisa empírica	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	125
APÊNDICE B – Questionário	126

INTRODUÇÃO

Este estudo se inscreve na Linha de Pesquisa de Estado, Políticas e Instituições Educacionais, tendo por tema a educação infantil. A temática em questão está relacionada à minha vivência profissional desde os anos de 1996, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, inicialmente em escolas, e atualmente no Conselho Municipal de Educação (CME), Setor de Análise e Orientação (SAO), na função de apoio/orientação às instituições de Educação Infantil do Município.

A experiência com a Educação Infantil me levou a estudar diversos aspectos relacionados a essa etapa da Educação Básica, em particular quanto à regulamentação, à oferta e às finalidades da Educação Infantil. No processo histórico, a Educação Infantil tem passado por mudanças, alterando-se continuamente as representações sociais de mães e pais a seu respeito. Aliás, mesmo no atual contexto de ampliação da oferta de vagas, muitas mães e pais ainda se revelam desconhecedores da importância da educação infantil e das finalidades desta.

Foi, portanto, a partir desses elementos todos que se configurou nosso objeto de estudo, que são as representações sociais de mães e pais sobre a Educação Infantil. Por sua vez, delimitou-se o problema de pesquisa na questão: As representações sociais de mães e pais acerca das finalidades da Educação Infantil coincidem com as finalidades expressas na legislação correspondente e nos fundamentos teóricos adotados?

Esta é uma pesquisa documental e empírica. De antemão, apresenta-se uma análise de documentos oficiais referentes à educação, particularmente à educação infantil, publicados no período de 1990 a 2017. As análises pautam a discussão em elementos presentes no Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.069/1990; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o nº 9.394/96; na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 05/2009 (DCNEI); no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014; no Plano Nacional pela Primeira infância (PNPI), Lei nº 13.257/2016; bem como em outros dispositivos legais.

Em um segundo momento é desenvolvida a pesquisa de campo, que acontece em duas instituições de Educação Infantil, uma pública e uma particular. Para a coleta de dados, foi empregado um questionário (Apêndice B, elaborado com base em um prévio estudo exploratório da autora desta pesquisa) e contou com a participação de

20 respondentes: dez responsáveis – mães e pais – com filhos em uma instituição pública; e dez, com filhos na instituição privada. A investigação prezou pela voluntariedade e o anonimato.

Adotou-se na pesquisa a metodologia quali-quantitativa. Assim, quando os valores numéricos são apresentados contribuem para esclarecer a complexidade da dinâmica dos processos sociais e culturais envolvidos, bem como o impacto desses na formação de representações sociais de mães e pais de crianças da Educação Infantil.

Ante à complexidade da temática em questão, o objetivo geral desta pesquisa é descobrir as representações sociais de mães e pais acerca das finalidades da Educação Infantil, e analisá-las à luz das necessidades do desenvolvimento da criança e do que está expresso a esse respeito na legislação brasileira. Para tal, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: a) historicizar o processo de constituição da educação infantil no mundo e no Brasil; b) apresentar as bases teóricas que envolvem o desenvolvimento e as particularidades e necessidades próprias das crianças; c) identificar os fundamentos legais que envolvem a Educação Infantil no Brasil e as representações de mães e pais, estabelecendo comparações entre esses, especialmente quanto às finalidades.

A fim de ampliar o entendimento das relações entre as representações sociais de mães e pais em face do que está expresso na legislação educacional, decidiu-se por uma fundamentação teórica considerada pertinente ao objeto de estudo da pesquisa. Assim, quanto às representações sociais, são apresentados fundamentos de diversos autores, predominantemente os de Moscovici (1978, 2012, 2013), em especial de sua Teoria das Representações Sociais (TRS).

Quanto aos processos relacionados à educação da criança, decidiu-se pela fundamentação da teoria histórico-cultural, que concebe a educação como um processo social e cultural de desenvolvimento da pessoa humana, cuja mediação se faz necessária desde o nascimento, e demanda atenção desde os primeiros anos de vida, tornando-se essencial para os demais processos de desenvolvimento que se desencadearão em etapas posteriores da educação.

Quanto aos acontecimentos históricos que conduziram à atual conformação das finalidades da Educação Infantil, destacam-se autores como Ariès (2016) e Kuhlmann Jr. (2015). Esses autores são importantes em particular porque apresentam o percurso histórico dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil.

No estudo acerca de quais devem ser as finalidades educativas, são priorizados autores como Vygotsky (2007; 2009), Charlot (1979; 2013) e Lenoir (2013), bem como outros que apresentam contribuições para ampliar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa.

A pesquisa se estrutura em três capítulos. No primeiro – sob o título “Percurso e configuração da educação infantil” – apresenta-se um histórico referente à educação infantil, alguns fundamentos teóricos que envolvem o desenvolvimento das crianças e aspectos da legislação educacional. No segundo capítulo – intitulado “Representações: da gênese aos dias atuais” – são apresentados os fundamentos concernentes às representações sociais e à sua utilização em pesquisa. Por fim, no terceiro capítulo – cujo título é “Representações de mães e pais de crianças pequenas acerca das finalidades da educação infantil” – contempla o percurso metodológico da pesquisa empírica e a análise dos dados coletados e sistematizados.

CAPÍTULO 1: PERCURSOS E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta como se constituiu historicamente e se regulamenta a educação infantil no Brasil. Para isso se inicia com um marco histórico concernente à educação a partir da antiguidade, quando a educação era destinada principalmente para homens – adultos e livres. Esse retorno a alguns fundamentos de Sócrates se deve, em particular, porque na modernidade a aceitação da infância e a compreensão das particularidades da criança permitiram que autores como Pestalozzi e Froebel apresentassem propostas para a educação de crianças que expandiram as possibilidades frente às limitações do método socrático e da educação tradicional em geral.

Traça-se um percurso histórico do processo de construção dos conceitos de criança e infância. Discutem-se as necessidades e particularidades das crianças, especialmente aquelas que, devido ao contexto histórico, impulsionaram a criação de instituições específicas, bem como a oferta de educação infantil, inclusive para as crianças pequenas. Apresenta-se uma sequência da constituição da educação infantil e sua posterior institucionalização no mundo e no Brasil, sob o contexto das transformações sociais e das influências internacionais.

Portanto, por ser decorrente de um longo percurso histórico, caracterizado por transformações ocorridas em diferentes sociedades e épocas, a Educação Infantil apresenta diversas teorias, razão pela qual se contempla também uma discussão político-pedagógica acerca da Educação Infantil.

Por fim, ao tratar da regulamentação da Educação Infantil no Brasil, são apresentados os fundamentos legais que a amparam. Nesse sentido, a legislação educacional é apresentada também como contributo para melhor entendimento do patamar em que se encontra atualmente essa etapa da Educação Básica quanto à sua consolidação, inclusive concernente à oferta de vagas.

1.1 Trajetória da educação: um marco na antiguidade

Um brevíssimo retorno à Antiguidade tem como propósito ressaltar que a educação na infância começa a ganhar projeção em épocas passadas. Em vista disso, buscou-se, a partir do conhecimento historicamente construído, ampliar o entendimento do contexto socioeconômico de cada período histórico, a fim de

identificar a ação educativa realizada com a criança em um tempo determinado. E, concomitantemente, compreender a realidade social, bem com o processo político-pedagógico que contribuíram ao longo dos tempos para o surgimento da educação de crianças pequenas.

Essa revisita à Grécia Antiga se deve ao fato de que foi lá onde tiveram início as concepções de ser humano e de educação que perduraram até a modernidade (e ainda se mantêm em alguns espaços de escolarização), representando, sem dúvida, um marco histórico. Uma vez que ao longo da história as bases para a educação infantil vão surgindo, predominantemente com o modo de produção capitalista esse retorno a Sócrates se torna relevante para conferir a devida dimensão histórica das contribuições de Pestalozzi e Froebel para uma nova compreensão acerca da criança pequena e da sua educação.

Por oportuno, ressalta-se que na Grécia Antiga nem todas as crianças podiam receber instrução. Aliás, as desigualdades eram verificadas até entre os adultos: homens livres e de posse tinham condição privilegiada em relação às mulheres, aos estrangeiros e, principalmente, aos escravos.

Esse retorno é, pois, importante devido ao seu movimento histórico, revelando as contradições e as controvérsias a partir de elementos passados, conforme sugerem Lima e Miotto (2007). Permite identificar elementos importantes de cada momento histórico que influencia(ram) em outro.

Nessa lógica, Cambi (1999) relata que a história da educação é resultante de um aglomerado de muitas histórias, “dialeticamente interligadas e interagentes” (CAMBI, 1999, p. 29), unidas por meio da educação, porém colocadas sob óticas diversas e diferenciadas. Isso ocorre porque, desde o surgimento da educação, tem-se discutido e operado mudanças e adaptações, conforme cada sociedade e tempo histórico.

A palavra ‘pedagogia’ surgiu na Grécia Antiga. Segundo Ghiraldelli (2017), no grego antigo o radical *paidos*, que significava criança, juntou-se a *agodé*, que significava conduzir/condução. Portanto, a palavra era empregada inicialmente com o sentido de condutor/condução da criança, em referência à pessoa que conduzia e à tarefa de condução da criança ao local de estudo das primeiras letras ou de exercícios físicos. Aos poucos a palavra foi adquirindo nova dimensão e acepção.

De acordo com Cambi (1999), Sócrates (470-399 a. C.) entendia que a formação humana (o educar) correspondia à maiêutica, isto é, a ação de trazer para

fora o entendimento que se realiza por meio do diálogo e da problematização. Dessa forma, concebia que a atividade intelectual do indivíduo propiciaria seu amadurecimento pessoal.

Por sua vez Platão (427-347 a. C.) entendia que há duas formas de pensamento, uma ligada à formação individual da alma e a outra aos papéis sociais do indivíduo conforme a classe social.

Já a seu tempo, Aristóteles (384-322 a. C.) reafirmava a pedagogia como disciplina formadora da alma e como ação civil ligada à necessidade do homem social e político, logo, na relação com a sociedade e o Estado.

No entanto, a escola nas antigas cidades-estados gregas era uma possibilidade de experiências e de conhecimentos, considerada como opção de tempo livre ao estudo, mas apenas àqueles que tinham direito a ele.

1.2 Criança, Infância e educação infantil na modernidade

O processo de construção dos conceitos de criança e infância foi essencial para o surgimento da educação infantil. Embora os conceitos de criança e infância sejam distintos um do outro, ambos se relacionam entre si e possuem igualmente caráter histórico, social e cultural.

Conhecer a história da criança e da infância possibilita que se compreenda como ambos os conceitos se constituíram e como se complementam, porquanto são conceitos construídos e estabelecidos social, histórica e culturalmente. Isso porque o homem é um ser social por natureza, desenvolvendo-se necessariamente a partir das relações sociais, de modo que viver em sociedade se torna imperioso.

Costuma-se apresentar criança de forma limitada, embora se trate de um conceito deveras complexo. Muitas das definições apelam ao caráter biológico, aludindo apenas ao ciclo de vida do ser humano, ignorando o seu caráter social, histórico e cultural. Um exemplo contemporâneo disso aparece na Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei dispõe que criança é a pessoa de até 12 anos de idade incompletos. Ao definir criança pela idade, o ECA indiretamente apresenta a adolescência como etapa da vida que põe fim à infância, pois estabelece que adolescente é a pessoa entre os 12 e os 18 anos de idade.

Por outro lado, muitas das definições, buscando contemplar os aspectos sociais, históricos e culturais, conferem ao conceito de criança uma condição que igualmente se aplica ao adulto, como: agente social, sujeito de direito, cidadão e ser em desenvolvimento, dentre outros. Contudo, nenhuma dessas condições lhe é particular e, por isso, não apresenta distinção entre criança e adulto.

Kramer (2006), no entanto, explica que criança corresponde a uma fase da história inerente a cada ser humano, que é um período que abrange do nascimento à idade aproximada dos 10 anos, de forma que não se restringe a uma idade exata. O autor compreende que, no aspecto social, deve-se entender que a criança é um ser produzido pela cultura.

Sarmiento e Pinto (1997) apresentam a inter-relação entre criança e infância, destacando o espaço que cada uma ocupa história:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Ressalta-se que, independentemente do entendimento de cada sociedade, o ser infante é uma condição intrínseca da criança. O sentido etimológico da palavra infância, de origem latina, significa a incapacidade de falar, compreendendo em geral ao período que vai até os sete anos, denominada de primeira infância. Em conformidade com outros dicionaristas da língua portuguesa, Cegalla (2008) apresenta como acepção da palavra infância o “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; meninice” (CEGALLA, 2008, p. 494).

Por se tratar de categorias históricas, a presença da infância está intimamente relacionada à presença da criança. Devido à essa correlação entre si, criança e infância são categorias que não devem ser analisadas isoladamente. Daí a importância de que esses conceitos sejam estudados juntos, como alerta Siqueira (2011, p. 23):

[...] Não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Conforme corrobora Ariès (2016), criança esteve presente durante toda a história da humanidade, mas até o século XVI infância esteve ausente. A ausência de infância por tanto tempo se deve ao fato de que as sociedades de então desconsideravam as particularidades das crianças, motivo suficiente para que as vissem como adultos em miniatura.

Por isso até esse período se entendia que as crianças deveriam acompanhar os adultos em suas atividades domésticas ou laborais para que pudessem aprender a desempenhá-las. Além disso, o fato de as taxas de mortalidade e de natalidade das crianças nesse período serem elevadas contribuía para que os adultos não se apegassem tanto às suas crianças, pois havia alta probabilidade de que o(a) filho(a) falecesse ainda cedo, e que logo outro nascesse, “ocupando seu lugar”.

Assim que a criança deixava de depender dos cuidados básicos da mãe e/ou da ama, a família a inseria nos afazeres próprios dos adultos. Sob essa responsabilidade de se portarem como adultos, as crianças se comportavam à semelhança daqueles. Um bom exemplo dessa relação está nas vestimentas destinadas às crianças, que não visavam a lhes conferir a liberdade para praticarem atividades de lazer, como atualmente é próprio às crianças. Brincadeiras como correr e subir em árvores se tornavam impraticáveis. É o que se poderia chamar de ocultação da infância, como identifica Siqueira (2011).

A mudança de paradigmas envolvendo criança e infância nas mais diversas sociedades e épocas é o motivo pelo qual Kuhlmann Jr. (2015) pondera que

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

Evidentemente que a infância, como categoria social de estatuto próprio, ganhou forma somente na modernidade. Na medida em que se avançava no reconhecimento das particularidades das crianças, ruía a ideia de tratar as crianças como adultos, o que possibilitou a separação da identidade das crianças da dos adultos. Ampliava-se, a partir de então, a delimitação das particularidades, das necessidades, dos espaços e das atividades próprias tanto aos adultos quanto às crianças, garantindo-se a estas o reconhecimento como sujeitos sociais, com um estatuto próprio, mesmo que a princípio em construção.

Embora no século XVI já fossem surgindo em vários países as instituições para ajudar aos pobres, muitas das quais assumiram funções de assistência às crianças das classes menos favorecidas, conforme Kuhlmann Jr. (2015), por mais alguns séculos não houve palavras para diferenciar as crianças pequenas das maiores. Como bem apresenta Ariès (2016, p. 13), “essa insuficiência só seria sanada a partir do século XIX, quando o francês tomou emprestada do inglês a palavra *baby*, [...] e adaptou para a expressão *bébé*”.

Segundo Ariès (2016), a partir do século XVII a história da criança assume uma nova imagem. Essa mudança ocorreu quase paralelamente ao processo de construção da infância, que se desenvolveu na medida em que os séculos XVII e XVIII avançaram. Foi em virtude dessa nova imagem da criança e da aceitação da infância que se criaram, por exemplo, os estudos da psicologia infantil, importantes para o incremento dos métodos educativos e para o desenvolvimento da criança.

Além disso, do século XVIII ao XIX, ocorreram profundas transformações no mundo, inicialmente na Europa. A urbanização e a industrialização compuseram um pacote de transformações que contribuiriam para a forma como a estrutura familiar tradicional entendia o cuidado que se deveria ter com os filhos pequenos.

Por esse período, na França, a burguesia já alcançava a posição de classe hegemônica. Na medida em que se estabelecia um novo modelo econômico, igualmente em virtude da Revolução Industrial, ocorriam inevitavelmente transformações também políticas e sociais. Dentre essas transformações, estava a criação de instituições de natureza assistencialista, que visavam à proteção e cuidado das crianças de camadas mais pobres. Assim, como apresentam Abramovay e Kramer (1991), as creches foram criadas com o intuito de refrear a vulnerabilidade das crianças pobres ao assédio do sistema capitalista, que promovia o trabalho sob demasiada exploração.

Assim, enquanto mães e pais exerciam seu trabalho nas indústrias, muitas das crianças recebiam abrigo, higienização, alimentação e segurança. Naturalmente que esse atendimento visava a atender as filhas e os filhos das camadas mais pobres, particularmente àqueles cujos genitores estavam empregados.

O princípio assistencialista das instituições voltadas aos cuidados e à educação das crianças pobres prevaleceu ao longo do século XVIII, com a reprodução de seu modelo pelos educadores do período. Contudo, ao longo do século XIX os fundamentos foram se transformando, na medida em que se entendia que as

instituições deveriam, para minimizar a miséria a que as crianças pobres eram submetidas em seus lares, atuar de forma a compensar as limitações do lar.

Dentre os idealizadores notáveis dessa época, destaca-se o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Para esse educador, que teve quase toda a vida dedicada às crianças, a escola deveria ser mais do que uma extensão do lar. Deveria, pois, cultivar tanto a segurança quanto o afeto, ao passo em que deveria desenvolver os aspectos intelectual, emocional e sensorial do conhecimento. A proposta de Pestalozzi se notabilizou como pedagogia do amor e do respeito ao atendimento às necessidades e ao desenvolvimento das aptidões de cada criança.

Das muitas ideias e contribuições de Pestalozzi, encontram-se: a criança como um ser que precisa da natureza educativa da família, sendo a mãe a primeira educadora; a demanda da devida atenção para o desenvolvimento de todas as faculdades da criança; a educação física pela ginástica; a música como meio educativo; a utilidade pedagógica do desenho e da modelagem; a superação da memorização mediante a compreensão e a intuição das coisas; o entendimento e a reflexão sobre as coisas; a finalidade moral da educação; e a apresentação de seu método da intuição, que tinha por base os sentidos pelos quais a vida mental se estrutura, contemplando números, forma e linguagem

Seu trabalho como educador lhe mostrou entre outras coisas a importância das relações, sobretudo no ensino mútuo. O autor chega a citar uma experiência em que se opera o ensino mútuo:

As crianças instruíam as crianças. Elas realizaram os meus projetos. Também a isso me tinha conduzido a necessidade. Visto que eu não tinha nenhum colaborador, eu coloquei um dos meus melhores alunos entre dois dos que tinham maior dificuldade. Essa criança ensinava-lhes o quanto podia e eles aprendiam a repetir aquilo que não sabiam. (PESTALOZZI, 2010, p. 54).

De certa forma, essa estratégia de colocar um aluno melhor desenvolvido com outros para ajudá-los seria um prenúncio para o que Vygotsky identificaria como mediação. Aliás, Arce (2002) aponta que Pestalozzi e Froebel apresentam também alguns germens que norteariam a Pedagogia da nova escola¹.

¹ A Escola Nova é o resultado de um movimento de crítica à pedagogia tradicional. Um dos objetivos da pedagogia da Escola Nova é oferecer às crianças condições para atender suas vontades de conhecimento, favorecendo seu livre desenvolvimento e atendendo suas necessidades reais. Nas palavras de Saviani (2008, p. 8): “Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão

Froebel (1782-1852), que também contribuiu para a evolução do cuidado e da educação das crianças, adotou e desenvolveu a proposta de Pestalozzi, com quem aprendeu. Em geral, Froebel defendia a educação de crianças fora do lar, em ambiente pedagógico rico e diversificado, com atenção às suas necessidades, à formação moral e à polidez como as principais virtudes a serem ensinadas.

Em junho de 1840, Froebel fundou na Alemanha o primeiro Kindergarten (jardim de infância), para atender exclusivamente crianças pequenas, com menos de 6 anos de idade. Para Arce (2002, p. 67), “seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza”.

Froebel empregou o jogo como elemento central para a educação infantil. Para ele as brincadeiras são essenciais durante os primeiros anos de vida, além de facilitarem a internalização do mundo material e possibilitarem desenvolver diversas dimensões das crianças, ajudando-as a descobrirem seus dons, motivo pelo qual denominava os brinquedos próprios para os jogos de ‘dons’. Dessa forma, os “dons” eram utilizados para o desenvolvimento das crianças, que – de forma lúdica – aprendiam na prática (da brincadeira).

A programação do jardim de infância era permeada de atividades envolvendo jogos, brincadeiras, cantigas e danças. Essas atividades costumavam ser iniciadas em círculo.

Além de conferir uma dimensão dialética à educação infantil, a pedagogia de Froebel não se centrava na mera aquisição de conhecimento, como na então pedagogia tradicional, mas no desenvolvimento das crianças.

Muitos dos jardins de infância passaram a adotar a abordagem de Froebel como orientação pedagógica, pois não apenas contempla o cuidado, mas também o início da escolarização fundamentado no respeito às particularidades e necessidades lúdicas das crianças.

As abordagens de Pestalozzi e de Froebel se notabilizaram tanto porque permitiram uma mudança no paradigma já da época, bem como pela pertinência e atualidade de suas proposições na educação de crianças pequenas. Aliás,

pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...]. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

apresentam o desenvolvimento emocional como o pilar para a educação das crianças, o que representa um enorme contraste com o método socrático, que tinha por pilar a razão e se voltava para a educação de adultos desde a antiguidade.

Embora o primeiro jardim de infância tenha surgido apenas no ano de 1840, desde o século XVIII as crianças pertencentes às classes elevadas já eram atendidas em escolas maternais. As escolas maternais entendiam a primeira infância como idade especial, que merecia até um programa pedagógico específico. Com o surgimento do modelo profissional, a liberação da mulher para tarefas além das funções domésticas e a ampliação da escolaridade, redefiniu-se o papel pedagógico da mãe de família pertencente às classes abastadas. Isso só foi possível porque muitas das mães das classes superiores possuíam elevada qualificação cultural. É como se elas passassem a desempenhar uma atividade dupla, de mãe e de pedagoga (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986).

Do surgimento do primeiro jardim de infância para a inauguração da primeira creche não demorou muito. Em 1847, na França, a primeira unidade, do que viria a formar uma Associação de Creches, foi criada pelo filantropo Firmin Marbeau. As crianças admitidas eram as filhas de operários.

O objetivo dessas creches ia além da prestação de assistência aos pais trabalhadores das fábricas. É o que apresenta Mozère (2013, p. 33, grifos nossos):

[...] Esses estabelecimentos, igualmente criados por outras instituições de caridade de todos os credos, *visavam moralizar os filhos de operários*, mas constituíam igualmente, para quem os patrocinava, uma marca de distinção em termos de prestígio e uma engrenagem nas relações extremamente complexas entre as diversas instâncias políticas, morais e religiosas. Para que uma criança fosse aceita na creche, deviam ser preenchidas certas condições: *seus pais tinham de ser casados, sóbrios e gozar de excelente reputação* [...].

Logo, embora as creches tenham surgido com princípio assistencialista, os interesses que a orientavam eram acentuadamente de controle social. Apesar de atenderem crianças pobres, verifica-se que na origem as creches não se destinavam àquelas mais vulneráveis, de sorte que exerciam certa seletividade.

Respaldado por mudanças como essas, Kramer (2006) esclarece que

a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2006, p. 14).

Outro aspecto relevante quanto ao surgimento da infância é que esta propiciou uma série de transformações. Uma delas ocorreu na maneira como passaram a vestir as crianças. Suas vestimentas foram aos poucos se diferenciando das vestimentas de adultos, na medida em que a visão acerca dos pequenos se distanciava da ideia de que eram adultos em miniatura. Seus trajes foram aos poucos se tornando mais leves, folgados e confortáveis.

A falta de compreensão das particularidades das crianças não se restringia a esses cuidados específicos. Postman (2011) ressalta que até a Idade Média inexistiam produções literárias (e científicas) próprias para as crianças, ou mesmo sobre elas. Além desse descuido com as particularidades das crianças, não se concebia a ideia de desenvolvimento como necessidade das crianças, e conseqüentemente da necessidade de escolarização.

É importante, pois, considerar o processo de construção histórica da infância. Entretanto, esse conhecimento deve necessariamente se ater às particularidades da criança, também como sujeito histórico do mundo social. Por isso a história da infância precisa ser compreendida como a história que se opera nas relações sociais da criança, esta como uma “classe”, mas de idade. Assim, a história da criança não se desvincula das relações: entre ela e outras crianças, entre ela e os adultos, entre ela e a sociedade na qual está inserida, entre ela e a cultura que a rodeia.

Como bem assinala Siqueira (2011, p. 32, grifo nosso):

[...] O que se destaca é que não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social. Nesse caso, *não há uma concepção de infância que possa ser universalizada*, já que o terreno onde ela é construída se dá na contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana.

A infância corresponde, assim, a uma construção social que resulta concomitantemente de singularidades e de universalidades históricas. Logo, a criança é formada pela diversidade cultural da sociedade na qual está inserida e por sua experiência própria de vida. Por existirem diferentes contextos e experiências, faz-se necessário conceber a infância no plural, de modo a considerá-la contextualmente. Sob essa perspectiva, a infância diz respeito ao modo de vida, à maneira de agir, de pensar e até mesmo de criar condições de viver.

Criança é, portanto, um sujeito concreto que integra um grupo etário, mas também uma classe social. Logo, consideradas as particularidades próprias, cada

criança possui aptidão para vivenciar, conferir sentidos às próprias experiências e, inclusive, a participar das mudanças na sociedade em que está inserida.

Evidentemente que as condições objetivas da sociedade terão forte influência sobre a criança também, de modo que esta fica suscetível à produção concreta da sociedade em que vive. Se sua infância ocorre em uma sociedade marcadamente desigual, está sujeita a relações contraditórias, a depender das condições objetivas a que tiver acesso.

Conhecer e refletir o lugar da infância na sociedade exige um olhar para a maneira como cada sociedade se organiza para atender às crianças em suas necessidades biológica, social, emocional e psicológica. Pode-se dizer, portanto, que a subsistência da criança – para além do mero alimento e vestimentas – demanda de pelo menos um adulto.

Conforme Charlot (1979), a infância – mesmo sob as determinações biológicas próprias da criança – surge de um processo dinâmico de interação entre a criança e o adulto. Ainda que em fase de formação social, a criança é um sujeito que dialoga e interage, razão pela qual pode contribuir para a modificação da sociedade em que vive.

É necessário reconhecer que há culturas infantis. As crianças podem conduzir sua produção simbólica, ao atribuírem sentido às suas ações, de modo a constituírem suas convicções e representações sociais a partir de seus próprios sistemas organizados, gerando, pois, diferentes culturas infantis, como esclarecem Sarmiento e Pinto (1997).

No entanto, a criança só alcança a condição efetiva de um ser social quando se apropria da cultura, o que se torna possível por meio de seu desenvolvimento e sua aprendizagem, mediados normalmente por um adulto. Essa dependência de mediação pelo adulto tende a diminuir na medida em que a criança avança na apropriação da cultura, ao adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas estruturas cognitivas. Esse processo de desenvolvimento e apropriação da cultura ocorre enquanto a criança se encaminha para se tornar também um adulto, evidenciando-se, assim, uma relação dialética entre criança e adulto.

O fato social da escolarização infantil é passível de explicação a partir de outros fatos sociais, tais como: “[...] a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc” (KULMANN JR., 2015, p. 16). Para esse autor, toda a história da Educação Infantil apresenta

estreita relação com questões relacionadas à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção. Somente a partir dessa abordagem relacional é possível compreender que a concepção de infância e o reconhecimento da criança como um ser social com particularidades foram processos históricos que levaram à compreensão de que a criança também precisa e deve ser educada.

1.3 Educação de crianças pequenas no Brasil: transformações sociais e influências

Na Modernidade, não há como ignorar com que impacto as transformações sociais ocorreram devido à Revolução Industrial, na Inglaterra durante o século XVIII. Esse fenômeno econômico-social produziu transformações radicais, desencadeando, mundialmente, um processo de profundas mudanças sociais.

Nesse sentido, Cambi (1999) destaca que

[...] a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições [...], na consciência individual [...]. Este complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital [...] e reorganizou sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo “educativo” bastante articulado, mas que girava em torno do princípio, já bem identificado por Marx, da alienação. (CAMBI, 1999, p. 370).

No decorrer do século XVIII, evidenciaram-se algumas consequências sociais intensificadas pela Revolução Industrial, marcada “pela exploração, pela alienação, pela alta mortalidade e pelas condições de pobreza” (KUHLMAN, 2015, p. 70). Esses elementos levaram à degradação social e moral, inclusive acentuando o abandono de crianças.

Entretanto, foram essas consequências da Revolução Industrial que evidenciaram a necessidade de difusão mundial de instituições de pré-escola a partir do início da segunda metade do século XIX, como resultado de um conjunto de medidas de orientação assistencialista. Essas medidas ganharam visibilidade mundial por meio das exposições internacionais, que também influenciaram na célere difusão de tais experiências em outros países.

As exposições internacionais (ou universais) eram eventos em que cada nação, que se identificava como civilizada, buscava mostrar seus avanços sob o otimismo progressista próprio da sociedade burguesa daquele momento histórico. Por isso, conforme atesta Kuhlmann (2015), essas exposições eram marcadas por uma visão um tanto utópica da vida social, embora buscassem dar conta dos conflitos da sociedade da época. Esse autor destaca a organização e os procedimentos criteriosos de tais eventos, razão pela qual se difundiam com facilidade muitos dos modelos de avanço ali apresentados:

Nesse processo comparativo entre nações, as comissões organizadoras das exposições elaboraram classificações minuciosas dos produtos exibidos, visando abarcar o universo produtivo e a totalidade da vida social. Em exercícios cada vez mais exaustivos de categorização e tipologia, as diferentes dimensões do pensamento e da atividade humana receberam seus rótulos. Criaram-se grandes grupos que envolviam das artes às tecnologias, passando pelas políticas sociais. Os grupos eram subdivididos em diversas seções e distribuídos segundo áreas geográficas, tipos de seres humanos, instituições, variados produtos, ou tipos de trabalho humano. Os objetos expostos eram submetidos a uma avaliação realizada por um corpo de jurados internacional, e os expositores condecorados com medalhas e diplomas de honra. (KUHLMANN JR., 2015, p. 71).

O organizador das exposições internacionais de 1855 e 1867 – Frédéric Le Play – fez importantes contribuições à vida social, em especial a esta última, ao criar o grupo 10. Como bem apresenta Kuhlmann (2015, p. 58, grifo nosso):

[...] O grupo 10, feliz aplicação de uma ideia social, popular e humanitária, foi um dos principais destaques da exposição. As propostas ali apresentadas pretendiam abranger o conjunto das relações sociais em que os trabalhadores e a população pobre das cidades estivessem envolvidos. Procurava-se prever a *educação da infância [criança]* e do adulto, a casa em que fossem morar, os móveis e a alimentação. Pensava-se também na disciplina e na organização do trabalho nas oficinas. Privilegiavam-se as iniciativas voltadas para a implementação de instituições consideradas próprias da sociedade moderna.

Tais instituições deveriam prover aos pobres e àqueles em situação de miséria: o cuidado à saúde; o combate aos vícios, inclusive sociais; e a promoção do desenvolvimento moral e intelectual. Naturalmente que as instituições propostas priorizavam o atendimento aos adultos, motivo pelo qual a recomendação de se criarem instituições de Educação Infantil – dentre as quais a sala de asilo e a creche – buscava auxiliar preferencialmente as mães que precisavam trabalhar.

Ao final do século XIX no Brasil, a sala de asilo e a creche já se consumavam como prestadoras de assistência às crianças de famílias pobres; e os jardins de infância para o atendimento às crianças de famílias ricas. Segundo Kuhlmann (2015),

os jardins de infância privados – como o do Colégio Menezes Vieira (1875) e o da Escola Americana (1877) – e mesmo o jardim de infância público (1896) atendiam as crianças de famílias abastadas.

Por sua vez, em 1880 o Congresso Internacional do Ensino estabeleceu alguns marcos históricos. Primeiro, porque agrupava os debates sobre a creche, o jardim de infância e o ensino primário em uma só seção, renunciando a presente legislação educacional brasileira, que os reúne na educação básica, juntos com o ensino médio. Segundo, porque não apenas discutia o valor do sistema froebeliano, como debatia a aplicação de tais métodos escolares também no ensino primário, o que revela o prestígio da educação infantil na época, diferentemente do que ocorre nos dias atuais (KUHLMANN, 2015).

Na exposição internacional de 1889, sob forte influência liberal, privilegiou-se a iniciativa privada em detrimento das ações públicas, inclusive com poucos prêmios destinados a estas. Se essa exposição foi uma mostra de que se desprestigiava a atuação social pelo Estado no âmbito internacional, contraditoriamente no Brasil o Congresso Internacional de Assistência Pública e Privada considerou a obrigatoriedade da intervenção do Estado como um princípio essencial, que deveria coexistir com o princípio de liberdade da caridade (KUHLMANN JR., 2015)

No Brasil, essa postura de responsabilização do Estado encontrou forças em um contexto de valorização da ciência, nos mais diversos campos, inclusive no da assistência, denominada à época de assistência científica. Essa denominação se aplicava porque, entre outros fatores, valia-se dos preceitos de um método científico, que subsidiaria a sistematização das ações e legitimando todas aquelas que adotassem referências aos conhecimentos científicos, em uma interpretação naturalizada e cristalizada das relações e estruturas sociais.

Kuhlman Jr. (2015) oferece fundamentos para algumas ressalvas: a) essa conciliação entre a necessidade de atuação do Estado e a liberdade da atuação privada é importante porque o País não se submete totalmente à tendência internacional daquele momento de desresponsabilizar o Estado; b) a assistência científica não buscava ampliar o direito de assistência aos pobres, mas restringi-lo a uma fração formada por aqueles que fossem considerados “indigentes válidos”; c) o fato de o Estado atender às solicitações apenas após inquérito minucioso representava a humilhação dos necessitados, além de funcionar como mecanismo de controle social e repressão.

Na Exposição Pedagógica de 1883, a iniciativa privada já se utilizava de recurso publicitário para sacramentar estrategicamente a diferença entre seus jardins de infância, como específicos para ricos; e as creches e asilos, como próprios para pobres:

[...] A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN, 2015, p. 81).

No ano de 1899 ocorreram dois episódios relevantes à educação infantil no País, que foram: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro (RJ), que alcançou grande notoriedade social e criou filiais em outros estados do País; e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro. Esta última foi, conforme registros, a primeira creche brasileira para filhos de operários, tornando-se, assim, o marco inicial da criação de tais instituições no Brasil. Esta creche veio como que em resposta às recomendações frequentes (em congressos que tratavam sobre a assistência à infância) para que as indústrias brasileiras – assim como ocorria na Europa – criassem creches para os filhos de seus funcionários (KULMANN JR. 2015).

As creches eram destinadas às crianças de zero a três anos e tinham a pretensão inicial de substituir as Casas de Expostos, locais que até então recebiam crianças abandonadas pelas famílias. Portanto, as creches desempenhavam a função estratégica de oferecer uma alternativa às mães para que não viessem a abandonar seus filhos, uma vez que poderiam contar com esse auxílio.

Além das transformações sociais pelas quais o Brasil passou, o processo de construção da educação infantil no país sofreu algumas influências, destacando-se: a) a influência das Exposições Internacionais e dos congressos sobre o tema; b) a influência médico-higienista; c) a influência jurídico-policial; e d) a influência religiosa (KULMANN, JR. 2015).

Se a expansão da educação infantil ocorreu na Europa e em parte da América a partir do final dos anos de 1960, no Brasil esse processo começou somente a partir da década de 1970. Tal expansão foi decorrente de diversos fatores econômicos e

sociais, sobretudo a crescente urbanização, a participação e inserção da mulher no mercado de trabalho e a luta de vários movimentos sociais.

A partir dessa trajetória histórica de constituição das instituições de atendimento à criança pequena, constata-se que as funções de guarda, assistência e cuidado, ao longo do tempo, foram retiradas das famílias, especialmente de mães que trabalham em locais fora do ambiente familiar.

No Brasil diversos fatores – dentre os quais a inserção da mulher de classe média no mercado de trabalho, o reconhecimento da importância de a criança ampliar o processo de socialização fora do convívio familiar e o incentivo ao início cada vez mais cedo do processo de escolarização – levaram à ampliação das instituições de educação infantil, que têm recebido as mais variadas denominações, dentre as quais: berçários, creches, pré-escolas e jardins de infância. O certo é que esses e outros fatores foram essenciais para a difusão de instituições de educação de crianças pequenas. Mais do que isso: conferiram maior relevância à educação dos pequenos.

A educação infantil brasileira conquistou, assim, o patamar de um direito social, embora nem todas as crianças ainda possam gozá-lo. Em contraste com a falta de vagas, tem-se presenciado nos discursos políticos, quer nas falas partidárias ou não, a educação apresentada como importante e/ou como direito da criança.

Soma-se a isso a dualidade que historicamente envolveu os jardins de infância e as creches. Essa dualidade não se dissipou com a mera adoção de outras nomenclaturas. Por isso é pertinente a preocupação de Kuhlmann (2015) quanto ao modelo escolarizante adotado para as crianças pequenas de famílias pobres, que costuma ser inadequado à realidade e à faixa etária desses pequenos.

1.4 Fundamentos político-pedagógicos

Com essa retomada histórica, conclui-se que a educação de crianças pequenas é uma questão que vem se constituindo ao longo da história. Concomitantemente, a educação da criança pequena tem sido objeto de análise de pesquisadores, estudiosos, em diferentes momentos históricos, nos quais se desenvolveram teorias a partir do contexto cultural e socioeconômico de cada época. Assim, diversas concepções e intencionalidades acerca da educação de crianças têm sido construídas no embate de espaços de poder econômico, político e social.

Todavia, constata-se atualmente a prevalência de duas perspectivas, que são antagônicas. Uma que considera a educação como meio de preparação do indivíduo para assumir seu papel na sociedade, sob a tendência tecnicista; e outra que defende uma educação integral que contribua para a transformação social, cultural e histórica do ser humano. Entretanto, concorda-se que ambas são decorrentes de um longo percurso, marcado pela sociabilidade do capital.

Quanto às finalidades da educação, ao longo da história é possível identificar perspectivas distintas e até divergentes, que se caracterizam muitas vezes polarizadas, quanto ao cuidado ou à educação de crianças. Embora boa parte dessas correntes esteja baseada em ações educativas voltadas para a instrução como forma de socialização, outra parte se caracteriza por uma construção e reconstrução do conhecimento elaborado historicamente, isto é, uma educação que promova a formação integral do ser humano.

No processo de construção dessas correntes, muitas contribuições têm se destacado. Algumas delas foram apresentadas por Durkheim, que considera que a educação tem por objetivo não apenas adestrar a criança para um conjunto de habilidades, mas também orientá-la para a criação de disposições gerais da personalidade para a integração social. Segundo esse autor, “basta para tal que se observe a maneira pela qual são educadas as crianças. Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir, às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1968, p. 50). Sob tal orientação, o autor considera que a coerção é uma forma válida para educar as crianças para a adaptação social.

Para Durkheim a aprendizagem corresponde à internalização de conteúdos culturais, ou seja, as maneiras de agir e pensar derivam da repetição e internalização de consciência coletiva.

Do mesmo modo, a pedagogia tradicional fundamenta-se na competitividade; no atendimento eficiente a determinadas finalidades, sem questionar os processos que determinam esses fins; e, ainda, na adaptação ao meio social, sendo caracterizada pela instrumentalização de legitimação da sociabilidade do capital.

No ensino tradicional, o aluno é desconsiderado como possuidor de cultura, família e conhecimentos prévios. Seu conhecimento de mundo não significa nada até iniciar o processo escolar, momento em que se registrarão e acumularão conhecimentos repassados pelo professor. Cabe, conseqüentemente, ao professor a

decisão quanto aos conteúdos, às metodologias e às avaliações a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma outra perspectiva, de formação humanista, propõe-se o desenvolvimento do espírito de solidariedade como fundamento da cidadania, que se contrapõe ao espírito de competitividade desenvolvido nas sociedades capitalistas. O espírito de solidariedade tem por base a justiça social e a dignidade econômica que propiciam a redução das diferenças raciais, sociais e culturais, dentre outras.

Nessa perspectiva, anuncia Bernard Charlot (1979, p. 17-18):

A educação é política na medida em que transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade etc. Essas ideias políticas impregnam os modelos de comportamento e, às vezes, vemos-las passar do implícito para o explícito, quando os adultos explicitam às crianças por que é preciso partilhar seus brinquedos, não bater nos colegas, obedecer aos pais, etc. [...] A criança assimila, assim, ideias políticas que, como os modelos sociais e os ideais, refletem as divisões, as lutas sociais e as relações de força no seio da sociedade. Adquire ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas dominantes, impostas a toda a sociedade pela classe dominante.

De acordo com Charlot (1979), compreende-se que a educação não se reduz somente ao ato pedagógico, mas também, e concomitantemente, aos atos social, político e econômico. Logo, a escola realiza uma função política com as condições de investimento econômico de cada sociedade à medida que difunde educações. Há educações porque ela é de classe, desse modo, os diferentes grupos sociais tentam fazer da escola um instrumento de suas finalidades, de seus interesses e ainda, para difundir suas ideias.

Como bem defende Gadotti (2000), “[...] uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*” (GADOTTI, 2000, p. 8, grifo do autor). Para esse autor, tal transformação social é possível por meio da “pedagogia das práxis²”.

A pedagogia da práxis propicia amplas referências, bem mais concretas e seguras do que as demais pedagogias focadas exclusivamente na transmissão

² Pedagogia da práxis, segundo Gadotti (2000), é a pedagogia transformadora, que disponibiliza o conhecimento a todos, visto que considera o homem como sujeito da história, como aquele que é capaz de criar, bem como de transformar sua realidade na medida em que transforma, também, o mundo.

cultural. Segundo essa perspectiva emancipadora de educação, compete à escola ensinar o sujeito a pensar, isto é, “amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação” (GADOTTI, 2000, p. 8). Portanto, a escola deve ser instigadora, ao mesmo tempo produzindo, construindo e reconstruindo o conhecimento historicamente constituído, inclusive para os mais pobres.

Entende-se, assim, que a transformação do indivíduo tem como fim último a transformação social, o progresso do ser humano, da humanidade. Contudo, se um pretenso progresso da humanidade não for capaz de promover a formação integral do ser humano, que objetiva a edificação do homem interior, então não é verdadeiramente um progresso, mas uma velada ameaça à pessoa humana e ao mundo.

Tal propositiva é referendada por Saviani (2003), ao considerar que o trabalho educativo é a ação de produzir, direta e intencionalmente, em toda pessoa, única e singular, a humanidade produzida historicamente e de modo coletivo pelos homens. Para ele, é função social da escola “[...] a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população” (SAVIANI, 2003, p. 68).

Essa função social da escola contempla a totalidade, ou seja, a relação de trabalho, a educação e a interação com o social. Sendo assim, está intrinsecamente vinculada à possibilidade de emancipação da pessoa humana e social.

Ante essa concepção de Saviani (2003), entende-se que o sujeito não deve ser concebido apenas como ser isolado, mas com individualidade própria, constituindo-se por meio da relação com seus pares. Nesse sentido cada pessoa, ao assumir um compromisso consigo e com o outro, não perde sua singularidade, haja vista a relação dialética do sujeito com o outro, por meio da qual transcende a si ao assumir-se como parte da humanidade. Portanto, entende-se que, mesmo integrada ao meio social, a realização do indivíduo como pessoa humana se dá, nessa experiência relacional, prioritariamente, por meio da educação.

Frigotto (2008), no texto “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das Ciências Sociais”, postula que a concepção de realidade e de conhecimento que expressa as formas dominantes de relações sociais é fragmentária e abstrata. Logo, “reduz a concepção de história, de realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa” (FRIGOTTO, 2008, p. 52). O autor

acrescenta, ainda, que os interesses da classe dominante são apresentados como interesses universais, isto é, como uma realidade, universal, única e para todos.

Segundo Frigotto (2008), a superação dessa realidade universal é um desafio que implica na capacitação do indivíduo, de modo que ele possa atuar dentro da dialética “do velho e do novo”. Tal atitude pressupõe postura crítica de cada ser humano ante à forma fragmentária de produção da vida humana em sua totalidade e dimensões. Logo, exige essencialmente a produção e socialização do conhecimento, assim como a viabilização de relações sociais inovadoras que possibilitem romper com situações de alienação e exclusão. Assim sendo, a ação educativa fundamenta-se na descoberta, no conhecimento, a partir da ação/reflexão e, conseqüentemente, na superação da realidade de exploração do homem pelo homem, que a classe dominante insiste em naturalizar.

Semelhantemente, Chauí (2016) alerta que a formação humana não se dissocia de um campo teórico específico, bem como do contexto histórico no qual é elaborada a proposta pedagógica, de modo que é imprescindível a compreensão do papel designado ao pedagogo na sociedade, na política e no saber.

Uma pedagogia desse tipo não seria iluminista, intervencionista, dirigista, mas tentaria captar aqueles momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se. Não se trata de um espontaneísmo aguardando que cada um faça quando puder e como puder a autodescoberta de suas contradições; trata-se apenas de uma pedagogia capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos quanto do professor quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer. (CHAUÍ, 2016, p. 256).

É necessário que a prática das instituições voltadas à educação tenha por fundamento uma pedagogia que considera as dinâmicas sociais, ao passo que oferece fundamentos objetivos para uma transmissão cultural efetiva. A teoria histórico-cultural se propõe – a partir das contribuições de Vygotsky e seguidores, como Leontiev – a auxiliar na apropriação da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos.

Para essa teoria, as instituições educacionais carregam a incumbência da formação cultural e científica de todos os alunos, ou seja, do domínio do saber sistematizado, por meio de um processo de mediação, na medida em que promove igualmente o desenvolvimento de capacidades cognitivas. O efetivo cumprimento dessa atribuição, de prover a aprendizagem do conhecimento científico, coloca as

instituições educacionais como os mais significativos espaços de democratização, promoção e inclusão social.

Identificam-se diversos estudos e pesquisas que têm oferecido contribuições significativas quanto às especificidades da criança, com a finalidade de favorecer seu adequado desenvolvimento e sua formação cidadã, por meio da apropriação da riqueza cultural disponível. Dentre esses estudos, destacam-se as valiosas contribuições de Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador bielo-russo, que construiu a teoria histórico-cultural, cujo fundamento é o processo de desenvolvimento humano acompanhado pela aquisição de conhecimentos.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação humana se pautam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, enfatizando as relações entre pensamento e linguagem, a questão social e cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos e a atuação do professor como mediador na transmissão de conhecimentos.

Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento cognitivo se realiza pela internalização, por meio do processo de interação social com elementos da cultura. Esse processo se realiza do exterior para o interior do sujeito, demandando instrumentos de mediação. Segundo esse pesquisador, o sujeito não é somente ativo, mas essencialmente interativo, haja vista, que constrói conhecimentos e se constitui por meio de relações não apenas interpessoais, mas também intrapessoais. Isso porque é na relação com o outro e consigo próprio que os conhecimentos, papéis e funções sociais são internalizados, possibilitando, assim, a consciência individual. Portanto, o espaço escolar pressupõe, enquanto contexto educativo, a mediação pedagógica intencional voltada à aprendizagem do sujeito.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural, resultante de pesquisas desenvolvidas por Vygotsky e colaboradores, dentre os quais Luria e Leontiev, atestam que a criança tem capacidades que podem ser desenvolvidas, por meio de situações e relações de mediações adequadas. Desse modo, no início da vida, o aprendizado e o desenvolvimento da criança ocorre por meio do contato com o mundo que a rodeia. Em outras palavras, a criança não nasce humana, mas torna-se humana na relação com outras pessoas, por meio da mediação e das situações que vivencia.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano desenvolve a inteligência e a personalidade desde o nascimento, visto que não são elaboradas geneticamente. Nessa perspectiva, as linguagens infantis são expressões da criança

que demonstram a identidade e o processo de apropriação e objetivação de seu desenvolvimento cultural. Portanto, compreende-se o sujeito como ser histórico e, ao mesmo tempo social, de modo a se desenvolver mediante o contexto no qual está inserido. Essa relação com o meio favorece, portanto, a apropriação de habilidades exclusivamente humanas necessárias para viver em determinados tempos.

O processo educativo, intencional e sistematizado é essencial desde a educação de crianças pequenas porque já na infância ocorrem os primeiros níveis de formação. Como afirma Bissoli (2014, p. 590):

[...] É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência). Esse processo é mediado pelas situações que a criança vivencia [...]

Essa predisposição natural da criança pequena para o desenvolvimento demanda interações sociais e mediação desde o nascimento. Isso porque o ser humano é um ser social desde o nascimento e sua dependência do outro é total quando se trata da sobrevivência.

O bebê, enquanto tem atendida a subsistência pelo adulto, passa a ter outras necessidades geradas por seu desenvolvimento, na medida em que também contribui para ele. Bissoli (2014) esclarece bem a necessidade e a importância desse tipo de relação social para a criança:

Ao nascer, a criança é imediatamente inserida nas relações sociais: todas as suas necessidades são atendidas pelo adulto, que se torna o centro das atenções do bebê. O carinho, a atenção e a fala constante com a criança criam nela uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de novas impressões, isto é, a necessidade de ver mais, ouvir mais, tocar mais e ser mais tocada. [...]. É o enriquecimento das impressões visuais e auditivas que contribui para que a evolução orgânica dos sentidos aconteça de forma satisfatória. Por isso quanto mais ricas forem as vivências da criança com o adulto - que se torna o mediador dos primeiros contatos sensoriais do bebê com o mundo à sua volta -, mais positivo será o desenvolvimento físico e emocional nesse primeiro período de vida. (BISSOLI, 2014, p. 591).

Dessa forma, no primeiro ano de vida, a percepção é o aspecto central da formação psicológica do ser humano. É a partir da percepção que a criança começa a desenvolver seus movimentos (limitados predominantemente pela pouca musculatura e coordenação motora) e comunicação (ainda que não costuma ser verbalmente desenvolvida).

Quando durante esses primeiros meses de vida a interação com o adulto ocorre de forma minimamente satisfatória, a criança alcança uma nova etapa do desenvolvimento psíquico, que é a da manipulação dos objetos. Essa etapa costuma corresponder ao período aproximado de 1 (um) a 3 (três) anos de idade. Agora, é a memória que se torna o aspecto central de sua formação psicológica.

Para ilustrar essa etapa de desenvolvimento da criança, que lhe possibilita ser um sujeito capaz de já manifestar escolha, Bissoli (2014) apresenta um bom exemplo:

[...] Se até pouco tempo atrás o adulto podia distraí-la, colocando à sua frente diferentes objetos por si mesmos atrativos, agora, com a evolução da memória, a criança demonstra já a sua condição de sujeito. Ela não quer mais qualquer objeto. Quer um determinado objeto do qual se recorda e pelo qual seu comportamento está motivado. (BISSOLI, 2014, p. 591).

Portanto, a criança passa a pensar por meio de imagens, que se fixam em sua memória. Daí a importância de a criança poder manusear variados e atrativos objetos, bem como de a criança ser estimulada pela interação e fala do professor durante esse momento de manuseio pela criança. Todos esses estímulos convergem para o desenvolvimento da memória e do pensamento da criança.

Conforme Bissoli (2014), é durante essa etapa de manipulação dos objetos que se desenvolve a linguagem oral, ampliando suas possibilidades comunicativas e, em consequência, de mediação com o mundo. Aos poucos a linguagem vai se constituindo um meio de se relacionar com o mundo e orientar suas ações.

Na medida em que a criança vai alcançando um certo arcabouço linguístico, o pensamento verbal vai se consolidando.

Nesse sentido, se antes a criança pequenininha tinha uma compreensão dos fatos, das pessoas e das relações que se limitava àquilo que era imediatamente visto e presenciado, sem terem se estabelecido relações mais complexas, agora, com o pensamento verbal, ela pode fazer novas e mais sofisticadas relações, por intermédio das palavras, que representam os objetos, os fatos, as pessoas. Isso permite que pouco a pouco a criança vá se desvincilhando do efeito coercitivo que os objetos exerciam sobre ela e passe a atuar de acordo com planos e motivos que se expressam por intermédio da linguagem oral, que representa a forma verbal do pensamento. Ela se torna capaz de pensar, e também de se emocionar e de motivar seu comportamento por palavras, o que representa uma sofisticação intensa de suas possibilidades de se relacionar e de compreender o mundo à sua volta. (BISSOLI, 2014, p. 593).

Já com a linguagem normalmente estruturada, em um período aproximado dos 3 (três) aos 6 (seis) anos de idade, a criança experimenta uma nova etapa do

desenvolvimento de sua personalidade. O elemento central de sua formação nesse período é sua descoberta como sujeito.

Como bem descreve Bissoli (2014), além de marcar na sua linguagem o emprego do pronome “eu” ao se referir a si mesma, a criança busca realizar uma série de atividades sem a ajuda de adultos, como tomar banho, vestir-se, escovar os dentes, dentre outras. É comum surgirem conflitos com os adultos quando identificam diferença entre o que já se percebem capazes de fazer e o que lhes permitem esses adultos, sejam os pais, os professores ou outros responsáveis.

Por outro lado, o desejo de realizarem tarefas do cotidiano para as quais ainda não estão preparadas leva ao fascínio pelos jogos de papéis (ou jogos de faz-de-conta), nos quais podem representar conforme suas vivências e observações. Contudo, essas atividades são socialmente mediadas, porquanto dependem dos elementos vivenciados na interação social.

Contudo, vale ressaltar que os jogos em geral podem possuir naturezas diferentes. Picollo (2010) esclarece que há jogos fundamentalmente lúdicos, mas que não é esse o objetivo principal do jogo no processo educativo. O autor esclarece que, para a escola soviética, o jogo assume a dimensão de atividade principal, compreendida como

[...] a atividade frequentemente encontrada em dado nível no desenvolvimento do ser humano que promove as maiores transformações em seus mecanismos psicológicos, e não aquela praticada durante a maior parte do tempo, ou seja, a atividade por meio da qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico do ser humano e dentro da qual se enriquecem processos psicológicos e sociais que preparam o caminho de transição do ser humano para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento mediante a criação e recriação constantes de zona de desenvolvimento proximais. (PICOLLO, 2010, p. 190).

Logo, essa atividade diz respeito ao jogo protagonizado, que é a atividade principal das crianças pré-escolares. Isso não quer dizer que os jogos recreativos devem ser abolidos, pois também ocupam seu espaço no desenvolvimento da criança, ainda que não possuam o caráter predominantemente educativo, como no caso do jogo protagonizado.

Picollo (2010) esclarece ainda que,

para Davidov, a essência do conceito de atividade reside no fato de ele refletir uma relação entre o homem e a realidade externa, mediatizada por um conjunto de significações sociais. A atividade cujo desenvolvimento possibilita a inserção na realidade externa e a apropriação dos principais

componentes dessa realidade denomina-se atividade principal. Atividade essa representada, de acordo com Davidov, pela exploração objetal até os três anos; pelos jogos protagonizados no estágio de desenvolvimento pré-escolar (de 3 a 6/7 anos); o estudo sistemático dos 7 aos 12 anos, a comunicação entre coetâneos na adolescência e o trabalho na idade adulta. (PICOLLO, 2010, p. 190).

Embora os jogos sejam a atividade principal da criança e, ao mesmo tempo, ótimo recurso de mediação, Bissoli (2014) adverte que não devem ser os únicos direcionados para o desenvolvimento das crianças. É, portanto, fundamental o emprego de atividades diversificadas, significativas, agradáveis e instigadoras, a fim de que a criança desenvolva amplamente suas funções psíquicas superiores. Essa autora apresenta uma série de atividades passíveis de serem utilizadas:

[...] O desenho, a oralidade, o movimento que promove a consciência corporal, a pintura, a modelagem, os conhecimentos matemáticos, a música, a escrita e a leitura também assumem grande importância na formação das capacidades intelectuais, práticas e artísticas e no desenvolvimento da personalidade. (Bissoli, 2014, p. 594).

Assim sendo, os jogos e as atividades lúdicas em geral não exercem apenas um momento ocupacional, de lazer. Antes, incidem para se criarem bases para a etapa seguinte de desenvolvimento da personalidade, que é a escolarização.

Portanto, em continuidade a esse processo de desenvolvimento, é imperativo à escola resgatar o conhecimento historicamente acumulado e disponibilizar à criança o acesso a esse conhecimento, independentemente de sua classe social. Acredita-se, pois, que a educação de fato possa ser um instrumento fundamental de contribuição na transformação da realidade, mesmo na sociedade moderna. Porém, é necessária certa cautela quanto a concepções salvacionistas da escola, haja vista que está situada no âmbito social e, simultaneamente, influencia ao passo que é influenciada por outras instituições e forças que operam nessa sociedade.

1.5 Educação Infantil no Brasil: regulamentação e finalidades

No Brasil, como se observa, os proclamados direitos à pessoa humana estão assegurados por meio de mecanismos legais que constituem o campo jurídico. É o que se evidencia no caso das políticas públicas educacionais, resguardadas com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. No dizer de Valle (2011), essa Constituição foi pioneira, dentre outras coisas, por apresentar um capítulo integral sobre educação pública.

Para a realização do presente estudo, propôs-se a entender a legislação concernente à Educação Infantil, pois é ela que fundamenta as políticas públicas para essa etapa, considerando o contexto econômico, social e político. Objetivou-se, assim, realizar a análise de documentos legais, não apenas como organizadores do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, mas, também, como algo que vai além da vida social e que, por meio desta, assume de fato o seu verdadeiro significado.

Além disso, torna-se importante assinalar que, até meados da década de 1920, as instituições de atendimento às crianças pequenas eram exclusivamente de caráter filantrópico. Contudo, de acordo com Kramer (1995), a partir desse período a educação passou a significar possibilidade de ascensão social, o que gerou o início de uma luta intensa pela democratização do ensino, com a defesa pela educação como direito de todas as crianças.

Porém, a criança brasileira passou a ter o direito à educação apenas décadas depois, a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 208, inciso IV, estabelece que “o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola” (Redação dada pela Lei Federal nº 11.274/ 2006, que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos no Brasil).

A Constituição assumiu um papel de relevância na consagração dos direitos da criança, visto que legitimou o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida, bem como ampliou direitos que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 já havia assegurado às mulheres trabalhadoras, como as horas destinadas à amamentação de seus filhos.

Ao garantir direitos à criança de zero a cinco anos e o atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado, a Constituição Brasileira delegou, conseqüentemente, responsabilidade ao sistema educacional, que teve de se adequar a fim de cumprir tal responsabilidade. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 54, inciso IV, ratificou que de fato “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

Da mesma maneira, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 4º, inciso IV, reafirmou o

atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado. Assim, o direito à educação é legalmente assegurado, conforme dispõe:

Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 2013).

Nesse caso, a Educação Infantil passou, a partir dessa Lei, a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Reconheceu-se a importância da tarefa dupla de educar e cuidar, estabelecendo-se em seu artigo 11, inciso V, que o atendimento à criança dessa faixa etária fica sob a incumbência dos municípios. Determina, ainda, que as instituições de Educação Infantil, privadas e públicas, sejam inseridas no sistema municipal de ensino sendo, portanto, a ele jurisdicionadas.

De acordo com o disposto na legislação educacional vigente, no Brasil, **“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; BRASIL, 2013, grifo nosso).

Contudo, embora reconhecida na Constituição Federal de 1988 como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passou a ser denominada ‘obrigatória’, para as crianças de 4 e 5 anos de idade, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB somente em 2013, consagrando a obrigatoriedade de matrícula às crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições de Educação Infantil.

É bem verdade que a Emenda Constitucional nº 59/2009 na prática ampliou o alcance da obrigatoriedade “expressa” do Estado brasileiro de oferecer ensino gratuito, ao incluir o ensino médio e a educação infantil para crianças de 4 e 5 anos. Essa conquista só foi possível devido às muitas pressões dos movimentos sociais, que não conseguiram lograr êxito também na reivindicação pela obrigatoriedade de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Devido ao fato de esta última reivindicação não ter sido acatada pela legislação, alguns municípios passaram a oferecer educação apenas para crianças a partir dos 4 anos.

A mesma Emenda Constitucional nº 59 conservou uma antiga contradição em torno da palavra 'dever', como se essa palavra pudesse significar uma responsabilidade facultativa, optativa. Das 9 (nove) acepções que o dicionário Cegalla (2008) apresenta para 'dever', em 5 (cinco) aparecem termos relacionados à obrigação, obrigatoriedade. Nenhuma acepção está relacionada à ideia de facultativo, opcional.

Essa contradição, porém, não se encerrou por aí, porque a Lei nº 13.306/2016 (BRASIL, 2016b) adicionou ao Art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao Art. 4º da LDB (BRASIL, 2006) e ao Art. 54 do ECA (BRASIL, 1990) - que já conferia ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental obrigatório e gratuito – o inciso IV: que inclui “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. Aqui, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos está apresentado junto com o atendimento das crianças de 4 e 5 anos, a quem a EC nº 59/2009 assegura a obrigatoriedade. Logo, nem a Lei nº 13.306/2016 pôs fim à polêmica em torno do significado da palavra 'dever' na Constituição Federal e no ECA, nem impôs “explicitamente” ao Estado o atendimento obrigatório às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Mediante esse longo processo, compreende-se que a legislação referente à Educação Infantil, por meio da Constituição Brasileira de 1988, do ECA, e da LDB, apenas em parte se pauta na universalização de acesso da criança e do adolescente à instituição educativa.

Convém lembrar que, apesar de o ECA ter vigência de 1990, foi apenas a partir da LDB de 1996 que se ampliou de fato a oferta de Educação Infantil, em diferentes espaços educativos formais e com as mais diversas propostas pedagógicas. Apesar dessa ampla possibilidade de espaços e de propostas educativas para a Educação Infantil, é a União a responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação.

Por sua vez, na LDB, determinou-se aos municípios a competência de garantir a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua

área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; (BRASIL, 1996).

No mesmo Artigo 11 da LDB, delegou-se também ao Município as funções de baixar normas complementares às leis maiores, assim como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino e aqueles mantidos pela iniciativa privada, por meio de seu respectivo Conselho Municipal de Educação (CME).

Com a inserção da Educação Infantil no sistema regular de ensino, reconheceu-se também como instituição educacional todo espaço destinado à realização de atividades com crianças na faixa etária de zero a cinco anos, seja público ou privado, com ou sem fins lucrativos. Toda instituição educacional é responsável, em parceria com as famílias, pela promoção do desenvolvimento da criança, de modo a ampliar suas experiências e conhecimentos, bem como assegurar-lhe condições de higiene e preservação da saúde.

Porém, como adverte Kuhlmann Jr. (2015, p. 186), “[...] não é por isso que as instituições se tornaram educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam”. Segundo esse autor, a inserção da Educação Infantil no sistema educacional não representa medida prática para superar os preconceitos que permeiam a educação da criança pequena.

Nesse processo de institucionalização da educação de criança pequena, a propósito de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou, em 1998, o documento: “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. No mesmo ano, visando à elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e a seus respectivos professores, o MEC editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Anos depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução - CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Por meio deste documento, a criança pequena foi reconhecida, legalmente, como capaz de criar e estabelecer relações, uma vez que se trata de um ser sócio-histórico, produtor de cultura e inserido nela, que necessita de cuidados específicos. Entretanto, esses cuidados dizem respeito às necessidades

básicas de que toda criança precisa, bem como à educação, de forma a lhe oferecer possibilidades de descobertas e aprendizados.

Em 2016 foi sancionado o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), na forma da Lei nº 13.306/2016 (BRASIL, 2016a). Esta lei “estabelece **princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas** para a primeira infância em **atenção à especificidade** e à **relevância dos primeiros anos de vida** no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...]” (BRASIL, 2016a, grifos nossos).

O PNPI se tornou um marco sobretudo por reconhecer e destacar a especificidade da criança e propor a criação de políticas públicas intersetoriais, sob responsabilidade conjunta da União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Foi a preocupação com as especificidades da criança, que demandam cuidados e serviços próprios, que essa lei avançou no trato com as crianças em comparação com o ECA (BRASIL, 1990).

Dentre os artigos que se destacam no PNPI, encontra-se um que acentua o aspecto cultural, de forma que pode ampliar as representações sociais acerca da criança, para muito além do mero cuidado: “Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura” (BRASIL, 2016a).

A partir desse contexto de regulamentação da infância e das particularidades da criança pequena, determinou-se que a Educação Infantil deve cumprir funções complementares e indissociáveis como cuidar e educar. Portanto, garantir cuidado, no âmbito da instituição de Educação Infantil, significa assegurar condições próprias para o educar, sendo-lhe complementar. Ambos, cuidar e educar, são intrínsecos à proteção da criança.

Isto posto, convém ressaltar que a educação de crianças pequenas, atualmente formalizada e regulamentada como Educação Infantil, apresenta-se como temática recente. Se na prática ainda prevalece o cuidar sobre o educar, em parte se deve à origem e materialidade das instituições destinadas às crianças pobres, que se orientavam pela assistência e pela preservação da vida. Por outro lado, se houve avanços, foi possível a partir de transformações sociais, muitas das quais conquistadas por meio de embates.

É fato que há muitas etapas a superar. Uma delas diz respeito ao cumprimento da lei. Pois embora a legislação assegure às crianças a Educação Infantil, parte delas

continua não tendo acesso gratuito a uma instituição de educação infantil. Outra etapa a superar é a qualidade do serviço oferecido em muitas dessas instituições, que permanece aquém dos parâmetros considerados satisfatórios pelo delineamento legal, político e pedagógico vigente no país.

Embora a legislação educacional referente à educação de crianças pequenas tenha, anteriormente, estabelecido a inserção e o seu reconhecimento como sujeito de direitos, evidencia-se atualmente uma tendência de escolarização precoce, no sentido de disciplinarização e normatização do corpo, das palavras e gestos, bem como na perspectiva de formação de um tipo de indivíduo específico que atenda às demandas de uma sociedade marcada por desigualdades.

Ademais, torna-se importante destacar que, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia, compete ao Conselho Municipal de Educação (CME), estabelecer normas e condições para a organização, a autorização de funcionamento e a inspeção de instituições públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa atribuição busca zelar pelo aprimoramento da qualidade da educação. Para isso, o CME de Goiânia se articula com órgãos e entidades federais, estaduais e municipais para o acompanhamento e fiscalização, tendo em vista a implementação da política educacional do Município, integrando-a às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (Resolução - CME nº 120, de 07/12/16).

Prevalece nos referidos documentos a concepção de criança como ser indivisível e em desenvolvimento - cidadão de direitos. Contudo, não significa que as diretrizes desses documentos sejam cumpridas na íntegra no trabalho pedagógico das instituições de educação infantil, no município de Goiânia ou nos demais municípios.

É bem verdade que, quanto à matrícula, houve avanços significativos nas últimas décadas. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 7), em decorrência das políticas públicas educacionais, desde 1970 as creches e pré-escolas têm apresentado amplo processo de expansão, refletindo, portanto, uma tendência à universalização da Educação Infantil em espaços educacionais. Consolida-se, aos poucos, o reconhecimento de que a creche é um direito da criança, na medida em que é também uma conquista das mães trabalhadoras.

A Tabela 1, a seguir, é bastante esclarecedora quanto ao ritmo de evolução das matrículas em creche e pré-escola nos últimos anos no Brasil. Esta tabela abarca o período de 2000 a 2018, ou seja, desde o ano anterior ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 até o ano de 2018, quando os últimos dados oficiais foram

divulgados. Ressalva-se que o segundo PNE, que deveria ter seu decênio iniciado em 2011, só teve início em 2014.

Tabela 1 – Evolução das matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2000 a 2018

Ano	Quantitativo de matrículas por etapa		
	Creche	Pré-escola	Total
2000	916.864	4.421.332	5.338.196
2002	1.152.511	4.977.847	6.130.358
2004	1.348.237	5.555.525	6.903.762
2006	1.427.942	5.588.153	7.016.095
2008	1.751.736	4.967.525	6.719.261
2009	1.896.363	4.866.268	6.762.631
2010	2.064.653	4.692.045	6.756.698
2011	2.298.707	4.681.345	6.980.052
2012	2.540.791	4.754.721	7.295.512
2013	2.730.119	4.860.481	7.590.600
2014	2.897.928	4.971.941	7.869.869
2015	3.049.072	4.923.158	7.972.230
2016	3.238.894	5.040.210	8.279.104
2017	3.406.796	5.101.935	8.508.731
2018	3.587.292	5.157.892	8.745.184

Fonte: Inep (2019).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, nesse período de 18 anos ocorreu uma expansão de 3.406.988 matrículas, o que corresponde ao índice de 63,82% no aumento do atendimento.

No campo da educação, diferentes representações sociais têm-se apresentado ao longo dos tempos. Para Charlot (1979, p. 163, 175), “as escolas tornaram-se [...] instituições sociais que se pensam elas próprias, não como sociais, mas como culturais”.

Lenoir (2013, p. 3) aponta que as finalidades educativas evidenciam os valores escolhidos para orientar a organização do sistema educacional. A partir do disposto nas políticas públicas, nos referenciais legais, na legislação pertinente à educação, identifica-se que os fins das instituições educativas, ou seja, as funções da escola, especialmente das escolas públicas, constituem-se há décadas em instrumentos a

serviço do interesse econômico do mercado. Ao adotar as orientações mercadológicas, a escola tem desempenhado uma função que reforça a desigualdade institucionalizada e a reprodução das desigualdades social e escolar.

Na realidade brasileira, as metodologias de ensino próprias da concepção tradicional continuam sendo utilizadas em diversas escolas, inclusive em instituições de Educação Infantil. Esse modelo, que abusa de repetição e memorização, conserva na relação educador/educando o autoritarismo do professor e a submissão silenciadora das crianças.

Muito em virtude das exigências impostas pelo atual contexto social brasileiro, confirma-se que a Educação Infantil – apesar de significativas conquistas, resultantes de reivindicações populares – ainda apresenta um papel, essencialmente, de cuidar em detrimento de educar. Cuidar e educar (socialização/educação) são contradições que permeiam o contexto social da luta de classes, já que para os filhos dos trabalhadores a Educação Infantil costuma se restringir ao cuidar, enquanto para as demais classes sociais, média e alta, opera-se fundamentalmente o educar.

Além dessa contradição e da oferta insuficiente de vagas, a Educação Infantil apresenta problemas na legislação, na falta de manutenção dos prédios, na precarização do trabalho docente, tanto de escolas públicas quanto privadas. Não bastasse tudo isso, os docentes da Educação Infantil ainda enfrentam o preconceito, ao serem vistos mais como trabalhadores domésticos do que propriamente como professores. Essa visão se acentua em relação aos profissionais que trabalham nas creches, cuja finalidade historicamente esteve mais associada ao cuidar e ao assistencialismo, do que ao educar.

Acrescenta Kuhlmann Jr. (2015, p. 184):

A história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas, também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento.

Faz-se pertinente reafirmar que os fins educativos são também fins sociais, “pois não podem ser senão fins sociais” (CHARLOT, 1979, p. 227). Então, ao se atribuírem fins à educação, atribuem-se, simultaneamente, fins sociais. Mesmo que a educação se orientasse apenas pelos interesses e necessidades da criança, invariavelmente seriam conferidas também bases sociais, pois os interesses e as

reações da criança são igualmente fenômenos sociais. Da mesma maneira, numa sociedade dividida em classes sociais, as finalidades sociais carregarão necessariamente uma significação de classe social.

Lenoir (2013) explica melhor essa relação ao afirmar que:

Seria, então, uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas são neutras. Estas finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais. Portanto, não existem finalidades transistóricas, transculturais e universais. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade - ou talvez mais precisamente aqueles que a controlam - pretende se dar, as questões e as visões que eles veiculam, bem como recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR, 2013, p. 6-7).

Compreende-se que a formação humana é permeada por diferentes ações educativas, resultantes de relações estabelecidas pelo sujeito em diferentes instâncias – família, sociedade e escola, dentre outras. No entanto, observa-se que a educação brasileira tem apresentado momentos de avanço, mas, também, de retrocesso quanto à responsabilidade pela formação da pessoa humana.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar o processo recentemente vivenciado na sociedade brasileira – a instituição de uma base curricular comum (Base), adotada em vários países. A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo, visto que já era prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme mencionado no texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...], no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam 'fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais' (BRASIL, 1988) [...] a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] Artigo 26 da LDB, que determina que 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 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; ênfase adicionada) [...] Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum [...]. (BRASIL, 2018, p. 10-12).

Diante desse contexto, vale mencionar que a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) as ações do executivo em relação à educação se caracterizaram pela interferência direta na tramitação da LDB/96, no documento “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998”, de viés impositivo ao espaço social e de desrespeito às relações estabelecidas nos Fóruns de Educação do Bloco Democrático, em ruptura explícita com os movimentos sociais da educação. Segundo Pino (2008), esse governo inaugurou uma nova forma de relacionamento com a educação, enquanto Estado regulador e avaliador, silenciando a participação social, de modo a implantar as políticas neoliberais de gestão na educação.

Assim sendo, constata-se que o Estado regulador ampliou, a partir do governo Temer, o distanciamento entre os movimentos sociais da educação e o poder executivo. Esse governo assumiu, assim, uma postura autoritária com a imposição da BNCC. Esse processo de imposição foi precedido por articulações da direita, como aquelas que antecederam a elaboração da LDB/96 por representantes do Ministério da Educação (MEC), por meio de manobras políticas de modo a assegurar prioridade ao poder executivo na elaboração da BNCC, tendo em vista garantir a aprovação de assuntos de seu interesse, bem como controlar o tempo para a sua aprovação. Esse tipo de estratégia, ao invés de dar continuidade ao processo de democratização institucional, aprofunda a ruptura do espaço social também por intermédio do Congresso Nacional.

Dessa forma, na BNCC (BRASIL, 2017) não foram contempladas as reivindicações resultantes de intensas mobilizações da sociedade civil, assim como do Fórum Nacional de Educação, que muito lutaram para consolidar o Plano Nacional de Educação (PNE) e o conseqüente fortalecimento da educação pública.

Portanto, torna-se necessário o resgate da memória histórica, a fim de assinalar que o PNE de 2001-2011 – considerado o primeiro plano instituído por meio de uma lei, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – focou na construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação. É bem verdade que o primeiro PNE apresentou muitas controvérsias e dificuldades de aplicação, pois, entre outros

equivocos, não apresentou estratégias ou instrumentos de ação para execução do que foi estabelecido em suas 295 metas gerais para o País, assim como desconsiderou diversas propostas defendidas por entidades sociais.

De acordo com Dourado (2011), esse PNE de 2001 foi resultado de articulações governamentais, de modo a impor um projeto que se sobrepunha às reivindicações sociais, muitas delas apresentadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE). Ignorou-se, então, sua relevância.

No entanto, foi por meio da CONAE que, com a grande participação e contribuição das entidades nacionais e dos movimentos sociais, organizaram-se as prioridades e metas a serem alcançadas em dez anos, estabelecendo-se as diretrizes que constituem o PNE 2014-2024. Segundo Dourado (2011), a elaboração do PNE a partir de 2010 foi caracterizada por um processo de contínua mobilização e organização da sociedade civil, por meio de debate público, embora tenha recebido mais de três mil emendas na Câmara Federal e enviado ao Senado, após dois anos.

Após modificações, retornou à Câmara em dezembro de 2013, vindo a se tornar o atual PNE 2014, com aprovação da Lei nº 13.005, por meio de sanção da Presidência da República, em junho 2014. Essa lei ficou estruturada em 14 artigos e um anexo, contendo 20 metas e 254 estratégias que abarcam os níveis, as etapas e as modalidades educacionais.

Saviani (2014) esclarece que

[...] no PNE é preciso distinguir entre o que faltou externamente e o que faltou internamente ao texto. Externamente as “faltas” decorrem da cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada. Embora [...] a maioria dos planos permaneceu letra morta, meras cartas de intenção solenemente ignoradas pelos dirigentes políticos, que vêm tomando iniciativas de política educacional inteiramente à margem dos planos aprovados. [...]. Quanto ao que faltou internamente, o PNE deixa a desejar em vários sentidos [...]. Destaco, apenas, dois pontos fundamentais: financiamento e magistério. No primeiro, faltou assegurar claramente os mecanismos de financiamento para instituir e colocar em pleno funcionamento o Sistema Nacional de Educação para absorver todas as crianças e jovens, garantindo-lhes uma educação consistente com o mesmo padrão de qualidade. No caso do magistério, faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica. (SAVIANI, 2014, p. 231-232).

Tendo em vista o objeto de estudo do presente trabalho, priorizou-se a reflexão acerca da primeira meta do PNE 2014, bem como as respectivas estratégias, visto

que tratam do direito à Educação Infantil. Antes, porém, de se adentrar ao conteúdo das estratégias previstas para o seu alcance, cabe ressaltar que, acerca do atendimento na Educação Infantil, essa meta reproduz quase integralmente a redação do PNE 2001-2011, conforme se pode observar no Quadro 1, logo a seguir:

Quadro 1 – PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024: Metas de atendimento na Educação Infantil

PNE 2001 – 2011	PNE 2014 – 2024
Objetivos e Metas [...] 1.3.1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: Brasil (2001); Brasil (2014).

Para melhor compreensão, apresenta-se no Quadro 2, a seguir, a Meta 1 e as respectivas estratégias referentes à Educação Infantil.

Quadro 2 – PNE 2014-2024: Meta 1 e Estratégias

META 1	ESTRATÉGIAS (Síntese)
Trata da Educação Infantil e propõe, com 17 estratégias, a universalizar, até o ano de 2016, a pré-escola e ampliar oferta de creches para 50% até 2024.	Regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para se conseguir a expansão; reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de Educação Infantil com vistas à melhoria da rede física de creches e pré-escolas; formação continuada de professores para a educação infantil estimulando a pós-graduação de parte deles, a fim de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro a cinco anos; fomentar o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil assim como a de indígenas, sem alterar seus usos e costumes; atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2014).

A primeira parte da Meta 1 – a universalização da pré-escola até o ano de 2016 – já fracassou. À exceção do ano de 2015, desde que o PNE 2014-2024 entrou em vigor as matrículas têm aumentado na Educação Infantil, embora não em quantidade suficiente para se alcançar a meta a tempo. Pior: no ano de 2018 (2 anos após o prazo estipulado para a meta), o índice aproximado da média nacional era de 93,27% das crianças dessa faixa etária matriculadas. Dessa forma, 6,73% das crianças de 4 e 5 anos ainda não estavam matriculadas, mesmo dois anos após o vencimento do prazo.

Quanto à segunda parte da Meta 1 – a ampliação da oferta de creche para 50% das crianças, da faixa etária correspondente, até o ano de 2024 – não apresenta indicadores promissores após 5 anos da Lei. O ritmo lento do crescimento no número de matrículas e a não obrigatoriedade “expressa” da oferta dessa etapa da educação infantil são alguns dos obstáculos.

Outro indicador de fracasso da segunda parte da Meta 1 está relacionado também a uma provável frustração da Meta 20, que trata do financiamento.

Quadro 3 – PNE 2014-2024: Meta 20 e Estratégias

META 20	ESTRATÉGIAS (Síntese)
Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	Dentre as estratégias, estão: “garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica [...]”; acompanhamento dos investimentos pelo INEP; implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi; implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ; estabelecimento de normas de cooperação entre União, estados, municípios e Distrito Federal e articulação do sistema nacional de educação em regime de cooperação; e complementação de recursos financeiros pela União aos estados, municípios e ao Distrito Federal se não conseguirem alcançar o valor do CAQi e, posteriormente do CAQ.

Fonte: Brasil (2014).

Essa meta foi condenada ao fracasso no ano de 2016, com a Emenda Constitucional de nº 95 (BRASIL, 2016), que instituiu o Novo Regime Fiscal, congelando os gastos públicos até o ano de 2035. Não se vislumbra, portanto, mudanças para melhor no contexto do PNE 2014-2024, em particular quanto às metas que demandam aumento no orçamento da educação.

Entretanto, a situação se complicou ainda mais durante o atual governo: já não bastasse o empecilho à ampliação do investimento público em educação, essa pasta tem sofrido nos últimos meses cortes sucessivos e nada criteriosos. Esse projeto de poder desrespeita o PNE 2014-2024 e o coloca sob ataque, comprometendo-o continuamente.

O PNE 2014-2024, construído a partir de discussões e debates entre diversos setores da sociedade, foi desconsiderado também na consolidação da BNCC, homologada em dezembro de 2017. Nela estão determinadas as bases para a educação e os meios de demarcar o processo de aquisição, evolução de conhecimento dos alunos, e as respectivas etapas a serem alcançadas de maneira uniforme em todo o território brasileiro. Estão, ainda, descritos os objetivos de aprendizagem para cada etapa da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo desse documento, encontram-se detalhadamente quais competências e habilidades os alunos precisam dominar até o final de uma determinada etapa. Segundo o documento, tais medidas pretendem deixar a educação brasileira mais igualitária, de forma que todos os alunos possam alcançar o mesmo nível básico de ensino. A BNCC vem sendo apresentada à sociedade brasileira como uma política pública educacional para melhorar a qualidade do ensino. Contudo, desprezou toda a discussão sobre educação, bem como muitas reivindicações e conquistas sociais alcançadas anteriormente.

Para a Educação Infantil, a BNCC estabelece uma sequência de competências que as crianças, da creche e da pré-escola, devem ter desenvolvido até o final dessas respectivas etapas. Esse documento declara a pretensão de tornar uniforme o ensino público e o privado, tendo em vista uma “maior qualidade” no compartilhamento do conhecimento. Desse modo, as instituições públicas e privadas de Educação Infantil devem acatar as medidas estabelecidas na BNCC até o ano de 2020.

Desse modo, concorda-se com a advertência de Kuhlmann Jr. (2015, p. 189):

Quando pensamos em qualidade, nos dias de hoje, quase sempre associamos essa palavra com o jargão da qualidade total, modismo que penetrou os poros da sociedade. Além de qualidade total, outras palavras nos vêm à mente: produtividade, nova ordem mundial, globalização, modernização, inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas, ou no Primeiro Mundo, neoliberalismo. [...].

Mas pensando na sociedade moderna, poderíamos lembrar [...]: desemprego, recessão, país campeão da desigualdade social, massacres

(de crianças de rua, de presos, de sem-terra). Essas últimas palavras permitem sair do iluminismo prestigiador das primeiras, e que possamos olhar e pensar sobre a vida real proporcionada por nossa condição de semcidadania.

Destaca-se que, a partir de 2019, conforme dispõe a BNCC, a Educação Infantil deve enfatizar alguns conceitos, dentre os quais: direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, interligando-os aos eixos estruturais – interagir e brincar –, já previstos anteriormente nas DCNEIs, de 2009. Todavia, a Base determina que seja dado maior enfoque à prática pedagógica e à rotina escolar. Prioriza, portanto, atividades voltadas a acelerarem o desenvolvimento da aprendizagem dos infantes, a fim de antecipar o processo de escolarização, em detrimento até de ações educativas lúdicas.

Dessa maneira, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece também seis direitos de aprendizagem às crianças da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são incluídos sob o pretexto de assegurar as condições para que as crianças, a partir de um ambiente instigador, possam assumir uma postura ativa e consciente de si, do outro e do mundo social que a cerca. No entanto, o que se depreende da inclusão desses direitos é que se pretende conferir destaque à ideia de socialização. Não se propõe, portanto, a oferecer subsídio para a melhoria efetiva das condições materiais de ensino e aprendizagem.

Ainda, segundo esse documento, os eixos estruturais – interagir e brincar – são importantes para garantir que a criança concretize sua aprendizagem, ou seja, as estruturas, habilidades e competências dentro da respectiva etapa de seu desenvolvimento, de acordo com a idade. Assim sendo, identifica-se mais um grande retrocesso na BNCC, haja vista que ao estipular para cada campo de experiência objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o grupo específico da faixa etária, há simultaneamente, a fragmentação do conhecimento, prevalecendo, portanto, a individualização em detrimento de ações no coletivo.

Percebe-se que, ao desmembrar as áreas de experiências, as quais pressupõem a inter-relação, concomitantemente produz o engessamento de etapas a serem cumpridas pela criança, visando a garantir a passagem à etapa seguinte, pré-fixada. Logo, entende-se que, de forma intrínseca, prevalece a intenção de educar, tendo em vista a formação da pessoa humana adequada aos interesses do mercado

econômico, que promove como objetivo a aceleração do processo de aprendizagem, em detrimento do brincar e do incentivo à criatividade.

Dentre as alterações introduzidas pela Base, cabe ressaltar as modificações referentes à terminologia atribuída às faixas etárias de crianças atendidas na Educação Infantil – creches e pré-escolas. De acordo com o Art. 30, incisos I e II da LDB, Lei nº 9.394/96 (Alterado pela Lei nº 12.796, de 2013), as creches devem atender crianças de até 3 (três) anos de idade; e as pré-escolas, crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

No entanto, a BNCC estabelece três grupos, bem como nova denominação por faixa etária. Os grupos são assim definidos:

- Grupo 1: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses);
- Grupo 2: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Grupo 3: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Tal modificação é justificada pelas “especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017). Compreende, assim, que a organização em três grupos etários resguarda as características de desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem.

Assim posto, observa-se uma contradição implícita nessa divisão em grupos diferentes de crianças das creches, pois, menciona que: “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017). Porém, as crianças ficam em grupos restritos à cada faixa etária, haja vista a determinação explícita no próprio documento. Como bem adverte Charlot (2013, p. 180), “não se deve esquecer, ademais, que a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização”.

Anteriormente, a alfabetização era prevista até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Porém, a partir da BNCC, a prioridade é que os alunos estejam alfabetizados até o segundo ano dessa etapa da Educação Básica. Restringe, assim, o período destinado ao processo de alfabetização. Tal medida tem dividido a opinião pública, de modo geral. Muitos estudiosos da área da educação, no entanto, defendem que o processo de aprendizado varia de criança para criança e, portanto,

deve ser respeitado como um direito à infância, assim como aos processos individuais de apreensão do mundo.

Nesse sentido, a BNCC explicita a intencionalidade educativa proposta:

[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]. (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Contudo, compreende-se que “a função da escola: o saber escolar, à diferença do saber cotidiano, é consciente, voluntário e sistemático” (VYGOTSKY, 1987 *apud* CHARLOT, 2013, p. 190). Logo, para Charlot (2013), a função específica da escola é ensinar, por meio de um processo de ensino consciente, para além da transmissão de informações. Para o autor, a escola não é lugar do Eu singular, marcado pelo empirismo; antes, deve ser o lugar do Eu epistêmico, universal, o lugar do conhecimento científico. Deve se pautar, portanto, na formação integral do ser humano.

Dentre as mudanças advindas da aprovação da BNCC, uma tem gerado mais controvérsias entre educadores, pais e opinião pública de uma forma geral. Trata-se da exclusão de discussões acerca da “identidade de gênero” e “orientação sexual”, como componente Curricular. Embora o MEC se proponha a discutir sobre pluralidades identitárias, alteridade e temas referentes a gênero, a exclusão de tais questões tem sido motivo de insatisfação e reivindicação por parte da sociedade brasileira.

Diante desse contexto, concorda-se com a argumentação de Saviani (1980, p. 172), que defende a luta pela difusão de oportunidades e pela extensão da escolaridade do ponto de vista qualitativo. Para tanto, as escolas devem assumir a função que lhes cabe: dotar o ser humano de instrumentos básicos de participação na sociedade. Isso pressupõe, segundo o autor, educar garantindo a comunicação, a liberdade, a sobrevivência, a participação, ou seja, oferecendo à classe trabalhadora as condições necessárias à compreensão da sociedade.

Ademais, vale assinalar que a BNCC não é o Currículo³, visto que ela fundamentalmente estabelece as metas de aprendizagem que considera essenciais. Por sua vez, o Currículo prescreve a maneira, o processo, pelo qual as metas serão alcançadas, isto é, registra o percurso a ser realizado, o método, os conhecimentos a serem tratados, dentre outros aspectos que compõem o processo pedagógico.

Outro fato importante ainda a considerar, é sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A Constituição Federal de 1988, posteriormente a LDB, Lei nº 9.394/96, e as DCNEIs de 2009 orientam que toda instituição educativa no território nacional deve elaborar seu PPP com as diretrizes pedagógicas, os recursos, o plano de ação e as demais ações necessárias à efetivação do trabalho pedagógico, bem como apresentar mecanismos de gestão democrática. É, pois, de incumbência de docentes, gestores e comunidade escolar a elaboração do referido documento.

Reportando-se a Gadotti (2004), cabe lembrar que a palavra ‘projeto’ vem do verbo projetar, dando, portanto, ideia de movimento, mudança da ação educativa. Pressupõe ruptura com o presente e promessas para o futuro, bem como organiza e direciona o trabalho educativo. Portanto, a responsabilidade de cada instituição ao elaborar seu próprio PPP deve ser compreendida como necessidade para a melhoria da educação, por meio de proposições plausíveis e objetivas, que em nada têm a ver com ações educativas improvisadas, sem objetivos determinados e claros.

Como analisa Kuhlmann Jr. (2015), compreende-se que a educação de crianças pequenas se vincula ao contexto socioeconômico de um determinado percurso sócio-histórico. Contudo, em diversos espaços educacionais do País, por décadas se pratica uma maneira simplista de observar a realidade, sem expor qual educação se objetiva nas instituições destinadas à população de baixa renda, por vezes adotando-se um modelo de escolarização inadequado para a faixa etária atendida. Esse desacerto se acentuou no contexto neoliberal, marcado pelo frequente avanço tecnológico, informatização e automatização industrial.

³ Por currículo, adota-se nesta pesquisa a concepção ampla apresentada por Saviani (2016, p. 55, grifo nosso): “Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”. Grosso modo, se a BNCC apresenta as metas, o currículo apresenta os elementos que sustentam o processo didático-pedagógico para o alcance das metas.

No entanto, é necessário reconhecer que na Educação Infantil deve ocorrer a transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida, e até a articulação com o Ensino Fundamental, introduzindo a aprendizagem da leitura, da escrita e da conta para as crianças maiores. Também, é preciso reconhecer que o modelo atual de escola tem se mostrado inadequado para o atendimento das crianças dessa faixa etária e, em muitos aspectos, até mesmo para aquelas que já estão frequentando as escolas (KUHKMANN JR., 2015).

Por mais que pareça um ideal para o atual contexto histórico, Charlot (2013) destaca a importância de se cultivar outra forma de subjetividade, que valorize a prática solidária, as relações sociais mais salutares e as maneiras mais adequadas de se educarem as crianças. O autor adverte, porém, que a globalização se pauta na lógica das relações de força, ao mesmo tempo em que deixa entrever a interdependência entre as pessoas. Assim sendo, questiona o educar para a cidadania, quando se deve educar para a humanidade, o que torna imprescindível que a educação seja concebida como a “valorização de todos os sujeitos humanos, e não como individualismo” (CHARLOT, 2013, p. 277).

É preciso enfatizar, no entanto, que a ação educativa realizada com a criança é resultante de uma concepção histórica de criança, de sociedade e de educação. E, ainda, que as relações sociais, por meio da inserção do sujeito em grupos sociais específicos, e o acesso à cultura influenciam o seu desenvolvimento cognitivo. Acredita-se, assim, que a abordagem Histórico-Cultural possibilita a reflexão da ação educativa, haja vista que propicia a realização de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado, cujos conhecimentos são contextualizados conforme o contexto histórico, de modo a dar significado à aprendizagem.

Enfim, ao desenvolver o estudo apresentado neste capítulo, procurou-se realizar uma análise das políticas que envolvem a educação de crianças pequenas de modo a ampliar o entendimento sobre o percurso histórico de modelos de educação, bem como a compreensão da conjuntura política, econômica e social que antecedeu a inserção da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro. Buscou-se complementarmente identificar as especificidades infantis, consideradas necessárias à educação da criança, para que esta possa se apropriar da riqueza cultural disponível nos dias atuais. Portanto, fez-se necessário compreender o percurso histórico de modelos de educação institucionalizada de crianças, no Brasil, para melhor

entendimento quanto à conjuntura de relações sociais e, conseqüentemente, quanto às finalidades da Educação Infantil.

Apresentam-se, no capítulo seguinte, considerações acerca de diversos conceitos de representações, considerando-se cada contexto histórico em que esses conceitos foram construídos.

CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES: DA GÊNESE AOS DIAS ATUAIS

Este capítulo se inicia abordando o modo como surgiram as representações sociais. Oferece também algumas contribuições de Marx, Durkheim e Webber para os estudos na área. Em seguida, apresenta os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, em que conjuga a identificação de elemento do senso comum sob a compreensão do contexto social em que os sujeitos pesquisados se encontram, conforme elaborou Moscovici. Por fim, traz uma síntese da construção histórica das representações sociais, convergindo para a análise de suas interfaces com a educação, esta na condição de espaço de conflitos de interesses e, conseqüentemente, de luta de classes.

2.1 A origem do conceito de representações

O termo representação é compartilhado por várias disciplinas que constituem o campo de diversas Ciências, tais como as Humanas, as Biológicas, as Sociais, dentre outras.

Assim, buscando compreender as representações sociais entre as teorias do conhecimento, vale recorrer inicialmente às acepções do dicionário e da etimologia. Uma das acepções que o Dicionário Cegalla (2008) apresenta para representação é *simbolizar*. Etimologicamente a palavra “representação provém da forma latina ‘*repraesentare*’ – fazer presente ou apresentar de novo alguém ou alguma coisa ausente” (FALCON, 2000, p. 91), e até mesmo uma ideia, a partir de um objeto.

Entretanto, tais definições não são suficientes para descrever o real significado de representações sociais. À vista disso, embora não se tenha a pretensão de realizar uma análise exaustiva acerca da acepção do termo representação, faz-se necessária a contextualização histórica em que surge o conceito de Representações Sociais (RS), tendo em vista o objeto da pesquisa de campo do presente estudo: representações acerca da Educação Infantil por mães e pais de crianças de zero a cinco anos de idade.

Segundo Falcon (2000), tais significações acerca das representações sociais foram apresentando ao longo da Idade Média, mediante realidade determinada, conotações teológicas, místicas ou políticas. Contudo, na transição da Idade Média para a Modernidade, surgiram diversos sentidos associados à ideia de representação,

em especial na França, na Inglaterra e na Alemanha. Dentre as diversas variações, convém assinalar duas acepções prevalentes: a representação entendida como objetivação (figurada ou simbólica) de algo ausente, um ser animado ou inanimado, material ou abstrato; e, ainda, a representação definida como estar presente em lugar de outra pessoa, substituindo-a.

Destaca-se que, no desenvolvimento do presente trabalho, priorizou-se o primeiro dos dois sentidos anteriormente enunciados, em que representar pressupõe uma atividade ou “faculdade da consciência cognitiva em relação ao mundo exterior: re-apresentar uma presença (sensorial, perceptiva) ou fazer presente alguma coisa ausente” (FALCON, 2000, p. 46). Em outras palavras, representação é a re-apresentação de algo que não está presente, nem é dado diretamente aos sentidos, conceito central da teoria do conhecimento (epistemologia):

Conforme se desenvolveu na filosofia ocidental, desde a Grécia à Modernidade – o Logos ou consciência racional como centro. Qualquer que seja a vertente considerada - racionalista (Descartes), empirista (Locke), transcendental (Kant) – ‘representar’, neste caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e sua capacidade de ‘conhecer’, isto é, apreender um ‘real’ verdadeiro para além das aparências de um “real” produzido pelo senso comum. (FALCON, 2000, p. 93).

Faz-se oportuno assinalar que as representações sociais não originaram apenas de reflexões da Sociologia ou da Psicologia Social, mas a partir de diversas contribuições filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e históricas que, durante o percurso histórico, corroboraram para a elaboração da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Nesse sentido, propôs-se a resgatar concepções teóricas, filosóficas, sociológicas e psicológicas que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção da TRS, sobretudo os estudos de Karl Marx, de Émile Durkheim, de Max Weber e de Serge Moscovici. Esse resgate teve por finalidade contextualizar e ressaltar a relevância de contribuições de estudos da TRS para a compreensão de Representações Sociais e, posteriormente, para a compreensão das relações sociais nos dias atuais.

2.2 As representações em Marx, Durkheim e Weber

Karl Heinrich Marx (1818-1883), em suas obras *A Ideologia Alemã* e *Contribuição à Crítica da Economia Política*, apesar de ter herdado a teoria filosófica

de Hegel (1770-1831), discorda da percepção hegeliana, que considera a realidade social como produto das ideias. De acordo com Marx (2008), Hegel teve a ilusão, ao tentar entender as relações sociais, de conceber a realidade como resultado do pensamento que se sintetiza no indivíduo.

Marx alegou, também, que seus pressupostos teóricos e práticos não eram arbitrários nem dogmáticos, visto que buscava entender a história dos homens em sociedade a partir as condições materiais reais em que viviam, ou seja, compreender as bases concretas da sociedade, não sendo passível, desse modo, de abstração a não ser no campo da imaginação. Portanto, suas proposições contrariam as defendidas por Hegel, que considerava as relações sociais concretas como resultado de abstrações humanas.

Ademais, para Marx (1982, p. 45-46), “a maneira pela qual os homens produzem os seus meios de existência depende [...] da natureza dos meios de existência já dados”, logo, os indivíduos dependem das condições materiais de subsistência e de produção. Em outras palavras, entende-se que no trabalho o homem, ao se relacionar com a natureza e com outros homens, produz os meios que possibilitam sua existência, ao passo que também se transforma.

Nos termos de Marx, citado por Enguita (1993, p. 74-75), “os homens não se acham simplesmente determinados por uma realidade, mas criam esta realidade e formam parte dela”. Podem, assim, reproduzir a realidade, bem como tentar a transformação. Para tanto, ao realizar uma ou outra, sua consciência resultará de sua ação, seja ela conservadora ou transformadora. Faz-se necessária, portanto, a reflexão crítica, que não se pauta na interpretação do mundo, mas na sua transformação.

Portanto, em conformidade com Marx (2001), o sujeito deve ser considerado em suas relações sociais, sobretudo no trabalho, isto é, em suas relações no trabalho como ideia de ação humana transformadora da natureza no interior de uma sociedade determinada, a qual determina a formação do homem social. Assim sendo, pela ação transformadora o homem, por meio do e no trabalho, forma-se como ser humano, como ser social.

Ao proceder como autoprodutor da vida por meio do e no trabalho, de acordo com Marx, o homem assume condição universal e constitui sua humanidade. Assim,

a universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e

igualmente 2) como objeto material e instrumento da sua atividade vital. [...]. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio até morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2001, p. 116).

A universalidade do homem corresponde à sua atividade, vivência consigo mesmo e com a natureza, visto que produz sentimentos e pensamentos, de forma que constitui sua subjetividade. Portanto, nas palavras de Marx (2001, p. 141), “todas as relações *humanas* com o mundo – visão, [...] percepção, pensamento, observação [...] – são no seu comportamento *objetivo* a apropriação [...] da realidade *humana*”. Ou seja, o ser humano, sujeito, forma-se no mundo, a partir de suas relações com a natureza e com outros homens.

Por sua vez, em Marx (2008), entende-se que o modo de produção determina o processo de vida social, econômica, política e intelectual, isto é, a estrutura econômica da sociedade, relação de produção, sustenta a superestrutura (jurídica, política e intelectual). Logo, esses fatores são determinantes para compreender a formação da consciência do homem, visto que remete à realidade social de cada sujeito de forma direta, consciência essa que se constitui nas relações sociais no e do trabalho.

Nessa lógica, Karl Marx e Friedrich Engels elaboraram o materialismo dialético, concepção de dialética, que considera a predominância da matéria em relação às ideias. O que determina o homem não é sua consciência, antes, o seu ser social é que tem a prerrogativa de determinar sua consciência. Em outras palavras, o modo e a relação de produção da sociedade determinam os conteúdos da consciência (MARX; ENGEL, 2007).

Como explica Gil (1999), o materialismo dialético interpreta a realidade a partir de três critérios: a unidade dos opostos, em que todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios e são organicamente unidos; a quantidade e qualidade, que são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e inter-relacionados; e a negação da negação, pois “a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes” (GIL, 1999, p. 32).

Autores como Minayo (1994) e Quintaneiro (2002) consideram que, para a dialética marxista, na interpretação do papel das Representações Sociais os

pensamentos dos indivíduos são determinados pelo modo de produção material. Portanto, socialmente, o indivíduo é tido como um ser com valor econômico. Segundo essas autoras, para Marx as representações, as ideias e os pensamentos são conteúdo da consciência, os quais são determinados pela base material.

Nessa perspectiva, anuncia Chauí (2008, p. 52):

A matéria que fala Marx é a matéria social, isto é, as relações sociais entendidas como relações de produção, ou seja, como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações. A matéria do materialismo histórico-dialético são os homens produzindo, em condições determinadas, seu modo de se reproduzirem como homens e de organizarem suas vidas como homens. Assim sendo, a reflexão não é impossível. Basta que percebamos que o sujeito da história, seu agente, embora não seja o Espírito, é o sujeito: são as classes sociais em luta.

As classes sociais não são coisas nem ideias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmos o significado de ideias que exprimem e escondem o significado real de suas relações. As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais.

Os pressupostos de Marx permitem ampliar o conhecimento acerca das representações porque pressupõem que a representação, conteúdo da consciência, forma-se a partir de relações sócio materiais entre os indivíduos que, por sua vez, resultam do modo de produção e das relações de produção.

A partir das contribuições de Marx, compreende-se que as representações são formadas nas relações sociais, resultado do modo de produção e das relações de produção que imperam em cada sociedade. Logo, a estrutura da base econômica determina a sociedade e, por construir um sistema desigual, conseqüentemente as representações são desiguais. Essa é a razão por que, por meio das representações manifestadas pelos sujeitos, é possível ampliar a compreensão sobre o contexto social em que vivem.

Torna-se importante destacar, ainda, que David Émile Durkheim (1858-1917), assim como Karl Marx, pensou os problemas da sociedade capitalista de seu tempo histórico. Viveu em uma Europa marcada por constantes transformações sociais, políticas, econômicas e intelectuais, motivadas pelo Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial, entre outros movimentos.

No campo intelectual, Durkheim difere de Marx por receber influências da Filosofia positivista, principalmente de Auguste Comte. Suas produções científicas

refletem a tensão entre os valores e as instituições sociais da época, por isso define a Sociologia como a ciência das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento, ou seja, de toda crença, todo comportamento instituído pela coletividade (QUINTANEIRO, 2002).

Do ponto de vista sociológico, conforme anuncia Maria Cecília Minayo (1994), Durkheim foi o pesquisador que primeiro trabalhou de maneira explícita o conceito de representações sociais para designar o fenômeno social acerca da influência de ideias do coletivo no pensamento e na conduta dos indivíduos. Ao denominar de “representações coletivas”, buscou aplicar a conotação de exclusividade do pensamento social em relação ao pensamento do indivíduo. No entanto, segundo o próprio autor, as representações coletivas não são universais na consciência, mas surgem mediante fatos sociais, transformando-se elas próprias em fatos sociais, tornando-se observáveis, bem como passíveis de interpretação.

Conforme Durkheim (1968), de certa forma é a sociedade que pensa, logo as representações não são exclusivamente consciências individuais, visto que conservam tanto aspectos da realidade social onde surgem, como de onde se reproduzem e se misturam independentemente. São, portanto, resultantes de outras representações e não apenas da estrutura social. Desse modo, as representações não são falsas, entretanto, assim como as estruturas sociais e as instituições, são dotadas de um poder coercitivo que se impõe sobre os indivíduos.

Durkheim descreve, além desse conceito, três aspectos fundamentais que diferenciam os fatos sociais dos demais fatos ou fenômenos naturais. O primeiro, a coerção social, concebida como o conjunto de regras, crenças, valores previamente estabelecidos para regular as relações sociais. Essa força coercitiva é explicitada por meio de sanções legais ou espontâneas à qual o indivíduo fica submetido ao rebelar-se contra ela. O segundo, a exterioridade, relaciona-se às vontades coletivas que existem independentes das vontades individuais (regras sociais, costumes, leis). O terceiro, a generalidade, refere-se à dimensão dos fatos sociais, pela aceitação da maioria; ou seja, é social todo fato que se repete em todos os indivíduos, ou na maioria deles, de forma geral.

Segundo Durkheim, a representação coletiva só existe quando é formada pelo todo, resultante da coercitividade, exterioridade, generalidade dos fatos sociais. Seu posicionamento reforça que as representações coletivas, ou sociais, são resultantes do coletivo e elaboradas para o coletivo. Por isso as pessoas fora dos grupos sociais

não passam de meros sujeitos isolados. Logo, as representações individuais teriam pouca ou nenhuma importância diante das relações coletivas exteriores.

No entanto, Minayo (1994) relata que a abordagem de objetividade extrema e positivista das representações sociais por Durkheim – como ao não reconhecer as representações individuais como fundamentais para a formação do sujeito e ao não identificar nelas o poder de coerção que ele mesmo apontou na ação da sociedade sobre os indivíduos – são aspectos que têm sido duramente criticados por adeptos da Abordagem Fenomenológica, assim como pela Sociologia Compreensiva, representada por Weber. Contudo, a teoria dos fatos sociais e das representações coletivas de Durkheim introduziu uma nova abordagem social no campo científico, propiciando outros estudos que viabilizaram a consolidação da Teoria da Representação Social.

Influenciado pelas ideias de Marx, Weber (1864-1920) se propôs a verificar a capacidade que teria o materialismo histórico de encontrar explicações adequadas à história social, especialmente sobre as relações entre a estrutura e a superestrutura. Assim, como Marx e Durkheim, Weber procurou compreender, por meio de explicação sociológica, a natureza e as causas da mudança social, isto é, as relações entre as ideias e os fatores de ordem material do capitalismo de sua época. Entretanto, Weber – ao contrário de Durkheim – defendia que a Sociologia Compreensiva deveria se pautar na compreensão dos significados das ações sociais e não somente nos fatos sociais (GIDDENS, 2005; QUINTANEIRO, 2002).

Para Weber (2002), as ciências humanas deveriam assumir uma postura compreensiva, e não explicativa, como é caso das ciências naturais. Assim, a Sociologia Compreensiva, na condição de ciência, deveria pela interpretação da ação social descobrir e compreender os possíveis sentidos das ações humanas na realidade social.

Para isso, Weber (2002) sugere que o pesquisador deve se colocar no lugar dos atores sociais, procurando inferir o que ele próprio denomina de “tipos ideais”. Esse autor considera a ação social como a conduta humana constituída de sentido subjetivo, pois cada sujeito age impulsionado por um motivo que é formado pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade. Assim, o motivo que transparece na ação social possibilita interpretar o seu sentido, que é social à medida em que cada indivíduo age de acordo ou em resposta à reação de outra pessoa.

Em oposição ao paradigma metodológico positivista, Weber propõe à Sociologia o método compreensivo, tendo em vista o estudo das ações humanas motivadas pelos sentidos individuais. Para o autor, a vida social consiste na conduta cotidiana dos indivíduos, que é carregada de significação cultural. Significação que, por sua vez, constitui-se a partir da base material e das ideias, condicionando-se simultaneamente (MINAYO, 1994).

Weber alega que a representação social advém das relações permeadas de sentido subjetivo, da ação social, visto que é pela interação entre os indivíduos que as representações se desenvolvem. Percebe-se que o conceito de representação individual de Weber difere da representação coletiva defendida por Durkheim, que concebia a representação social como emergente dos fatos sociais, fruto da exterioridade, da coercitividade e da generalidade, ou seja, da vontade coletiva.

Portanto, enquanto na concepção Weberiana defende-se que a representação se constitui a partir das relações individuais e, conseqüentemente, são os conjuntos das ações sociais que formam o coletivo. Na teoria durkheimiana, considera-se que a maneira de agir, pensar, sentir dos indivíduos é determinada pela coletividade (SANTOS; DIAS, 2015).

Em suma, para Marx, se as representações estão colocadas ao real, seu estudo e sua análise informam sobre a base material na qual se constituem os grupos sociais. No entanto, Durkheim – reafirmando a importância das representações – alega que o pensamento coletivo deve ser estudado tanto na sua forma como no seu comportamento, por si e em si mesmo. Já para Weber as representações e ideias têm uma dinâmica própria e pode ter tanta importância quanto a base material (MINAYO, 1994).

2.3 As Representações Sociais e a Teoria das Representações Sociais

O termo Representação Social (RS) foi introduzido inicialmente por Serge Moscovici em seu estudo de doutoramento sobre a representação social da psicanálise, em 1961. Moscovici foi o primeiro teórico a considerar as RS como um “fenômeno”, que até a década de 1960 era tido como um “conceito”. Moscovici já nos anos de 1976 alegava a intenção de, por meio de seu estudo sobre tal fenômeno, redefinir o campo da Psicologia Social, destacando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Com o intuito de definir a noção de Representação Social, Moscovici realizou estudos durante duas décadas, entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961, e a apresentação da teoria no livro *Social Cognition*, de 1984. Para Moscovici (1978, p. 26), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos”. Portanto, seu interesse primordial é revelar, por meio de uma teoria, os diversos fenômenos, especialmente, os sujeitos no contexto mais amplo das relações sociais e da realidade social.

Além disso, segundo Moscovici (2012b), tais representações possuem uma função constitutiva da realidade. Sendo assim, as representações sociais são como estruturas dinâmicas, possuem uma plasticidade, pois operam em um conjunto de relações e de comportamentos que estão constantemente surgindo e desaparecendo, junto com as representações.

Para tanto, acentua-se o seu interesse:

As representações sociais que me interessam [...] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis”. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religião e ideologias oficiais – e com as mudanças que ela deve sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. Os meios de massa aceleram tais mudanças e aumentam a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais. [...] nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre as pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e interações em comportamentos. (MOSCOVICI, 2012b, p. 48).

Considera-se, assim, que as representações sociais estão relacionadas à função de representar o mundo ao seu redor, portanto, fenômenos específicos referentes a uma maneira singular, específica de compreensão e de comunicação. Trata-se, conforme Serge Moscovici (2012b, p. 49), de “um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. No entanto, contrariando Durkheim e distanciando-se de muitos dos preceitos desse autor, Moscovici opta pelo termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’.

Para Moscovici (1978, p. 81), “as representações, incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das

coletividades”. Assim sendo, considera-se que a Teoria das Representações Sociais apresenta contribuições à compreensão acerca de saberes compartilhados socialmente, razão por que é abordada a seguir.

2.3.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações sociais surgiu a partir de estudos que abordam as questões da interpretação da realidade e da construção de conhecimentos, por Serge Moscovici em sua tese de doutorado, em 1961, na França. A obra foi publicada no Brasil em 1978, sob o título “A Representação Social da Psicanálise”. A teoria apresentada fundamenta-se na explicação de fenômenos humanos a partir de uma perspectiva coletiva, dinâmica e atual, mas sem desconsiderar a individualidade como fenômeno de estudo pertinente à Psicologia, bem como ao campo da Sociologia. Dessa maneira, os estudos de Moscovici, situam-se no campo da Psicologia Social: “[...] o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos” (MOSCOVICI, 2012b, p. 12).

O pesquisador Moscovici, além de contribuir para o campo da Psicologia Social, subsidiou também, por meio de produções significativas, a construção da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para ele, a compreensão das representações, produto de pensamentos sociais, pressupõe o entendimento de diversos significados (conteúdo e sentido) subjacentes a elas – informações, crenças, imagens, valores expressos, visto que as representações sociais estão ligadas à vida do homem, à sua vivência no mundo, às realidades que o rodeiam e ao seu grupo social.

Para Moscovici a construção das representações sociais se realiza por meio de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...]. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular [...] e depois, reproduzindo-o. (MOSCOVICI, 2012b, p. 60-61, grifo do autor).

Em outras palavras, segundo o próprio Moscovici (2012a, p. 26), “qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas.

Concomitantemente, uma representação social é organizada por imagens e linguagem”, visto que recorta, simboliza ações e situações tornando-as comuns.

Em consonância com os pressupostos de Moscovici, Jodelet (2001) acrescenta que as representações se encontram tanto no mundo real como na mente, visto que as mesmas se fundamentam em expectativas que os sujeitos desenvolvem a respeito de um objeto ou situação. Pode-se dizer, de acordo com essa autora, que as representações são fenômenos complexos – conceitos expressos, ou não, em dinâmica com a realidade no cotidiano social ou cultural. Portanto, as representações sociais têm, ainda, a característica de propiciar a leitura da realidade, do homem no mundo e sua vivência em sociedade.

Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado); informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, [...] estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p. 21).

Destarte, a noção de representações sociais é contemplada sempre que a reflexão se refere ao poder das ideias de “criar um universo simbólico compartilhado que possibilita a ação no cotidiano, de sustentar identidades grupais” (SPINK, 1996, p. 168). Portanto, as representações – enquanto concretização das finalidades que lhes são atribuídas socialmente – apresentam-se como fenômenos significativos à pesquisa no campo da educação.

Nesse sentido, Gilly (2001) corrobora ao alegar que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem [...] no interior de grupos sociais [...]” (GILLY, 2001, p. 322), visto que o sujeito, a família e a sociedade, no geral, elaboram representações uns sobre os outros e, também, acerca da escola.

Em decorrência da complexidade de representações, compreende-se que o estudo acerca de representações implica conhecer o sujeito em sua totalidade. Assim, faz-se necessário analisar aspectos socioculturais e ideológicos predominantes no grupo pesquisado, assim como analisar o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, haja vista que as representações sociais são constituídas historicamente. Nas palavras de Spink (1996), os estudos de representações sociais permitem conhecer o “senso comum”.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se apresenta como perspectiva teórica que agrega contribuições aos estudos acerca de Representações Sociais no campo da educação, haja vista que trabalha tanto com conhecimento de senso comum – popular – quanto com o contexto sociocultural no qual o indivíduo se encontra inserido. Segundo Moscovici (2012b), ao considerar o pensamento social, a TRS propicia relacionar as interações sociais numa sociedade com condutas ordinárias (comuns) e diferentes representações, papéis e classes na perspectiva de sua dinâmica e diversidade, por meio de um universo reificado, reelaborado, a partir do conhecimento científico.

Por outro lado, compreende-se que as contribuições de Moscovici não abarcam a complexidade e a totalidade das contradições imbricadas na realidade das representações sociais. Logo, para maior clareza, torna-se relevante assinalar que neste estudo não se desvincula o conceito de representação ou representações sociais de discussões sócio-histórico-culturais, tendo em vista compreender o processo de constituição da consciência do sujeito mediada pelo outro, pelo meio social, bem como por relações no e do trabalho.

Apreender as representações, a partir do materialismo histórico dialético, implica considerar o sujeito em sua realidade concreta, os fatos dessa realidade, bem como as relações sociais estabelecidas no meio social, histórica e culturalmente constituídas de intencionalidades.

Nessa perspectiva, Araújo (2006) esclarece que para a compreensão desse conceito, faz-se necessário superar as primeiras impressões dos fatos. Em outras palavras, deve-se considerar as representações fenomênicas, e alcançar o patamar de suas leis fundamentais, visto que a realidade social se constitui, ao mesmo tempo, por processos, estruturas e relações complexas e contraditórias, demandando mais do que a observação empírica para ser compreendida.

Araújo (2006) argumenta ainda que os fenômenos se constituem de contradições e de forças antagônicas, de movimento e transformação, mantendo-se em relação permanente com outros fenômenos. Portanto, para o entendimento de determinado fenômeno em sua plenitude, faz-se mister desvelar sua essência, revelando o que o constitui, para além de sua aparência. Reportando-se a Marx, Araújo (2006) esclarece que estudar qualquer que seja o fenômeno social requer sua compreensão a partir ‘da’ e ‘na’ realidade objetiva, concreta de que faz parte. Portanto,

não deve ser analisado fora dessa realidade, pois se constitui e se explica a partir dela.

2.4 Representações: síntese da construção histórica

A partir dos estudos sobre representações enunciados anteriormente e considerando o modelo econômico neoliberal vigente no país, conclui-se que a temática de representações sociais pressupõe o entendimento de diversos significados (conteúdo e sentido) subjacentes a elas – informações, crenças, imagens, valores, expressos, relações sociais, entre outros. Sendo assim, vale recorrer a alguns teóricos que são essenciais à compreensão acerca do objeto que é analisado em um dado contexto socioeconômico.

Vários autores contribuem para o entendimento dessa temática. Enfatizando a conotação de representações, Pesavento (1995) relata que para Bordieu “as representações mentais envolvem atos de apreciação, de conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural” (PESAVENTO, 1995, p. 15). A autora acrescenta, ainda, que esse pesquisador faz mais referência às estratégias de poder, dizendo que as “representações objetais”, expressas em coisas ou atos, são produtos de estratégias de interesse e manipulação. Em outras palavras, na representação o que é expresso pela linguagem tem outro sentido além do manifesto, que, em uma dimensão simbólica, assume o caráter ideológico.

Marx e Engels, nos manuscritos de 1945-46, foram os primeiros autores que construíram um postulado teórico criterioso acerca do conceito de ideologia. Antes deles, outros autores apresentavam concepções diversas e até conflitantes. Todavia, n’A ideologia alemã de Marx e Engels (2007), a concepção de ideologia remete à falsa consciência, isto é, “a ideologia inteira se reduz a uma compreensão invertida dessa história ou à abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39). Portanto, percebe-se que a ideologia é produto da relação entre a reprodução da vida material e a consciência social que dela emanam e, concomitantemente, a determinam.

Chauí (2008) recorre aos pressupostos marxistas para esclarecer que a ideologia é o “sistema ordenado de ideias ou representações e de normas e regras como algo separado e independente das condições materiais” (CHAUÍ, 2008, p. 63).

Segundo a autora, a ideologia se consolidou na sociedade a partir da propriedade privada e da exploração do trabalho, quando o homem passou a ser excluído, no processo de produção, de usufruir os bens por ele produzidos.

A própria Chauí (2008) esclarece que a ideologia oculta que nasceu da luta de classes para servir a uma classe dominante, de maneira que costuma passar despercebida pelos dominados. Em outras palavras, por meio desse ocultamento da realidade, realizado pela classe dominante, a exploração e a dominação são legitimadas e tomadas como justas. Contudo, a ideologia não se caracteriza apenas como reflexo do real, pelo pensamento dos sujeitos, mas essencialmente o modo ilusório, ou seja, a ilusão, a abstração, a inversão da realidade por meio do qual representam a aparência social – parecer social – como se tal aparência fosse a realidade social (CHAUÍ, 2008).

Segundo Chauí (2008) decorre de toda essa ideologia burguesa a ideologia da competência, denominação atual, ainda servindo para velar a divisão social das classes. Agora, sobretudo, com a afirmação por meio da ciência e da tecnologia na produção e no trabalho intelectual, ou seja:

A divisão e luta de classes continuam, no entanto não possuem seu enfoque apenas nos critérios da dominação do capital em si, passou-se a distinguir os que possuem e os que não possuem o saber. Nessa nova forma de mascarar a realidade, são conferidos prestígio e poder descomunais aos que dominam os meios de tecnologia e saber científico, tornando os dominados, mais uma vez, alheios a essa recente forma de camuflagem dos contextos histórico e social vigentes. (CHAUÍ, 2008, p. 106).

Uma contribuição de Paulo Freire que amplia o entendimento sobre ideologia é expressa no seguinte enxerto:

A ideologia fatalista, imobilizante, que assume o discurso neoliberal [...], insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, de histórica e cultural passa a ser ou a virar 'quase natural'. Frases como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' Ou 'o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2010, p. 19).

Todavia, Chauí (2008) adverte que a ideologia não possui poder absoluto, logo, pode ser combatida e destruída na medida em que a classe social trabalhadora compreenda a sua realidade, o seu poder, e se organize, então, para suplantar a ordem vigente por meio de

uma prática política nascida dos explorados e dominados e dirigida por eles próprios. Para essa prática política é de grande importância o que chamamos de crítica de ideologia, que consiste em preencher as lacunas e os silêncios do pensamento e discurso ideológicos, obrigando-os a dizer tudo que não está dito, pois dessa maneira a lógica da ideologia se desfaz e se desmancha, deixando ver o que estava escondido e assegurava a exploração econômica, a desigualdade social a dominação política e a exclusão cultural. (CHAUI, 2008, p. 118).

Em sintonia com essa perspectiva, Enguita (1989) afirma que a escola, ao longo dos tempos, vem se constituindo de acordo com os ditames do contexto econômico, bem como segundo os interesses da classe dominante da sociedade na qual está inserida. O autor apresenta como exemplo os efeitos da Revolução Industrial, pois, com o surgimento das indústrias, a organização da escola passou a se orientar pelo mercado de trabalho, ou seja, para a formação de mão-de-obra.

Assim sendo, a estrutura da escola começou a apresentar semelhança com empresas e fábricas, adotando critérios rígidos e objetivos voltados cada vez mais para a disciplina, tais como: pontualidade, limpeza, ordem, entre outras regras que reforçam a submissão e o condicionamento. É o que se pode observar na afirmativa de Enguita (1989):

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUITA, 1989, p. 116).

A escola passou a se organizar de modo que assegurasse a atenção dos alunos por um período de tempo estipulado, a fim de que sejam condicionados a ficarem absortos em suas tarefas até concluí-las, tendo em vista que futuramente deverão executar funções por tempos determinados, ou seja, deverão seguir escalas de serviço quando desempenharem atividade na produção industrial. Assim, a escola estaria, de fato, construindo um espaço em que todos seriam condicionados às normas sutis de dominação.

Os professores, por sua vez, são condicionados às normas que nela existem, visto que, se não cumpridas, passam a receber rótulos como “trabalhadores desorganizados” e “sem domínio de sala”, por exemplo. Em outras palavras, aspectos como a pontualidade, a precisão e a obediência implícita são necessários para a produção efetiva de resultados, de modo que “a escola leva a cabo isto tão bem que

[...] traz a recordação desagradável de uma máquina” (TYACK, 1974 *apud* ENGUITA, 1989, p. 116).

Frigotto (1987) ressalta que no materialismo histórico dialético considera-se que “o pensamento, as ideias são ‘o reflexo’, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento” (FRIGOTTO, 1987, p. 81-82). No entanto, o autor defende que, embora o reflexo não seja toda a realidade, constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Portanto, o reflexo – ou seja, as ideias e proposições – implica a subjetividade.

Dessa forma, compreende-se que, mediante as relações no processo de produção, o sujeito vivencia situações no trabalho que suscitam sua reflexão sobre o mundo à sua volta e, simultaneamente, ele age, atua, articula-se com a realidade, elabora ideias, objetiva e subjetivamente. Sobretudo, ele toma consciência de si mesmo e do outro, isto é, se reconhece no mundo socialmente determinado. Todavia, deve-se ter a clareza de que o processo de escolarização, desde a educação infantil até a pós-graduação, constitui-se em tempos de preparação para atender às demandas do mercado de trabalho.

Entretanto, como a vivência é marcada por contradições, os trabalhadores lutam, também, por tempos de acesso e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos de forma crítica para elaboração de instrumentos de participação social cidadã. Portanto, em um primeiro momento a preparação via escolarização para o mercado guarda a perspectiva de inculcação das representações sociais, que tem por objetivo esconder a exploração da qual o trabalhador/estudante é vítima nas sociedades capitalistas. Por outro lado, a perspectiva crítica tem por objetivo desnudar/desvelar as representações sociais da ideologia da exploração.

Diferentemente da Teoria das Representações Sociais (TRS), apresentada por Moscovici e seguidores, na formulação marxista a representação não se constitui na interpretação do mundo pelo homem natural, mas essencialmente na transformação da realidade pelo sujeito histórico, produto do trabalho humano socialmente determinado. E, nas palavras de Enguita (1993, p. 135):

A teoria marxiana da alienação oferece precisamente uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica [...] é que não existem ideias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada, invertida, alienada, etc., que provoca a representação

ideológica correspondente. [...] uma teoria materialista da falsa consciência. [...] teoria da alienação ou, melhor, da reificação.

Nesses termos, o trabalho é alienação e objetivação, visto que, no trabalho a matéria é o espírito fora de si, enquanto que o resultado do trabalho existe antecipadamente na consciência do sujeito e 'objetiva-se' durante o processo de trabalho. O trabalhador reconhece, no trabalho, o objeto como algo independente, estranho e, no entanto, ao modificá-lo, ao lhe dar forma, reconhece-o também como algo próprio. Por consequência, encontram-se inerentes, simultaneamente, no processo de trabalho, a alienação e a possibilidade de superação (ENQUITA, 1993).

Segundo Marx e Engels (2007), é a partir da relação imediata com o mundo que os homens tomam consciência da realidade, assimilando, pois, uma ideologia determinada, visto que não é propiciado ao sujeito o direito de escolher as condições sob as quais vai atuar, uma vez que essas condições já estão pré-estabelecidas.

Embora apresentem vieses distintos, as teorias de Durkheim, Weber e Marx, bem como a de Moscovici, compreendem as representações como fenômenos humanos, históricos e sociais. Contudo, acredita-se que em Marx (2001) tal conceito seja explicitado em toda a sua amplitude, pois as representações sociais são constituídas na luta do sujeito entre a existência e a essência, isto é, entre a objetivação e a autoafirmação, entre o indivíduo e a espécie. Dessa forma, numa acepção marxista, é apenas considerando o homem em sua vida genérica, essência humana e espiritual, que se torna possível compreender sua atuação na vida social. Tal perspectiva ajuda, inclusive, a desvelar a atuação da ideologia nas sociedades complexas da atualidade, que procura tornar estranha ao homem sua própria essência.

Essa ideologia, na base de uma sociedade de modelo econômico neoliberal, como o atual contexto brasileiro, é compartilhada como forma de naturalizar as desigualdades sociais e, simultaneamente, legitimar a ordem social por meio da iniciativa individual. Em outras palavras, Marx e Engels (2007) já afirmavam que as ideias dominantes são expressões ideais de relações materiais dominantes, as quais são concebidas como ideias.

O que leva a escola a cumprir a função de reprodução social dessas ideias – que compõem a ideologia, de modo a legitimar a dominação – é o fato de ela ser formada por um sistema de representações constituídas na negação de sua função comprometida com a igualdade entre os homens. Logo, a ideologia, na perspectiva

marxiana, é constituída por representações deformadas das relações sociais produzidas por determinada classe ou grupos sociais, legitimando suas práticas sociais perante a classe dominada.

Para tanto, a representação social da escola apresenta-se como ideologia, visto que socialmente é valorizado e reproduzido que as desigualdades e/ou o sucesso na escola são resultados de desigualdades ditas "inatas", provenientes de aptidões, competências e de esforço individual.

Enguita (1993) explica que a conexão entre a socialização por meio da escola e as demandas sociais fundamentam-se essencialmente "na adequação da conduta às necessidades das instituições do mundo do trabalho" (ENGUITA, 1993, p. 139). Em sociedades complexas como a nossa, o indivíduo para prover a sua subsistência, por meio do trabalho, tem que se apropriar de conhecimentos socialmente produzidos e, por isso, a formação do ser humano assume uma dimensão caracterizada pela preparação para o mercado de trabalho.

É o que corrobora Enguita (1993) ao esclarecer que:

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado, abre uma via, embora para a maioria seja mais aparente que real, através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos [...]. Fundamentalmente, permite os grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e, sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para ascender a outro situado em uma posição mais desejável. Na verdade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (ENGUITA, 1993, p. 192).

Enguita (1993) acrescenta ainda que, por outro lado,

a escola cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis. Aquilo que eufemisticamente costumamos chamar 'consenso' [...] de uma ordem social [...] consiste sobretudo, [...] em que os que não partilham desses fundamentos não encontrem alternativas a eles, não possam elaborá-las nem formulá-las em comum. (ENGUITA, 1993, p. 193).

Percebe-se que ideologicamente, ao longo dos tempos, tem-se associado à escola a ideia de competência pessoal, por meio da idealização de experiência como soma de anos de escolarização, cursos de aprimoramento, títulos, entre outros. Ademais, a escola reproduz a ideologia da classe dominante, de modo que os

indivíduos acreditem que o resultado pessoal de sua aprendizagem seja uma consequência do destino ou do não aproveitamento adequado de oportunidades sociais e, portanto, como decorrência direta do seu fracasso e demérito pessoal.

Destarte, no contexto atual, tem se presenciado a adoção de medidas de contenção de gastos, até em políticas públicas direcionadas à primeira etapa da Educação Básica. Essa austeridade ganha contornos com a imposição da BNCC, que tem como objetivo prioritário iniciar cada vez mais cedo a **escolarização** na Educação Infantil. Ou seja, formar, capacitar o sujeito em menor tempo possível, com custos reduzidos, tendo em vista sua inserção na lógica da competitividade do mundo do trabalho.

A escola, sob tais premissas, aparelha-se como instrumento ideológico, na medida em que reproduz desigualdades sociais, impondo os interesses da classe dominante, detentora do poder, e simultaneamente induzindo que no senso comum se compreendam suas ações como algo natural e legítimo.

Portanto, nesse contexto, analisar as representações sociais - como fenômenos humanos, históricos e sociais – demanda compreendê-las no respectivo momento histórico. Daí a razão de nesta pesquisa se adotar a concepção de representações sociais apresentada na Teoria de Representação Social, de Moscovici (2012a; 2012b), em que se relacionam as diversas interações sociais, em uma sociedade com suas respectivas particularidades, reconhecendo diferentes representações, papéis e classes sociais em sua dinâmica e diversidade, tendo por fundamento o conhecimento científico em sua análise.

Por isso, é igualmente pertinente para a análise de algumas representações sociais, um olhar para o trabalho e para as relações de classe, buscando considerar em que medida as representações são influenciadas pelas condições materiais da realidade em que vivem, como também apresenta Marx. Essa é a perspectiva empregada, no capítulo a seguir, durante a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES DE MÃES E PAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS ACERCA DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta as etapas da pesquisa e a metodologia utilizada, bem como a análise dos dados coletados sobre as representações de mães e pais, de crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Apresentam-se alguns contrastes entre as representações de mães e pais acerca das finalidades da educação infantil. Igualmente, as representações dessas mães e pais são apreciadas sob a perspectiva do atual contexto histórico e, por fim, discutem-se algumas contradições que essas representações permitem identificar.

Contudo, antes de adentrar nos aspectos específicos do percurso da pesquisa, torna-se mister lembrar que falar da Educação Infantil implica transitar em um campo oscilante, visto que os conhecimentos ainda estão se constituindo, apesar de lutas históricas de educadores, de pesquisadores e da sociedade na busca de uma educação de qualidade, que garanta as especificidades dessa etapa da educação.

Cabe, portanto, destacar que a discussão sobre o conceito de qualidade da educação não é recente. Afinal, não há consenso quando se trata de reflexão acerca de qualidade em educação. Dourado e Oliveira (2009) consideram primordial a compreensão de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Quanto às políticas educacionais recentes, a qualidade da educação tem se apresentado por dados quantitativos, mensuráveis, o que permite inferir que o conceito implícito está relacionado à qualidade mercadológica. Essa abordagem está relacionada a uma versão de qualidade “[...] adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p. 921).

De acordo com Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”. Para a autora, a educação de qualidade social pressupõe o bom trabalho pedagógico que se caracteriza por uma ação intencional que acontece na escola. Nesse sentido, a autora defende que:

A escola de qualidade social é aquela que se atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 226).

Além disso, Silva (2009) deixa claro que a educação de qualidade social é indispensável ações que assegurem a redistribuição da riqueza produzida a fim de que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. Assim sendo, a partir das contribuições dos autores supramencionados, destaca-se que se adota, neste estudo, a noção de qualidade de educação socialmente referenciada.

Entretanto, estudos sobre a Educação Básica têm demonstrado uma realidade marcada, ao longo dos anos, por contradições entre a garantia do direito, assegurado pela legislação concernente à Educação Infantil, e a precariedade da oferta no atual contexto educacional brasileiro. É o que se observa também em âmbitos estaduais e municipais, conforme se pode verificar nos dados apresentados na Tabela 2, na Tabela 3 e na Tabela 4 respectivamente.

Tabela 2 – Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2018

Etapa da Educação Infantil	Total de crianças na faixa etária⁴	Crianças matriculadas⁵	Percentual de matrículas
Creche (0 a 3 anos)	10.172.000	3.587.292	35,27%
Pré-escola (4 e 5 anos)	5.530.000	5.157.892	93,27%

Fonte: IBGE (2019); INEP (2019).

Como se observa no Tabela 2, que cruza os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – estimativa populacional – com os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – matrículas efetivas –, de um total estimado de 15,7 milhões de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, apenas pouco mais de 8,7 milhões estavam matriculadas no ano de 2018.

⁴ Esses dados do IBGE (2019) são provenientes da Pnad Contínua, que apresenta valores estimados, uma vez que são calculados a partir de amostra.

⁵ Dados divulgados pelo Inep (2019), que tem por base o Censo Escolar, cujas informações são prestadas pelas próprias unidades educativas.

Ao analisar o percentual de matrículas em cada etapa, identifica-se o percentual de 93,27% das crianças matriculadas na pré-escola. Apesar desse expressivo percentual, quando se considera a obrigatoriedade dessa etapa, destaca-se a sua não universalização, conforme previsto na meta 1 do PNE 2014-2024.

Por sua vez, o percentual de crianças brasileira matriculadas em creches limita-se a 35,27%. Esse baixo índice revela a característica das políticas educacionais no país de conferir pouca importância ao que não é obrigatório.

Diante desses dados, compreende-se que são decorrentes da vigente realidade brasileira de crise e instabilidade política com repercussões em demais áreas sociais, entre as quais a educacional. Destarte, pressupondo-se que mães e pais poderiam ter o direito de buscar alternativas entre o público e o privado para o atendimento aos filhos na referida faixa etária, deve-se considerar, também, o baixo poder aquisitivo da maioria da população brasileira, o que se constitui como barreira para o acesso ao ensino ofertado pelas instituições privadas.

Se a oferta de vagas na educação infantil está aquém na média geral dos municípios do país, na média dos municípios do estado de Goiás a situação é ainda mais preocupante:

Tabela 3 – Matrículas na Educação Infantil – Goiás – 2018

Etapa da Educação Infantil	Total de crianças na faixa etária⁶	Crianças matriculadas⁷	Percentual de matrículas
Creche (0 a 3 anos)	348.000	83.722	24,06%
Pré-escola (4 e 5 anos)	188.000	156.970	83,49%

Fonte: IBGE (2019); INEP (2019).

A partir dos dados da Tabela 3, identifica-se um atendimento de apenas 24,06% das crianças de 0 a 3 anos dos municípios de Goiás. Portanto, o déficit no âmbito dos municípios do estado de Goiás alcança o percentual de 75,94%. Esses valores são extremamente significativos, por meio do qual se infere que ainda há uma grande demanda por creches nos municípios goianos. Comprova, portanto, a necessidade de ampliação do atendimento em creches, condição essencial para garantir o acesso à Educação Infantil, direito subjetivo à educação.

⁶ Esses dados do IBGE (2019) são provenientes da Pnad Contínua, que apresenta valores estimados, uma vez que são calculados a partir de amostra.

⁷ Dados divulgados pelo INEP (2019), que tem por base o Censo Escolar, cujas informações são prestadas pelas próprias unidades educativas.

Soma-se a isso que a média dos municípios do estado de Goiás está abaixo da média dos municípios do país também quanto à oferta de educação às crianças de 4 e 5 anos. Os municípios goianos atendem apenas 83,49% em uma etapa obrigatória. Destaca-se, também, que esse é o índice dois anos depois do prazo em que já deveria ter universalizado o acesso, tal qual estabelecido na Meta 1 do PNE.

Ressalta-se que, conforme estabelecido pela LDB/96, a oferta da educação infantil é de responsabilidade exclusiva dos municípios. Estes até são permitidos a atuarem em outros níveis de ensino, desde que tenham atendidas antes as responsabilidades de sua competência e atue com recursos que não comprometam os percentuais mínimos. Entretanto, os índices das Tabelas 2 e 3 atestam que essa responsabilidade ainda não é atendida integralmente por boa parte dos municípios brasileiros, acentuadamente pelos municípios goianos, cabendo-lhes buscar soluções, seja de geração de receitas, seja de priorizar o financiamento da educação infantil, seja de implantar/otimizar políticas públicas voltadas a essa etapa de ensino.

Realidade ainda mais crítica se evidencia no âmbito do município de Goiânia, o que pode ser verificado a partir dos dados relacionados a seguir:

Tabela 4 – Matrículas na Educação Infantil – Goiânia – 2018

Etapa da Educação Infantil	Total de crianças na faixa etária⁸	Crianças matriculadas⁹	Percentual de matrículas
Creche (0 a 3 anos)	124.000	17.465	14,08%
Pré-escola (4 e 5 anos)	64.000	28.911	45,17%

Fonte: IBGE (2019); INEP (2019).

A Tabela 4, que contém os índices do município de Goiânia, apresenta uma gravidade maior do que a apresentada nos âmbitos nacional e estadual. A pré-escola do município – de oferta obrigatória – não atende sequer a metade das crianças da faixa etária, alcançando apenas 45,17% dessas crianças do município.

Entretanto, a situação é mais alarmante quando se trata do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, pois alcança meros 14,08%. Logo, o déficit para essa etapa é de 85,92%.

⁸ Esses dados do IBGE (2019) são provenientes da Pnad Contínua, que apresenta valores estimados, uma vez que são calculados a partir de amostra.

⁹ Dados divulgados pelo INEP (2019), que tem por base o Censo Escolar, cujas informações são prestadas pelas próprias unidades educativas.

Todos esses índices de atendimento na educação infantil são baixíssimos, evidenciando que o atendimento ainda se encontra muito aquém da demanda, em níveis alarmantes nas duas etapas da educação infantil. Essa negligência pelo município reforça ainda mais a desigualdade social, visto que as famílias mais pobres não têm condições financeiras de remediar a situação, custeando a educação de seus filhos na iniciativa privada. Conseqüentemente, essas crianças ainda estão privadas do direito à educação e, portanto, testificam do descumprimento do estabelecido desde 1988 na Constituição Federal e ratificado no PNE 2014-2014.

Tabela 5 – Síntese comparativa de atendimento – Brasil, Goiás e Goiânia – 2018

Etapas da Educação Infantil	Brasil	Goiás	Goiânia
Creche (0 a 3 anos)	35,27%	24,06%	14,08%
Pré-escola (4 e 5 anos)	93,27%	83,49%	45,17%

Fonte: IBGE (2019); INEP (2019).

A Tabela 5, que concentra os dados comparados de atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas três esferas, por si só revela onde há maior descumprimento do atendimento às crianças. Não se trata de falta de recursos, porque o município de Goiânia e os demais municípios do estado de Goiás estão de longe entre os mais pobres. Trata-se, portanto, de prioridades, de modo que a educação infantil ainda não alcançou a atenção necessária em suas respectivas políticas.

É um explícito descumprimento do Art. 21 da LDB, que incumbe os municípios de uma série de responsabilidades, dentre as quais a expressa no Inciso V, que é “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

Dessa forma, torna-se relevante dar voz às mães e aos pais de crianças pequenas a respeito do que pensam sobre a Educação Infantil. Ademais, procurou-se evidenciar por meio da pesquisa o que é mais partilhado (consensual) e o mais individualizado, peculiar entre determinadas mães e pais, no que tange às representações das Instituições de Educação Infantil (IEI). Sendo assim, o caráter relevante desta pesquisa reside na possibilidade de se estudar, simultaneamente, as representações de mães e pais com filhos que frequentam IEI públicas e privadas.

3.1 Percurso metodológico

Apresenta-se a seguir, o percurso metodológico da pesquisa, especialmente quanto à seleção de instrumentos e técnicas que permitem compreender as questões que perpassam este estudo. A pesquisa se pautou em investigar as representações de mães e pais de crianças que frequentam a Educação Infantil em duas instituições, uma de dependência administrativa privada e uma pública.

Ademais, propôs-se descrever o perfil de mães e pais, assim como investigar as vantagens e desvantagens consideradas por mães e pais quanto à criança frequentar uma instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, considerar os objetivos propostos na pesquisa para então detalhar o percurso metodológico torna-se primordial, haja vista que são os objetivos que norteiam tais escolhas, acerca dos instrumentos e das técnicas de coleta de dados, assim como, da análise dos mesmos. Apresentam-se na sequência os critérios para a escolha de instrumentos de coleta de dados, para a seleção dos participantes e para os procedimentos de análise de dados.

3.2 Delineamento metodológico da pesquisa

O presente estudo se orienta pela abordagem quanti-qualitativa. Conforme Minayo (1994, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Outro aspecto importante a se destacar, conforme defendem Minayo e Gamboa (1993), é que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas [...] e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; GAMBOA, 1993, p. 247).

Entende-se que a perspectiva dialética possibilita a explicitação das contradições, tendo em conta a totalidade do objeto a ser estudado, ao captar seu movimento em um dado momento de sua existência, pois a realidade sofre transformações. Em outras palavras, na pesquisa científica fundamentada no materialismo dialético, embora o mundo material seja o dado inicial, é apenas a

aparência do real. Logo, a busca deve ser por sua essência, considerando-se que o conhecimento é relativo, isto é, nunca dado por completo, nunca acabado.

Portanto, admite-se uma ligação indissociável entre teoria e prática, assim como entre o quantitativo e o qualitativo, entre o teórico e o empírico, rompendo com dicotomias e, simultaneamente, promovendo inter-relações e evidenciando as contradições. Nesse sentido, a seleção dos métodos encontra-se coligada à aproximação e compreensão do referido objeto de estudo, excluindo-se a noção de supremacia de um método ou abordagem, haja vista que o sentido ético da pesquisa científica pressupõe o respeito à diversidade, de conhecimentos e da forma como são construídos (SANTOS; DIAS, 2015).

De acordo com Marx (2008), o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento e, historicamente, as mudanças são decorrentes de contradições originadas a partir do antagonismo de classes no processo de produção social. Rosa e Andriani (2002) orientam que, ao realizar pesquisa com pessoas, o mais importante é compreender que os sujeitos se constituem a partir das mediações, ou seja, as falas dos sujeitos expressam as significações e o sentido que atribuem às suas vivências e experiências.

Minayo (1994) acrescenta que as representações sociais se constituem em um importante material para as pesquisas nas Ciências Sociais:

[...] Podemos dizer que as representações sociais enquanto senso comum, ideias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade social, são um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais. As representações sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. (MINAYO, 1994, p. 173).

Nesse entendimento, optou-se pela perspectiva dialética. Contudo, também se propôs a dialogar com autores da Teoria das Representações Sociais (TRS), de modo a ampliar o conhecimento sobre o já mencionado objeto de estudo. Isso porque, apesar de sua complexidade conceitual, há um consenso nas Ciências Sociais de que as representações sociais revelam as ideias, as concepções, as percepções e as visões de mundo que os sujeitos sociais elaboram sobre a realidade social.

Registra-se que os procedimentos metodológicos utilizados compreenderam, também, pesquisa documental e de campo. No caso da primeira, de acordo Severino (2007, p. 122-123), “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, [...] gravações,

documentos legais”. Quanto à pesquisa de campo, segundo o mesmo autor, o objeto é considerado em seu meio próprio.

Compreende-se que a análise de conteúdo, conforme conceituada por Bardin (2011), corresponde a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

Como a análise de conteúdo apresenta diversas modalidades, nesta pesquisa adotou-se a análise temática, haja vista que o tema é muito utilizado em análise de conteúdo e serve para estudo de opiniões, crenças, tendências identificadas em respostas de entrevistas. Assim, realizou-se a análise temática à procura das unidades de sentido a partir do texto obtido por meio das entrevistas. Em seguida essas unidades foram agrupadas respectivamente em categorias de análise, pois a análise temática “[...] consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 2011, p. 135).

3.3 Participantes da pesquisa

Este estudo contou com o total de 20 (vinte) participantes, mães e pais de crianças na faixa etária de zero a cinco anos. No momento da pesquisa 10 (dez) desses participantes tinham filhos em instituição pública; e os outros 10 (dez) em instituição privada. Durante a busca por adesão dos responsáveis (pais e mães), identificou-se maior presença de mães, que predominaram entre os respondentes.

Todos os sujeitos foram escolhidos por meio de critério de adesão, conforme interesse em colaborar com a pesquisa. Os participantes tinham idade entre 24 e 47 anos, nível de escolaridade variando de Ensino Médio completo a Pós-Graduação. Todos autorizaram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o uso das informações prestadas por eles nesta pesquisa, de modo a respeitar o anonimato.

Os nomes das instituições colaboradoras da pesquisa foram mantidos em sigilo, conforme solicitação das respectivas direções. Os grupos de participantes, formados pelo critério da adesão, são mães e pais de crianças matriculadas em

instituições públicas e privadas, com características variadas, conforme se apresenta mais adiante.

A seguir, a Tabela 6 apresenta o total de participantes desta pesquisa por vínculo familiar.

Tabela 6 – Quantitativo de mães e pais participantes da pesquisa

Vínculo	Frequência	%
Mães	13	65
Pais	07	35
Total	20	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme critérios mencionados anteriormente e dados apresentados na Tabela 6, a pesquisa de campo contou com um total de 20 participantes. Conclui-se que o grupo é heterogêneo, haja vista que apresenta características distintas, tais como gênero, faixa etária e nível de escolarização. Entre os participantes há, pois, homens e mulheres, que apresentam idades entre 24 e 47 anos de idade, com a escolaridade do Ensino Médio incompleto à Pós-graduação.

Os dados demonstram o percentual de 65% de participação de mães, o que é bem significativo se comparado com a participação de apenas 35% de pais. Tal resultado se deve ao maior contato estabelecido com as mães durante a coleta de dados, devido a elas estarem em maior presença e se mostrarem solícitas em colaborar com a referida pesquisa.

Dialogando com outros pesquisadores elencados no levantamento bibliográfico, acerca das questões que permeiam a pesquisa, concorda-se com a explicação de Rosemberg (1999 *apud* Monção, 2013, p. 44), o qual assinala que “esse modelo [...] baseia-se em ‘aptidões inatas’ das mulheres para cuidarem de crianças”. Evidencia-se, portanto, um modelo fundamentado em hierarquia social, perpetuado historicamente, de atribuir à mulher a responsabilidade de cuidar dos filhos.

Mafra (2015) lembra que, para Giddens (2002), “a realidade é marcada por um sistema de tempo universal e por zonas de tempo globalmente padronizados, e isto marca uma das principais distinções da era moderna em relação às demais épocas da história da humanidade” (GIDDENS, 2002 *apud* MAFRA, 2015, p. 30). A pesquisadora argumenta também que no mundo atual, regido e controlado pelo tempo em busca do futuro, encontram-se:

Contradições, exclusões e desigualdades que não podem mais ser mascaradas. O grande lema da Modernidade, que afirma que o sucesso ou o fracasso são oriundos unicamente do esforço individual, vem indicando fragilidades, onde os sujeitos sentem por meio da própria experiência, que esse discurso não passa de uma falácia, visto que, aí estão envolvidas questões sociais que vão muito além do esforço pessoal. (MAFRA, 2015, p. 30).

Nesse entendimento, concorda-se com Gomes e Colares (2012), que tais distinções são resultantes de uma realidade socioeconômica vivenciada nos dias atuais, nesse cenário de pluralismo neoliberal, no qual a exploração da força de trabalho aumentou proporcionalmente ao avanço da apropriação privada dos bens coletivos: terra, educação, saúde, segurança e outros mais.

3.4 Desenvolvimento da pesquisa empírica

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário em duas instituições, uma pública e uma privada. Participaram, voluntaria e anonimamente, mães e pais. Em cada instituição houve participação de dez responsáveis (pais e mães das crianças).

A aplicação dos questionários ocorreu em apenas um turno para cada instituição. Foram utilizados dias distintos para coletar os dados nas respectivas instituições.

3.4.1 Procedimento de análise dos dados

Após a coleta de dados, procedeu-se ao tratamento das informações obtidas. Dessa maneira, a partir de dados dos questionários foi realizada a análise de conteúdo por meio do método de análise na concepção de Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo como conjunto de técnica propícia de aplicação a variados tipos de coleta de dados, inclusive os questionários.

Cabe assinalar a importância da análise de conteúdo como técnica que possibilita analisar as comunicações dispostas em documentos elaborados pelos sujeitos, visto que tais documentos apresentam toda uma visão de mundo, de relações sociais, de conteúdos explícitos e implícitos, de ideologias, de representações etc. que devem ser analisados.

3.4.2 Elaboração das categorias de análise

Tendo em vista responder ao problema e aos objetivos propostos nesta dissertação de mestrado, os dados coletados inicialmente foram analisados, por meio da análise categorial, que, no dizer de Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. Portanto, optou-se pela análise de conteúdo pelo fato de esta favorecer o estudo sistemático de valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos.

O processo de organização das categorias foi realizado conforme orienta Lawrence Bardin (2011). Assim, após a leitura e seleção do material, fez-se a análise de conteúdo a partir do levantamento de dados pelos questionários. Tal procedimento propiciou a identificação de temas presentes nas respostas das mães e dos pais a respeito de suas representações sobre as finalidades da educação infantil.

Em um primeiro, procedeu-se à organização da análise de conteúdo, a partir da leitura geral dos dados coletados. Em seguida foram elencados os conteúdos em função de seus significados, de modo a formar as unidades de registro. Tais unidades, constituídas por palavras que apresentavam sentido referente ao objetivo da pesquisa, foram posteriormente agrupadas em categorias, formadas no decorrer da análise, e nomeadas conforme as verbalizações mais expressivas.

Posteriormente, no processo de categorização, agruparam-se as categorias por semelhanças temáticas, originadas a partir dos temas identificados na análise de conteúdo. Por fim, descreveram-se os dados das categorias por meio de texto-síntese, com inferências segundo os objetivos propostos na pesquisa.

3.4.3 Pesquisa de campo: aplicação de questionários

De acordo com Sá (1996b), na pesquisa social deve-se priorizar o trabalho com a representatividade. Nesse entendimento, optou-se por aplicar questionários que possibilitassem elencar os dados e a construção do pensamento de mães e pais acerca da Instituição de Educação Infantil (IEI), haja vista que, além de sistematizar a pesquisa, o emprego desse objeto de coleta em distintos grupos sociais pode propiciar a comparação dos grupos pesquisados.

Optou-se em delimitar o *corpus* da pesquisa a partir da representação de mães e pais de crianças matriculadas em IEI de dependência administrativa pública e

privada. Sendo assim, realizou-se o primeiro contato, por telefone, com a direção de 9 instituições da capital (5 privadas e 4 públicas), escolhidas aleatoriamente. A cada unidade foi apresentado como se desenvolveria a pesquisa: o objetivo, o critério de voluntariedade dos sujeitos/participantes, os instrumentos para coleta de dados, o anonimato de informações da pesquisa, dentre outros aspectos. Após cada apresentação, solicitava-se a autorização para realizar a referida pesquisa na unidade. Embora as 9 instituições tenham recebido a proposta, houve adesão de apenas duas delas, uma pública e uma particular.

Em ambas as instituições o critério de seleção dos sujeitos foi aleatório. Buscou-se por interessados em colaborar, após esclarecimentos sobre o objetivo e a garantia do anonimato das informações referentes aos participantes. Em cada unidade, 10 responsáveis (mães e pais) – totalizando 20 participantes – aderiram à pesquisa, preenchendo espontaneamente o questionário proposto (Apêndice B), com um tempo de preenchimento em torno de 15 a 20 minutos.

Conforme salienta Gamboa (2009), nas pesquisas em Ciências Sociais frequentemente os dados são apresentados em números, mas que, “se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa” (GAMBOA, 2009, p. 106).

Em consonância com esse autor, para Laura Franco (2018, p. 13):

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2018, p. 13).

Ainda segundo Franco (2018), o objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências acerca do conteúdo em análise. Em outras palavras, “produzir inferências é, pois, *La raison d’être* da análise de conteúdo” (FRANCO, 2018, p. 32).

Com esse intuito, agruparam-se as questões para melhor organização dos dados, definindo-se três categorias de análise, abaixo relacionadas, por meio das quais se apresentarão os resultados:

- ✓ Escolaridade e atividade profissional dos sujeitos;
- ✓ Representações sobre a escola: O que pensam sobre a Educação Infantil;
- ✓ Finalidades da escola: Para que serve a Educação Infantil e qual a idade para a criança frequentar uma instituição de Educação Infantil.

3.5 Resultados da pesquisa empírica

Em relação à escolaridade e à atividade profissional dos sujeitos da pesquisa, a Tabela 7 apresenta informações referentes ao nível de formação de participantes do grupo com filhos matriculados em Instituição Pública.

Tabela 7 – Escolaridade dos participantes - Instituição pública

Escolaridade / Participantes				
Escolaridade	Mãe		Pai	
	Quant.	%	Quant.	%
Ensino Superior	1	10%		
Ensino Médio	5	50%	2	20%
Ensino Médio Incompleto	1	10%	1	10%
Total	7	70%	3	30%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse grupo, no total de 10 (dez) participantes, apenas 10% (uma mãe) têm formação em nível superior. No entanto, o nível de escolaridade predominante corresponde ao ensino médio completo, equivalente a 70% (sendo 50% de mães e apenas 20% de pais). Observa-se, também, que 20% (uma mãe e um pai) não concluíram esse nível de ensino.

Tais resultados corroboram a propositiva de Charlot (1979, p. 27-28), de que “a educação tem, portanto, um sentido, ao mesmo tempo sócio-político e cultural [...], a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas”. Logo, compreende-se que, na lógica social, a escolarização é determinada por condições econômicas e políticas, visto que alguns sujeitos são impelidos a deixarem os estudos, por terem que garantir a subsistência, indo precocemente para o mercado de trabalho. Muitos dos trabalhos disponíveis são caracterizados pela exploração, realizada com extensas horas de atividade laboral, o que prejudica um eventual retorno aos estudos.

Nesse entendimento, os resultados da Tabela 8, a seguir, ratificam a argumentação de Charlot (1979), pois o nível de escolaridade dos participantes com filhos na instituição privada é, comprovadamente, bem maior em relação ao nível de escolaridade dos participantes com filhos na instituição pública.

Tabela 8 – Escolaridade dos participantes - Instituição privada

Escolaridade / Participantes				
Escolaridade	Mãe		Pai	
	Quant.	%	Quant.	%
Pós-graduação	2	20%		
Nível Superior	3	30%	3	30%
Ensino Médio Completo	1	10%	1	10%
Total	6	60%	4	40%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados acima elencados, o percentual de 20% refere-se a duas mães com Pós-graduação; 60% (30% mães e 30% pais) dos participantes têm exatamente o Ensino Superior; e uma mãe e um pai – o equivalente a 20% – concluíram o Ensino médio.

Esses resultados demonstram que a escolaridade desses participantes é bem maior se comparada à escolaridade do grupo anterior. Enquanto dentre mães e pais da instituição pública há apenas 10% com graduação, dentre mães e pais da instituição privada há 80% com no mínimo a graduação.

No entanto, verifica-se que em ambos os grupos as mães apresentaram escolaridade maior que os pais. Esse resultado tem sido confirmado por meio de pesquisas, tais como a realizada pelo IBGE – “Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010” –, que revelou um nível de escolaridade superior das mulheres.

Aliás, essa pesquisa registra que no Ensino Médio houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. No nível Superior, do total de estudantes, entre 18 e 24 anos de idade, elas apresentaram o percentual correspondente a 57,1%. E, da mesma forma, na faixa etária de 25 anos ou mais, o nível educacional das mulheres é maior comparado ao dos homens.

Tal realidade é verificada, também, em relação às atividades profissionais, em particular dos pais de crianças da instituição privada. Contudo, dentre mães e pais da instituição pública prevalecem atividades profissionais que demandam pouca escolaridade.

As profissões de Auxiliar Administrativo e de Técnico em Segurança do Trabalho, que exigem maior escolaridade, são exercidas respectivamente por uma mãe e por um pai, conforme pode ser observado na Tabela 9:

Tabela 9 – Atividades profissionais – Participantes Instituição Pública

Tipo de Atividade	Frequência / Porcentagem			
	Mãe	%	Pai	%
Auxiliar Administrativa	1	10%		
Auxiliar de Serviços Gerais	1	10%		
Balconista	1	10%		
Copeira	1	10%		
Manicure	1	10%		
Motorista de táxi			1	10%
Recepcionista	2	20%		
Téc. em Segurança do Trabalho			1	10%
Vendedor			1	10%
Total	7	70%	3	30%

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desses dados, conclui-se que essa realidade de baixa formação desse grupo de sujeitos se constituiu sob condições determinadas historicamente na sociedade na qual os participantes estão inseridos. Isso porque, desde a época em que as sociedades começaram a priorizar o desenvolvimento, sobretudo, o industrial, o Estado “[...] conferiu, também, à escola a função de contribuir para o desenvolvimento econômico, além da inculcação de valores” (CHARLOT, 2013, p. 82-83). Aumentou a procura pelos ensinos médio e superior devido ao fato de que a educação estreitou a relação com o trabalho, de maneira que o diploma (ou sua falta) passou a garantir esse ou aquele tipo de trabalho.

Dessa maneira, os resultados da pesquisa de campo confirmam, portanto, a relação entre realidade social, escolaridade e atividade profissional dos sujeitos, conforme enunciado na Tabela 9, acima, e na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Atividades profissionais – Participantes Instituição Privada

Tipo de Atividade	Frequência / Porcentagem			
	Mãe		Pai	
	Quant.	%	Quant.	%
Advogada	1	10%		
Do Lar	1	10%		
Enfermeira	1	10%		
Engenheiro			1	10%
Empresário			1	10%
Fisioterapeuta	1	10%		
Médica	1	10%		
Professor			1	10%
Psicóloga	1	10%		
Vendedor			1	10%
Total	6	60%	4	40%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que no grupo de participantes vinculados à instituição privada, 5 mães exercem atividades profissionais mais valorizadas socialmente e que exigem maior nível de escolaridade. Em contraste, apenas dois pais ocupam atividade com as mesmas características. Logo, neste grupo social se evidencia a tendência atual em que as mulheres alcançam uma maior escolaridade que os homens.

As Tabelas 9 e 10 apresentam um contraste entre si. Enquanto na Tabela 9 nenhuma mãe ou pai da instituição pública desempenha atividade profissional que demanda ensino superior, na Tabela 10 se observa que 70% das atividades profissionais exigem o nível superior. Não apenas mães e pais da instituição privada tiveram melhores condições objetivas para prosseguirem estudos, como desempenham atividades melhor remuneradas e com menor incidência de desemprego. As duas tabelas revelam como esses dois grupos de pais pertencem a segmentos sociais distintos, cujas particularidades de suas expectativas e necessidades influenciam também suas representações sociais.

Além disso, a realidade concreta das crianças da instituição pública dista da realidade das crianças da instituição privada, oferecendo-lhes percurso e

oportunidades bastante distintos. Não que essa distinção entre as crianças de diferentes classes sociais seja de hoje.

Historicamente, a creche já foi destinada às crianças de famílias mais pobres e o jardim de infância exclusivo às crianças das famílias abastadas, entretanto, atualmente essa relação de classe se manifesta com outra configuração. As instituições públicas passaram a atender predominantemente as crianças de famílias mais pobres, enquanto as instituições privadas recebem as crianças de famílias com melhores condições financeiras.

Diante de tais resultados, entende-se, em conformidade com Charlot (1979, p. 18), que “o indivíduo é teoricamente livre para escolher a profissão que deseja exercer. Mas é, na realidade, submetido ao mercado de trabalho regido pelas leis do sistema capitalista, leis que exprimem a opressão de uma classe social por outra”. Essa análise de Charlot é bastante pertinente. Se o tipo de educação e a profissão dependessem apenas da escolha pessoal, certamente as famílias mais pobres não escolheriam formação desprivilegiada, nem deixariam seus filhos sem atendimento na educação infantil. Infelizmente, as condições objetivas prevalecem sobre as vontades.

Portanto, o descumprimento à legislação quanto à oferta de vagas atinge as frações de classe mais pobres, que têm poucas condições objetivas, sujeitando as crianças oriundas dessas famílias à desigualdade desde cedo. Além disso, no que concerne aos cuidados mais cedo, são as mães e os pais mais pobres que precisam trabalhar e não dispõem de recurso para pagarem a alguma instituição ou profissional para ficarem com seus filhos. No que diz respeito à educação, são também essas mães e pais que demandam maior necessidade, pois precisam o quanto antes que instituições próprias contribuam para suprir aos filhos um aparato cultural superior ao que eles, genitores, possuem e podem oferecer.

Conforme lembra Enguita (1993, p. 214), “em nossos dias existem diversos mecanismos que forçam de uma forma mais ou menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista”. Infere-se, portanto, que tal desigualdade decorre de uma realidade socioeconômica vigente no país, permeada por relações de desigualdades sociais resultantes de modelo capitalista excludente e discriminatório.

Dessa forma, tentou-se aprofundar a compreensão sobre a visão de mundo, consciência, entendidas aqui como representações, que mães e pais desenvolveram

a partir de relações sociais estabelecidas ao longo de suas vidas, em contextos historicamente determinados.

Na Tabela 11 e na Tabela 12, a seguir, encontram-se as expressões apresentadas por mães e pais com filhos em instituição pública e do grupo com filhos em instituição privada, respectivamente, à categoria: “O que pensam sobre a Educação Infantil”.

Tabela 11 – Expressões dos sujeitos sobre o que esperam da Educação Infantil – Instituição Pública

Nº	Expressões	Frequência (n=10)	Percentual
1	Conhecimento	4	40%
2	Discernimento	1	10%
3	Educação moral	4	40%
4	Futuro	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, de acordo com os dados acima, que o termo ‘educação moral’ alcança o percentual de 40%, sendo citado 4 vezes. Conseqüentemente, deduz-se que prevalece a Representação Social associada à conotação de educação como formação moral e disciplinar, visto que essas expressões revelam a crença numa educação baseada na aquisição de valores morais, bem como na formação da criança para obediência às normas estabelecidas socialmente.

O anseio desses pais, acerca da formação moral (e disciplinar) de seus filhos, embora não corresponda às necessidades próprias do desenvolvimento das crianças, apresenta estreita relação com o atual momento de militarização das escolas. Essa expectativa dos pais quanto à educação é a razão pela qual o processo de militarização das instituições encontra muito apoio e pouca resistência, mesmo neste caso que envolve educação de crianças pequenas.

Termos relacionados a conhecimento aparecem 4 vezes, alcançando o percentual de 40%. As demais expressões, ‘discernimento’ e ‘futuro’, apresentam uma menor expressividade, pois surgem uma vez, correspondente a 10% cada. Ainda que apenas um pai da instituição pública tenha indicado sua expectativa de que a educação infantil propicie futuro a seu/sua filho(a), sua resposta revela a confiança na

instituição escolar (não apenas de educação infantil) de propiciar o acesso a melhores condições culturais e materiais do que ele(a) mesmo(a) pôde conquistar em vida.

Essa visão é igualmente identificada por Mafra (2015) em suas pesquisas:

As instituições formais de educação, amparadas por uma concepção tradicional de educação, visam moldar o pensamento das crianças desde a mais tenra idade para que se tornem sujeitos adaptados e conformados à lógica moderna. Por meio de estratégias autoritárias, a educação é regulada e enquadrada em um padrão homogeneizador, que desconsidera questões de ordem social, cultural e étnica. (MAFRA, 2015, p. 34).

Diante disso, Tadeu Silva (2014) destaca que, segundo Althusser, “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2014, p. 31-34). Ou seja, a escola disciplina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto ensina as pessoas das classes dominantes a comandarem e a controlarem.

Tais representações, expressando o que os sujeitos pensam como primordial na Educação Infantil, correspondem a uma concepção fortemente tecnicista da educação. Reproduz, ainda, uma ideologia bastante sutil, porém, discriminatória, reproduzindo e reforçando, simultaneamente, desigualdades sociais.

Do mesmo modo, a Tabela 12 mostra as respostas de pais e mães de instituição privada.

Tabela 12 – Expressões dos sujeitos sobre o que esperam da Educação Infantil – Instituição Privada

Nº	Expressões	Frequência (n=10)	%
1	Aprendizagem	3	30%
	Conhecimento	2	20%
2	Educação moral	2	20%
3	Respeito	1	10%
4	Responsabilidade	1	10%
5	Iniciação social/Socialização	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 12, registra-se o termo ‘aprendizagem’ 3 vezes, sendo, portanto, a resposta mais escolhida pelo grupo, apresentando percentual de 30%. Ademais, os termos ‘conhecimento’ e ‘educação moral’ foram mencionados 2 vezes cada,

respectivamente com 20%. Destaca-se que ambos os termos foram mencionados também pelo grupo de pais da instituição pública.

Esses 20% que destacaram a questão moral, os 10% que apontaram o 'respeito' e os 10 % que indicaram 'responsabilidade' apresentam expectativa similar à dos pais da instituição pública, que esperam uma formação moral e disciplinar dos filhos. Assim, por apontarem que a principal expectativa em relação à educação infantil é de que esta exerça certas atribuições outrora consideradas próprias da educação familiar, essas famílias acabam por conferir menor valor a aspectos fundamentais do processo de desenvolvimento dessas crianças, como contemplados nas finalidades previstas oficialmente.

No entanto, as expressões 'respeito', 'responsabilidade' e 'iniciação social' (socialização) apresentaram menor ocorrência. Por serem citados uma única vez, cada termo alcançou o equivalente a 10%.

Diferentemente de mães e pais da instituição pública, na instituição privada não houve qualquer menção a 'futuro' como expectativa. As condições culturais e materiais destas famílias não sugerem a necessidade de se conquistar um futuro melhor do que mães e pais já possuem. Dessa forma, as atuais condições objetivas de mães e pais da instituição priva não inspiram preocupação nesse sentido, pois não há futuro a conquistar, mas apenas a conservar.

Quando, ao falarem de suas expectativas, os pais tanto da instituição pública quanto da instituição privada revelam desconhecer a finalidade da educação infantil expressa em lei, razão pela qual suas falas dizem respeito ao que têm de conhecimento do senso comum. Essa é uma das razões por que nenhum deles pôde fazer alusão ao desenvolvimento integral, por exemplo, conforme expresso na legislação:

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, 2013, grifo nosso; BRASIL, 1996).

Além disso, ao citarem elementos específicos suas representações sociais dão conta de sua visão segmentada acerca da Educação Infantil. Logo, essa visão é própria do contexto sociocultural, que se fundamenta em modelos fragmentados,

como imprime o próprio modo de produção capitalista, aplicando-se, inclusive, à forma como se lida com o conhecimento.

A partir de tais resultados, infere-se que as representações sociais, saberes do senso comum, dos sujeitos da pesquisa acerca da Educação Infantil referem-se à concepção de escola como instituição responsável para a aquisição de leitura e escrita pela criança. Da mesma forma, a socialização é entendida como encontro, convivência da criança com outras crianças e pessoas.

Uma contribuição que amplia esse entendimento é expressa por Charlot (1979, p. 19):

A educação é política na medida em que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas [...]. Transmite às crianças modelos explicitados e estilizados de comportamento [...]. Ensina as crianças a se controlar, isto é, dominar seus impulsos [...] inculcando-lhes certos ideais.

Com relação à categoria “Para que serve a Educação Infantil”, procurou-se, por meio de análise das respostas, compreender quais são as representações desses sujeitos sobre a finalidade da Educação Infantil. Assim, mais adiante, a Tabela 13 apresenta os dados do grupo de pais e mães de instituição pública.

Nesse sentido, ao tratar sobre o ensino dos conteúdos, infere-se que essas mães e esses pais apresentaram representações acerca dos fins da escola em uma perspectiva tradicional centrada na transmissão de conteúdos, portanto, distanciada da concepção defendida por Vygotsky, apresentada neste estudo. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 118), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real”. Logo, o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem.

Tabela 13 – Respostas dos sujeitos sobre as finalidades da Educação Infantil – Instituição Pública

Finalidades	Frequência (n=10)	Percentual
Desenvolvimento cognitivo	5	50%
Desenvolvimento da linguagem	9	90%
Desenvolvimento motor	7	70%
Educação moral	8	80%
Socialização	10	100%
Outras Finalidades	–	–

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão de escolha, com 6 alternativas apresentadas, os 10 sujeitos assinalaram mais de uma expressão como resposta. O termo ‘socialização’ aparece com percentual de 100%, ou seja, foi escolhido por todos os participantes deste grupo. Por sua vez, as expressões ‘desenvolvimento da linguagem’ e ‘educação moral’ aparecem com resultados bem significativos, registrando-se respectivamente a incidência de 90% e de 80%.

Resultado semelhante se registra nas respostas dos participantes do grupo da instituição privada, conforme pode ser observado na Tabela 14:

Tabela 14 – Respostas dos sujeitos sobre as finalidades da Educação Infantil – Instituição Privada

Finalidades	Frequência (n=10)	Percentual
Desenvolvimento cognitivo	5	50%
Desenvolvimento da linguagem	9	90%
Desenvolvimento motor	7	70%
Educação moral	7	70%
Socialização	10	100%
Outras Finalidades: Brincar	2	20%

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como no grupo anterior, os 10 respondentes, equivalente a 100% desses participantes, assinalaram a palavra ‘socialização’. Os outros resultados apontam a

expressão ‘desenvolvimento da linguagem’, equivalente a 90% e, posteriormente, ‘desenvolvimento motor’ e ‘educação moral’, ambas com 70%. Por fim, ‘desenvolvimento cognitivo’ aparece com 50% de incidência.

É relevante ressaltar que, embora as mães e os pais das crianças das duas instituições acreditem que é importante a formação voltada aos conhecimentos e à questão moral, identificam unanimemente a finalidade de socialização presente na atuação de ambas as instituições.

Ora, 20% de mães e pais da instituição privada reconheceram que a educação infantil apresenta a finalidade de brincar, em contraste com as mães e os pais da instituição pública, em que ninguém apontou essa finalidade. Não é que este último grupo não saiba que as crianças brincam na Educação Infantil, é que a consideram como atividade banal, sem reconhecerem qualquer importância que possa “elevá-la” à condição de finalidade, pois não identificam qualquer valor educativo no brincar.

Portanto, observa-se que as representações das mães e pais da instituição pública não consideram o brincar como atividade pedagógica. Mais que isso: não consideram o brincar como uma atividade relevante para a Educação Infantil, a ponto de o termo nem merecer referência. Em outras palavras, *a priori*, as representações, conhecimento do senso comum, acerca das finalidades da Instituição de Educação Infantil (IEI) demonstram uma visão de escola tradicional. Nesse caso, a instituição seria responsável apenas pela formação intelectual (transmissão de conteúdos) e pela formação social (em especial disciplinar e moral). Entendem, assim, que esses são imperativos da preparação para a vida e para a etapa seguinte da educação básica.

Estudos realizados por Ferreira (2013) assinalam que nos dias atuais, “ao mesmo tempo em que se valoriza a espontaneidade e a criatividade das crianças, estas cada vez mais estão submetidas às regras dispostas nas mais variadas instituições” (FERREIRA, 2013, p. 84). Em suas análises em busca de compreender a constituição de um determinado sujeito infantil, a autora ressalta que, ao apresentar os discursos, arranjos e categorias, teve

a intenção de dar e a ver uma composição de discursos, as quais tramadas conjuntamente com imagens do cotidiano formam uma malha trançada e remalhada da constituição do sujeito infantil na atualidade, mais especificamente, do sujeito infantil na condição de aluno de uma instituição de educação infantil. (FERREIRA, 2013, p. 101).

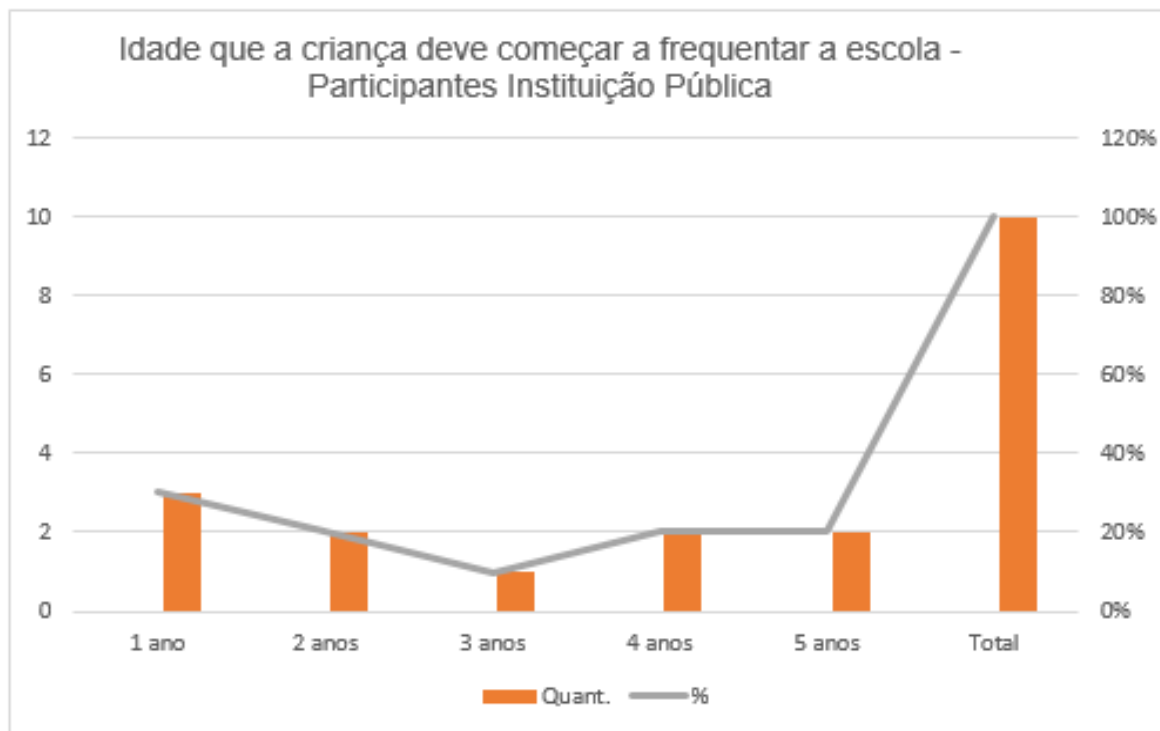
Partindo-se das considerações expostas por Ferreira (2013), as Representações Sociais sobre as finalidades da Educação Infantil nos dois grupos pesquisados revelam que muitos dos participantes acreditam na formação da criança para o apaziguamento, a disciplina. Essa concepção é vinculada à perspectiva tradicionalista de socialização, que busca moldar a criança para inserção social, como apontada por Durkheim (1968).

Por outro lado, a proposta educativa que valoriza o brincar no desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, por meio de atividades que estimulam a imaginação, encontra respaldo em Vygotsky (2007, p. 109): “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação”. Assim, o brincar pressupõe situações imaginárias, ação mediada pelo adulto, visto que o brinquedo sem a imaginação, alega Vygotsky, constitui-se em mero cumprimento de regras.

Os dados da categoria “Finalidades da escola: Para que serve a Educação Infantil” e “Idade em que a criança deve começar a frequentar uma instituição educacional” apresentam alguns resultados que merecem uma análise acurada.

O Gráfico 1, abaixo, mostra as respostas dos sujeitos da instituição pública acerca da idade que mães e pais acreditam apropriado para a criança frequentar a Educação Infantil.

Gráfico 1 – Idade em que a criança deve começar a frequentar a escola – Participantes da Instituição Pública



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a idade em que a criança deve começar a frequentar uma instituição de Educação Infantil, os dados demonstram que, no geral, os pais da instituição pública apresentam opiniões diferenciadas: 30% dos participantes consideram que deve ocorrer a partir de 1 ano; 10% alegam que deve ser aos 2 anos de idade; 20% acreditam que deve ser a partir de 3 anos; outros 20% defendem que se dê a partir de 4 anos; e 20% avaliam que deve acontecer aos 5 anos.

Tais resultados confirmam preconceitos sociais em relação à educação de crianças pequenas. E, nas palavras de Kuhlmann Jr. (2015, p. 186), “esses preconceitos se reforçam até mesmo por políticas públicas”. Neste caso, por políticas públicas com restrições na qualidade.

Devido à crescente desvalorização da escola pública no país, desmantelada por sucessivos governos, esse espaço foi se tornando exclusivo para a educação dos mais pobres. Igualmente, as práticas educativas pautadas na submissão também se fizeram presentes em todo o sistema educacional, e não somente na Educação Infantil.

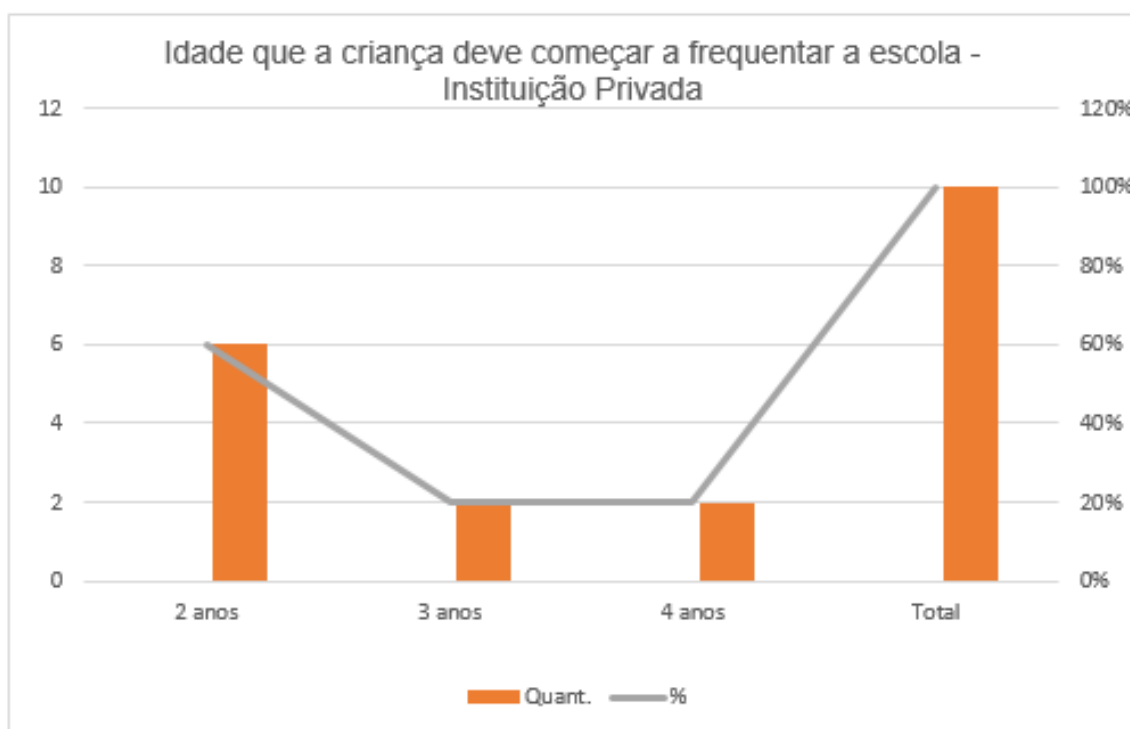
Nesse sentido, o percentual de 30% de mães e pais que avaliaram como a idade de 1 ano própria para a criança começar a frequentar a Educação Infantil se

deve à realidade socioeconômica de mães e pais trabalhadores que dependem de instituição educacional pública por não terem outra opção onde deixarem seus filhos.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 190), “apoiando-se em conquistas reais obtidas pelo avanço tecnológico, o insistente discurso do neoliberalismo pretende anestesiar a nossa percepção do real”. No caso da educação, generaliza-se o significado de qualidade do que é privado e, assim, a educação passa a ser definida como um serviço a ser comercializado. É o princípio de abertura dos serviços ao mercado. Conseqüentemente, aos pais ou alunos, aos clientes ou consumidores, é restrita a um grupo seletivo – de quem pode pagar – a opção de escolha pela instituição pública ou pela privada.

O Gráfico 2 sistematiza as respostas dos sujeitos da instituição privada sobre a idade que consideram adequada para o filho começar a frequentar a Educação Infantil.

Gráfico 2 – Idade em que a criança deve começar a frequentar a escola – Participantes da Instituição Privada



Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte deste grupo, percentual de 60%, considera que a criança deve começar a frequentar a instituição de Educação Infantil aos 2 anos de idade. Por sua vez, 20% dessas mães e desses pais apontam que seja apropriado a partir de 3 anos e para os outros 20% que ocorra aos 4 anos de idade.

Ao se comparar o Gráfico 1 com o Gráfico 2, identifica-se que essa questão está eivada da compreensão desses dois grupos quanto à finalidade da educação infantil, muito em virtude de suas condições e necessidades. As mães e os pais de crianças da instituição pública entendem que a criança deve começar a frequentar a Educação Infantil mais cedo do que as mães e os pais da instituição privada entendem.

Essa postura divergente se deve em grande parte às distintas condições materiais dos dois grupos. Enquanto as famílias mais pobres necessitam que a instituição cuide de suas crianças enquanto trabalham, as famílias com melhores condições financeiras normalmente dispõem de recurso para contratar um(a) cuidador(a)/babá, quando não é o caso de já contarem com os serviços de uma empregada doméstica.

A partir dessa representação acerca da idade em que a escola deve receber as crianças, identifica-se que as exigências e demandas sociais – próprias das distintas condições materiais dos pais das duas instituições pesquisadas – conferem implicitamente às instituições finalidades quanto aos cuidados e à educação. De forma geral, identifica-se que para os trabalhadores mais pobres a Educação Infantil deve se pautar em cuidar, enquanto para os trabalhadores das demais classes sociais deve se prestar essencialmente ao educar. Essas distintas expectativas dos dois grupos sociais confirmam, portanto, que o cuidar e o educar (socialização/educação) são contradições presentes no contexto social da luta de classes.

Isso porque, para mães e pais da instituição pública, esse ingresso precoce da criança na educação infantil atende à necessidade de alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalham, de modo que o cuidar se torna uma finalidade essencial da educação infantil. Por sua vez, para mães e pais da instituição privada, o ingresso não precisa ser necessariamente precoce porque dispõe de meios para propiciar os cuidados da criança pequena, de forma que ao matricular seus filhos na educação infantil se preocupam mais com o educar.

Essas representações dos pais estão alheias ao que Vygotsky (2007) apresenta acerca do desenvolvimento das crianças e da aquisição cultural:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, e origem sociocultural. [...]. A

história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem sua pré-história [...]. (VYGOTSKY, 2007, p. 43).

Em consonância com esse pensamento, Vasconcelos (2016), em estudos realizados em sua dissertação de mestrado, sob o título *Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo*, compartilha fundamentos relevantes da teoria vygotskyana sobre a relação do brincar com a apropriação cultural:

Quando se iniciam os jogos simbólicos ou jogos de papéis, manifesta-se um importante processo psicológico para a criança, processo que mobiliza a imaginação e a apropriação dos papéis sociais vivenciados na cultura. Ao brincar, a criança constrói sequências lúdicas em que interpretam os mais variados papéis dentro de múltiplos cenários. Ao imaginar, a criança amplia o campo dos significados sobre o mundo real. A partir dessas referências, percebemos que os modos de brincar são produtos das interações entre crianças, adultos e artefatos culturais. (VASCONCELOS, 2016, p. 50).

Diante desse contexto, infere-se que as representações desses sujeitos sobre as finalidades da Educação Infantil estão vinculadas à realidade, à vivência, isto é, foram constituídas a partir de condições sociais de vida desses participantes. Destarte, a resposta à propositiva acerca da idade ideal da criança para começar a frequentar uma instituição educacional, caracterizada como sendo uma opção de mães e pais, pressupõe realidade velada ideologicamente, visto que de fato, tal alternativa desenrola-se em condições sociais desiguais. É, portanto, resultante de uma realidade marcada por uma sociedade de classes, cujas desigualdades são determinadas historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de criança e infância foram se constituindo historicamente, cujo processo se acentuou sobretudo com a Modernidade. O reconhecimento da infância e, por conseguinte, da criança como sujeito de particularidades – e, portanto, com demandas próprias de cuidados e educação – possibilitou o surgimento da educação infantil e sua posterior institucionalização.

Desde seu início a educação infantil foi marcada pelas desigualdades: creches para os pobres e jardins de infância para os ricos. Contudo, como atualmente a legislação brasileira diferencia creche e pré-escola pela idade, identifica-se uma configuração de classe distinta na Educação Infantil: instituições públicas para famílias mais pobres; e instituições privadas para famílias com melhores condições sociais, que podem pagar.

A finalidade da educação infantil está expressa na legislação: “[...] 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; BRASIL, 2013). Essa perspectiva ampla do desenvolvimento é importante em especial porque busca contemplar as necessidades e as potencialidades da criança.

Contudo, no Brasil há enormes problemas na oferta da educação infantil. O país não conseguiu universalizar as matrículas para crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016, conforme previsto no PNE 2014-2024. E a situação é ainda mais grave no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, cuja oferta não é “expressamente” obrigatória no País, embora contraditoriamente a legislação apresente que é “dever do Estado” a oferta.

O contexto brasileiro desde 2016 é ainda mais preocupante, devido às muitas investidas contra a educação, que entre outras coisas têm comprometido o cumprimento do PNE 2014-2024. Em 2016, foi a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou os gastos públicos; e em 2019, os sucessivos cortes de recursos da educação.

Quanto à oferta de educação infantil, constata-se que o município de Goiânia apresenta oferta inferior à média dos municípios do estado de Goiás e muito inferior à média de todos os municípios do País, que também não alcança a universalização prevista na Meta 1 do PNE 2014-2024. A pré-escola do município de Goiânia – de

oferta obrigatória – não atende sequer à metade das crianças da faixa etária, alcançando apenas 45,17% dessas crianças do município. E a situação é ainda mais alarmante no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, pois alcança meros 14,08%. Logo, o déficit para essa etapa é de 85,92%.

Esse descumprimento da legislação atinge sobretudo as famílias mais pobres, conservando as desigualdades. Situação que complica para essas mães e esses pais que precisam trabalhar e não dispõem de recurso para pagarem a alguma instituição ou profissional para esse fim. Além disso, a falta de vagas adia para as crianças dessas famílias a possibilidade de receberem uma educação que crie bases para superarem a formação cultural de seus pais.

Esta pesquisa sobre as representações sociais de mães e pais acerca da educação infantil mostrou-se relevante, também, por apresentar subsídios acerca da base material na qual se formam essas representações e na qual se constituem diferentes grupos sociais. Concorreu para isso a concepção de representações sociais adotada, que contempla as diversas interações sociais, considerando as particularidades da sociedade em seu momento histórico, reconhecendo diferentes representações, papéis e classes sociais em sua dinâmica e diversidade, como postula Moscovici (2012a; 2012b). Essa perspectiva possibilitou, pois, que se considerassem as relações que envolvem o trabalho e os interesses de classe, buscando identificar em que medida as condições materiais reais de vida influenciam as representações sociais, como também respalda Marx.

Uma vez que a pesquisa investigou as representações de mães e pais de uma instituição pública e de uma instituição privada, constatou-se que as condições materiais dos dois grupos são bastante distintas. Não apenas isso, identificou-se ao longo das análises que as distintas condições objetivas dessas mães e desses pais influenciam suas representações sociais.

Tais representações sociais deixam claro que esses sujeitos em geral não consideram o brincar como atividade importante para a educação infantil, a ponto de receberem apenas duas menções por parte de mães e pais da instituição privada e nenhuma de mães e pais da instituição pública. Portanto, sobretudo nesta última as mães e pais não compreendem que o brincar – tanto o que corresponde à prática lúdica quanto o que corresponde à atividade pedagógica – favorece o desenvolvimento da criança e deve ser empregado como procedimento pedagógico. As representações sociais de mães e pais dão conta apenas do conhecimento de

senso comum acerca da(s) finalidade(s) da escola, cuja visão é própria da escola tradicional, o que revela um pouco de suas experiências quando estudantes.

Os dados revelam que 40% das mães e pais das crianças de cada instituição têm a expectativa de que a educação infantil ofereça educação moral ou desenvolva a disciplina, o respeito e a responsabilidade. O anseio desses pais acerca da formação moral e disciplinar de seus filhos se alinha à tendência do atual momento de militarização das escolas, razão pela qual esse processo tem encontrado mais apoio do que resistência no âmbito da sociedade. Torna-se ainda mais curioso o fato de que esta pesquisa trata das representações sociais sobre a educação de crianças pequenas, de creches e pré-escolas.

Soma-se a isso que, ao apontarem que a principal expectativa em relação à Educação Infantil é de que esta exerça certas atribuições outrora consideradas próprias da educação familiar, as mães e os pais pesquisados acabam por conferir menor importância a outros aspectos importantes, alguns dos quais compõem as finalidades estabelecidas oficialmente para a Educação Infantil.

Ainda quanto às expectativas acerca da Educação Infantil, um pai da instituição pública apontou 'futuro', indicando sua confiança de que a instituição escolar (obviamente que não apenas de Educação Infantil) propiciará a seu filho o acesso a condições culturais e materiais melhores do que as que ele teve acesso. A ausência dessa resposta pelas mães e pelos pais da instituição privada revela que as melhores condições objetivas que estes possuem lhes dão a segurança de que seus filhos não precisam conquistar um futuro, pois este já é certo.

Ao se comparar o Gráfico 1 com o Gráfico 2, sobre que idade acham que as crianças devem frequentar a educação infantil, identifica-se que 3 (30%) mães/pais de crianças da instituição pública entendem que a criança deve começar a frequentar a educação infantil já no primeiro ano de vida. Por sua vez nenhum(a) das mães e dos pais de crianças da instituição privada aponta essa necessidade. Essa divergência se explica pelas distintas condições materiais dos dois grupos. Enquanto as famílias mais pobres necessitam que a instituição cuide de suas crianças para poderem trabalhar, as famílias com melhores condições financeiras podem, pelos recursos que possuem, contratar um(a) profissional para cuidar de seus filhos durante seu expediente de trabalho.

Assim, como expressão de que o cuidar e o educar (socialização/educação) são contradições que permeiam o contexto social da luta de classes, para as

trabalhadoras e os trabalhadores mais pobres a Educação Infantil deve fundamentalmente se ocupar do cuidar, enquanto para as demais classes sociais – média e alta – deve se prestar essencialmente ao educar.

Isso porque, quando respondem acerca da idade apropriada para a criança frequentar a Educação Infantil, para mães e pais da instituição pública o ingresso da criança deve ocorrer o mais cedo possível, conforme a necessidade de alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalham, de modo que o cuidar se torna uma finalidade essencial da educação infantil. Por sua vez, para mães e pais da instituição privada, o ingresso não precisa ser tão cedo porque dispõe de meios para propiciar os cuidados da criança pequena enquanto trabalha, de forma que ao matricular seus filhos na educação infantil podem se preocupar mais com o educar.

Dessa forma, as representações de mães e pais acerca das finalidades da educação básica desconsideram o desenvolvimento pleno que está expresso em lei, assim como as necessidades próprias das crianças durante seu processo de desenvolvimento. Contudo, ainda que de forma implícita, aludem às finalidades históricas da educação infantil, que são cuidar e educar.

Ao analisar as expectativas dos dois grupos de mães/pais das respectivas instituições, identifica-se que em geral são distintas devido às diferenças socioculturais de cada contexto, muito em virtude das condições objetivas de vida, em especial da formação e das condições financeiras.

Uma vez que as representações sociais de todos os participantes da pesquisa revelam o desconhecimento acerca da finalidade expressa dessa etapa da educação, é importante que as instituições de Educação Infantil promovam as devidas orientações às mães e aos pais de seus educandos.

Assim, respondeu-se o problema de pesquisa que se apresentou na questão: As representações sociais de mães e pais acerca das finalidades da educação infantil coincidem com as finalidades expressas na legislação correspondente e nos fundamentos teóricos adotados? Igualmente, alcançou-se o objetivo geral deste estudo, que era descobrir as representações sociais de mães e pais acerca das finalidades da Educação Infantil. Isso foi possível porque os três objetivos específicos foram cumpridos, na medida em que se historicizou o processo de constituição da educação infantil, apresentaram-se as bases teóricas do desenvolvimento infantil e se compararam os fundamentos legais e teóricos com as representações de mães e pais acerca das finalidades da Educação Infantil.

Este estudo apresenta algumas contribuições, sobretudo acerca da influência das condições objetivas (em especial as condições material e cultural) de mães e pais em suas representações sociais. O estudo contribuiu também para revelar as fragilidades da oferta da educação infantil, bem como a falta de informações objetivas para os pais acerca das finalidades educativas dessa etapa da educação.

Ressalta-se, por fim, que as representações sociais possuem uma dinâmica social, motivo pelo qual são transformadas conforme cada contexto e momento histórico. Desse modo, a coleta sistemática das representações sociais pode e deve servir como relevante instrumento para o monitoramento da educação infantil, oferecendo fundamentos para políticas educativas, no seio das instituições educativas; e subsidiando a elaboração de políticas públicas educacionais, no âmbito das redes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 265 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Denise_Silva_Araujo.pdf. Acesso: 10 jan. 2019.

ARCE, A. *A Pedagogia da 'Era das Revoluções': uma análise do pensamento de Pestalozzi*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BISSOLI, M. de F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. [...] Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 de ago. 2019.

_____. Congresso Nacional. *Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata* (ECA): Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Brasília, 1990.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016a.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2016b.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso: 9 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos 2000-2015. Versão preliminar 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file. Acesso em: 7 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorenci. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CEGALLA, D. P. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo. Cortez, 2013. (Coleção docência em formação).

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: jan. 2019.

_____. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG/Autêntica, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES [online]*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 5. ed. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 20-48. (Coleção Textos do Tempo).

FERREIRA, P. H. *Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil*. 2013. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-114400/en.php>. Acesso em: jun. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional (1987). In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010, cap. 6.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Ática. 2004.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sanchez. SANTOS FILHO, José Camilo dos (Orgs.). *Pesquisa educacional: qualidade quantidade*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é Pedagogia?* 1. ed. ebook. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos, nº 193).

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 120 DE 07/12/2016. Publicação: 14 dez. 2016. Princípios e Normas para a Organização e a Autorização de Funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia. 2016.

GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 281-290, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

IBGE. *Estatísticas de Gênero: Análise Resultados Censo Demográfico*. 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2018*. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>. Acesso em: 9 ago. 2019.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 ago. 2019.

JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. Tradução de José Carlos Libâneo. *Bulletín*. n. 4. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Quebec, Canadá, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp. 2007. Disponível em: <<http://zip.net/bytMMq>> Acesso em: 23 jan. 2019.

MAFRA, A. H. *Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas*. 2015. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/files/2012/02/ALINE-HELENA-MAFRA.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Primeiro Manuscrito. In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins. São Paulo. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

_____. *Sociologia*. Organização Octavio Ianni. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini]. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec - ABRASCO, 1992.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. S.; GAMBOA S. O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MONÇÃO, M. A. G. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/publico/MARIA_APARECIDA_GUEDES_MONCAO_rev.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. (Coleção Psicologia Social).

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

MOZÈRE, I. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set./dez. 2013.

PESAVENTO, S. J. Representações. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Contexto, v.15, n. 29, 1995.

PESTALOZZI, J. Primeira carta. In: SOËTARD, M. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PICOLLO, G. M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, jan. 2010.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*, São Paulo: Cortez, 2008.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

QUINTANEIRO, T. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Maria Ligia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia de Oliveira. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 39-40, set./dez., 2006.

ROSA, E. Z. A.; PEDROSA, Ana G. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In: KAHHALE, Edna M. P. (Org.). A diversidade da psicologia: uma construção teórica.* São Paulo: Cortez, 2002.

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

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. *Escola e democracia.* 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. Entrevista à revista Retratos da Escola. Brasília. v. 8. n. 15. p. 221-564. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SÁ, C. P. de. *Sobre o núcleo central das representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, G. T. dos; DIAS, J. M. de B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, v. 8, n. 1, p. 173-187, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação.* Faculdade de Educação, PPGE, Universidade Federal Fluminense, ano 3, núm. 4, p. 54-84, Rio de Janeiro, 2016.

_____. *Escola e democracia.* Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES [online]*, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3. ed. 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINK, M. J. Representações sociais: questionando o estado da arte. *Psicologia e Sociedade*, v. 8, n. 2, p. 167-186, 1996.

SIQUEIRA, R. M. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

VALLE, B. B. R. et al. *Políticas públicas em educação*. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2011.

VASCONCELOS, B. N. M. *Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo*. 2016. (Dissertação Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321779>. Acesso em: 28 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. Tradução de Rubens Eduardo F. Frias e Gerard Georges Delaunay. 5. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

(Entrevista gravada com mães)

Declaro que fui esclarecida sobre a realização de uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com a finalidade de conhecer e de compreender melhor as Representações Sociais de mães e pais quanto às finalidades da Educação Infantil. Para atingir esse objetivo, é necessário que participantes voluntários respondam aos questionários.

Assim, declaro que fui informada de forma clara e detalhada sobre o objetivo do projeto de pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei resposta sobre qualquer dúvida que venha a surgir acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa, e que tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento.

Entendo que este estudo oferece a segurança de que não serei identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial das informações prestadas e que envolvem a minha privacidade. Entendo, ainda, que as informações coletadas para o desenvolvimento do projeto serão usadas somente para fins de pesquisa. Desse modo, concordo em participar do estudo.

Fui esclarecida que a pesquisadora, mestranda Suely Alexandre da Silva, responsável por este Projeto de Pesquisa, pode ser contatada a qualquer momento pelo e-mail suelyalexandre2@gmail.com.

Suely Alexandre da Silva

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário**QUESTIONÁRIO – MÃES/PAIS**

(Instituição de Educação Infantil – Pública ou Privada)

1 – Informações sobre o responsável pela criança na escola:

 Mãe Pai Outros/Quem: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Idade: _____

Sexo F M Outro.

2 – Informações sobre a criança:

Idade: _____

Sexo F M

3 – Quais são as primeiras expressões ou palavras que vêm a sua mente quando você pensa sobre escola/instituição de educação infantil?

1ª _____

2ª _____

3ª _____

4 – Ordene as três palavras da questão anterior de acordo com o que você considera mais importante:

Mais importância: _____

Média importância: _____

Menos importância: _____

5 - Na sua opinião, para que serve a escola/instituição de educação infantil?
(Crianças de zero a cinco anos) Desenvolvimento cognitivo Educação moral Desenvolvimento linguagem Socialização Desenvolvimento motor Outros: _____

6 - Em que idade você acha que a criança deve começar a frequentar a escola ou Instituição de Educação Infantil (IEI)? _____

Muitíssimo grata por sua colaboração!