



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KEITY ELEN DA SILVA MELO

**COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

MACEIÓ
2020

KEITY ELEN DA SILVA MELO

**COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad

MACEIÓ
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M528c Melo, Keity Elen da Silva.

Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias / Keity Elen da Silva Melo – 2020.

162 f. : grafs. e tabs. color.

Orientadora: Lenira Haddad.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 139-146.

Apêndices: f. 148-162.

1. Prática pedagógica. 2. Educação infantil. 3. Família. 4. SOPHOS (Second Order Phenomenological Observation Scheme). I. Título.

CDU: 373.2



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

KEITY ELEN DA SILVA MELO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). LENIRA HADDAD (UFAL)
Orientadora

Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). MARIA HELENA BAPTISTA VILARES CORDEIRO (UFFS)
Examinador(a) Externo(a)

Dedicado a todas as famílias protagonistas desta pesquisa,
e, em especial, às crianças da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, fonte essencial de sabedoria e forças necessárias para a realização desta pesquisa.

À minha família, meu bem mais precioso; os meus queridos pais - Cicero e Josefa - pelos ensinamentos de vida e exemplo de família e amor. Obrigada meus amores por todo o incentivo, por estarem e participarem comigo deste percurso. Minha irmã Katiene, que me acompanhou e torceu o tempo todo para o sucesso deste trabalho. Aos meus avós queridos, seu João e dona Cecê (*in memoriam*), por todo afeto e carinho. Dedico esta vitória a vocês, por tudo que tenho e por tudo que sou.

À minha querida orientadora, profa. Lenira Haddad, pela paciência e rigor na orientação desta pesquisa. Agradeço por todos os conhecimentos compartilhados, pela ajuda no processo de coleta de dados, bem como todo o apoio ao longo do caminho para construção e desenvolvimento deste trabalho. Sou grata pelo seu apoio e confiança!

Agradeço a todas as famílias protagonistas desta pesquisa que, de maneira tão afetuosa e peculiar compartilharei comigo suas ideias e posicionamentos a respeito de práticas pedagógicas na educação infantil. Dedico a vocês este trabalho.

Aos amigos do meu coração e da vida, Lauricéia Barros, Adriana Almeida, Vanessa Brandão e Ivonaldo Pereira, obrigada por torcerem por mim. Às “miglex” Sol, Carlinha e Ti, que sempre me faziam sorrir e descontraíam nos finais de semana, obrigada pelo apoio de vocês!

À secretária municipal de educação de Penedo/AL, Cynthia Alves, e à coordenadora de educação infantil, Leonildes, obrigada por possibilitarem minha entrada em campo na rede de educação infantil de Penedo/AL, com a realização do grupo focal piloto desta pesquisa em uma das creches do município.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH - UFAL), Aline, Denise, Sandra, Patrícia, Meiriane, Thainy, Iracilda, Éricka, Jeane e Anna Líssia, gratidão pelos momentos de apoio, torcida e de partilha de conhecimentos. Me permitam um agradecimento especial a Éricka, Anna Líssia e Jeane, que dividiram comigo nesta caminhada momentos de aprendizagem, ansiedade e angústia.

Agradeço aos companheiros e amigos da jornada acadêmica, Vanessa Maria, Eduardo, Líllian e Isvânia, obrigada pelas risadas e os momentos de apoio, com vocês esse caminho se tornou mais florido, colorido e menos árduo. O “Marx em crise” não é mole não, tenho muito orgulho de vocês!

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE – CEDU - UFAL), em especial aos professores, pelos ensinamentos e aprendizados, os quais possibilitaram a construção de novos conhecimentos.

Agradeço à profa. Suzana Marcolino, do CEDU (Centro de Educação – UFAL), que possibilitou-me realizar o estágio docência em uma de suas disciplinas ofertadas no curso de pedagogia.

Aos integrantes da banca examinadora, composta pelos professores Walter Matias (UFAL) e a professora Maria Helena Cordeiro (UFFS), obrigada pela disponibilidade e os valiosos apontamentos no exame de qualificação e defesa deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

MELO, K. E. S. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa em educação, que teve como objetivo compreender as compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis, de municípios de dois estados da região Nordeste, Alagoas e Pernambuco. Para tanto, a pesquisa envolveu a exibição de dois filmes sobre situações do cotidiano de educação infantil de dois países, Brasil e Dinamarca, e sua discussão em grupos focais formados por pais e mães de crianças pequenas. Caracteriza-se como um complemento da pesquisa mais ampla desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, intitulada “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*” (HADDAD, 2018), que teve como objetivo compreender conceitos e valores básicos relacionados a boas práticas pedagógicas em educação infantil com a utilização do método *Sophos*. O referido método, desenvolvido por duas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004), combina a exibição de filmes de práticas contrastantes e sua discussão em grupo focal por diversos observadores/participantes. O termo é um acrônimo para **Second Order Phenomenological Observation Scheme** – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem -, título que indica a finalidade do referido método: observações de segunda ordem. Assim, o pesquisador que se utiliza do *Sophos* observa pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada nos filmes. Com o uso do *Sophos*, a presente pesquisa é constituída por um empoderamento das vozes das famílias, as quais foram concedidas para o levantamento de temas e questões discutidos neste estudo. Foram realizados dois grupos focais, compreendendo a participação de nove membros familiares entre pais e/ou mães de crianças matriculadas em creches, pré-escolas e/ou similares. Os temas emergidos nos grupos focais foram agrupados em três grandes categorias temáticas, sendo estas: visão de criança; educação infantil e vida cotidiana; e, interfaces entre a educação infantil e as famílias. A partir das três categorias analisadas, os pontos centrais de cada categoria foram reunidos, constituindo em um conjunto de duas abordagens pedagógicas - a lógica escolar e a lógica da vida - perseguidas e anunciadas nas compreensões das famílias, indicando, desse modo, que há um conjunto de lógica geral no controle das práticas pedagógicas visualizadas, discutidas e expressas em suas opiniões e depoimentos. As compreensões das famílias neste estudo, convidam-nos a refletir sobre um olhar mais atento, sensível e sutil no que diz respeito ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, revelando uma interessante e importante premissa sobre o fazer pedagógico na educação infantil. A importância deste estudo é a de contribuir para a visibilidade e valorização das especificidades e práticas de cuidado e educação infantil, constituindo-se, assim, em um material de reflexão para as unidades de educação infantil a respeito do que as famílias pensam e como pensam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Família. *Sophos*.

MELO, K. E. S. **Understanding of the pedagogical practice of early childhood education from the perspective of families.** 2020. 162 f. Dissertation (Master in Education) - Education Center, Federal University of Alagoas, Graduate Program in Education, Maceió, 2020.

ABSTRACT

The present study deals with a qualitative research in education, which aimed to understand the understandings of the pedagogical practice of early childhood education from the perspective of the families of children using child institutions, of municipalities in two states in the Northeast, Alagoas and Pernambuco. To this end, the research involved the exhibition of two films about the daily situations of early childhood education in two countries, Brazil and Denmark, and their discussion in focus groups formed by parents of young children. It is characterized as a complement to the broader research developed at the Federal University of Alagoas, entitled “*Understandings of the pedagogical practice of early childhood education: second-order observations from video recording*” (HADDAD, 2018), which aimed to understand concepts and values basic principles related to good pedagogical practices in early childhood education using the Sophos method. This method, developed by two Danish researchers (HANSEN; JENSEN, 2004), combines the display of films of contrasting practices and their discussion in a focus group by several observers/participants. The term is an acronym for **Second Order Phenomenological Observation Scheme**, a title that indicates the purpose of that method: second order observations. Thus, the researcher who uses Sophos observes people who are observing the video recording pedagogical practice in the films. With the use of Sophos, the present research is constituted by an empowerment of the voices of the families, which were granted for the survey of themes and issues discussed in this study. Two focus group were carried out, comprising the participation of nine family members, including fathers and/or mothers of children enrolled in daycare centers, preschools and/or similar. The themes that emerged in the focus groups were grouped into three major thematic categories, namely: the child's view; child education and everyday life; and, interfaces between early childhood education and families. From the three categories analyzed, the central points of each category were brought together, constituting a set of two pedagogical approaches - the school logic and the logic of life - pursued and announced in the family's understandings, thus indicating that there is a set of general logic in the control of the pedagogical practices viewed, discussed and expressed in their opinions and testimonies. The understandings of families in this study invite us to reflect on a more attentive, sensitive and subtle look with regard to pedagogical work with young children, revealing an interesting and important premise on pedagogical practice in early childhood education. The importance of this study is to contribute to the visibility and valuation of the specificities and practices of childcare and education, thus constituting a material for reflection for the early childhood education units about what families think and how they think pedagogical practices developed in these contexts.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practice. Family. *Sophos*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das pesquisas selecionadas	56
Quadro 2 - Composição dos Grupos Focais	82
Quadro 3 - As categorias emergentes e seus respectivos temas.....	88
Quadro 4 - Distribuição das crianças quanto à idade e turma de crianças	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de pais e mães participantes no estudo	89
Tabela 2 - Estado civil dos pesquisados	90
Tabela 3 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	90
Tabela 4 - Nível de instrução/escolaridade dos pesquisados	90
Tabela 5 - Renda mensal da família	91
Tabela 6 - Número de filhos matriculados em instituições de educação infantil	91
Tabela 7 - Vínculo institucional	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GF	Grupo Focal
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PE	Pernambuco
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PR	Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
SEBE	Secretaria do Bem-estar Social do Butantã
SOPHOS	<i>Second Order Phenomenological Observation Scheme</i>
SP	São Paulo
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS	22
2.1	Sentimento de família: surgimento e ressignificação	22
2.2	A família na contemporaneidade: definições e modelos	30
2.3	Tecendo a história da educação da infância	34
2.4	Panorama histórico e político do direito a educação à infância no Brasil	40
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FAMÍLIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	46
3.1	A clássica obra: <i>A creche em busca de identidade</i>	46
3.2	A produção acadêmica sobre as temáticas educação infantil e família	53
3.3	Considerações acerca das pesquisas	69
4	O PERCURSO TRILHADO EM BUSCA DE APREENDER AS VOZES DAS FAMÍLIAS	73
4.1	O método <i>Sophos</i> : o referencial orientador da pesquisa	74
4.1.1	<i>A edição brasileira da pesquisa</i>	78
4.2	Desvelando o contexto da pesquisa	81
4.3	Procedimentos de geração de dados	82
4.3.1	<i>O questionário perfil</i>	83
4.3.2	<i>A exibição de filmes e a utilização de grupos focais</i>	83
4.4	Procedimentos de análise	86
5	SENTIDOS E COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS FAMÍLIAS	89
5.1	As famílias: suas características e pertencças	89
5.2	O que nos revelam as famílias das crianças: as categorias e os respectivos temas emergidos nos grupos focais	92
5.2.1	<i>Visão de criança</i>	93
5.2.2	<i>Educação infantil e vida cotidiana</i>	97
5.2.2.1	<u>Educação infantil: função e objetivos</u>	97
5.2.2.2	<u>Ambiente/Atmosfera</u>	102
5.2.2.3	<u>Organização do trabalho pedagógico</u>	107
5.2.2.4	<u>O profissional de educação infantil</u>	115
5.2.3	<i>Interfaces entre a educação infantil e as famílias</i>	124
5.3	Sistematização das compreensões das famílias: dois conjuntos de abordagens pedagógicas	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	147

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA (GRUPO FOCAL PILOTO)	148
APÊNDICE II – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	149
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	150
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA A FAMÍLIA	153
APÊNDICE V – RESUMO DO FILME DINAMARQUÊS	156
APÊNDICE VI – RESUMO DO FILME BRASILEIRO	160
APÊNDICE VII – GRUPOS FOCAIS E TEMAS ELENCADOS	162

1 INTRODUÇÃO

Com a formação inicial em licenciatura em pedagogia, disciplinas abordadas durante o curso, como prática pedagógica, estágio supervisionado e fundamentos da educação infantil, oferecem a possibilidade de uma maior aproximação e conhecimento com a área da educação infantil, a partir dos conteúdos elucidados nas referidas disciplinas e as experiências vivenciadas com as crianças pequenas. Desde então, esses momentos despertaram em mim¹ diversas questões em torno da educação da infância.

Essas inquietações, tornaram-se mais fortes, especificamente, após diversas vivências no campo de atuação como estagiária, professora de educação infantil e auxiliar de coordenação, quando me deparei com distintas situações da realidade de instituições públicas e privadas que oferecem serviços a crianças pequenas. Além de propiciar o contato com as famílias dessas crianças, tais situações levavam-me a desafios e inquietações constantes, a saber: as relações permeadas por sentimentos conflitantes entre a família e a instituição infantil; a dificuldade do diálogo como ponte para fortalecer essa relação; e o caráter pedagógico da educação infantil, muitas vezes desvalorizado ou desconhecido pelas famílias.

Tais desafios iam sendo superados com a busca constante de novos saberes, contudo, pude ter um conhecimento mais aprofundado das problemáticas supracitadas quando participei como aluna especial da disciplina “Políticas e Práticas em Educação Infantil”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), disciplina esta ministrada pela professora doutora Lenira Haddad, que teve como objetivo o estudo do campo da educação infantil em uma perspectiva internacional e nacional, a partir de uma abordagem sócio-ecológica do cuidado e da educação. A referida disciplina, possibilitou o contato com diversas leituras, dentre elas, destaco duas obras consideradas clássicas no campo da educação infantil: *A creche em busca de identidade* (HADDAD, 1991/2016), e *Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos* (TOBIN *et al.*, 2008).

A primeira obra, tendo sua primeira edição datada de 1991, constitui-se em uma pesquisa-ação que descreve a mudança de paradigma de uma prática profissional que inicialmente reproduz padrões idealizados de conduta familiar, atuando no papel de substituta maternal, e culmina na construção coletiva de um projeto educativo para a creche. Já a segunda (TOBIN *et al.*, 2008), busca comparar práticas de educação infantil em três países, Japão, China e Estados Unidos, a partir de um estudo intercultural com o uso de filmes.

¹ Os tempos verbais utilizados para escrita desta dissertação serão dois: 1º pessoa do singular, em relação a questões de ordem pessoal; e 1º pessoal do plural, no que tange as questões de ordem geral.

Nesse contato e diálogo com a academia, encontrei terreno fértil para discutir e elucidar muitas das inquietações advindas da graduação e da vivência em campo como profissional atuante na educação infantil. Isso porque, as leituras das obras supracitadas, revelavam-me valiosas informações em torno do cuidado e educação da criança em espaços institucionais e em diferentes contextos, o qual é fortemente influenciado e refletido pelas mudanças ocorridas na estrutura familiar.

Somando-se às reflexões acima, Emiliani e Molinari (1998, p. 92) destacam que a imagem da creche está inevitavelmente atrelada “às ideias-guia que mantêm o modelo de família”. Para as autoras italianas, em nível individual, essa imagem será refletida pelas famílias por meio de uma série de ideias e conflitos quando estas decidem levar sua criança à creche; e em nível institucional, esta é a fonte de contradição para os profissionais da creche, que ao mesmo tempo experimentam a afirmação e a negação do seu próprio papel.

Tais comportamentos se expressam pelo fato de que a ideia de que é possível educar as crianças pequenas em espaços coletivos, bem como uma tarefa a ser compartilhada entre a família e a esfera pública (Estado), é algo recente, pois, até a metade do século XX, a responsabilidade pelo cuidado e educação da criança era de responsabilidade exclusiva da família, especialmente relegada à mãe/mulher (MONÇÃO, 2013).

Assim, alimentada pelo desejo de embarcar nessas discussões de modo mais profundo, decidi ingressar no mestrado como aluna regular, no ano de 2018, levando comigo as inquietações anteriormente elencadas e o desejo de ouvir as famílias das crianças acerca de seus posicionamentos e pertencas em torno da educação da infância.

No primeiro semestre do curso, a partir das disciplinas cursadas, especialmente a disciplina “Seminário de Pesquisa sobre Práticas Educativas em Educação Infantil”, ministrada pela minha orientadora - a professora doutora Lenira Haddad -, pude intensificar os meus conhecimentos em relação a um método visual inovador, denominado de *Sophos*². Isso se deu, pois a disciplina teve como finalidade o estudo do desenvolvimento de uma pesquisa de campo em todas as suas etapas, a saber: definição do objeto e dos objetivos, revisão de literatura, escolha dos procedimentos metodológicos, geração de dados, análise, resultados e conclusão, o que propiciou aos discentes a compreensão dos passos de uma pesquisa, a familiarização com

² O termo é um acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, título que indica a finalidade do referido método: “observações de segunda ordem”. Método desenvolvido e testado por duas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004), no contexto da pesquisa europeia *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (CAMERON; MOSS, 2007).

o método *Sophos* e com a utilização de filme e grupo focal (GF) como instrumentos de geração de dados.

Ainda sobre o método *Sophos*, o mesmo apresentava-se como um dos aspectos que intensificava e me direcionava diante da minha pesquisa de mestrado, no sentido de sua utilização como método de investigação, pois este prioriza os próprios entendimentos dos participantes do estudo em relação ao que seria uma boa prática pedagógica na educação infantil. Ademais, se a educação infantil é uma área do conhecimento que abriga especificidades e características singulares, não há como fragmentá-la em tópicos ou assuntos para serem discutidos com as famílias, sujeitos interlocutores da presente investigação, uma vez que estas compõem o universo dos espaços infantis em distintos aspectos.

O método *Sophos* chamou minha atenção desde o primeiro contato com o Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano - GPEIDH, em 2017, quando participei do seminário “Histórias, memórias e pesquisas: dez anos de atuação do GPEIDH em Alagoas”, evento que contou com a presença de uma das idealizadoras do método, a dinamarquesa Jytte Juul Jensen. O evento teve como finalidade apresentar as pesquisas realizadas pelos membros do grupo de pesquisa, ocasião em que também foram apresentados os resultados parciais da pesquisa *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*, a qual estava sendo realizada por Lenira Haddad na UFAL (entre os períodos de 2015 - 2019), contando com a consultoria da pesquisadora dinamarquesa.

Neste mesmo evento, Jensen proferiu uma palestra sobre o método *Sophos*, o que me proporcionou a compreensão quanto à sua utilização e riqueza na produção de dados na pesquisa qualitativa. *Sophos* combina a exibição de filmes de culturas distintas com sua discussão em GF, tornando-se provocativo para os observadores/participantes da investigação na medida em que incita discussões sobre os contrastes percebidos entre o país de origem e o país estrangeiro. Além disso, o método se propõe a ouvir as vozes de pessoas que estão intimamente relacionadas a contextos de educação infantil. Em outras palavras, estas concedem suas vozes para elencar temas e questões que serão discutidos no estudo.

Após ressaltar a trajetória, contato e o conhecimento do método *Sophos*, darei ênfase à sua utilização na presente pesquisa, que se apresenta como um desdobramento da pesquisa mais ampla realizada na UFAL (HADDAD, 2018), no âmbito do GPEIDH, grupo este que se integra à linha de pesquisa Educação, Culturas e Currículos do PPGE - UFAL. No que se refere à pesquisa ora apresentada, o foco recai sobre as famílias de crianças usuárias de instituições infantis. É importante destacar também que, no momento, o grupo de pesquisa vem desenvolvendo outros estudos que se interligam a esta pesquisa maior, visando contribuir para

estudos e pesquisas que se voltam à discussão, compreensão e reflexão sobre práticas pedagógicas em educação infantil, além de apoiar processos de formação de professores.

Retomando as inquietações e aspirações para a realização desta pesquisa, cabe destacar ainda, que a literatura na área da educação infantil, em especial, acerca da relação entre as famílias e os profissionais das instituições infantis (HADDAD, 1991/2016; MONÇÃO, 2015; VITORIA, 1999, 2017; SILVA, 2011; BONOMI, 1998; EMILIANI; MOLINARI, 1998) aponta que, historicamente, as instituições infantis e as famílias têm caminhado com expectativas difusas, com uma relação permeada por conflitos, ideias variáveis e ambivalentes, que, por sua vez, são impulsionadas pelas crenças e ideologias que influenciaram fortemente as políticas de atendimento à criança, em diferentes períodos e contextos.

Diante das considerações descritas, esta pesquisa buscou apreender os valores, conceitos e compreensões das famílias acerca de práticas pedagógicas em educação infantil, buscando compreender seus entendimentos e visões a respeito do papel das instituições infantis e das práticas que a norteiam. Ademais, as propostas pedagógicas das instituições infantis devem ter como responsabilidade compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (BRASIL, 2009). Tornando-se assim de extrema importância e necessário que seus valores e ideais sejam ouvidos, dialogados e expressos nas práticas de cuidado e educação de suas crianças. Além disso, as experiências e esclarecimentos dos adultos (famílias e profissionais ligados à área) sobre o cuidado e educação das crianças em espaços coletivos, contribuem para o fortalecimento da imagem, identidade e qualidade da educação infantil.

Alicerçado nestas reflexões, o objetivo fundamental desta pesquisa é compreender as compreensões sobre as práticas pedagógicas de educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis. Este objetivo mais amplo se desdobra em dois objetivos específicos, a saber: a) identificar concepções de criança, infância e educação infantil a partir da ótica das famílias pesquisadas; e b) evidenciar tendências e padrões de compreensões relacionados a boas práticas pedagógicas em educação infantil na perspectiva das famílias das crianças matriculadas em creches, pré-escolas e/ou similares.

Quanto ao *locus* e desenvolvimento desta pesquisa, compreendeu-se dois cenários. Inicialmente, a pesquisa se interligava ao programa de pesquisa e extensão *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense*, que o GPEIDH vem desenvolvendo na cidade de Penedo/AL, desde 2018. Nesse contexto, participei da primeira etapa do programa, especificamente no diagnóstico da rede municipal de educação infantil de Penedo no que tange ao contexto educacional como um todo (uso dos espaços pelas crianças, mobiliários e materiais existentes nos espaços internos e externos, assim

como a organização do trabalho pedagógico e as formas de planejamento e registro) por meio de visitas *in lócus* a 28 instituições. Essa aproximação ao campo seria extremamente importante para subsidiar o projeto de pesquisa a qual este estudo se interligava, e também para alicerçar o percurso trilhado da pesquisa. Nesse contexto, foi realizado um GF piloto (em outubro/2019), com mães de uma creche escola municipal na cidade de Penedo, tendo como objetivo analisar o movimento do público alvo no estudo. Contudo, devido algumas dificuldades no desenvolvimento do grupo, este foi excluído do *corpus* desta pesquisa. A ideia era seguir a realização de mais dois GF para o início de 2020, o que foi impossibilitado, em virtude dos efeitos da pandemia mundial de coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da COVID-19.

Seguindo as orientações das medidas adotadas como estratégia para combater a disseminação do vírus, e conseqüentemente, a evolução da pandemia, foram necessários alguns reajustes nesta pesquisa, configurando-se assim em um segundo cenário. Este segundo cenário, por sua vez, implicou em um novo contexto de investigação e adaptações nos instrumentos usados para coleta de dados, os quais foram reajustados e introduzidos em plataforma *online*. Além disso, com a transposição da pesquisa para um segundo cenário, foi preciso levar em consideração que a reabertura dos serviços educacionais deverá começar quando a curva de contágio estiver em declínio. Porém, uma vez que tal cenário ainda se apresentava incerto no Brasil, optamos por então continuar a pesquisa sem que esta esteja diretamente articulada a uma única instituição infantil, município ou dependência administrativa. Para tanto, delimitou-se como público alvo e campo empírico, pais e/ou mães de crianças matriculadas em instituições infantis de municípios de dois estados da região Nordeste, Alagoas (os municípios de Arapiraca, Maceió e Paripueira) e Pernambuco (as cidades de Caetés, Capoeiras e Garanhuns), sendo realizado duas sessões de GF, por meio de plataforma *online*.

A escolha dos dois estados, bem como os referidos municípios, se deu pelos seguintes motivos, ser residente natural do estado de Pernambuco, e por dividir o meu tempo e as minhas experiências de vida acadêmica e profissional com instituições e pessoas no estado de Alagoas. Tais experiências têm me permitido o contato e uma aproximação com diversas pessoas, dentre elas, famílias que tenham crianças matriculadas em creches, pré-escolas e/ou similares. Assim, acreditamos ser conveniente dar continuidade à pesquisa e convidar famílias com as quais tínhamos proximidade e contato e que se adequassem aos critérios definidos no estudo.

No que diz respeito à respectiva dissertação, esta estrutura-se em seis seções. A primeira seção compreende este texto introdutório, em que são expostos os motivos e aspirações sobre a escolha do objeto de pesquisa. A segunda seção, intitulada “Educação infantil e família: entre conceitos e contextos”, discorre-se sobre o objeto de investigação a partir de um arcabouço

teórico, discutindo diferentes concepções de educação infantil ao longo da história e atrelando às concepções vigentes de família, educação, criança e infância, apontando assim que estas concepções sofrem mudanças em função do momento histórico, político e social de cada período.

A terceira seção, intitulada “A educação infantil e a família nas produções científicas”, traz apontamentos de um levantamento bibliográfico realizado acerca das produções científicas já existentes, sobre temáticas semelhantes ou aproximadas ao problema a ser investigado neste estudo, permitindo uma aproximação inicial com pesquisas que dialogam com a investigação, além de propiciar um mapeamento e uma construção teórica pertinente a esta pesquisa. Com este levantamento, ainda foi possível constatar que as famílias são pouco ouvidas como atores que se vinculam às práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de educação infantil, o que reitera a importância do presente estudo.

O percurso metodológico adotado nesta investigação está detalhado na quarta seção, denominada “O percurso trilhado em busca de apreender as vozes das famílias”, em que é apresentado o método *Sophos*, o referencial orientador da pesquisa, assim como também é destacado os instrumentos de coleta que constituem o estudo. Nesta seção, ainda é formulada o contexto da pesquisa e o percurso adotado para coleta e análise dos dados.

A quinta seção, “Sentidos e compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: as vozes das famílias”, é composta pela caracterização das famílias participantes da pesquisa. Além disso, em seguida, são expostos os sentidos e compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil expressados nos depoimentos dos participantes pesquisados, sendo estas opiniões articuladas com as contribuições do campo teórico que as envolve.

Na sexta e última seção, são descritas as últimas palavras que sintetizam esta pesquisa, além de algumas ponderações sobre o desenvolvimento da mesma, seus limites e implicações que nos convidam a refletir sobre o que tange o objetivo do presente estudo: compreender as compreensões sobre as práticas pedagógicas de educação infantil na perspectiva das famílias.

Por fim, a importância desta pesquisa está em contribuir para a visibilidade e valorização das especificidades e práticas de cuidado e educação infantil, tendo como relevância científica uma oportunidade de ampliar as discussões sobre a temática que envolva as famílias como atores que se vinculam às práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de educação infantil. Com a utilização do método *Sophos* nesta pesquisa, esta é constituída por um empoderamento das vozes das famílias, as quais foram concedidas para o levantamento de temas e questões discutidos neste estudo, constituindo, desse modo, em um material de reflexão para as unidades de educação infantil, a respeito do que pensam e como pensam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS

Nesta seção, é discutido o surgimento do sentimento de família, assim como sua ressignificação em função do momento histórico, econômico e social de distintos períodos. Em seguida, tratamos de definições de conceitos de família, abordando distintas configurações familiares presentes na sociedade brasileira. Logo depois, refletimos sobre a história da educação institucional à criança pequena, pontuando a origem de tais iniciativas e o significado de seu aparecimento, pois esse está em estreita relação com determinadas concepções vigentes de família, educação, criança e infância. Enfatizamos ainda a fragmentação de tais iniciativas, diante de um quadro em que a criança passa a ser assistida por uma educação vinculada a uma superposição de órgãos, ligados a distintos ministérios, os quais desenvolvem atividades de viés médico, assistencialista e educacional (KRAMER, 1992; CRUZ, 2005).

Por último, é traçado um panorama histórico e político de iniciativas institucionais voltadas à pequena infância no Brasil, desde o aparecimento das primeiras iniciativas legais, que possibilitaram o acesso a uma parcela de crianças brasileiras, até a democratização da educação, em que se supõe a possibilidade de um maior número de crianças usufruírem desses espaços.

2.1 Sentimento de família: surgimento e ressignificação

O sentimento de família configura-se como uma construção dos tempos modernos, o qual se altera e se ressignifica ao longo do tempo, e de acordo com a cultura de cada sociedade.

Na esteira da obra francesa *História social da criança e da família*, o historiador Philippe Ariès (1981) considera o sentimento de família e o sentimento de infância como algo novo na história da humanidade, apresentando importantes contribuições ao longo da história, a partir dos seus estudos baseados em fontes iconográficas (pintura, diários, testamentos, entre outros).

Por meio das suas interpretações iconográficas, Ariès (1981, p. 143) defende que o sentimento de família era desconhecido até a idade média, nascendo “nos séculos XV-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII.” Ainda de acordo com o autor, na idade média, antes do século XIV, a iconografia (profana e religiosa) consistia em tema dos ofícios, sendo este a principal representação da vida cotidiana, ou seja, a vida privada do homem se resumia ao seu ofício, o que fez o autor concluir que durante muito tempo o ofício (e não a família) foi a principal atividade da vida das pessoas, atividade esta que se associava ao culto funerário da época e a concepção erudita do mundo medieval visto nos calendários das

catedrais. Com o passar do tempo, essa iconografia evoluiu de maneira significativa, conforme descreve Ariès (1981, p. 133):

Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos. Numerosas tapeçarias do século XVI descrevem essas cenas campestres em que os senhores e suas crianças colhem uvas e supervisionam a colheita do trigo. O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. Mas o artista sente a necessidade de exprimir discretamente a colaboração da família, dos homens e das mulheres da casa, no trabalho quotidiano, com uma preocupação de intimidade outrora desconhecida.

De acordo com o autor, quanto mais se avançava no tempo durante o século XVI, mais se introduziam novos personagens nas representações iconográficas. Antes estas eram representadas por nobres (o mês de janeiro representava festas de reis pertencente ao nobre) ou camponeses (fevereiro o plebeu volta para casa carregando a lenha e aquecendo-se perto do fogo), tais cenas exprimiam o ofício e traziam o homem sempre sozinho, tratando-se sempre de um homem, e nunca uma mulher. Assim, dentre os novos personagens que se introduziam à iconografia da época, o autor pontua a mulher, dona de casa e companheira, e o senhor dono de terras, que aparece entre os camponeses (o mês de abril é representado pela cena da dama e seu amigo num jardim fechado com muros); outros elementos que passam a ocupar lugar na iconografia da época, especialmente no século XV, são: a rua (cenário da vida privada e das relações sociais); os jogos (aconteciam na rua com a participação da comunidade e grupos); e as festas folclóricas (festas de reis, a dança de maio).

Ainda segundo Ariès (1981), a partir do século XVI, uma nova personagem ganha as cenas da iconografia do calendário, a criança. Nesse momento, a iconografia dos meses sofre grandes transformações, passando a representar a iconografia da família, ao se unir a outra alegoria tradicional da época: as idades da vida³, as quais passaram a ser representadas dentro de uma família. Assim, cada mês representava uma atividade relacionada à família. Agosto, por exemplo, era o mês da colheita, sendo representado por cenas em que os fidalgos supervisionam seus camponeses; outubro, a refeição em família, imagens de pais e crianças sentados à mesa; novembro, o pai está velho e doente, sendo preciso recorrer ao médico; dezembro, a morte do

³ As idades da vida diziam respeito à uma nova ideia que surgiu naquela época, simbolizando a duração da vida através da hierarquia da família.

pai, toda a família está reunida no quarto em torno do leito de tal figura. Portanto, tal calendário citado por Ariès (1981), relaciona a sucessão dos meses do ano às sucessões das idades da vida, as quais são representadas pela história de uma família a saber: a juventude dos pais; a maturidade para com os filhos; a velhice, a doença e a morte. Esse movimento representado nas cenas do calendário, demonstra um sentimento novo que surgia: o sentimento de família.

Para Ariès (1981), o sentimento de família que surge nos séculos XVI-XVII é inseparável do sentimento da infância, pois o interesse pelas crianças é uma forma de expressão particular desse sentimento mais amplo, o sentimento de família. Ariès (*ibid.*, p. 154) pontua ainda que “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. O autor descreve que durante a idade média, nos séculos que antecedem a modernidade, a sociedade daquela época não via a criança como um ser importante, pois era vítima de um grande número de doenças, não havendo cuidados específicos para essa idade, o que resultava em um alto índice de mortalidade infantil devido às precárias condições de existência da época.

De acordo com Postman (1999, p. 31), “[...] por causa da incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e nem podiam ter, com elas o envolvimento emocional que aceitamos como normal.” Ou seja, uma das compreensões nesse contexto relacionado à indiferença do adulto à criança pode ser explicada pelo alto índice de mortalidade infantil daquela época, uma vez que a morte de uma criança era vista como algo natural. As crianças que conseguiam vencer as adversidades da mortalidade infantil logo adentravam no mundo do adulto, e a infância, assim, era reduzida a seu período mais frágil. As crianças compartilhavam vestimentas, brincadeiras, costumes, espaços e até mesmo desempenhavam tarefas profissionais com os pais, eram vistas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1981). Em outros termos, a criança era um adulto em tamanho reduzido, pois não existia um lugar social destinado à particularidade infantil.

Conforme os estudos de Ariès (1981), o sentimento de infância é perceptível em dois momentos distintos na sociedade. O primeiro surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII, com a paparicação, em que a criança começa a ser vista como objeto de distração aos olhos dos adultos. O segundo momento surge em oposição ao primeiro, no contexto eclesiástico, chamado de sentimento de moralização⁴, sentimento este que se preocupava com a disciplina e a racionalidade dos costumes e que mais tarde também se estende ao contexto familiar, ligado a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física das crianças.

⁴ O segundo sentimento de infância surgiu fora da família, entre os eclesiásticos, os homens da lei e os moralistas, preocupados com a racionalidade dos costumes e com a disciplina.

Com o surgimento do sentimento de infância, a criança ganha as telas das artes iconográficas, e a arte representa a infância de forma contextualizada a partir do século XVII, em que a criança aparece sozinha ou nos retratos familiares.

Segundo Kramer (1992, p. 17), “sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto [...]” Dessa forma, Ariès (1981), ao se reportar ao surgimento do sentimento de infância, exprime uma transformação desse sentimento, o qual, em seu surgimento, possibilitou caracterizar a criança como um ser diferente do adulto no seu modo de agir e pensar, na sua essência enquanto ser, pois tal consciência não existia.

Diversas formas de ilustrações contribuíram para representar esse novo sentimento que surgia, o sentimento de família, isso porque “se percorremos as coleções de estampas ou as galerias de pinturas dos séculos XVI-XVII, ficaremos impressionados com essa verdadeira avalanche de imagens de família” (ARIÈS, 1981, p. 138), pois assim como aconteceu com o calendário, outras alegorias medievais são influenciadas pelas ilustrações de temas da vida familiar.

É possível afirmar ainda que a iconografia dos séculos XVI e XVII associou três forças afetivas: a religião, a família e a criança, estando em estreita relação com a religiosidade leiga, e não mais à vocação religiosa medieval, sendo mantida e reforçada por influências semíticas, e não apenas bíblicas e romanas. Como exemplo, Ariès (1981) exprime as cenas de cerimônia do batismo representado pelos artistas daquela época, os quais “passaram a preferir as reuniões tradicionais em casa: os convidados bebendo ao voltar da igreja enquanto um menino toca flauta” (p. 147), outro exemplo citado pelo autor é o benedicite, modelo de prece dita em família.

Diante da análise iconográfica, Ariès (1981) discorre que para os historiadores do direito e da sociedade, os laços sanguíneos formavam dois grupos distintos, a família e a linhagem⁵. A família conjugal moderna, caracterizava-se pelo sentimento de família, o qual se fortalece frente à linhagem que tinha como função assegurar novos nascimentos, o direito aos bens e o nome da família. Assim, com o fortalecimento da união entre pais e filhos, possibilitados pelo sentimento da infância, originam-se as teorias tradicionalistas do século XIX, as famílias patriarcais, em que se aumenta poderes ao marido, o qual estabelece uma espécie de monarquia

⁵ A linhagem de sangue era altamente valorizada na idade média, as pessoas trabalhavam em prol de reputação do nome da família, sendo possível encontrar também, o direito da primogenitura em detrimento dos outros filhos. Esse tipo de família que predominou na idade média não deixava espaço para o sentimento de família moderna, pois não era alimentado o afeto entre os filhos e as famílias, às quais eram compostas muitas vezes por vários parentes da família, e vários casais dentro de uma mesma casa (ARIÈS, 1981).

doméstica, “a autoridade do marido dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estreitamente” (ARIÈS, 1981, p. 146).

O estudo teórico de Ariès sobre a história social da família patriarcal na sociedade francesa, nos faz repensar sobre a história da família no Brasil e suas especificidades, repensando-a para o nosso próprio contexto histórico. Desse modo, para trilhar caminhos na literatura sobre a história da família no Brasil e o interior da vida privada destas, tomaremos como ponto de partida o período colonial, pois alguns acontecimentos desse período marcaram definitivamente a formação do Estado nacional. Para tanto, tomaremos como base trabalhos de alguns estudiosos brasileiros como Del Priore (1999), Novais (1997), Souza (1997), Corrêa (1993) e Algranti (1997).

No bojo desses trabalhos, é possível pontuar um papel de destaque à organização da família patriarcal⁶ na América portuguesa (entre os séculos XVI-XIX), assim como no estudo de Ariès na sociedade francesa. No Brasil, essa estrutura sólida patriarcal esteve no centro do seu processo de colonização juntamente com as relações que dela derivavam, seja na esfera econômica, política e social. Contudo, diante de um território extenso e culturalmente diverso como o nosso, Corrêa (1993, p. 27) aponta que a organização da família patriarcal não existiu sozinha, “nem comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira”.

Nessa direção, Fernando Novais (1997) destaca que na América portuguesa a população aparece clivada em dois estratos: os que são compelidos ao trabalho e aqueles que o compelem, os dominadores e os dominados, senhores (brancos/colonizadores) e escravos (negros e indígenas). O autor chama atenção para essa clivagem básica que aparece de forma irreduzível, mesmo que intermediária pelo “amacramento⁷” e os momentos de aproximação entre os atores do período colonial, pois no interior desses dois polos é possível encontrar uma gama de situações de moradia e organizações familiares.

Somando a isso, Del Priore (1999) assinala que a família patriarcal da América portuguesa era uma grande família que se constituía pelo núcleo conjugal e sua prole, e incluía ainda parentes e agregados, afilhados, escravos e até mesmo filhos bastardos, todos sob a autoridade do patriarca, sendo eles abrigados sobre o mesmo domínio, na casa grande ou na senzala, vivendo dentro das estritas regras do catolicismo e centrando-se na afetividade,

⁶ De acordo com Del Priore (1999) as famílias patriarcais eram constituídas pela classe senhorial: senhores de engenho, traficantes de escravos, comerciantes, autoridades portuguesas e seus descendentes no Brasil.

⁷ A expressão amaciamento, grifada por Novais (1997), refere-se a uma expressão muito usada por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande & Senzala*, que diz respeito às relações íntimas entre senhores e escravos.

parentesco e personalismo. A autora ainda pontua que “embora se reconheça a importância da família patriarcal, os historiadores têm mostrado a existência, na mesma época, de famílias pequenas, famílias de solteiros e viúvos, famílias de mães e filhos sem pai, famílias de escravos” (DEL PRIORE, 1999, p. 9). Assim, é possível destacarmos que as evidências apontam que, no passado, diversos tipos de famílias coexistiam conforme os grupos sociais, diferenças regionais e etnias.

Retomando ao estudo de Ariès (1981), o autor destaca ainda que além das transformações ocorridas na iconografia dos meses do ano com o aparecimento das representações da família, como exposto anteriormente, toda a iconografia sofreu uma evolução nessa direção dos séculos XVI e XVII. Tendência esta que deslocou a iconografia medieval, a qual representava cenas que se passavam em espaços públicos e ao ar livre, para a representação da família em sua intimidade, ou seja, no interior da vida privada. A pintura holandesa e francesa são exemplos da força desse sentimento que surge, assim como também as ilustrações de estampas e tapeçarias da vida privada dos séculos XVI até o XIX, principalmente na França e na Holanda, pois a modernidade influenciada pela ascensão da burguesia transforma as concepções de espaços públicos em espaços de interesse privado.

No que diz respeito ao interior da vida privada na sociedade brasileira, Novais (1997) e Souza (1997) buscam realçar essas manifestações na colônia portuguesa, mostrando que embora o público e privado estivessem intimamente imbricados, apresentam-se invertidos⁸, diferentemente do que acontecia na Europa moderna, em que essas duas esferas se apresentavam de formas distintas. Ou seja, na Europa as manifestações de intimidade vão se definindo em relação à formação dos Estados nacionais e a separação dos indivíduos, e na colônia há um processo de tomada de consciência dos colonos enquanto povos e nação (nacionalidade e identificação do brasileiro com sua terra).

Assim, na face de uma sociedade marcada pela presença de uma população esparsa, escravocrata, instável e muitas vezes em constante mobilidade, só a partir do século XIX quando a sociedade está formada e há uma presença maior do Estado é que ela começa a desenhar com nitidez maiores contornos de vida privada, sobretudo no que diz respeito às camadas dominadas da sociedade (SOUZA, 1997; ALGRANTI, 1997).

Cabe destacar ainda, que no final do século XIX a família patriarcal brasileira apresenta algumas transformações, tendo como influência à constituição das cidades, à industrialização,

⁸ Na América portuguesa, de acordo com Novais (1997), existia uma hipertrofia dos espaços privados sem que existisse propriamente vida privada. Como exemplo, o autor pontua que o que é aparentemente público por natureza para nós na atualidade, na colônia se convertia em privado.

à abolição da escravatura, o fortalecimento do Estado, entre outros acontecimentos. Esses eventos fazem com que essa estrutura familiar abandone a casa grande e amplie seus negócios nos centros urbanos. Inicia-se, assim, o nascimento da família conjugal moderna caracterizada por uma família intimista, constituída pelo pai, a mãe e aos filhos. Para Corrêa (1993), os modos de organização familiar no Brasil são construídos sob os velhos aspectos da família tradicional, isto é, do patriarcalismo. Um dos argumentos usados pela autora para justificar essa afirmação refere-se à definição de personagens, os quais são substituídos no decorrer das gerações, mantendo-se assim a hegemonia da família patriarcal.

Ainda no que toca o estudo teórico de Ariès (1981), para ele a densidade dos vínculos de sociabilidade não deixava espaço para a família, que só existia enquanto um conceito.

Quanto mais o homem vive na rua ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo, mas também seu espírito, e menor é o lugar da família em sua sensibilidade (ARIÈS, 1981, p. 164).

Observa-se desse modo, que, para o autor, os progressos do sentimento de família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica entre pais e filhos. Outro fato que merece destaque para a ascensão do sentimento de família, é a mudança na forma de educar as crianças, pois através da influência da igreja, dos moralistas e educadores, em relação à educação e cuidado para com as crianças no século XVI-XVII, e contra a anarquia da sociedade medieval, há um reaparecimento da preocupação com a educação institucionalizada, pois, para estes, as crianças não estavam maduras o suficiente para a vida entre os adultos.

A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para transmissão de bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família. Os pais não se contentavam mais em pôr os filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho, e no fim do século XVII até mesmo as meninas uma preparação para a vida (ARIÈS, 1981, p. 194-195).

No final do século XVI e início do século XVII, a forma de educar as crianças modificou-se, com a proliferação das escolas, as quais deixaram “de ser reservadas aos clérigos para se

tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 159). Os meninos da camada média da hierarquia foram os primeiros escolarizados, e posteriormente as meninas. Logo, essa volta das crianças ao lar⁹ e a necessidade de uma educação teórica, que substituíra a antiga prática de aprendizagem, fez com que as crianças se tornassem o principal personagem da vida quotidiana entre os pais. Assim, os adultos começam a valorizar os gestos, atitudes e gostos das crianças, as quais passaram a despertar novos sentimentos entre os adultos, como o desejo de cuidar delas, protegê-las e de prepará-las para a vida (OLIVEIRA, 2013). Além disso, a educação e a saúde se tornaram as duas principais preocupações dos pais para com seus filhos.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. [...] no momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada (ARIÈS, 1981, p. 195).

Ariès (1981) destaca ainda que o núcleo familiar sempre existiu, mas não como sentimento ou como valor, pois a família era uma realidade moral e social, ligada ao sentimento de linhagem medieval. Entretanto, esse novo sentimento de família se dá primeiramente nas famílias de classes abastadas, estendendo-se, a partir do século XVIII, às outras classes, como a família aristocrática (nobreza) e a campesinato. Levando consigo características de vida privada, em detrimento das relações sociais, a casa perde seu aspecto público e assegura a independência dos cômodos. Há também uma preocupação de igualdade entre os filhos, e, assim, a grande sociedade antes formada por comunidades, é substituída por infinitas pequenas sociedades, as famílias, e por alguns grupos maciços, as classes.

Silva (2011, p. 37) fundamentada no estudo de Ariès, destaca que o sentimento de família surge “imerso em um contexto histórico, político e social, de uma necessidade de

⁹ Para Ariès (1981), a volta da criança ao lar foi um dos principais acontecimentos que distinguiu as famílias do século XVII das famílias medievais. Pois, na sociedade medieval, após a criança completar sete anos, estas eram enviadas para uma outra família, assim como também, a família da criança enviada recebia uma outra criança, as quais permaneciam por um período de sete a nove anos na casa de outra família que não a sua, essas crianças eram chamadas de aprendizes e tinham como o objetivo aprender boas maneiras, desempenhando serviços domésticos junto aos adultos, tal aspecto se confundia com aprendizagem naquela época e a educação era assim garantida (ARIÈS, 1981). Desse modo, percebe-se que não teria como os pais alimentarem um sentimento existencial profundo entre eles e os filhos, pois estes eram afastados muito cedo e por um longo período. Entretanto, essa família do século XVII, ainda não é a família moderna.

intimidade, de identidade e de cuidado, inicialmente com a criança e posteriormente com os demais membros da família”.

É importante destacar ainda que o sentimento de família é inseparável do sentimento de infância, pois como supracitado anteriormente, a família sempre existiu, entretanto, as relações íntimas entre ela se intensificam com a ascensão da burguesia e a privatização das relações sociais (SILVA, 2011). Assim, a família moderna separa-se do mundo e se constitui com o grupo solitário entre pais e filhos. Compreende-se, também, uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classes, pois esses grupos reuniam pessoas que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida (bens), além de uma preocupação com a uniformidade e intolerância com a diversidade.

É válido ressaltar ainda que para Ariès (1981), o sentimento de família do século XVII até os dias atuais modificou-se muito pouco, sendo este apenas estendido a outras camadas sociais. Ademais, a concepção e a organização da família vivem em constante transformação, sendo possível observar tal movimento a partir da evolução da família medieval à família do século XVII, e posteriormente a família conjugal moderna, a qual se altera e se ressignifica ao longo tempo.

Nessa direção, Poster (1979, p. 215) destaca que “a história da família é hoje conceptualizada como descontínua, não-linear e não homogênea.” Partindo dessa premissa, tais aspectos serão pontuados e discutidos com mais aprofundamento na próxima subseção, pois esses estudos sobre modelos de família e relações familiares oferecem valiosa contribuição a esta pesquisa, uma vez que essas relações estão intrinsecamente ligadas às instituições infantis.

2.2 A família na contemporaneidade: definições e modelos

Como exposto na subseção anterior, o sentimento de família é uma ascensão dos tempos modernos, sendo suscitado pela influência da burguesia e a privatização das relações sociais.

Com a consolidação do sentimento de família, fomentou-se também, a preconização de um modelo familiar, o qual sofreu profundas influências da sociedade (igreja e Estado), sendo ele a família conjugal moderna, constituída pelo pai, a mãe e os filhos (SILVA, 2011).

Destarte, a família conjugal moderna ou família nuclear, influenciada pelos valores burgueses, surge como a estrutura familiar dominante na sociedade capitalista, sendo adotada como norma e modelo para outras organizações familiares. Para Poster (1979), o casamento na sociedade burguesa se vincula à união do casal para “sempre”, ou seja, vivem juntos para sempre, mesmo que o amor não seja mais o laço que os une, e sim a austera respeitabilidade

entre o casal, pois as relações internas da família burguesa gravitam em torno do capital, a busca pela acumulação do lucro é a finalidade do burguês. Ainda de acordo com autor, há também a divisão dos papéis de gênero, em que o marido é o principal responsável pelo sustento da família, assim como também exerce o papel de autoridade no seio dessa família. Em contrapartida, a esposa é considerada menos capaz e menos racional, dedicando-se a afazeres domésticos, confinada no lar e tendo como principal interesse criar e educar os filhos, manter o lar e satisfazer às necessidades do marido (POSTER, 1979).

De acordo com Silva (2011), ao longo do tempo, esse modelo familiar estendeu-se a diversas sociedades, levando consigo implicitamente seus valores, crenças, parâmetros e regras.

Para Prado (1985, p. 8), “[...] este é o nosso modelo, que desde crianças vemos nos livros escolares, nos filmes, na televisão, mesmo que em nossa própria casa vivamos um esquema diverso”. Esse modelo hegemônico de família entra em declínio quando se observa a atual realidade das famílias contemporâneas e as mudanças em que estão imersas, seja com a legalização do divórcio, ou pelos diversos arranjos familiares que surgem: famílias sendo chefiadas por um único genitor, famílias ampliadas, recompostas, a união civil homoafetiva (PARREIRA, 2013) e tantas outras nomeações e configurações, as quais convidam-nos a refletir e repensar sobre papéis e funções parentais, especialmente, acerca dos modos de cuidar e educar das crianças.

Dessa forma, é possível destacar que os tipos de famílias variam, e que inúmeras são as definições e modelos que surgem na atualidade, pois estas se apresentam com diversas formas de se organizarem. Nesse sentido, Prado (1985) argumenta que:

A palavra “família”, no sentido popular e nos dicionários, significa pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos, ou ainda, as pessoas de mesmo sangue, ascendência, linhagem, estribe ou admitidos por adoção. Paradoxalmente, todos sabem o que é uma família já que todos nós somos parte integrante de uma. É uma identidade, por assim dizer, óbvia para todos. No entanto, para qualquer pessoa é difícil definir essa palavra e mais exatamente o conceito que engloba, que vai além das definições livrescas (PRADO, 1985, p. 8-9).

A instituição família, assim como sua história, não é estática, pois esta vai se modificando ao longo do tempo, pois, diante dos novos contextos de sociedade, certas necessidades da economia capitalista provocaram transformações no seio familiar, fazendo com que as famílias assumam distintas configurações. Em outros termos, são formadas – as famílias

- por um grupo de pessoas que vivem em ambientes variados, as quais modificam esses ambientes e conseqüentemente modificam as relações entre seus membros.

De acordo com Poster (1979), fatores como a industrialização, avanços no processo de urbanização, certas necessidades da economia capitalista e a inserção da mulher no mercado de trabalho, podem ser vistos como respostas às mudanças que culminaram nas transformações das organizações familiares, pois na configuração da família nuclear do século XIX “as respeitáveis senhoras burguesas evitavam a política e os negócios” (POSTER, 1979, p. 218). O autor ainda assinala que esse papel da mulher na sociedade contemporânea entra em descrédito, uma vez que ela luta diariamente por igualdade de oportunidades de trabalho e salário, pois cuidar do lar e dos filhos deixa de ser responsabilidade única e exclusiva da mulher/mãe, para ser compartilhado para ambos os cônjuges (POSTER, 1979), o que tende a estabelecer um novo modelo na dinâmica familiar.

Ainda nessa direção, Del Priore (1999) assinala que com a urbanização e a industrialização no Brasil, a partir do século XIX, surgiram diversas formas de estrutura familiar para atender às demandas de luta à sobrevivência individual e coletiva. Tais transformações, ocorridas na organização da família brasileira, são acentuadas nos dias atuais, pois, conforme o último censo do IBGE (2010), cerca de 57 milhões dos domicílios brasileiros recenseados, 6,9 milhões eram unidades unipessoais, ou seja, pessoas que viviam sozinhas. Os dados informam ainda que quase 50 milhões eram ocupados por duas ou mais pessoas com parentesco, os quais conviviam em diferentes configurações familiares.

Dentre essas diferentes organizações familiares, o censo do IBGE (2010) apresenta reduções no tamanho das famílias, com um pequeno número de casais com filhos e um expressivo número de famílias formadas por casais sem filhos, aspectos esses que resultam nos processos de declínio da fecundidade. Além disso, alguns domicílios nos mostram que um dos pais se encontra ausente, pois 12,2% dos domicílios recenseados são formados por mulheres com filhos e sem cônjuges e, 1,8% por homens com filhos e sem cônjuges. Tais dados tendem a alterar o conceito de família que dantes havia sido internalizado e propagado na sociedade como único, reafirmando-nos que a família não é uma totalidade homogênea. Nessa perspectiva, é possível afirmar que existem diferentes formas de estruturas familiares e que cada vez mais as crianças residem com uma grande variedade de arranjos familiares.

Ao que concerne esses arranjos familiares na realidade brasileira, Dessen e Braz (2005) apresentam distintos exemplos sobre como as famílias se configuram, além da família

tradicional nuclear, mãe, pai e filhos, com papéis de gênero claramente estabelecidos¹⁰. As autoras chamam a atenção para outras configurações de famílias na atualidade, como por exemplo as famílias extensas, arranjo familiar encontrado no passado, o qual era organizado para a criação e transmissão de bens entre os membros da família. Na contemporaneidade, esse modelo familiar se estende para além da unidade pai, mãe e filhos. Segundo Dessen e Braz (2005), a família extensa é formada pela reunião de várias pessoas, tendo como elo um grau de parentesco, fazendo com que estes compartilhem o cuidado com a criança pequena. Ainda conforme as autoras, apesar da maioria das famílias coabitarem conforme o modelo nuclear, a convivência entre seus membros acontece de forma extensa, ou seja, é ampliada para os demais familiares.

Outra configuração familiar que merece destaque é a família reconstituída, que consiste no recasamento de um dos cônjuges, tendo em vista um número elevado de divórcios e rompimentos de relacionamentos. Para Dessen e Braz (2005), esse tipo de configuração familiar requer um ajustamento de todos os seus membros após a inserção de um padrasto ou de uma madrasta na família. Ainda recorrendo aos dados do censo do IBGE (2010) encontramos um expressivo número de unidades domésticas sendo chefiadas por único genitor, o homem ou a mulher, que se responsabiliza pela educação das crianças e, conseqüente, a manutenção do lar. Tal configuração familiar é denominada de famílias monoparentais.

Com as conquistas de qualidade de vida para os idosos, também podemos encontrar a família multigeracional, que compreende a participação de pessoas de outra geração no cuidado e educação das crianças, em que avós assumem papéis de mãe e pai, podendo também se tornar um risco, “à medida que a complexidade de papéis, responsabilidades e identidades se confundem entre si” (DESSEN; BRAZ, 2005, p. 110).

A poligamia também é um arranjo familiar que deve ser considerado, mesmo que no Brasil tal prática seja oficialmente considerada ilegal, mas sendo possível de encontrar essa organização familiar, a qual se constitui quando um dos conjugues estabelece relações fora do casamento e ainda assim mantém outro cônjuge e filhos de um casamento legal (DESSEN; BRAZ, 2005).

Dessen e Braz (2005) destacam ainda outros tipos de arranjos familiares genuinamente novos nas sociedades ocidentais modernas, como a união de casais que não desejam ter descendentes e a união homoafetiva, a qual coabita como um outro arranjo familiar, que compreende a união de pessoas do mesmo sexo, sendo este oficializado após a legalização do

¹⁰ Em que o pai exerce a função do provedor material da família e a mãe, a de responsável pelas atividades domésticas e pelo cuidado dos filhos (DESSEN; BRAZ, 2005).

casamento. As autoras destacam que podemos encontrar nesse tipo de arranjo familiar crianças resultantes de adoção ou inseminação artificial, no caso de casais com duas mulheres.

Enfim, há uma infinidade de formas de organizações familiares na contemporaneidade, as quais se constituem de acordo com as necessidades dos indivíduos que as compõem (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, Szymanski (2002, p. 9), pesquisadora na área da família, a descreve como “[...] uma associação de pessoas que escolhem conviver por razões afetivas, assume o compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos”. Dessa forma, as diversas composições familiares aqui apresentadas nos revelam intensas transformações na história da família, o que tende a contribuir para mudanças na dinâmica familiar e nas funções parentais que incidem nos modos de educar as crianças, as quais passaram a ocupar um lugar privilegiado na família, a partir do surgimento de certos sentimentos.

Esta subseção não findou as inúmeras possíveis questões em torno da temática família. Era nossa pretensão levantar alguns pontos que oferecessem suporte para compreender como esses contextos de desenvolvimento se constituem na atualidade, uma vez que esses ambientes são espaços de vivência e convivência para as crianças, e assim avançarmos no nosso estudo. Na próxima subseção, discutiremos sobre a caminhada história das instituições de educação infantil (IEI), evidenciando que estas instituições sempre estiveram intrinsecamente relacionadas à instituição familiar, além destas se constituírem como espaços alternativos extrafamiliar de cuidado, socialização e educação infantil.

2.3 Tecendo a história da educação da infância

A partir das subseções apresentadas anteriormente, podemos concluir que a concepção de infância varia conforme o contexto em que está circunscrita, e que esta foi se constituindo socialmente, e à medida que ela passa a existir, inicia-se uma preocupação voltada com o cuidado e educação da criança. Desse modo, a educação da infância surge intrinsecamente ligada a determinadas concepções vigentes na sociedade, conforme argumenta Kuhlmann Jr. (2011):

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

Nesse sentido, é preciso considerar que as propostas relacionadas à educação da infância não surgem de forma isolada e linear, mas sim, correspondem a múltiplas determinações da reprodução da vida social, uma vez que tais propostas estão atreladas aos acontecimentos que permeiam a sociedade, bem como nas várias concepções vigentes de infância, criança, educação e família.

Somando a isso, Parreira (2013) destaca que as crianças vivem distintas experiências infantis, sendo o interior da cultura que ela está inserida que determinará os padrões de seu desenvolvimento, saberes, valores e práticas sociais. Diante disso, é possível afirmar ainda que a infância não se constitui como uma categoria universal.

De acordo Kuhlmann Jr. (2011, p. 70), as primeiras instituições educacionais destinadas à infância foram criadas “na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do XVIII, como as escolas de tricotar de Oberlin”. Entretanto, elas só encontram condições benéficas de encadeamento e desenvolvimento na segunda metade do século XIX, seguindo o processo de crescimento e expansão do ensino elementar.

Assim, os serviços voltados à educação da infância ao longo dos anos sofrem mudanças, e, para melhor compreendermos essa trajetória de lutas, avanços, limites, desafios e tensões, é preciso considerar o contexto em que está se desenvolveu. Haddad (2007) propõe uma trajetória da educação infantil no Brasil e no mundo em quatro ciclos¹¹, os quais perpassam por uma conjuntura histórica-social e uma composição de acontecimentos que marcam a história mundial durante períodos específicos, influenciando fortemente a difusão de políticas e práticas sociais para a educação da criança em distintos contextos.

Portanto, daremos ênfase a esse resgate histórico da educação infantil proposto por Haddad (2007), em especial por ser abordado a partir da perspectiva de uma política de educação infantil integrada, o que coloca em discussão e evidência a dimensão social e política da educação da criança em espaços coletivos numa ação compartilhada entre a família e a esfera pública, tornando-se assim uma questão não restrita à esfera privada, ou seja, apenas de responsabilidade da família.

O primeiro ciclo descrito por Haddad (2007) é marcado pelo surgimento da dupla origem de instituições destinadas ao cuidado e educação da criança pequena. De um lado, um atendimento com viés assistencialista, destinado às crianças e famílias em condições de

¹¹ A história do atendimento à infância em creches e pré-escolas e sua organização em ciclos fora resultado de uma pesquisa realizada por Haddad (2002) junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como finalidade comparar os sistemas públicos de educação infantil de países desenvolvidos e em desenvolvimento em uma perspectiva sistêmica (HADDAD, 2007).

vulnerabilidade e, do outro, um de tipo serviço que resulta em projetos educacionais, inspirados nas filosofias de Froebel (*kindergarten*), Montessori (*casas dei bambini*), Robert Owen (*infant school*) e entre outros. No segundo ciclo, os conflitos ideológicos da guerra fria provocam uma cisão entre cuidado e educação; a ideologia da família ganha evidências científicas provocando tensões entre família e estado, frente à responsabilidade pelo cuidado e educação da criança pequena; programas compensatórios surgem com o foco de atenção para crianças e famílias em situações de riscos, ou seja, em privação cultural.

O terceiro ciclo, por sua vez, é caracterizado pela explosão dos movimentos sociais nos anos 60 e 70, anunciando uma nova ordem de poder e relações hierárquicas. A partir de contestações, há a problematização de um novo modelo de sociedade e surgem questionamentos a respeito de a educação e o cuidado infantil serem vistos como uma responsabilidade restrita à família, desdenhando um novo modelo partilhado de cuidado e educação entre família e Estado, surgindo uma expansão de creches e um novo conceito para o atendimento infantil. O quarto ciclo é marcado pela globalização, o retorno dos programas compensatórios, e aumento da exclusão social (HADDAD, 2007).

Ainda no que diz respeito ao primeiro ciclo pontuado por Haddad (2007), ele marca o surgimento do atendimento à infância no Brasil e no mundo, tendo uma dupla origem e surgindo mais ou menos na mesma época. As creches nascem com a finalidade de atender às crianças das famílias menos favorecidas e das mães trabalhadoras, vinculando-se a setores sociais como bem-estar, assuntos familiares, saúde, trabalho, etc.; enquanto de um outro lado, surgiam os jardins de infância, os quais assumiam uma preocupação mais pedagógica, fundamentados nas teorias de Froebel, Montessori e Robert Owen, geralmente vinculados ao setor educacional. Nesse sentido, Haddad (2006) assinala um paralelismo nos serviços voltados à educação e cuidado infantil, caracterizando-o em um sistema de ofertas dividido em dois blocos: um na modalidade de creches institucionais e similares, voltado para a população em situação de risco, como, por exemplo, às “*salles d’asile*” francesas, cujo intuito era acolher e guardar as crianças filhos de operários, e outro bloco na modalidade de programas pré-escolares (jardins de infância, escolas maternas), destinados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No Brasil, o atendimento à criança pequena inicia-se de forma precária e com um viés assistencialista, com a “roda dos expostos”, criada no período Brasil colonial, por volta dos anos de 1726, instituição destinada a atender bebês abandonados e filhos ilegítimos (decorrentes da união entre escravos e senhores). Nesse contexto, existia uma preocupação com um espaço que acolhesse as crianças vítimas de abandono, conforme descreve Marcílio (2016):

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor evitando-se na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade (MARCÍLIO, 2016, p. 92).

A criação desses espaços serviu para esconder as crianças renegadas, zelando-se pela imagem da família tida como “tradicional”. Esse tipo de instituição sobreviveu aos três grandes regimes da história brasileira, nascendo na colônia e sendo extinto definitivamente na década de 1950 (MARCÍLIO, 2016), pela falta de ações governamentais e das más condições de higiene e saneamento. As precárias condições das “rodas dos expostos” fizeram surgir um movimento dos médicos higienistas, os quais estavam preocupados com os altos índices de mortalidade nesses espaços.

Desse modo, o atendimento à infância no Brasil se une a outras áreas, ganhando influência nos campos: político, jurídico, médico, religioso e pedagógico. Observa-se com isso que a narrativa das instituições pré-escolares “não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (KUHLMANN JR., 2011, p. 77).

Registra-se ainda, que no Brasil a criação das primeiras creches surge no início do século XX por iniciativa da indústria. As creches nascem com característica assistencial-filantrópica, médica e higienista, atreladas ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e urbanização, além do ingresso da mulher no mercado de trabalho. Assim, as creches nascem com a finalidade de atender às crianças de mulheres viúvas ou mães solteiras que não tinham condições de cuidar de seus filhos (ANDRADE, 2010), tendo um caráter assistencialista e custodial, garantindo a assistência à desnutrição, uma vez que a mortalidade infantil era um fenômeno presente. Já os jardins de infância, de acordo com Parreira (2013), começam a ganhar importância em 1875, surgindo no Rio de Janeiro e em São Paulo, sendo estes vinculados a uma orientação froebeliana.

Kuhlmann Jr. (2011) argumenta que pelas suas vinculações, tanto a creche quanto a pré-escola, detinham um projeto educacional, o que diferia era o atendimento, para quem ele se

destinava, ou seja, aos menos favorecidos voltava-se a uma educação para a submissão e para as classes mais abastadas uma formação educacional.

No que concerne ao segundo ciclo descrito por Haddad (2007), ele é marcado pela guerra fria e a cisão entre cuidado e educação. Nesse sentido, é interessante pontuar que, com a guerra fria, as mulheres adentravam ao mercado de trabalho substituindo a mão de obra masculina e ao mesmo tempo havia um reforço do lugar do cuidado da criança no seio familiar, moralizando o papel da mulher no cuidado e educação de seus filhos pequenos, e justificando com estudos da psicologia o perigo à saúde mental da criança nesta separação: criança-mãe (HADDAD, 2006). Ao lado desses discursos relacionados à ideologia da família, os espaços das creches eram alvos de propostas médico-higienista, destinadas às crianças de famílias de baixo poder aquisitivo ou desajustadas socialmente, assim, a creche, era defendida como um espaço de prevenção à mortalidade infantil, oferecendo atividades voltada aos aspectos de alimentação e cuidados higiênicos da criança.

No que se refere aos discursos psicológicos, estes eram principalmente baseados nos estudos de Bowlby e Spitz, e se pautavam na defesa da relação entre a criança e a mãe como fonte subjacente de seu desenvolvimento emocional. Ao enfatizar essa relação entre mãe e criança, essas correntes apresentavam a creche como um espaço prejudicial ao desenvolvimento da criança, devido a separação da criança pequena com a mãe. A influência dessas teorias marca a creche como um modelo de atendimento substituto materno e reforça-se a culpa das famílias por deixarem suas crianças na instituição (HADDAD, 2016; PARREIRA, 2013). Em contrapartida aos discursos descritos acima, a filósofa Elisabeth Badinter (1989) defendeu veementemente a ideia de que a maternidade e a natureza feminina não são os principais elementos da relação adulto-criança. Assim, posicionando-se de forma contrária as teorias que relacionavam as necessidades das crianças, a natureza inquestionável da maternidade, em detrimento do afeto e do gênero daquele que possa se ocupar e “maternar” a criança.

Os discursos referentes ao atendimento assistencial se pautavam por uma perspectiva compensatória, em que se enfatizava um antídoto à privação cultural dessas crianças menos favorecidas, que eram vistas como carentes, deficientes e inferiores. Assim, conforme Kramer (1992, p. 24), “faltariam a estas crianças, ‘privada culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Essa educação, denominada compensatória, tinha o objetivo de suprir/preencher nestas crianças o que considerava “faltar” a elas. Além disso, como medida preventiva ao fracasso escolar das crianças, consideradas “privadas” culturalmente, Kramer (1992) destaca a criação do projeto Head Start, que tinha como finalidade solucionar problemas da escola elementar. Assim, reformas pedagógicas foram

confundidas como mudança social, e a pré-escola, dessa forma, divulgada como solução para os problemas urbanos, sociais, econômicos e raciais.

No que diz respeito ao terceiro ciclo, este inicia-se em meados da década de 60, o que a autora identifica como a revolução cultural ocidental e a expansão das políticas de atendimento à infância (HADDAD, 2007). Nesse contexto, há um despertar dos movimentos sociais que questionavam as relações desiguais de poder existentes e lutavam contra as desigualdades sociais, o preconceito, o imperialismo, as diversas formas de dominação, a repressão social e a violência contra as mulheres. O Brasil também é palco desses movimentos sociais, no final da década de 1970, e tendo como marco o movimento de luta por creches, oficializado em 1979 em São Paulo, que reivindicava uma creche totalmente mantida pelo Estado. Nessa direção, Campos, Patto e Mucci (1981) destacam que o Movimento Luta por Creche tinha como finalidade reivindicar um direito da mulher e da criança, e não simplesmente uma assistência que a sociedade oferece àqueles que julga estar em situações mais desesperadora.

Esse período é marcado em muitos países pela presença mais ativa do Estado, em oferta de serviços, especialmente do tipo creches, além de uma revisão no seu significado político, econômico, psicológico e sociológico (HADDAD, 2006). Ainda no que diz respeito ao Brasil, o marco que se destaca neste momento é a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê um rompimento com o caráter assistencial do atendimento da criança pequena nas instituições infantis, o despertar para a necessidade da formação de uma política de âmbito nacional e esse tipo de atendimento como direito da criança e das famílias, não mais especificamente para as famílias em situações desprovidas.

Segundo Haddad (2007), esse ciclo também é cenário de profundas transformações na família. Com o expressivo número de mulheres participando da força de trabalho, há uma reorganização nas relações familiares e a tradicional família nuclear começa a dar espaço a outras várias configurações de família – extensas, monoparentais, recompostas, casais sem crianças e tantas outras -, sendo imprescindível, assim, a revisão de tarefas tradicionalmente atribuídas aos homens e às mulheres no que diz respeito ao espaço doméstico e a educação das crianças pequenas.

O quarto ciclo é marcado pela globalização e o retorno dos programas compensatórios (HADDAD, 2007), os quais sofrem influências do cenário político e econômico, ocasionando impactos no atendimento e cuidado das crianças. Na tentativa de contrapor o impacto da globalização nos países em desenvolvimento, dois tipos de políticas de atendimento à infância são propostos: I) a educação infantil deixa de ser considerada como ambiente de socialização, passando a ser vista como a primeira etapa da educação básica, ganhando evidências como

escola preparatória para o futuro, com a escolarização das crianças de quatro e cinco anos; e II) para as crianças de zero a três anos são oferecidos programas alternativos administrados por mães e agentes comunitários (HADDAD, 2006). No Brasil, é válido destacar duas mudanças no cenário da educação básica: a implementação do ensino fundamental de nove anos e a ampliação do período da educação obrigatória, a partir dos quatro anos.

De acordo com Haddad (2007), a situação atual da política dos serviços voltados ao atendimento infantil é caracterizada por duas forças antagônicas, de um lado as mudanças sociais e culturais que trouxeram novos conceitos e práticas para a educação infantil e, por outro, a prevalência de interesses econômicos e imposição de novos modelos e conceitos, os quais resultam na reorientação da educação da primeira infância, a qual se apresenta com uma identidade ainda pouco consolidada.

Posto isto, a próxima subseção descreve um panorama histórico e político do direito da criança à educação no contexto brasileiro.

2.4 Panorama histórico e político do direito à educação da infância no Brasil

O direito à educação da criança no Brasil é algo recente, sendo assegurado pela CF de 1988. Contudo, até chegar a esse momento, a educação da primeira infância percorreu um longo caminho entre o direito proclamado e a efetivação desse nas IEI. Isso porque, durante muito tempo, não houve compromisso e nem obrigatoriedade do poder público com a educação da criança pequena, sendo algo restrito à família. Assim, esse direito vem se constituindo e se concretizando de forma gradual, o que resulta das lutas ocorridas no período dos anos 70, daqueles que almejavam o direito da criança à educação em creches e pré-escolas.

No ano de 1961, no âmbito educacional, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, N° 4024/61, de 20/12/1961), a qual faz uma referência parcial e limitada à educação primária, assim então denominada a educação infantil, estabelecendo limites de idade e citando as instituições que poderiam oferecer esse tipo de atendimento. De acordo com o capítulo I, da Educação Pré-Primária:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Sob a égide dessa lei, na década de 60, período governado pelos militares, a prioridade que se dá é ao ensino primário, médio e superior. A educação da infância, nesse momento histórico, ainda era marcada por um viés médico e assistencial-filantrópico. Nesse mesmo período, a sociedade civil mobilizava-se diante de discussões a respeito da função social da creche, as quais são intensificadas na década posterior.

A LDB da década de 60 vigorou por um período curto, sendo substituída posteriormente pela Lei N° 5.692, de agosto de 1971, imposta pelo regime militar, conhecida com reforma do 1° e 2° graus, a qual traz um retrocesso em relação ao papel do Estado ao atendimento à criança pequena, fazendo apenas referência ao assunto, no Capítulo II, Art. 19°:

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

§ 2° Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Ainda fazendo alusão à LDB n° 5.692, de 71, Campos, Patto e Mucci (1981) destacam que ela foi completamente omissa no que se refere à educação para as crianças pequenas, pois esta não evidenciou a obrigatoriedade de nenhum poder público em relação à pré-escola, seja na esfera municipal, federal ou estadual.

Durante os anos 70 e início dos anos 80, a educação da infância no Brasil é marcado por uma educação compensatória, com preocupações de preparar as crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental. Nesse mesmo período, o Estado implanta uma política de expansão de ofertas de vagas para o atendimento à infância no Brasil (ROSEMBERG, 1999). Tais iniciativas de expansão foram implantadas por meio dos programas, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), ambos já extintos (CRUZ, 2005; ROSEMBERG, 1999).

A LBA, por sua vez, em 1977, implanta o Projeto Casulo, tendo como objetivo baratear o atendimento às crianças das classes menos favorecidas, com a sua expansão há um plano de atendimento de massa (ROSEMBERG, 1999), além de ter o intuito prevenir problemas sociais, como a reprovação e evasão escolar nas séries do 1° grau.

Em 1975, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, foi instituída a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), com o intuito de desenvolver programas pré-escolares do

tipo compensatório, visando compensar carências sociais, nutricionais e culturais das populações empobrecidas. De acordo com Cruz (2005), somente em 1981, é que o Ministério da Educação (MEC) através do MOBRAL, lança o programa Nacional de Educação Pré-escolar. Programa este voltado para um modelo de assistência de baixo custo, e destinado para as crianças menos abastadas, além de apresentar uma série de problemas, como a formação do pessoal inadequada, instalações e alimentação precária.

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, houve grandes críticas a esses modelos educacionais, fazendo surgir vários movimentos em defesa de um caráter mais pedagógico para o atendimento à infância no Brasil, e reivindicando ainda um atendimento de responsabilidade do Estado. O final da década de 80 é, assim, marcado pela ação dos movimentos sociais em defesa da redemocratização do país e a promulgação de uma nova constituinte.

Após décadas de lutas, debates e disputas políticas em torno da educação infantil no Brasil, é que a educação infantil alcança um avanço considerado significativo em termos de conquistas legais. Com a CF de 1988, reconheceu-se, pela primeira vez no Brasil, o direito à educação como um direito próprio da criança, estabelecendo em seu Art. 208, inciso IV, que é dever do Estado, enquanto poder público, “a garantia do atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade”¹² (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/90), veio reafirmar o reconhecimento das conquistas dos direitos às crianças, expostos na CF de 1988, expressando, em seu artigo 54, que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1990). Muito embora não se fale da educação infantil, faz-se referências às instituições que podem oferecer esse atendimento.

Contudo, foi com a promulgação da LDB, nº 9.394/96, que a educação infantil passa a vincula-se à estrutura do sistema educacional. A educação infantil, como discorrido no Artigo 29 da LDB, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a). A nova LDB também aponta as instituições que podem oferecer o atendimento à educação infantil - creches ou entidades equivalentes para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos -, além de definir responsabilidades quanto ao seu financiamento e formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil (BRASIL, 1996a).

¹² A Lei de Nº 11.274 de 20 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/96. Dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, reduzindo a Educação Infantil de 0 a 6 para de 0 a 5 anos.

No cenário legal para a educação e concomitante à aprovação da LDB, institui-se a lei nº 9424/96 (BRASIL, 1996b). Em 24 de dezembro de 1996, foi proclamada a lei que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a qual representou um tolhimento financeiro para a educação infantil, deixando-a sem cobertura, priorizando apenas o ensino fundamental, comprometendo, dessa forma, o financiamento da educação infantil destinado aos municípios.

Ainda no final da década de 90, especialmente em 1998, o MEC formula o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que oferece subsídios de orientação e contribuição para a educação infantil, composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais se referem à proposta de modelos de planejamento, avaliação e desenvolvimento de práticas educativas, dando ênfase às atividades de cuidar, brincar e educar na educação da primeira infância (BRASIL, 1998). Entretanto, é importante ressaltar que esse documento, desde sua formulação até os dias atuais, tem sido alvo de diversas críticas da comunidade acadêmica e militância na área.

Em 1999, O Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI), que são atualizadas dez anos depois para se adequar às novas mudanças do sistema educativo. Tais diretrizes enfatizam a importância da organização, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas que norteiam o trabalho nos espaços de educação infantil, dando visibilidade para uma concepção de criança como sujeito histórico e completo (BRASIL, 2009).

Outra conquista legal que merece destaque no campo da educação da infância é o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2011, o qual estabeleceu metas, estratégias, diretrizes e objetivos em todos os níveis da educação. No que concerne à educação infantil, o PNE estabeleceu a ampliação de ofertas em creches e pré-escolas, até 2011, para as crianças de zero a três anos, a ampliação de ofertas em 50%, e para as crianças de quatro a cinco anos 80%. Definiu ainda requisitos mínimos para os profissionais que atuam na educação infantil, com formação mínima de nível médio, modalidade normal (BRASIL, 2001). Contudo, ao longo da vigência do PNE (2001-2011) não houve alterações significativas em relação à ampliação de oferta de vagas para a educação infantil, principalmente para as crianças de zero a três anos de idade, merecendo destaque também a precariedade dos espaços que atendem às crianças de zero a cinco anos. Desse modo, o novo PNE (2014-2024), com vigência para dez anos, mantém alguns aspectos e objetivos do PNE anterior (2001-2011) no que diz respeito à educação infantil.

Com o fim da vigência do FUNDEF, em 2007, implanta-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), lei nº 11.494/2007, o qual destina recursos para à educação básica, redefinindo uma política de financiamento para a educação da infância, além de estabelecer o piso salarial nacional para o magistério da educação básica, elevando assim as condições profissionais dos docentes que atuam nesse nível da educação (BRASIL, 2007).

Outro elemento que merece destaque no tocante à educação infantil, é a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este de caráter normativo, que tende a auxiliar as redes de ensino na construção de suas propostas curriculares. No que se refere à educação infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiência, os quais consistem em objetivos de aprendizagem, que são divididos em três grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2018).

Diante do panorama histórico e político apresentado em relação à educação da infância no Brasil, notam-se conquistas alcançadas, em que a criança deixa de ser objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação infantil (ANDRADE, 2010), pois se retornarmos à primeira subseção desta seção, poderemos observar o quanto a criança foi negligenciada e remetida à submissão em determinados períodos históricos. Nos dias atuais, ela é reconhecida como sujeito social, detentora de direitos, com características específicas, singularidades e peculiaridades.

Apesar de tais conquistas para a criança brasileira, ainda existe uma parcela da população que se encontra sem acesso à educação, principalmente ao que tange ao acesso para as crianças de zero a três anos. Além disso, é possível destacar alguns temas que geram inquietudes em relação à educação da primeira infância, como a antecipação de conteúdos escolares do ensino fundamental, principalmente para os grupos de crianças de quatro e cinco anos.

Dessa forma, diante dos impasses aqui evidenciados, o presente estudo apresenta-se como uma oportunidade de buscar compreender as compreensões de prática pedagógica em educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis, buscando identificar consensos e dissensos entre as famílias no que concerne suas ideias e compreensões de práticas pedagógicas.

Posto isto, na próxima seção, apresentaremos um levantamento bibliográfico, tendo como foco a educação infantil e as famílias nas produções científicas, sendo esta seção constituída por uma busca bibliográfica que se versou entre uma obra livresca, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Este levantamento teve como

objetivo identificar de que forma as famílias têm sido abordadas pelas produções científicas, quais os temas mais discutidos e suas lacunas, direcionando, assim, a ênfase da presente pesquisa para determinados aspectos.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FAMÍLIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A presente seção traz apontamentos de um levantamento bibliográfico realizado acerca das produções científicas já existentes, sobre temáticas semelhantes ou aproximadas ao problema investigado neste estudo, permitindo assim uma aproximação inicial com pesquisas que dialogam com a investigação, além de propiciar um mapeamento e uma construção teórica pertinente a esta pesquisa.

Os primeiros dados que se integram a este balanço bibliográfico dizem respeito à obra *A creche em busca de identidade* (1991), que, por ser considerada clássica, receberá atenção especial em tópico específico, como ponto de partida para as considerações acerca das pesquisas selecionadas que compõem o levantamento bibliográfico desta pesquisa.

A seguir, descreve-se a análise da obra, em que buscou-se identificar os objetivos centrais do estudo, embates, expectativas e compreensões dos atores/sujeitos participantes, assim como o seu desenho metodológico, referenciais teóricos empregados, contexto em que se situa, resultados e conclusões.

3.1 A clássica obra: *A creche em busca de identidade*

A obra em questão teve sua primeira edição publicada em 1991 e uma quarta edição revisada e publicada em 2016. A opção por uma análise pormenorizada da obra completa em sua primeira edição, se deu pelo fato de ser uma das primeiras obras com reflexões advindas de ações no trabalho com crianças em creches no Brasil. Assim, desde a década de 90, tem sido uma referência em discussões e estudos que se voltam à educação infantil e, em específico, à relação creche e família.

Ao posicionar a obra em um determinado tempo histórico, ela é marcada pelo início da expansão de creches públicas no município de São Paulo, atrelando-se à pressão sofrida pelo Estado, em função das lutas empenhadas pelos movimentos sociais, profissionais e pesquisadores que reivindicavam essa instituição como um direito das crianças e de suas famílias. E, assim, o município de São Paulo, respondendo a tal pressão, amplia o número de creches para esse tipo de atendimento, o qual é destinado às crianças mais necessitadas, que apresentavam quadro de carências.

O cenário que dá vida à obra é a Creche Municipal da Vila Alba, situada no município de São Paulo, vinculada à Secretaria do Bem-estar Social do Butantã (SEBES), inserindo-se em um padrão de “minicreche”, voltada ao atendimento de crianças de zero a três anos e onze meses

provenientes de famílias com baixo orçamento familiar¹³. Esta tinha capacidade para atender 70 (setenta) crianças, que ao completar quatro anos eram encaminhadas para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de responsabilidade, por sua vez, da Secretaria Municipal de Educação. A autora da obra, Lenira Haddad, fora diretora da creche no período de dezembro de 1981 a setembro de 1986 e escolheu como objeto de pesquisa de mestrado o próprio contexto de atuação profissional. O delinear da problemática da pesquisa acontece dois anos depois de a autora assumir a direção, sendo suas ações de intervenção traçadas e colocadas em prática durante o período de janeiro de 1984 a setembro de 1986.

No que diz respeito à referida obra, esta retrata de forma sensível a relação entre a família e a creche em busca de compreender os conflitos travados nessa relação, almejando o diálogo entre a família, a comunidade local e a instituição infantil, a compreensão das relações sociais das pessoas que compõem o cenário da pesquisa, o que contribui para a busca da identidade da instituição e dos profissionais que ali atuam. Culmina, dessa forma, na construção coletiva de um projeto educativo que tem a criança como o centro da ação pedagógica, resultando na transição de um modelo de creche substituto materno, norteado por ações idealizadas de conduta familiar, para um modelo compartilhado, que contempla as dimensões de socialização, cuidado e educação da criança, em ação complementar à família.

O espaço físico da Creche da Vila Alba tinha estrutura simples, com ambientes organizados para cada faixa etária de crianças (menores e maiores) e, como apresenta a autora, havia algumas lacunas em seu projeto. Dentre as situações e características que permeavam a creche, destacam-se: o reduzido número de profissionais, critérios de seleção para ocupação de vagas, a estrutura simples da instituição e seu terreno de natureza acidentada. Tais indícios caracterizam a história e a concepção de educação infantil não apenas na Creche da Vila Alba, mas também no Brasil e no mundo, pois a mesma situa-se em uma perspectiva histórico-social marcada por determinadas teorias e concepções que circundam a história do surgimento da creche.

Os capítulos da obra se voltam à defesa de uma clara causa, a da creche como direito das crianças e das famílias, na qual, cujas necessidades precisam ser ouvidas, visibilizadas e dialogadas. Dessa forma, compreendendo que a IEI possui características específicas, as quais devem ser levadas em consideração, – como, por exemplo, a responsabilidade pelo cuidado, educação e socialização das crianças, que necessita ser compartilhada entre família e Estado -, desvela-se uma identidade própria para esse estabelecimento de confiança e a concretização do

¹³ O critério de seleção das crianças priorizava as famílias que apresentavam maior vulnerabilidade social.

atendimento que atenda às necessidades de todos os sujeitos envolvidos neste processo educativo: famílias, crianças e funcionários. É a partir dessas perspectivas que o estudo da creche da Vila Alba é trilhado, no sentido de desvelar a identidade da creche enquanto espaço de educação e desenvolvimento de crianças pequenas, tendo como eixo norteador a prática profissional.

A obra é dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a autora nos convida a refletir sobre conceitos, representações e teorias que delineiam a identidade da creche, em estreita associação com o modelo de família que se tornou dominante na modernidade. O que faz a autora lançar mão de duas hipóteses, que permite serem revisitadas pelo leitor durante toda a obra, sendo estas:

[...] A primeira é que: a creche tem ocupado o lugar da falta da família. Isto é só pôde se definir enquanto instituição de atendimento à criança pequena, quando a família, de alguma forma, não estava cumprindo devidamente seu papel. A segunda hipótese, decorrente da primeira, é que a creche foi se modelando à sombra da família, já que sua função limitava-se a reproduzir aquilo que se idealizava que a família faria caso não faltasse (HADDAD, 1991, p. 24).

No segundo capítulo, descreve e caracteriza o campo de pesquisa, a historicidade da instituição e os sujeitos envolvidos, aspectos esses que geram a necessidade do desenvolvimento do projeto de intervenção, o que é fomentado no terceiro capítulo, onde discorre sobre seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, caracterizando opção pela pesquisa-ação como método, isso porque o cenário da pesquisa vive um constante movimento, adquirindo assim um sentido de transformação. Por fim, no quarto capítulo são descritas as considerações sobre a pesquisa, seus limites, e as percepções visitadas durante o desenvolvimento do estudo.

No decorrer da obra, a autora aborda o contexto em que chega à direção da creche, a realidade flagrada de uma perspectiva de saúde, higiene e nutrição, com um ambiente e tempo organizado exclusivamente para o cuidado e um manual pensado para crianças culturalmente privadas, com uma rotina rígida e altamente mecanizada, sem muito espaço para pensar o pedagógico. No âmbito profissional, descreve o percebido desconhecimento das pajens¹⁴ em

¹⁴ O termo pajem é a terminologia utilizada na obra de referência para referir-se ao profissional que atuava diretamente com as crianças. Essa denominação, muito usada no Brasil, era atribuída às profissionais encarregadas do cuidado e educação da criança em creche. As pajens que atuavam na Creche da Vila Alba, em geral, tinham o primeiro grau incompleto (mínimo 4ª série). Na passagem para o novo projeto educativo da Creche da Vila Alba,

relação às suas funções e de sua importância; se a instituição era uma extensão da família, ou a pajem era apenas uma substituta da mãe, indicando, assim, sua desvalorização profissional. O desconhecimento da identidade da própria instituição corroborava para um clima de desarmonia tanto entre as profissionais da creche quanto entre estas e as famílias, pois existia uma supremacia das funcionárias em relação aos trabalhos desenvolvidos na creche, revelando-se dessa maneira, uma ruptura de relação entre estas e as famílias. As famílias criticavam as pajens que, por sua vez, culpabilizavam as mães de incompetentes e desleixadas. Não havia qualquer sinal de diálogo entre essas duas instituições, - a família e a creche -, e no meio dessas relações conflituosas estavam as crianças, que não eram percebidas com práticas e atividades que realmente respeitassem suas necessidades e especificidades.

Assim, com o objetivo de unir os dois contextos, creche e família, a autora embarca na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, movida pelo desejo de encontrar meios para subsidiar condições favoráveis para superar essa distância. É válido destacar, mais uma vez, que a problemática do estudo não se apresenta estática, sendo possível no seu caminhar emergir novas vertentes possíveis de investigação, pois a pesquisa-ação pauta-se em um movimento contínuo de ação/reflexão/avaliação.

Desse modo, a autora explica que a escolha pela pesquisa-ação se dá por possuir como uma de suas principais características o agir coletivamente, em que a participação, a reflexão e o agir no campo, aprimorando a prática por meio da reflexão colaborativa e crítica, acontece sistematicamente (HADDAD, 1991). A metodologia adotada é permeada pela flexibilidade, não há estratégias rígidas, a cada novo passo dado, novas reflexões emergem, as quais são avaliadas por todos os envolvidos no campo pesquisado. Dessa forma, a autora propõe intervenções no espaço da creche, buscando uma maior participação das famílias na instituição educativa, com a colaboração das profissionais que ali atuavam, as quais não hesitaram na busca dessa mudança, demonstrando atitude participativa.

Após observações do cotidiano da creche, e na busca por traçar estratégias que visavam encontrar respostas para a problemática do estudo, a pesquisadora fez uso de questionários, aplicados aos funcionários da creche (questionário de avaliação do trabalho da creche) e às famílias (aquelas cujas crianças retornariam à creche no ano seguinte), além de entrevistas com as mães no momento da matrícula. Tais instrumentos utilizados reuniram questões que buscavam traçar percepções relacionadas ao trabalho desenvolvido na creche, a relação com os funcionários e sugestões para um melhor desempenho do trabalho. A partir das informações

ocorre também uma alteração da percepção do seu papel, sendo então utilizado o termo educador, por refletir de forma mais fidedigna as ações que compreendem a função desse profissional (HADDAD, 1997).

coletadas, iniciou-se o plano de intervenção com reuniões com os funcionários, o que a autora chama de processo de “arrumação da casa”, discutindo-se questões sobre a rotina da creche e a relação das pajens com as mães. Nessas reuniões com as pajens, que passaram a ser sistemáticas, as profissionais relatavam que o desconforto entre elas e a família se dava porque as mães desconheciam o trabalho desenvolvido na creche. Ideias e ações visando uma aproximação foram surgindo, dando início a uma das primeiras mudanças na Creche da Vila Alba: a abertura das portas para as famílias, permitindo que as mães levassem e buscassem seus filhos até sua própria sala, o que promoveria um contato direto com a pajem responsável pela criança. Outra estratégia adotada foi a inserção de reuniões mensais com grupos de mães, contando com a presença da pajem incumbida por aquele determinado grupo de crianças, tendo como objetivo falar das mesmas. Visitas das mães à creche, de forma a permanecerem por meio ou um período, permitindo assim que elas conhecessem melhor o funcionamento da instituição, também foi uma estratégia adotada.

Iniciava-se uma aproximação entre creche e família, o que resultou tanto em ganhos, como em novos conflitos, o que a pesquisadora cita na obra como surgimento de novos sentimentos entre as mães e as funcionárias. Nas funcionárias despertava-se um sentimento de invasão, sentiam-se incomodadas com a presença das mães, o que acarretou em comportamentos de rejeição às famílias e agressões à direção, uma vez que a diretora representava para as pajens “a protetora das mães”. Já nas mães, manifestava-se um sentimento de angústia e ciúmes, pois em meio à avaliação das mudanças que aconteciam, as mães chegaram a comparar a creche com a sua própria casa, relatando sentimento de culpa e impotência, pois a creche proporcionava às crianças benefícios que elas não poderiam oferecer. Esses apontamentos fazem emergir um novo questionamento para a pesquisadora: “estaria a entrada das mães pondo em xeque a função da creche e o papel dos profissionais que nela trabalham?” (HADDAD, 1991, p. 96).

E, assim, a cada nova estratégia adotada, novas questões e conflitos surgiam, o que acarretava em negociações constantes com a equipe de profissionais da creche, enquanto que a diretora/pesquisadora se comportava sem nenhum tipo de neutralidade, buscando auxílio de novas estratégias, formações, suporte teórico, entre outros elementos, os quais resultavam em novos conhecimentos que lhe permitiam intervir sistematicamente na própria realidade, sendo um aspecto importante da metodologia adotada, a presença ativa do pesquisador. Dessa forma, dentre as novas questões que surgiam, a autora compreende que a abertura das portas para as mães e o papel que as pajens a ela haviam relegado como protetora da família, decorria das percepções de creche como substituta materna, ou seja, esses dois pontos implicavam para as

pajens uma indefinição de suas funções e dúvidas diante das atitudes que deveriam assumir para com as crianças.

Em meio aos estudos teóricos sobre creches e desenvolvimento infantil, a autora descreve a creche como um fenômeno complexo, imerso de várias influências e concepções históricas, a saber: com marcas de herança hospitalar e higienista, e, ainda, com origens assistencial e filantrópica. Nesse sentido, a autora começa a observar cuidadosamente as atividades desenvolvidas na rotina da creche, percebendo que as tarefas como alimentação, saúde e higiene, retirava das famílias algumas de suas tarefas impostas pela sociedade, acarretando, dessa forma, em um novo motivo de conflito e ansiedade. De fato, tais tarefas colocavam em dúvida as definições das funções das pajens, a identidade da própria creche que aparece com um papel não delimitado e indefinido e as famílias começavam a ser percebidas como objetos de julgamento pela sociedade, marcadas pela crença de que não tinham capacidades para cuidar de seus filhos (HADDAD, 1991). Assim, emergia na pesquisadora uma nova questão: “se a creche, não é substituta da família/mãe, então o que é?” (HADDAD, 1991, p. 104).

Para a autora, a resposta para tal indagação residia em dois indicadores, os quais indicavam a creche como um equipamento educacional para a criança, o que consistia em ver a problemática da pesquisa de uma forma mais ampla, para além dos conflitos entre os adultos (funcionários e mães). Esses indicadores residiam na mudança da rotina das crianças, a qual deveria conter mais exploração de atividades pedagógicas e menos preocupação com o caráter compensatório. O primeiro indicador, relacionava-se ao banho e à proposta de sua abolição como parte da rotina e, não enquanto necessidade, assim, volta-se para as mães a responsabilidade por deixar a criança limpa. O segundo indicador, resultava das entrevistas realizadas com as mães durante a matrícula do ano de 1985, as quais traziam como relatos sentimento de insegurança e ciúmes, ao reconhecerem o espaço da creche como algo positivo, porém, ao comparar com a casa, sentiam-se incompetentes, demonstrando uma ambiguidade de sentimentos.

Diante disso, o trabalho ia sendo reinterpretado, o que despertava na pesquisadora um novo rumo para a pesquisa, mudanças na organização operacional da creche, o que possibilitava para a família, funcionários e crianças posicionarem-se cada qual com a sua própria identidade. A proposta da pesquisa ia corporificando-se, pois, por meio das ações e reflexões, os profissionais da instituição iam percebendo que a creche e a família são instituições que se complementam, devendo assim ser compreendidas, fortalecendo, desse modo, o diálogo entre ambos. A criança ganha visibilidade, sendo vista como capaz, ativa, com poder de tomar

decisões e com voz para opinar; as pajens surgem como a figura do adulto que auxilia a criança no desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, posicionando a criança como centro da ação pedagógica (ponto fundante nesse novo projeto educativo), e o adulto, por sua vez, apresenta-se como incentivador de sua autonomia.

Nota-se uma ressignificação coletiva das práticas desenvolvidas na Creche da Vila Alba, as quais aconteciam progressivamente, com uma maior participação das famílias, inclusive com a presença masculina durante os eventos proporcionados pela creche. Logo, ganha destaque também a reorganização do espaço, no qual se criam condições para o desenvolvimento da criança, destacando-se as salas ambientes e a mudança na rotina – incrementou-se diversos elementos, como salas de jogos, atividades de recreação, passeios pela vizinhança, etc. -, permitindo com que as crianças se manifestassem e conquistassem mais espaço na creche. Tais mudanças eram percebidas também no comportamento das crianças, isso porque integravam-se melhor com as pajens e com seus pares, tornando-as mais autônomas e independentes.

A elucidação desse novo projeto educativo, que se instalava na Creche da Vila Alba, só foi possível tornar-se concreto pela ousadia da autora/pesquisadora em trilhar caminhos de desafios e incertezas, ao entrar no campo dos mitos, em que se sustentava a ideia de autossuficiência da família acerca do cuidado e educação da criança. Para a autora, o surgimento da creche acompanhando a organização da família moderna em torno da criança gerou um antagonismo, pois quanto mais é definida a exclusividade da educação e cuidado da criança à família, menor o espaço de legitimidade da creche. Partindo dessa premissa, Haddad (1991) assinala que a construção da identidade da creche como instituição educativa depende de uma ampla revisão dos conceitos de família, infância, educação e sociedade, em que se permita dar visibilidade às qualidades que a creche pode oferecer à criança, além de mostrar-se como um equipamento de apoio para as relações familiares.

Como resultados do estudo, Haddad (1991) aponta que a experiência da Vila Alba se revelou um cenário transformador, na busca de uma transição para um modelo unificado de cuidado-educação-socialização, composto por diversas pessoas, de diferentes sexos, idades e funções, permitindo aos seus profissionais delinearem uma nova identidade profissional. O espaço conquistou características próprias a partir da organização dos ambientes em áreas de interesses, o que despertava na criança uma melhor relação adulto-criança e criança-criança, permitindo uma variedade de experiências dentro e fora do espaço institucional, tornando-a mais ativa, transformando ambientes e estabelecendo relações. Para os pais, permitiu-se desfrutar de seus filhos com mais prazer, encorajando-os a serem companheiros do processo

educativo das suas crianças, fortalecendo-se a comunicação entre família/instituição, na direção de uma responsabilidade compartilhada entre ambos.

A obra apresentada teve como objetivo contribuir para o mapeamento das discussões sobre a temática educação infantil/família, caracterizando essa relação em um determinado período histórico, como também mostrando conflitos e obstáculos que permeiam esse campo, a fim de perceber e destacar os avanços conquistados e os embates permanecidos.

No próximo tópico apresentamos a concretização do levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa e, ao final, lançamos um diálogo entre a obra analisada e as produções acadêmicas encontradas nesse levantamento, buscando assim situar o objeto de pesquisa que será investigado neste estudo.

3.2 A produção acadêmica sobre as temáticas educação infantil e família

O segundo passo do levantamento bibliográfico desta pesquisa se constitui da busca realizada em alguns dos principais bancos de dados de produções acadêmicas brasileiras, são eles: site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Portal de Periódico da CAPES; site da BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e, por último, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Cabe destacar que esse processo, teve-se como ação inicial a busca por artigos científicos, periódicos, dissertações e teses que se relacionassem com a temática da presente investigação, considerando como requisito alguns critérios de busca, como descritores de base para pesquisa, que são eles: “educação infantil”, “creche”, “pré-escola”, “prática pedagógica” e “família”. Após a definição dos descritores, restringiu-se também um período cronológico para a realização da busca, variando em relação à cada banco de dado pesquisado e priorizando trabalhos que tiveram como os principais sujeitos interlocutores as famílias das crianças da educação infantil. Uma vez encontrada as temáticas das pesquisas nos bancos de dados, foi realizada a leitura do título dos trabalhos e os resumos, no intuito de identificar as pesquisas que tinham uma maior articulação com esta pesquisa. Identificando-se esse aspecto, realizou-se a leitura dos trabalhos na íntegra.

A seguir, será exposto com mais detalhes cada levantamento realizado, sendo descrita também a maneira que foi realizada a busca, a identificação das palavras-chaves utilizadas, o período de busca e os resultados encontrados.

No site da ANPED reúnem-se os trabalhos aprovados para apresentação nas reuniões anuais da associação. São 23 Grupos de Trabalhos (GT), dos quais foram considerados três para

análise, a saber: GT-07, que reúne as pesquisas sobre Educação de Crianças de zero a seis anos; GT-14, que envolve as pesquisas no campo da Sociologia da Educação; e GT-20, que abrange as pesquisas no campo da Psicologia da Educação. A escolha desses GTs se deu pela proximidade e possibilidade de encontrar estudos que dialoguem com a temática desta pesquisa. Para a seleção dos trabalhos, seguiu-se alguns critérios, foram eles: os Grupos de Trabalho/GTs e os títulos dos artigos que compõem os GTs, levando-se em consideração nos títulos dos artigos os descritores definidos neste estudo: “educação infantil”, “creche”, “pré-escola”, “prática pedagógica” e “família”. No site da ANPED não houve um limite cronológico de estudos a serem analisados.

Dos três GTs selecionados, em dois não foram localizados trabalhos que correspondessem à temática da pesquisa, assim, a busca e análise dos estudos centrou-se apenas no GT-07, encontrando-se apenas três trabalhos que apresentaram afinidades com o que se propõe a investigar. Ademais, tais trabalhos foram apresentados ao longo do período de 2004-2009 nas reuniões da associação. Cabe destacar ainda que, dos três trabalhos encontrados, apenas dois foram selecionados, por apresentarem umas das prioridades desse levantamento, as famílias como principais interlocutores do estudo.

O Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é uma das maiores bibliotecas virtuais de produções científicas do mundo, lançado em novembro de 2000, constitui-se de diversos conteúdos, como: revistas científicas, livros, dissertações, teses, entre outros. Para a realização do levantamento bibliográfico nesse banco de dados, utilizou-se para filtragem dos estudos os seguintes procedimentos: o uso dos descritores que se referem a esta pesquisa; e definição de tempo cronológico, o qual diz respeito às produções realizadas nos últimos dez anos 2009-2018. Após essa filtragem, foram encontrados 18 (dezoito) trabalhos, dos quais apenas dois foram selecionados, sendo estes escolhidos por apresentarem mais proximidade com a temática aqui investigada.

O site da BDTD, que é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é composto pelos estudos de informações de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possuindo um vasto número de instituições cadastradas. Assim, o referido site abrange um leque de documentos contidos em seu banco de dados, buscando dar visibilidade às publicações realizadas em âmbito nacional. Em relação ao levantamento bibliográfico realizado na BDTD, seguiram-se os mesmos critérios de filtrações usados no Portal de Periódicos da CAPES, com o uso dos mesmos descritores e delimitando o mesmo tempo cronológico, as produções realizadas nos últimos dez anos. Foram encontrados 13 (treze) trabalhos, que dizem respeito aos temas educação infantil/família, sete teses de doutorado e seis

dissertações de mestrado, das quais apenas duas pesquisas foram selecionadas para uma análise mais aprofundada, por possuírem mais semelhança com esta investigação.

Por último, para a concretização deste mapeamento bibliográfico, utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que se constitui atualmente como o maior banco de dados referente à produção científica dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Posto isto, é válido pontuar que algumas das produções encontradas no site da BDTD, também foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a razão por manter os dois bancos de dados diz respeito ao período cronológico de trabalhos disponíveis no Catálogo CAPES, 2013-2018, ou seja, apenas os últimos seis anos. Assim, a BDTD oportuniza a possibilidade de realizar um mapeamento maior, em tempo cronológico das produções publicadas, entretanto, diante do aparecimento dessa situação, considerou-se apenas os resultados de uma das plataformas.

O levantamento de dados no Catálogo da CAPES levou em consideração alguns filtros, são eles: área de conhecimento das pesquisas, em que foram analisados três campos, Educação, Psicologia e Sociologia; o uso dos descritores referentes a esta pesquisa; o tempo cronológico: 2013-2018, ou seja, os últimos seis anos, em que a análise consistiu na busca dos estudos ano por ano; outro requisito ter como principais interlocutores do estudo as famílias das crianças que frequentam IEI. Com esse levantamento foram encontradas 27 (vinte e sete) pesquisas, sendo oito teses de doutorado e 19 (dezenove) dissertações de mestrado, das quais quatro foram selecionadas para comporem este mapeamento bibliográfico, por possuírem mais afinidade com este estudo.

Assim, ao todo, foram encontrados 61 (sessenta e um) trabalhos entre artigos científicos, periódicos, teses e dissertações que trataram sobre a temática educação infantil/família. Após a leitura mais aprofundada, foram selecionados 10 (dez) trabalhos por apresentarem mais de um dos requisitos para constituição deste levantamento. Dentre as 61 (sessenta e um) pesquisas encontradas, os temas mais discutidos diziam respeito à relação instituição de educação infantil/família, ouvindo, muitas vezes, as pessoas que fazem parte do espaço educativo, como professores, crianças, gestores, coordenadores e, por outras vezes, possibilitando as famílias como atores das pesquisas junto às pessoas que fazem parte da instituição. Tais pesquisas buscaram tratar das estratégias usadas pela instituição para fortalecer a relação com a família, enquanto que outros trabalhos investigavam a função da família, sua participação e integração com o espaço educativo da educação infantil e, além disso, alguns outros estudos versavam sobre a inclusão das crianças com deficiências na educação infantil.

Neste levantamento, focamos nas pesquisas que tinham como objeto de estudo a educação infantil e as famílias - em que as vozes das famílias fossem ouvidas -, por isso, houve

um número reduzido de trabalhos analisados na íntegra (dez). Desse modo, é possível afirmar que na produção científica em relação à educação infantil, as famílias são pouco ouvidas como sujeitos/atores que se vinculam às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições infantis.

O quadro abaixo demarca as pesquisas selecionadas dos bancos de dados utilizados neste levantamento: ANPED, Portal Periódicos da CAPES, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas selecionadas

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO	ÁREA	BANCO DE DADOS
2004	As Concepções sobre o Sistema Público de Educação Infantil de Mães que utilizam e que não utilizam Creches	Catarina de Souza Moro	Artigo Científico	Educação	ANPED
2007	A Inserção de Crianças na Creche: Um Estudo sobre as Perspectivas dos Pais	Eliana Bhering e Alessandra Sarkis	Artigo Científico	Educação	ANPED
2013	Famílias e Educação: Parceiras?	Lúcia Aparecida Parreira	Tese de Doutorado	Serviço Social	BDTD
2014	A Educação Infantil nas Representações Sociais de Pais e Mães de Crianças Pequenas	Luciana Oliveira Freiras Monteiro	Dissertação de Mestrado	Educação	BDTD
2014	O que a Família tem a dizer sobre o Parecer Descritivo/Avaliativo do seu filho na Educação Infantil?	Nazoeme Alves Oliveira Pera	Dissertação de Mestrado	Educação	Catálogo CAPES
2014	A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil	Isabel de Oliveira e Silva	Artigo Científico	Educação	Portal Periódicos CAPES
2014	Da Família à Creche: Narrativas de Mães sobre Processos de Transição de seus Bebês	Marina Ribeiro da Cunha Fernandes	Dissertação de Mestrado	Educação	Catálogo CAPES
2015	Educação de 0 a 3 anos: A Qualidade na Perspectiva das Famílias de uma Creche Conveniada	Zenaide de Sousa Machado	Dissertação de Mestrado	Educação	Catálogo CAPES
2016	O Direito à Educação Infantil do Campo no Município de Pinhão: Ponto de Vista das Famílias	Mariulce da Silva Lima Leineker	Tese de Doutorado	Educação	Catálogo CAPES

2017	Do “balde” ao direito à creche: luta de mães operárias	Marta Regina Paulo da Silva e Reny Scifoni Schifino	Artigo Científico	Educação	Portal Periódicos CAPES
------	--	---	-------------------	----------	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme apresentam os dados no Quadro 1, nove, dos dez trabalhos selecionados são da área da educação, sendo um da área do serviço social. Tais estudos estão distribuídos em quatro artigos científicos, duas teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Ademais, todos esses estudos trazem a família como sujeito de investigação.

Discorre-se a seguir comentários acerca desses estudos, evidenciado os principais objetivos de cada pesquisa, os referenciais teóricos e metodológicos empregados, o contexto em que se inserem, os resultados e as conclusões indicadas por cada autor.

O artigo desenvolvido por Moro (2004), intitulado: “As Concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches”, teve como objetivo averiguar os valores agregados às IEI pelas mães usuárias ou não desses serviços. A pesquisa foi realizada na cidade de São José dos Pinhais/PR. As mães das crianças usuárias das creches foram abordadas nos próprios centros de educação infantil, sendo selecionadas cinco creches do município para esse fim. Já as mães não usuárias das creches foram contatadas em centros sociais existentes no município, as quais participavam de cursos ou atividades físicas e esportivas.

Como estratégia metodológica, a autora realizou um estudo descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados discussões em subgrupos (ao total foram 10 subgrupos, com três participantes em cada um) com as mães das crianças usuárias (15 participantes, formando cinco subgrupos) e não usuárias (15 participantes, também formando cinco subgrupos) dos espaços infantis. Tais discussões foram conduzidas mediante um roteiro aberto que abordou questões sobre a infância, características e necessidades; responsabilidades e dificuldades na criação dos filhos nos dias atuais; e os erros mais comuns cometidos pelos familiares. A partir do material coletado nas discussões dos subgrupos, Moro (2004) organizou-os em quatro conjuntos temáticos: motivo em ter colocado ou não os filhos na creche; função da creche; conhecimento sobre a programação educativa da creche; e, por último, uma análise comparativa entre os dois grupos investigados: as mães usuárias e não usuárias do sistema municipal de creches, destacando a opinião desses grupos sobre as creches do município.

Os resultados do estudo evidenciaram concepções divergentes das mães usuárias e não usuárias do sistema público de creches, no que diz respeito ao cuidado e socialização das

crianças pequenas nas instituições infantis. As mães entrevistadas relataram coexistência de motivações para colocar ou não seus filhos na creche, o que decorre das concepções sobre a maneira mais adequada de criar o filho. Contudo, de forma consensual, as mães atrelaram à creche a possibilidade de poderem trabalhar. Em relação à função da creche, as mães usuárias reconhecem a creche como um espaço educativo, mediadora do desenvolvimento das crianças, enquanto as mães não usuárias, desconhecem esses aspectos, fazendo questionamentos do trabalho ali desenvolvido; veem a creche como um espaço de custódia e assistencialismo. Em relação às atividades desenvolvidas na creche pelas crianças, as mães usuárias e não usuárias, não as conhecem com propriedade, demonstrando ser algo casual pelas usuárias, pois depende do interesse, curiosidade ou sensibilidade individual, o que implica na comunicação instituição/família, por existir uma ausência de divulgação para todas as mães/famílias sobre o trabalho desenvolvido na creche.

Para a pesquisadora, os resultados obtidos mostram a existência clara de uma delimitação do poder político da creche, apresentando uma contradição entre a configuração do seu modelo e a demanda, sendo um serviço utilizado por poucos. A creche não é vista como um espaço de direito de todas as crianças, mas apenas para crianças que apresentam baixo poder aquisitivo, o que tende a reforçar o estigma da educação infantil pública, contribuindo para a criação de espaços privados, que muitas vezes são passíveis de fiscalização e de pessoas com pouca formação, contribuindo assim para um atendimento de baixa qualidade.

O artigo de Bhering e Sarkis (2007), que tem como título: “A inserção de crianças na creche: Um estudo sobre as perspectivas dos pais”, reporta uma pesquisa que teve como objetivo principal investigar a visão dos pais sobre suas percepções em relação à educação infantil e os sentimentos por eles vividos em meio à inserção de seus filhos na creche. Para isso, foram convidados 18 (dezoito) pais que haviam participado do processo de inserção de filhos nas turmas de berçário e maternal em uma IEI universitária, dos quais apenas oito, entre mães e pais, concordaram em participar do estudo, constituindo assim o grupo de pesquisados.

A pesquisa apresenta um cunho qualitativo, na qual foram realizadas entrevistas com perguntas abertas, buscando apreender o sentimento vivido pelos pais diante da inserção de seus filhos na creche, assim como também os valores por eles agregados à IEI. Além das entrevistas, como instrumento de coleta de dados as pesquisadoras fizeram uso de vídeo, com imagens gravadas dos primeiros dias de vivência das crianças na instituição infantil, com a participação também de seus pais nesse período, capturando imagens que destacaram atitudes e posturas por eles vividas, com o intuito de ampliar e relacionar os relatos dos pais às suas posturas adotadas no período de adaptação das crianças à creche.

Com a finalidade de analisar o conjunto de dados coletados, Bhering e Sarkis (2007) fizeram uso da triangulação, descrevendo-a com um recurso que permite a análise e interpretação dos dados a partir de diferentes perspectivas. Posteriormente, os dados foram agrupados e categorizados, de forma a relacionar as atitudes e os sentimentos vivenciados pelos pais. Como resultado do estudo, as autoras apontam que os entrevistados tinham preocupações com aspectos práticos, racionais e emocionais sobre a decisão de colocar seus filhos nas creches, que mesmo inseguros em compartilhar a educação de seus filhos com desconhecidos, os pais reconhecem a educação infantil como um espaço de conquista coletiva, importante e adequado para as crianças pequenas. Assim, os pais das crianças justificaram a creche como um lugar de profissionais qualificados, com uma estrutura planejada, além de destacarem as atividades desenvolvidas na instituição e a relação equilibrada entre adultos e crianças, o que os levaram a optar pela educação infantil institucionalizada, ao invés de arranjos caseiros e não profissionalizados.

No que diz respeito à relação entre o pensar sobre inserção da criança na creche e os sentimentos vividos pelos pais, as autoras evidenciam uma mistura de sentimentos (tensões, inseguranças e expectativas) desde a escolha da instituição, até a separação dos pais da criança, ao deixá-la na creche, o que ocasiona sentimentos confusos e conflitantes, que permeiam a dinâmica familiar, escolar e a relação com os professores. De acordo com as autoras, as imagens gravadas mostram isso com mais clareza, pois foi possível analisar as expressões positivas e negativas expressadas pelos pais, além de notar a relação silenciada que se estabeleceu entre os adultos, em que quase não houve interação, a não ser entre adultos e crianças. Para as pesquisadoras, a ausência de diálogo entre ambos (pais e professores) tende a interferir na relação que ali estava por se estabelecer. Bhering e Sarkis (2007) assinalam ainda que a escola não está preparada para lidar com os diversos sentimentos apresentados pelos pais, o que contribui para o surgimento de conflitos, relações distantes e tensas entre família e instituição educativa.

Parreira (2013) em sua tese de doutorado, intitulada: *Famílias e educação: parceiras?*, propôs uma reflexão sobre a educação infantil a partir da ótica das famílias. Buscou-se, assim, compreender de que forma os profissionais da educação infantil têm construído a gestão democrática com a participação destas. O *lócus* da pesquisa constitui-se de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), que atende crianças de zero a cinco anos, desde o berçário à pré-escola, tendo como usuárias 247 (duzentos e quarenta e sete) crianças, entre período integral e parcial, sendo esse critério de escolha das famílias. Cabe frisar que a unidade encontra-se situada no município de Barretos/SP e as famílias de crianças matriculadas no

CEMEI foram os interlocutores permanentes no desenvolvimento e construção do estudo. Todas as famílias foram convidadas a participar da pesquisa, entretanto, apenas 10% das famílias atendidas se dispuseram a participar, totalizando 23 (vinte e três) sujeitos.

No intuito de atender os objetivos da pesquisa, a autora apresenta um estudo de cunho qualitativo, realizando uma investigação documental, bibliográfica e de campo. Assim, Parreira (2013) relaciona os dados coletados na pesquisa de campo com as informações encontradas na literatura, nos documentos e legislações promulgadas no contexto da temática do estudo. A pesquisa de campo, como mencionada anteriormente, foi realizada em um CEMEI, situado na cidade de Barretos/SP, em que as famílias foram abordadas por meio de um questionário semiestruturado, com o intuito de apreender informações a respeito de como acontece a participação das famílias nesse centro de educação infantil e qual a ótica das famílias sobre esse espaço. No intuito de analisar os dados coletados, Parreira (2013) faz uso da análise do conteúdo de Bardin, categorizando as falas dos entrevistados em quatro temáticas, são elas: família; educação infantil; integração família e escola; e participação.

Como resultado da pesquisa, Parreira (2013) evidencia que de forma unânime os entrevistados dão importância à família, reconhecendo o importante papel que essas têm na vida dos filhos. Em relação à educação infantil, as famílias a compreendem como um espaço de aprendizagem, atrelando-a também a um lugar de cuidado das crianças, sendo gratas por este atendimento. Para Parreira (2013), as famílias desconhecem a educação infantil como um direito social delas e das crianças, não a reconhecendo como espaço de poder político. Nos depoimentos, as famílias afirmam que há integração entre instituição e família, contudo, a pesquisadora constatou que essa integração seria uma “cultura participativa”, ou seja, a família participa das festividades proporcionadas pela direção da instituição, mas não há uma efetiva integração da família nas ações pedagógicas do CEMEI. Para as famílias, é de fundamental importância sua participação no CEMEI, pois essa aproximação com a instituição contribui para a formação educacional dos filhos.

Parreira (2013) finaliza sua pesquisa concluindo que a instituição é um espaço de confiança das famílias e que essas estão abertas para uma aproximação maior com esse espaço. Nesse sentido, faz-se necessário que o CEMEI promova mais encontros de partilhas, levando-as a conhecer a importância da educação infantil no desenvolvimento das crianças, e como ação política de direitos, em que o Estado deva oferecer mais vagas e meios para se ter uma educação infantil de qualidade. A pesquisadora ainda aponta a importância da participação das famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no Conselho Escolar, em que deva ser

estimulada e incentivada essa participação, para que a família participe ativamente da vida cotidiana da instituição.

A dissertação de Monteiro, intitulada: *A Educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas* (2014), teve como objetivo principal identificar as representações sociais de educação infantil construídas por pais e mães de crianças usuárias de instituições públicas e privadas que atendem crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Para tanto, Monteiro (2014) utiliza como referencial orientador da pesquisa a Teoria das Representações Sociais, particularmente, a abordagem Social de Willem Doise, acreditando que a educação infantil se constitui como objeto de representação social por esses pais, na medida em que se apresenta como critério de escolha o tipo de instituição para o filho, assim como, sua oferta e demanda, gerando, desse modo, atribuições de sentido e significado para os pais.

Nesse sentido, para capturar o campo comum dos pesquisados, Monteiro (2014) divide seu estudo em duas fases. Em um primeiro momento, utiliza como recurso metodológico um questionário organizado em escalas do tipo Likert¹⁵, com questões referentes à educação infantil, sua natureza pedagógica e formativa, com o intuito de focar as funções assumidas pela educação infantil ao longo de sua história no Brasil. No segundo momento, a pesquisadora faz uso de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de aprofundar as discussões referentes à educação infantil, procurando identificar o que há de mais partilhado ou consensual nas representações sociais de educação infantil do grupo investigado. O campo empírico de investigação constitui-se de instituições públicas e privadas de educação infantil, situadas na cidade do Recife/PE. Na primeira fase da pesquisa, participaram 108 (cento e oito) sujeitos e da segunda 31 (trinta e um). O critério de escolha adotado para selecionar esses sujeitos, referiu-se exclusivamente em terem efetivamente suas crianças matriculadas nas instituições onde a pesquisa seria desenvolvida.

Para análise do material coletado em escalas, Monteiro (2014) considerou as frequências das escolhas por item na escala: concordo, concordo parcialmente e não concordo. Já para as entrevistas, a pesquisadora seguiu orientações da análise de conteúdo de Bardin, organizando e discutindo os dados recolhidos. Como resultado da pesquisa, a autora assinala a existência de consensos e variações nas representações de educação infantil do grupo pesquisado. Evidenciando que o campo comum das representações sociais dos participantes ancorou-se em

¹⁵ É um tipo de escala de resposta psicométrica usada normalmente em questionários e em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

aspectos acadêmicos e normativos sobre a educação infantil, os quais decorrem do acesso a diferentes formas de comunicação a que os pesquisados estão expostos.

No que diz respeito às variações identificadas entre os pais e mães de crianças matriculados em instituições públicas, Monteiro (2014) aponta uma concepção de educação infantil com um viés escolarizante e preparatória para a escola futura, a possibilidade de ascensão social e promessa de um futuro profissional melhor para os filhos. Por outro lado, os pais e as mães das crianças usuárias de instituições privadas enfatizaram a educação infantil como oportunidade de desenvolvimento da criança, focalizando o valor dessa etapa para o momento vivido na infância. Monteiro (2014) constata, assim, que os variáveis níveis de instrução e renda dos pesquisados influenciaram na variação de suas representações sociais.

A pesquisadora destaca ainda que os resultados do estudo trazem implicações para as práticas desenvolvidas nas instituições e para as políticas públicas educacionais, chamando atenção para a relação instituição/família, a qual deve ir além da parceria formal (presença das famílias nas reuniões, acompanhamento das atividades), sugerindo a criação de mecanismos de esclarecimentos aos pais e mães, com o objetivo de estimular a família a compartilhar com o trabalho desenvolvido nas instituições educativas. No que se refere às políticas públicas, Monteiro (2014) retrata que não basta garantir a oferta da educação infantil, mas que é preciso contemplar a criança em sua totalidade, destacando as funções de cuidar e educar, que são indissociáveis nessa etapa da educação.

Na dissertação de mestrado de Pera (2014), cujo título é *O que a Família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliativo do seu filho na educação infantil?*, a pesquisadora centrou-se em compreender a relevância do parecer descritivo/avaliativo para a família na educação infantil e o que ocorre a partir da socialização desse parecer com a família. Para a composição dos dados, a autora utilizou como instrumento metodológico a entrevista, participando do estudo 26 (vinte e seis) famílias, com crianças de zero a três anos matriculadas em uma creche da rede pública municipal de Itajaí/SC.

As discussões das entrevistas pautaram-se nas seguintes questões: Qual a expectativa da família em relação à creche? Como se dá a comunicação entre a família e a creche? O que a família faz a partir do parecer descritivo? Após as entrevistas, os dados foram analisados e organizados por meio de arranjos temáticos. Como resultado do estudo, Pera (2014) evidencia que as famílias, além de ler o parecer descritivo/avaliativo de seus filhos, socializam o parecer com outros membros da família. Algumas famílias apontaram o parecer descritivo como um documento importante, que indica caminhos para auxiliar a família e entender melhor a criança.

Pera (2014) também conclui que as famílias valorizam o diálogo com a instituição e que consideram o parecer como uma forma de comunicação entre família/creche. As famílias suscitam ainda o desejo de participar de forma mais efetiva da creche, sinalizando, dessa forma, que conhecem a rotina da creche, mas não conseguem descrever de forma mais detalhada as atividades e os projetos que são realizados com as crianças no espaço da creche. Tais relatos enfatizam uma relação unilateral entre creche e família, em que as famílias se mostram mais interessadas em uma eficiente colaboração com a instituição.

Para a autora, há uma necessidade de ações que viabilizem exposições dos projetos e das atividades realizadas diariamente na instituição pelas crianças. Ademais, segundo ela, a relação com a família necessita ser repensada pela reflexão da visão que os pais têm do trabalho realizado na creche, buscando mecanismos que favoreçam essa integração e compartilhando, assim, a responsabilidade da educação dessas crianças. Segundo a estudiosa, destaca-se também que há pouco envolvimento da figura paterna na instituição, o que necessita ser analisado, a partir de reflexões que busquem ações para que a creche se torne mais acessível para os pais.

No artigo: “A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil”, realizada por Silva (2014), focalizou-se a questão do estabelecimento de confiança das mães de crianças de zero a três anos na instituição de educação infantil pública. Para tanto, tomou-se a noção de confiança desenvolvida por Giddens (1991), o qual faz uma interpretação das consequências na modernidade. O termo confiança elencado por Giddens, relaciona-se à ausência no tempo e no espaço, ou seja, confiar em algo cujas ações não estão completamente visíveis ou não se conhece ou se compreende em sua totalidade. Para a autora, a confiança constitui-se como elemento central da relação instituição de educação infantil-criança-família.

A pesquisa de Silva (2014) apresenta um cunho de abordagem qualitativa, em que seis mães de crianças de zero a seis anos matriculadas em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Belo Horizonte, formaram o grupo pesquisado. As duas UMEIs que compõem o *locus* desse estudo são públicas municipais, uma das UMEI insere-se em um bairro de periferia do município de Belo Horizonte, atendendo uma população reconhecidamente como menos favorecida. A segunda UMEI, por sua vez, é fruto da municipalização de uma instituição de educação infantil gerida por uma cooperativa de pais, funcionando no interior de uma universidade e abrangendo pais de diferentes camadas sociais. Como instrumento para obtenção de dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo, com a finalidade de apreender os sentidos e significados atribuídos pelas mães a respeito da opção pela creche como alternativa de apoio e educação dos filhos,

tomando como ponto de partida suas próprias experiências, as experiências de outrem e as situações por elas vividas.

Silva (2014) assinala como resultado do estudo que todas as mães entrevistadas revelaram que a escolha em levar seus filhos à creche relaciona-se à dimensão da confiança e no seu contraponto, a insegurança, sentimento que surge no início dessa experiência vivida pelas mães, a qual é vencida pela observação das ações dos educadores e de possíveis riscos em contratar alguém para estar com a criança no ambiente doméstico. Para a pesquisadora, existe uma circulação de informações entre as mães sobre o que acontece na creche, mas não de conhecimento, que as permitam relacionarem o desenvolvimento da criança ao contexto da instituição. A autora descreve ainda que a creche é uma instituição que revela pouca capacidade de comunicação com o mundo exterior, ou seja, as famílias pouco sabem ou desconhecem as experiências vividas pelas crianças nesse ambiente de cuidado e educação, isso pode se justificar pela recente institucionalização da creche no município pesquisado.

De acordo com Silva (2014), as mães também atrelaram a escolha pela creche à formação e profissionalidade dos profissionais que compõe a instituição pública, destacando o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço. Contudo, as mães não conseguiram descrever em que consiste esse trabalho, revelando para a autora uma reduzida capacidade de comunicação com a instituição. A autora ainda evidencia que existem aproximações entre a família e o contexto da creche, sendo estabelecida de maneira afetiva pelas mães e, procurando, assim, reduzir lacunas de conhecimentos sobre o que ocorre no interior da creche. Para Silva, os relatos das mães baseiam-se tanto em informações, quanto na ausência delas. Ou seja, na medida em que as mães não conhecem o cotidiano da instituição nem as ações desenvolvidas pelas educadoras, elas mobilizam crenças (revelam expectativas em relação às professoras, que não se assentam em elementos objetivos) para reduzirem o distanciamento entre elas e a UMEI. Logo, tais estratégias de comunicação lhes proporcionam uma maior segurança em confiar seus filhos à instituição.

Fernandes (2014), em sua dissertação de mestrado, intitulada: *Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês*, baseou-se na ideia da creche como possibilidade de compartilhamento no cuidado e educação das crianças pequenas. Diante disso, a autora buscou descrever e interpretar narrativas de mães acerca do processo de transição de seus bebês do contexto familiar à creche. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, utilizando-se de fontes empíricas e bibliográficas. A pesquisa empírica diz respeito à pesquisa em campo, que foi realizada em uma instituição de educação infantil privada, localizada em Brasília/DF e que atende crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Duas mães, devido ao

interesse de acompanhar a sua perspectiva sobre os períodos que antecedem ao ingresso de seus bebês na creche, foram selecionadas para participarem da investigação, além de se enquadrarem nos critérios de escolha: faixa etária das crianças inseridas na creche (pouco tempo de experiência) e gênero binário (masculino e feminino).

O método de coleta de dados adotado é composto pelo uso de entrevistas semiestruturadas em temáticas e foto-elicitação. Nas entrevistas, capturou-se a narrativa das mães sobre o processo de transição de seus bebês da família para a creche, e as fotografias consistiram em objeto de análise acerca da posição social da criança na família, além de colaborarem na fluidez das entrevistas, em que se buscou apreender sentidos e significados das pesquisadas no que diz respeito às temáticas: família e creche.

Na análise dos dados, Fernandes (2014) identificou duas categorias explicativas nas narrativas das mães a respeito do processo de transição de seus bebês, quais sejam: socialização e eventos preparatórios para a inserção do bebê na creche. A autora conclui que a categoria socialização elucidada na narrativa das mães, indicava o motivo principal pela decisão de matricular seus filhos na creche. Para as mães, o termo socialização correspondia à convivência e interação das crianças com outras pessoas além do seio familiar. A outra temática emergida, referiu-se à insistente retomada das mães durante as entrevistas aos momentos de preparação para a inserção de seus bebês na instituição. A autora destaca que diante das narrativas das mães, outros atores surgiram como elementos que vivenciam o processo de transição, não apenas os bebês, visto que o momento anterior e posterior à inserção do bebê na creche envolve reflexão e planejamento por parte dos adultos implicados, sejam eles: família ou instituição. Para Fernandes (2014) a creche fora vista pelas mães como uma instituição educativa de crianças e que nela muito se aprende em virtude de ser um espaço coletivo de educação. Tais ideias apresentadas pelas mães reportam as novas concepções que reverberam documentos normatizadores para a educação infantil.

A dissertação de mestrado de Machado (2015), intitulada: *Educação de 0 a 3 anos: A qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada*, teve como objetivo principal investigar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de zero a três anos, sob a perspectiva das famílias usuárias de uma creche conveniada. De acordo com a pesquisadora, o referencial teórico adotado no estudo aponta que um atendimento de qualidade às crianças necessariamente deve estabelecer relações entre família/instituição, assim, ela compreende o termo qualidade a partir de uma participação negociada, tornando-se visível a participação de todos aqueles que estão diretamente envolvidos com a instituição, sejam eles de distintas

culturas ou tradições, mas que tenham como elo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas.

Desse modo, aspirando alcançar os objetivos propostos no estudo, a autora define o desenho da investigação com um estudo de caso. O trabalho investigativo em campo consistiu na análise de questionários, observações, registros escritos e fotográficos realizados na creche pesquisada, que por sua vez, caracteriza-se como uma instituição conveniada com a rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis/SC, cujo atendimento contempla as crianças de zero a três anos. Em relação aos questionários, esses foram realizados com as famílias e professoras dos grupos de crianças pertencentes ao G2 e G3, ou seja, grupos que atendem crianças com idade entre dois e três anos. Assim, participaram da pesquisa quatro professoras dos grupos G2 e G3 e as respectivas famílias das crianças.

Em contato com o campo pesquisado, a autora do estudo sente a necessidade de assumir uma aproximação maior com a instituição, movida pela intenção de provocar nos profissionais a se reconhecerem como indivíduos responsáveis pela infância e pela vida das crianças (que permaneciam em tempo integral na creche). Dessa forma, caminhando um pouco na “contramão”¹⁶ da metodologia adotada na pesquisa, organizou formações junto às profissionais da creche, buscando discutir e dividir suas impressões coletadas no questionário respondido por esse público, confrontando questões teóricas e práticas a respeito da complexidade que é estar professora de crianças da educação infantil.

Os dados obtidos por meio das ferramentas metodológicas adotadas (questionário, associados às observações e os registros escritos), a respeito da perspectiva das famílias em relação à qualidade do atendimento na creche, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, instrumento utilizado para geração de categorias que seriam exploradas, a saber: qualidade como bem estar; compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; qualidade como garantia do acesso à educação infantil; a função educativa como indicador de qualidade.

Dentre as conclusões resultantes no estudo, Machado (2015) evidencia que as vozes das famílias refletem um entrecruzamento das relações de cuidado, acesso e direito. As famílias indicaram a ideia de creche como um caráter de apoio à mãe trabalhadora, ligada a aspectos de segurança, alimentação, sono, carinho e cuidado, o que faz a autora problematizar que tais ideias decorrem das informações trocadas entre família/creche sobre o cotidiano da instituição. A autora também destaca que tanto as famílias quanto os profissionais da creche reconhecem a

¹⁶ Grifo da autora.

importância de compartilhamento entre ambos, indicando a necessidade de encontros entre esses dois contextos, essa participação reporta ao referencial teórico adotado no estudo como indicador de qualidade.

Na pesquisa, a autora chama a atenção sobre o direito de acesso à creche discorrido nas falas das famílias, que o atrelaram ao direito trabalhista e indicaram o acesso como um problema enfrentado nos dias atuais. Embora a legislação compreenda a educação infantil como direito social da criança, a realidade mostra que esse direito não está sendo assegurado. Constata-se, assim, um problema no quadro de parâmetros de qualidade emergidos neste cenário de desigualdade e acesso para poucos, pois é no contexto das políticas públicas que temos possibilidades de avançar para um debate em defesa de uma educação infantil de qualidade. Machado (2015) aponta também que as famílias reconhecem a creche como espaço educativo que, por um lado, dão ênfase à interação, troca e intencionalidade na ação dos professores, e, por outro, expressam que a aprendizagem é importante para o futuro das crianças. Para a autora, a pesquisa permite uma visibilidade no que concerne às compreensões das famílias. Assim, partindo do princípio de que o conceito de qualidade considera a participação como um aspecto essencial, deve-se considerar tais compreensões como elementos importantes no processo educacional das crianças pequenas.

A tese de doutorado de Leineker, intitulada: *O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão: Ponto de vista das famílias* (2016), apresenta-se como resultado de inquietações que indagaram a pesquisadora na concretização de sua dissertação de mestrado, as quais se materializaram em um novo projeto de pesquisa, cujo objetivo central foi compreender de que modo o direito à educação infantil das crianças que vivem no campo é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais. O estudo é desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso, de inspiração etnográfica, além de contar com um levantamento bibliográfico, observações, análise documental, entrevistas e questionários.

O estudo em questão foi desenvolvido no território de Cantuquiriguaçu/PR, e abrangeu 20 (vinte) municípios. Após um levantamento realizado pela autora, constatou-se que apenas um único município possuía um CEMEI localizado no campo, exatamente na cidade de Pinhão/PR e que se situava em um distrito, denominado de Faxinal do Céu, tendo como mantenedor a prefeitura municipal de Pinhão. Assim, por se tratar do único CEMEI localizado no campo, esse se mostrou a alternativa para realizar a pesquisa. As entrevistas e questionários aplicados no estudo envolveram 40 (quarenta) famílias que residem em localidades próximas ao CEMEI, *locus* do estudo, e que não têm acesso a IEI, apesar de serem pais de crianças de

idade entre zero a cinco anos; 21 (vinte e um) famílias de crianças usuárias da IEI, e que residem no Distrito em que a investigação foi realizada; seis profissionais do CEMEI (professores, direção e funcionários); o prefeito municipal; a assistente social que atende à região do CEMEI; um funcionário da secretaria de educação do estado do Paraná; e um membro do conselho tutelar da cidade de Pinhão/PR. Vale salientar que diante das famílias participantes que não têm acesso ao CEMEI, apenas as mães foram entrevistadas, pois no período das visitas em que a autora foi à casa das famílias, somente as mães estavam presentes, os homens trabalhavam fora da cidade para garantir o sustento da família, desse modo, as mulheres ocuparam o centro da cena do estudo.

Para análise dos dados recolhidos, a pesquisadora tomou como referência o conceito de território, em que considerou as relações sociais que se estabelecem no campo e constituem a formação humana dos sujeitos, pois tais relações elucidam os argumentos diversos relatados pelas famílias, que se mostraram semelhantes em termos socioeconômicos, mas que se percebem de maneira distinta pela atuação social que desempenham. Assim, Leineker (2016) explica como conclusões do estudo que as mães, em sua grande maioria, reproduzem um modelo patriarcal de submissão, não se vendo como sujeito de direitos, assim como também não reconhecem a educação infantil do campo como um direito das crianças pequenas. Para a autora, este fato reforça-se pelo precário atendimento das políticas públicas municipais para a educação infantil do campo. Leineker (2016) ainda sinaliza que as mães cujos filhos não têm acesso à educação infantil, revelaram diversas posições: algumas atribuíram importância à educação infantil, manifestando a necessidade do atendimento; outras não atribuíram tanta importância, pois preferem manter o filho em casa, sob os cuidados da mãe; algumas, por não terem registro formal de empregabilidade, consideram que seus filhos não têm direito ao acesso à educação infantil, o que foi constatado que essa concepção é reforçada pelo poder público, pois o município utiliza esse requisito para selecionar as crianças que irão frequentar ou não o CEMEI. Já as mães das crianças usuárias da unidade infantil, reconhecem a importância da instituição e percebem o desenvolvimento das crianças que frequentam o CEMEI.

O estudo desenvolvido por Silva e Schifino (2017), intitulado: “Do ‘balde’ ao direito à creche: luta de mães operárias”, intenta compartilhar resultados da pesquisa de mestrado de Schifino (2012), que teve como objetivo investigar a luta de mulheres operárias pela educação de seus filhos e filhas em creches, a fim de verificar se o usufruto desse direito se reflete na garantia da qualidade da educação infantil. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 12 (doze) mães operárias, cujos filhos e filhas frequentavam a mesma creche municipal, creche essa que se situava no município de Santo André/SP. Um dos critérios de escolha para a seleção

das mães participantes do estudo foi possuir um familiar que tivesse uma experiência anterior com o usufruto do direito à creche, considerando assim a importância de se verificar como vem se consolidando a imagem desta no interior das famílias.

Como resultado, o estudo Silva e Schifino (2017) aponta que o direito à creche é aspecto imprescindível ao processo de emancipação das mulheres, apresentando-se como um instrumento de luta e empoderamento contra as mais diversas opressões a que as mulheres se encontram submetidas, como as relações de poder presentes no bojo das famílias. Assim como as desigualdades de condições de trabalho entre homens e mulheres, cujas tarefas de educação e cuidado estiveram historicamente consideradas como responsabilidade exclusiva feminina, uma vez que se lhes assegura o direito à instituição, essa se configura como lugar de apoio para as mulheres na articulação entre trabalho e cuidados com a família.

As autoras ainda explicam que diante dos relatos das mães operárias, essas reconhecem a creche como direito, demonstrando que a educação das crianças pequenas em creches tem provocado mudanças na própria dinâmica familiar (participação da figura masculina na educação dos filhos) e ensejam não apenas um lugar de guarda e assistência para suas crianças, mas, sobretudo, uma educação pública de qualidade nas unidades de educação infantil, com profissionais especializados para atender e educar suas crianças, sendo esse atendimento uma educação complementar entre família e instituição.

3.3 Considerações acerca das pesquisas

Em análise às pesquisas destacadas, a obra *A creche em busca de identidade* (HADDAD, 1991/2016), configura-se como ponto de partida para indicar elementos que serão discutidos nesta subseção. Considerando que a obra foi originalmente publicada em 1991 e o seu desdobrar aconteceu na primeira década de 1980, há cerca de 35 anos, pode-se sugerir que os conflitos discutidos e evidenciados nessa obra ainda são atuais, pois estão presentes em pesquisas mais recentes, como as demarcadas no balanço bibliográfico realizado. Do mesmo modo, há também pesquisas que sinalizaram avanços conquistados em torno da questão da relação IEI e famílias.

Destarte, os resultados dos estudos analisados, que tiveram como objetivo perscrutar as vozes das famílias, versaram em uma concepção de educação infantil atual, preocupada com uma proposta educativa, aliando-se ao educar e, por vezes, indicaram uma perspectiva assistencialista e compensatória, marcada pelas primeiras denominações que as instituições infantis fizeram referência.

Um aspecto importante apontado no levantamento bibliográfico e critério de aproximação aos estudos analisados nesta seção foi a participação e consideração das vozes das famílias que muitas vezes aparecem invisibilizadas em pesquisas. Outro ponto que merece destaque refere-se às temáticas exploradas, as quais indicaram aproximação com esta investigação, sendo possível identificar o uso de uma variedade de instrumentos para produção de dados, a saber: entrevista, estudo de caso, discussão em grupos, análise de vídeo, questionário, foto-elicitação, observações, registros escritos e fotográficos. Tal movimento caracterizou um empenho em melhor compreender os sujeitos pesquisados e a problemática investigada.

A seguir, será descrito um diálogo entre a obra: *A creche em busca de identidade* e as produções elencadas no levantamento bibliográfico realizado, levando em consideração os principais dados e considerações recolhidas, destacando os conflitos recorrentes e os avanços conquistados ao que concerne o interior das instituições infantis e as interações e relações com as famílias das crianças usuárias de creches e pré-escolas.

Haddad (1991) nos chama a atenção para a seleção da clientela atendida na Creche da Vila Alba, a qual era estabelecida pelas orientações da secretaria de bem-estar, conforme alguns critérios: atender prioritariamente crianças de famílias cuja situação social se apresentasse mais grave. Nota-se um atendimento voltado para uma parcela da população, o que é reforçado pelo estudo desenvolvido por Leineker (2016), a qual evidencia um atendimento em que o município seleciona as crianças para gozarem desse direito. Nesse sentido, as pesquisas de Moro (2004), Parreira (2013) e Machado (2015), entre outros pontos, discutem a delimitação do poder político da creche, indicando que as famílias não se reconhecem como sujeitos de direitos, e o Estado, por sua vez, apresenta uma insuficiência de vagas para o acesso às famílias e às crianças.

Observa-se, assim, um embate atual, apesar de anos depois o atendimento em creches e pré-escola para as crianças de zero a cinco anos ser assegurado em documentos legais, como a CF de 1988, O ECA em 1990 e logo depois a LDB em 1996, cabe destacar que o direito proclamado não corresponde à efetivação do mesmo nas IEI. Mostrando-se, dessa forma como um espaço amplificador de desigualdades, pois não alcança um atendimento para todos que o procura, o que tende a reforçar o desconhecimento da educação infantil como direito das crianças e das famílias, enfraquecendo desse modo, a concepção de educação infantil ligada a uma consciência de importância para o desenvolvimento infantil e lugar de apoio às famílias.

Outro ponto que merece relevância é a ausência de informações por parte da família a respeito do cotidiano da creche. Haddad (1991), em seu estudo, problematiza que tal aspecto contribui para a existência de conflitos entre creche/família, colocando em dúvida a real função

da própria instituição infantil e dos profissionais que ali exercem atividades. Nesse mesmo caminho, Moro (2004), Bhering e Sarkis (2007), Parreira (2013), Monteiro (2014), Pera (2014) e Silva (2014) constataam essa mesma lacuna nos espaços infantis pesquisados, apontando a importância de mecanismos para divulgação do trabalho desenvolvido na educação infantil, pois esse contato com a família favorece a ressignificação da identidade da instituição e das práticas que a norteiam, vislumbrando uma educação compartilhada entre instituição/família, fortalecendo-se a participação desta no cotidiano da instituição e no processo de construção e aprendizagem das crianças.

Haddad (1991), na busca de fortalecer a relação e compartilhamento entre instituição/família, depara-se em diversos momentos no seu estudo com surgimento de sentimentos provocados nas mães como ciúmes e insegurança. Recorrendo às pesquisas analisadas (BHERING; SARKIS, 2007; SILVA, 2014; FERNANDES, 2014), evidencia-se sentimentos de angústia, tensões e expectativas vivenciados pelas mães nos momentos de inserção de suas crianças na educação infantil, o que se pode constatar que a questão do compartilhamento é uma tarefa complexa, que envolve vários atores inseridos, o que implica na construção de uma educação infantil integrada, preocupada com os diversos sujeitos: famílias, crianças e equipe profissional.

Em linhas gerais, os trabalhos analisados apresentaram avanços conquistados e embates recorrentes no campo da educação infantil, tendo como ótica a visão das famílias. Como exemplo desses embates, as pesquisas desenvolvidas por Parreira (2013), Monteiro (2014) e Machado (2015), entre outros pontos, foi possível identificar uma concepção de educação infantil atrelada a um espaço de cuidado, proteção, assistência e preocupação com a ascensão social da criança.

Já as pesquisas realizadas por Moro (2004) e Leineker (2016) tiveram como pesquisados as famílias que utilizam e que não utilizam instituições infantis, evidenciando-se divergências em suas compreensões de educação infantil. Ou seja, as mães que usufruem desse direito reconhecem a instituição infantil como lugar de desenvolvimento para a criança, enquanto as famílias não usuárias, não reconhecem tal aspecto, enfatizando pouco importância a esse tipo de atendimento.

Em relação aos avanços conquistados, Bhering e Sarkis (2007), Monteiro (2014), Fernandes (2014) e Silva e Schifino (2017) apontaram indícios de uma construção positiva das famílias que valorizam essa fase inicial da educação, reconhecendo-a como lugar de socialização e desenvolvimento das crianças pequenas.

A partir dessa revisão bibliográfica, é possível constatar avanços significativos nas pesquisas em educação que têm as famílias como interlocutoras, entretanto, nota-se a existência de algumas tensões no que diz respeito à relação entre famílias e instituições infantis, pois tal relação é permeada por diversas questões, que despertam interesse em investigá-las de modo mais profundo. Dentre essas questões, com esse mapeamento bibliográfico, evidenciou-se a ausência de informações e trocas ao que concernem as práticas desenvolvidas nos espaços infantis, entre instituição/família.

Desse modo, tal aspecto fortaleceu ainda mais nosso interesse em pesquisar sobre as práticas pedagógicas em educação infantil, levando em consideração a perspectiva das famílias das crianças usuárias de instituições infantis e tendo como base a utilização do método *Shops* de pesquisa, que combina a exibição de filmes sobre situações cotidianas de educação infantil de culturas contrastantes e sua discussão em GF.

Na seção a seguir, trataremos dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, o qual viabilizou a mesma, propiciando o alcance de resultados.

4 O PERCURSO TRILHADO EM BUSCA DE APREENDER AS VOZES DAS FAMÍLIAS

Conforme mencionado anteriormente, a presente pesquisa consiste em um desdobramento de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na UFAL (no período de 2015 a 2019), no âmbito do GPEIDH, intitulada “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*” (HADDAD, 2018). Pesquisa esta, que teve como objetivo investigar as compreensões das práticas pedagógicas de educação infantil a partir da apresentação de dois filmes sobre situações do cotidiano de educação infantil de dois países contrastantes, Brasil e Dinamarca, e sua discussão em GF constituídos de diferentes perfis de profissionais ligados à área da educação infantil.

Esta pesquisa mais ampla trata-se ainda, de uma réplica da pesquisa realizada por Jensen (2004, 2007, 2011), que buscou compreender a profissão do pedagogo em uma perspectiva internacional, envolvendo a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Ambas as pesquisas supracitadas utilizam o método *Sophos - Second Order Phenomenological Observation Scheme* (Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem), desenvolvido e testado por duas dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004) no contexto da pesquisa europeia “*Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions*”, coordenada por Claire Cameron e Peter Moss.

Na pesquisa aqui referenciada, o foco recai sobre as famílias de crianças usuárias de IEI de municípios de dois estados da região Nordeste, Alagoas e Pernambuco, tendo como objetivo fundamental compreender suas compreensões acerca de práticas pedagógicas em educação infantil.

Portanto, para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, esta adota os pressupostos da pesquisa qualitativa em ciências sociais, em que o cunho qualitativo da pesquisa está diretamente relacionado aos significados e compreensões das ações e relações humanas, conforme explica Maria Cecília Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca responder inquietações particulares do pesquisador, o qual elucida uma realidade complexa e contextualizada. Consideramos nesta pesquisa a compreensão das famílias sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de educação infantil, desse modo, o estudo se dá a partir das vozes das famílias, sujeitos interlocutores do estudo, o que significa acolhê-los em sua subjetividade, tempo histórico, vivências e sentimentos, os quais não podem ser quantificados e mensurados.

Nas subseções seguintes, apresentamos o método *Sophos*, o referencial orientador da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta que constituem o estudo, além de uma caracterização do contexto da pesquisa e, por fim, descrevemos o percurso adotado para coleta e análise dos dados.

4.1 O método *Sophos*: o referencial orientador da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o método utilizado nesta pesquisa denomina-se *Sophos*, método desenvolvido e testado por duas pesquisadoras dinamarquesas Jytte Juul Jensen e Helle Krogh Hansen, no contexto da quinta edição do projeto *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions*¹⁷, que teve como coordenação Claire Cameron e Peter Moss. O projeto envolveu pesquisadores de seis países da Europa: Dinamarca, Espanha, Hungria, Holanda, Suécia e Reino Unido, e teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de emprego de qualidade em serviços que envolvem o cuidado, tendo em vista as necessidades da sociedade e dos cidadãos em processo de constante mudança (JENSEN, 2004, 2007; HADDAD, 2013, 2019).

Assim, o *Sophos* foi desenvolvido para a realização de um estudo transnacional que buscava investigar compreensões de práticas de cuidado de idosos e trabalho pedagógico com crianças, abrangendo três países europeus: Dinamarca, Inglaterra e Hungria, com o intuito de responder à seguinte pergunta: “Como ir além das palavras e conceitos que são usados em diferentes culturas e contextos de forma que parecem similares na superfície, mas que, de fato, cobrem diferentes visões e valores subjacentes?” (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 5 *apud* HADDAD, 2019, p. 14).

O *Sophos*, método desenvolvido pelas pesquisadoras dinamarquesas se inspira fortemente na clássica obra de Tobin, Wu e Davidson (2008), *Educação infantil em três culturas*: China, Japão e Estados Unidos. Esta obra trata de um estudo transcultural e

¹⁷ Para maiores informações sobre o projeto *Care Work in Europe*, recomenda-se a leitura de Haddad (2013).

intercultural que buscou comparar práticas de educação infantil em três países: China, Japão e Estados Unidos, por meio de videogravação, esta teve o propósito de confrontar as revelações e concepções das pessoas (pais, professores, coordenadores e gestores escolares) envolvidas no estudo. Assim, buscou-se responder à seguinte questão: o que as escolas de educação infantil nas três culturas se dispõem a fazer e ser? Para tanto, Tobin *et al.* (2008) promoveram uma análise etnográfica visual e multivocal da educação da infância em contextos diferenciados culturalmente, cujo objetivo central está em evocar significados, ou seja, não se pretendeu com esse estudo classificar as escolas de educação infantil nas três culturas como boas ou más, mas sim revelar o que elas se dispõem a fazer e ser.

Além de evocar sentidos e compreensões, o estudo também teve como objetivos documentar a diversidade de crenças humanas no que se refere ao cuidado e educação infantil, estimulando um segundo nível de discurso reflexivo através das reflexões acerca dos próprios países e também do outro. Tobin e colaboradores esperavam que os participantes da pesquisa encontrassem algo familiar, atrativo e útil nas instituições estrangeiras, e que o contraste entre a escola de origem ao lado das estrangeiras propiciasse um processo de desfamiliarização cultural, seguindo a máxima dos antropólogos de tornar o exótico familiar e o familiar exótico.

O estudo de Tobin *et al.* (2008) implicou, assim, na produção de três vídeos que buscaram evidenciar um dia mais ou menos típico em cada IEI dos três países (Japão, China e Estados Unidos), os quais exibem cenas cotidianas da chegada das crianças, brincadeiras livres, atividades em grupos, almoço, saída das crianças das IEI e pequenos dramas que compõem o universo escolar (TOBIN; DAVIDSON, 1990). O ponto central no referido método utilizado nesse estudo está no uso dos vídeos, isso porque, as mídias são projetadas para provocar autorreflexão, estimulando assim, uma reflexão crítica a partir da sua forma atrativa, interessante e esteticamente agradável.

A denominação etnografia multivocal adotada pelos pesquisadores, refere-se à introdução de várias vozes no estudo, além de apresentar uma forma dialógica, ou seja, um contar e recontar do mesmo acontecimento sob diferentes perspectivas (TOBIN *et al.*, 2008). A primeira voz abordada se dá através da etnografia visual que são as imagens retratadas nos filmes gravados nas três culturas, os quais são compostos por cenas que possibilitam e estimulam discussões e interpretações distintas por quem assiste, possibilitando uma comparação entre culturas, por incluir um conjunto de rotinas em cada instituição educativa (TOBIN; DAVIDSON, 1990).

Em seguida, os estudiosos da pesquisa voltam às instituições e exibem os filmes aos funcionários, pais e crianças das instituições educativas, assim caracterizando a segunda voz do

estudo. Nesse momento, é pedido para que os professores, gestores, coordenadores, pais e crianças expliquem o que viram nos vídeos. Desse modo, a segunda voz do estudo é composta pelas explicações internas (TOBIN; HSUEH, 2007). Considerando que uma escola de educação infantil de um país não possa representar uma nação, os autores da pesquisa exploram o grau de tipicidade das instituições educativas, exibindo os vídeos gravados para outros públicos inseridos naquele mesmo país como: pessoas de outras escolas de educação infantil e em outras cidades, e estudiosos da área. As análises dessas pessoas configuraram-se como a terceira voz da pesquisa.

A quarta voz presente no estudo diz respeito à exibição dos filmes para o público estrangeiro; são as reações e julgamentos dos americanos, japoneses e chineses aos vídeos videogravados nos países que não os seus. Logo, o foco está na perspectiva intercultural presente nos discursos dos informantes estrangeiros, isso porque as análises das pessoas acerca dos vídeos dos outros países apresentam uma mistura da cultura descrita através do vídeo, mas também da cultura de quem faz a análise (as pessoas que assistem aos filmes).

Após a etapa da exibição dos filmes para os vários telespectadores, as explicações e declarações produzidas pelos mesmos foram reunidas no manuscrito, que deu origem à obra: *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos* (TOBIN *et al.*, 2008), a qual é composta por uma dialética com diferentes interpretações, avaliações e críticas, um entrelaçamento das várias vozes contidas na pesquisa. O manuscrito também aborda valiosas informações sobre o contexto de cada instituição filmada nos três países. Esse ainda tende em abrir um novo diálogo com uma quinta voz, representada pelos leitores do manuscrito, pois, enquanto eles leem, formulam argumentos e interpretações do que está contido na obra (TOBIN; DAVIDSON, 1990).

Embora essa obra seja a inspiração para o desenvolvimento do *Sophos*, os dois métodos se diferem de forma expressiva em seu escopo e objetivos¹⁸. No que se refere ao *Sophos*, este método consiste em um modelo que fornece, organiza e analisa dados empíricos na pesquisa qualitativa (JENSEN, 2004, 2007, 2011), sendo o termo um acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem. O título indica assim a finalidade do referido método: “observações de segunda ordem”, isso porque o investigador que utiliza o método *Sophos*, observa pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada nos filmes. *Sophos*, assim, apresenta-se

¹⁸ Características de ambos os métodos que se utilizam de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil, assim como semelhanças e diferenças entre eles são apresentadas em Haddad, 2019.

como um método inovador, pois diferentemente de outros estudos que utilizam vídeos como fontes de dados, em *Sophos*, os dados são gerados por meio das observações feitas pelo pesquisador sobre a imagem visual das discussões realizadas por grupos selecionados em torno dos filmes de práticas contrastantes, tornando-se uma observação de segunda ordem (HADDAD, 2019).

O método *Sophos* apresenta-se, ainda, como um estudo de uma perspectiva comparativa transnacional, ou seja, os três filmes na pesquisa realizado por Jensen (2004, 2007, 2011) foram apresentados e discutidos para diversos observadores, obtendo respostas e comentários nacionais. Isso é possível ser constatado e apreciado a partir da leitura de um relatório produzido por Jensen (2004), que exibiu os três filmes para diversos observadores dinamarqueses, sendo eles: pais, professores, crianças, pesquisadores e estudantes, além das próprias pessoas que fizeram parte dos vídeos (dinamarquês) como atores sociais¹⁹. Esta também analisou os dados recolhidos, em que procurou entender os entendimentos dos observadores sobre as práticas documentadas nos três filmes. Desse modo, cada equipe nacional (dos distintos países: Dinamarca, Hungria e Inglaterra) ficou responsável pela exibição, análise e elaboração de um relatório sobre as interpretações dos dados gerados nos GF pelos observadores nacionais. É importante destacar também, que a pesquisa que se utiliza do *Sophos* se detém apenas ao uso dos filmes e sua discussão em GF, seguido de uma única questão colocada em aberta para os observadores participantes, sendo esta: O que lhe vem à mente quando você assiste a esses filmes?

Na prática, o método *Sophos* baseia-se na gravação de vídeos e filmes²⁰ da prática pedagógica de IEI, em que a câmera ganha foco central em um ou dois membros da equipe de professores ou pedagogos (no caso da Dinamarca)²¹ em interação com as crianças. Assim, um filme de 30 minutos foi produzido em cada país (Dinamarca, Hungria e Inglaterra), entretanto, esses “não apresentam vida real, mas uma interpretação da prática editada e retirada de contexto maior” (JENSEN, 2004, p. 12). Logo depois, esses são editados e exibidos para diversos observadores em GF.

Uma observação que merece destaque ao uso do *Sophos* feita por Jensen, é a capacidade dos filmes despertarem nos observadores/participantes algumas reações, a exemplo, estes

¹⁹ Atores sociais são as pessoas que figuram nos filmes.

²⁰ As idealizadoras do método *Sophos* fazem distinção entre vídeo e filme. O primeiro diz respeito às videografações originais das práticas das instituições, assim como a primeira versão do vídeo exibido para os atores sociais. O filme, refere-se à versão editada das videografações, e apresentada aos diferentes grupos de observadores (HADDAD, 2018).

²¹ A profissão do pedagogo na Dinamarca tem características específicas, e para maior informação consultar: Jensen (2017a, b); Jensen e Haddad (2018).

“lembrarem das cenas dos filmes com detalhes e se engajarem na discussão e reflexão por um longo período sem aparentar cansaço” (HADDAD, 2019, p. 19). Essas discussões ainda, são gravadas em áudio e vídeo. O áudio é usado para transcrição das discussões geradas nos grupos, enquanto as imagens em vídeo, para identificar quem fala, e estudar sua linguagem corporal, se for o caso (HADDAD, 2019).

É preciso salientar também que o método *Sophos* é caracterizado como um estudo fenomenológico, pois a finalidade do referido método foca nos entendimentos dos observadores e não nas práticas documentadas nas videograções. Segundo Moreira (2002, p. 63) “[...] fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo [...]”. Assim, no *Sophos*, o pesquisador apresenta-se com o papel de interpretar o fenômeno que se manifesta à consciência dos observadores (denominação referida aos participantes da pesquisa), a partir de suas compreensões, sentimentos e pensamentos que emergem sobre as práticas exibidas nos filmes.

Hansen e Jensen (2004, p. 2, *apud* HADDAD, 2013, p. 345), autoras do *Sophos*, assim o definem:

Obter insight de como determinada prática é vista e compreendida pelos profissionais que atuam no campo e outros grupos selecionados (por ex. formadores, gestores, especialistas, parentes ou usuários). Essas compreensões são comunicadas tanto direta quanto indiretamente via: as áreas de interesse e pontos focais de grupos de observação e discussão de uma determinada prática, e através de suas opiniões, valores, raciocínio, explicações e comentários adicionais.

Segundo Jensen (2011, p. 3), o poder desse método em gerar insights e compreensões em parte decorre da sua “[...] forma estética – o imediatismo e o poder da mídia do filme – e em parte da natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira”. Ou seja, os filmes têm o poder de incitar discussões entre os contrastes percebidos entre o país de origem e o país estrangeiro, o que desperta e provoca nos observadores pesquisados ideias do que seria uma boa prática pedagógica em educação infantil, segundo a visão de práticas em contextos diferentes dos observadores.

Uma vez explicitada a origem e os objetivos do método *Sophos*, a seguir daremos destaque ao delineamento da edição brasileira da pesquisa (HADDAD, 2018), que consiste em uma réplica do estudo desenvolvido por Jensen no contexto internacional.

4.1.1 A edição brasileira da pesquisa

A versão brasileira da pesquisa, cujo título: “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*”²², foi desenvolvida na UFAL, no período de 2015 a 2019, no âmbito do GPEIDH, e teve como objetivo compreender conceitos e valores básicos relacionados a boas práticas pedagógicas em educação infantil a partir da combinação da exibição de filmes e sua discussão em GF, com a utilização do método *Sophos* de pesquisa.

A pesquisa, assim, implicou na produção de dois filmes sobre a prática cotidiana de IEI de dois países, Brasil e Dinamarca. O filme brasileiro foi produzido, em um centro de educação infantil público do município de Maceió, AL, com uma turma de crianças de quatro e cinco anos. O filme dinamarquês, por sua vez, foi produzido, em um centro de idades integradas (atendimento às crianças de zero a seis anos), também público, no município de Aarhus, Dinamarca (HADDAD, 2020).

Observa-se que, diferente da pesquisa de Jensen (2004), que utiliza três filmes sobre a prática pedagógica de três países, a versão brasileira caracteriza-se pela experiência contrastante de dois países: Brasil e Dinamarca. Em relação à escolha da instituição retratada na experiência dinamarquesa, Haddad (2020) descreve:

Na Dinamarca, a instituição escolhida foi um centro infantil de idades integradas do município de Aarhus, cidade natal de Jensen, onde exerceu toda sua vida profissional [...]. A escolha dessa instituição se deu por reunir uma série de vantagens: a sua tipicidade, por ser o tipo mais frequente de instituição de educação infantil na Dinamarca; a presença de três pedagogos homens, um em cada turma de crianças, e uma das auxiliares de pedagogo, cursando o último semestre do curso de formação em Pedagogia, era brasileira e poderia nos auxiliar na tradução do dinamarquês para o brasileiro; o espaço externo amplo e diversificado; e o fato da diretora ter conhecimento da pesquisa anterior de Jensen (HADDAD, 2020, p. 5).

No Brasil, a escolha da instituição também seu deu por alguns aspectos favoráveis, conforme explica Haddad (2020, p. 5):

[...] atende crianças de 4 e 5 anos, que é instituição típica no município, há enorme quintal onde as crianças brincam e muitas atividades são realizadas; a instituição adota a proposta de salas temáticas, sendo que as crianças circulam por vários ambientes durante o dia; o fato da instituição ser campo de estágio do curso de Pedagogia da UFAL e da equipe ter familiaridade com o trabalho da pesquisadora.

²² Os resultados parciais da pesquisa podem ser consultados em HADDAD, 2020; HADDAD; MARQUES; AMORIM, 2020.

Após a gravação, os vídeos foram editados e exibidos para as respectivas instituições, em especial, os atores sociais que figuram nos filmes. Contudo, não ocorreu nenhuma situação em que houvesse pedidos de retirada ou exclusão de cenas pelos participantes (HADDAD, 2018). A edição final dos filmes resulta, assim, em uma duração aproximada de 30 minutos cada. As cenas contidas nestes dizem respeito a situações do cotidiano das crianças em contextos de educação infantil, trazendo imagens de: “afazeres de cunho diário (comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, dormir, lavar as mãos); situações de brincadeiras livres, iniciadas pelas crianças; situações de atividades estruturadas, planejadas pelo adulto” (HADDAD, 2020, p. 4).

A sequência das cenas transmite ao telespectador a impressão de que as imagens estão se desenvolvendo logicamente. A produção e edição do filme no centro de idades integradas na Dinamarca foi realizada por um cinegrafista dinamarquês (o mesmo que produziu os filmes da pesquisa de Jensen); enquanto que o filme brasileiro contou com uma cinegrafista brasileira.

É importante salientar, que Jensen teve o papel de colaboradora e consultora na versão da pesquisa brasileira, participando da edição do filme dinamarquês e orientando a equipe de pesquisa na utilização do *Sophos*. Assim, depois de editados e aprovados, os filmes foram exibidos a 11 (onze) sessões de GF no Brasil formados para cada um dos seguintes perfis de observadores: professores de educação infantil, especialistas, docentes, alunos do curso de pedagogia, gestores municipais de educação, entre outros. A exibição dos filmes nos GF é seguida de uma questão colocada em aberto pela pesquisadora: o que vem à mente ao assistir esse filme?

Todas as sessões dos GF foram gravadas em áudio e vídeo, e posteriormente, transcritas. A transcrição, abrangeu ainda, a linguagem corporal dos observadores/participantes da pesquisa. No que se refere à codificação dos dados gerados nos GF, esta aconteceu a partir de uma leitura flutuante das discussões transcritas, com a identificação dos temas emergidos com mais frequência, em seguida, estes foram organizadas com auxílio do software NVivo 12 (HADDAD, 2020).

Após apresentar a edição da pesquisa brasileira, é importante ressaltar uma vez mais, que a pesquisa ora apresentada, trata-se de um desdobramento e um complemento da pesquisa mais ampla, uma vez que seu foco recai sobre as famílias das crianças usuárias de IEI, perfil não contemplado pela pesquisa maior, mas que também se apresenta como personagens que compõem o universo das instituições infantis.

A seguir, será descrito o contexto em que estas famílias se apresentam, assim como o percurso metodológico seguido para apreender suas vozes.

4.2 Desvelando o contexto da pesquisa

Na busca de apreender as compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis, a princípio delimitamos como campo investigativo as Creches escolas (assim denominadas pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação) da rede municipal de educação infantil de Penedo/AL, pois a pesquisa se situava no âmbito do projeto de pesquisa e extensão, *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboresense*.

Nesse contexto, estava previsto a realização de três GF formados por famílias de crianças usuárias de IEI da rede municipal de educação de Penedo/AL. Contudo, fora realizado apenas um GF piloto, tendo como objetivo testar os equipamentos necessários para a pesquisa e analisar o movimento do grupo participante no estudo. Os dados obtidos através do GF piloto, foram excluídos da análise da pesquisa, isso porque, o mesmo apresentou algumas dificuldades no seu desenvolvimento.

Conforme descrito na seção introdutória desta pesquisa (seção I), diante do atual quadro em que estamos enfrentando referente à pandemia de COVID-19 e as suas implicações, dentre elas a adoção de uma das suas medidas primordiais, o distanciamento social, ficou impossibilitado o retorno a campo na cidade de Penedo/AL para finalização da coleta de dados. Desse modo, foram necessários alguns reajustes nesta pesquisa, dentre eles o processo de recolha de dados e o *locus* da pesquisa, configurando-se, assim, em um segundo cenário.

Para tanto, a continuação da coletada de dados desta pesquisa se deu através de plataforma *online*, sendo realizada no período das medidas sanitárias adotadas como estratégias para atenuar a proliferação do vírus causador da pandemia, mais especificamente entre os meses de maio e junho/2020. Nesse sentido, também foi necessário definir um novo perfil de sujeitos participantes no estudo, assim como novos critérios, a saber: ser pai e/ou mãe de criança que frequenta instituição infantil e ter acesso a mídias digitais; saber ler; e demonstrar interesse em participar e ter disponibilidade.

Levando em consideração o novo perfil de observadores/participantes na pesquisa, delimitamos como campo empírico, pais e/ou mães de crianças matriculadas em instituições infantis de municípios situados nos estados de Alagoas e Pernambuco. A escolha dos municípios se deu pela seguinte questão: familiaridade e contato com famílias que tenham crianças matriculadas em creches, pré-escolas e/ou similares. No que diz respeito aos municípios representados nos dois estados, registrou-se o seguinte: Pernambuco, os municípios de Caetés, Capoeiras e Garanhuns; Alagoas, as cidades de Arapiraca, Maceió e Paripueira.

Dessa forma, neste estudo, foram realizadas duas sessões de GF, sendo esses: grupo focal 1, formado por cinco participantes, três mães e dois pais; e grupo focal 2, composto por quatro participantes, sendo duas mães e dois pais. As características de cada grupo estão detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Composição dos Grupos Focais

Grupo focal	Número de participantes	Características apresentadas	Estado e município de residência
GF 1	05	03 mães e 02 pais de crianças matriculadas em creches, pré-escolas ou similares.	AL: Arapiraca e Maceió PE: Caetés, Capoeiras e Garanhuns
GF 2	04	02 mães e 02 pais de crianças matriculadas em creches, pré-escolas ou similares.	AL: Maceió e Paripueira PE: Caetés

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Feita esta breve descrição do cenário da pesquisa, registrou-se um pouco do contexto de que emergem as vozes das famílias, sujeitos participantes do estudo. A seguir, descreveremos os procedimentos adotados para a recolha e análise dos dados.

4.3 Procedimentos de geração de dados

Conforme já descrito, a continuação da coleta de dados desta pesquisa aconteceu por meio do uso de ferramentas digitais, devido ao cenário pandêmico. Para tanto, inicialmente, entramos em contato com pais de crianças residentes em municípios dos estados de Alagoas e Pernambuco, que tínhamos proximidade e contato, e que suas crianças frequentassem algum tipo de IEI. Esse contato se deu por meio de aplicativo de mensagens de texto, e-mail e ligações telefônicas, em que procuramos apresentar a pesquisa, ressaltando a importância e objetivos da mesma. Logo depois, foi encaminhado um convite formal (via e-mail, ver apêndice II) a estas pessoas, no documento estava descrito os objetivos da pesquisa e o detalhamento das etapas em que o voluntário participaria.

Após a confirmação do e-mail e o aceite para participação na pesquisa, dois grupos foram formados por pais e/ou mães de crianças que frequentam instituições infantis em

municípios de um dos dois estados e, logo em seguida, agendamos um primeiro encontro virtual com cada grupo na plataforma *online Zoom Meeting*²³. Este primeiro encontro com duração de 20 a 30 minutos, teve como objetivo ajustar alguns detalhes da pesquisa, a saber: testar a plataforma *online*, leitura e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (via e-mail e em documento doc.), explicação sucinta dos instrumentos de geração de dados, como seu envio e acesso, e definição de um dia e hora comum a todos para a recolha de dados (realização do GF).

No que concerne aos instrumentos de geração de dados, foi utilizado um questionário perfil *online* (ver Apêndice IV), a fim de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, foram apresentados os dois filmes sobre situações do cotidiano de educação infantil (ver Apêndice V e VI, resumo dos filmes) de culturas distintas com sua discussão em GF.

4.3.1 *O questionário perfil*

O questionário perfil foi composto por 13 (treze) questões que buscaram traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa (ver Apêndice IV). Este foi introduzido na plataforma *online* – Google Forms²⁴ e enviado via e-mail para os participantes do estudo.

Este instrumento - o questionário - foi construído pelas próprias pesquisadoras, sendo composto por perguntas que referem-se a: nome completo do participante da pesquisa, idade, sexo, estado civil, ocupação profissional, nível de escolaridade, constituição do grupo familiar, renda mensal da família, cidade em que residem, número de crianças que frequentam IEI, tipo da instituição e a turma de criança que filho (a) frequenta.

4.3.2 *A exibição de filmes e a utilização de grupos focais*

Após aplicação do questionário perfil, o próximo passo da pesquisa constituiu-se na apresentação dos dois filmes de práticas contrastantes (HADDAD; JENSEN, 2017; HADDAD, 2017) e sua discussão em GF.

Para tanto, seguimos os seguintes passos: a) conforme mencionado anteriormente, dois GF foram formados, sendo esses grupos previamente selecionados por pais e/ou mães de

²³ A plataforma *online Zoom Meeting* se refere a um programa de serviço de vídeo/web conferência de comunicação síncrona, e esta foi desenvolvida pela empresa americana *Zoom Video Communications*.

²⁴ O google forms, é dos um serviço oferecido pela plataforma do google, consistindo na criação de formulários e questionários.

crianças que frequentam instituições infantis em diferentes municípios dos estados de AL e PE; b) exibição dos dois filmes de práticas contrastantes por meio da plataforma *online* do *YouTube*²⁵; c) discussão dos dois filmes pelos grupos selecionados por meio da plataforma *online* – *Zoom Meeting*, após as próprias pesquisadoras/mediadoras da pesquisa colocarem em aberto uma pergunta: “o que você viu nos filmes, quais os sentimentos ou pensamentos que eles despertaram em você?”.

Para Jensen (2007), idealizadora do método *Sophos*, a exibição dos filmes de práticas contrastantes tem a função de colocar uma distância ao padrão dominante, despertando nos observadores/participantes a consciência para outras possibilidades de compreensão da prática de cuidado e educação infantil, além de gerar *insights*, a partir dos entendimentos conscientes e inconscientes dos observadores a respeito das práticas documentadas nos filmes e seus ideais sobre ela. Posto isto, é importante enfatizar que o principal foco do estudo não é revelar a essência da prática pedagógica dos dois países ou compará-las, mas sim compreender os entendimentos dos observadores/participantes sobre o que acontece e por quê. Assim, o *Sophos* baseia-se na ideia de que quando os observadores participantes falam sobre a prática pedagógica que veem nos filmes, nos dizem principalmente algo sobre suas compreensões em relação ao que seria uma boa prática pedagógica na educação infantil, revelando seus valores pessoais e entendimentos.

No que se refere à exibição dos filmes, foi encaminhado via e-mail, orientações para os participantes assistirem (em um único e-mail descreveu-se todas as orientações). A primeira orientação se referiu à disponibilização dos filmes, sendo disponibilizado na plataforma *online* do *YouTube*, desse modo, encaminhamos os links dos mesmos. A segunda, os participantes deveriam seguir a seguinte ordem para assistir aos filmes: primeiro assistir à experiência do filme brasileiro e em seguida, ao filme dinamarquês (essa sequência foi anteriormente definida pela pesquisa maior). Terceira, de preferência assistir aos filmes em tela grande (computador, TV), pois proporcionaria uma melhor visualização das cenas. Quarta, os observadores deveriam fazer anotações do que lhe chamou atenção e/ou lhe fez despertar algum sentimento ou pensamento, enquanto assistia aos filmes. E, por fim, não discutir o conteúdo dos filmes ou ter qualquer tipo de conversa em relação aos mesmos com as pessoas participantes do GF até a realização deste.

²⁵ O *Youtube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Os vídeos foram disponibilizados de modo privado, a fim de permitir o acesso apenas para contas compartilhadas, no caso, a conta de e-mail de cada observador/participante.

Em relação à utilização de GF, foram realizadas duas sessões (conforme detalhado anteriormente). De acordo com Gatti (2005), essa técnica vem sendo muito utilizada nos trabalhos de abordagem qualitativa em pesquisa social, por meio da qual permite-se alcançar diferentes perspectivas a respeito de uma mesma questão, a partir de debate em pequenos grupos, em que os sujeitos envolvidos se expressam e interagem entre si a partir de características comuns. No caso do presente estudo, ser pai ou mãe de criança que frequenta IEI, consistindo, desse modo, na produção de dados em uma situação coletiva.

Seguindo algumas orientações de Gatti (2005) sobre a condução do GF: inicialmente, descrevemos algumas informações breves sobre a pesquisa, além de ressaltarmos que todas as ideias e opiniões são relevantes, e que não existe certo ou errado; propusemos aos participantes que procurassem falar cada um na sua vez; falassem em um tom de voz compreensível, pois a discussão seria gravada em áudio e vídeo pela própria plataforma *online*; e procuramos também não interferir no percurso da discussão, a não ser em momentos não compreendidos nas falas expressas pelos participantes, ou ainda, na retomada de temas discutidos de forma breve, buscando assim um maior aprofundamento.

Conforme descrito no início desta subseção, o dia e hora para a realização das sessões dos GF, foi acordada em uma primeira reunião virtual com cada grupo. Assim, a segunda reunião consistiu na realização dos GF, com a discussão dos observadores em torno dos filmes assistidos. Cada sessão teve em média duração de 1 hora e 20 minutos a 1 hora e 30 minutos. Em relação à plataforma *online* utilizada para realização dos GF, esta foi decidida e escolhida pelas próprias pesquisadoras, levando-se em consideração alguns pontos, tais como: nitidez de imagem proporcionada pela plataforma, fácil acesso de uso por quem acessa e o recurso de gravação de imagem e voz. Reforçamos ainda que os vídeos foram disponibilizados e assistidos pelos observadores/participantes dias anteriores à realização do GF (em média um ou três dias). Salientamos, também, que todos os participantes assinaram o TCLE²⁶. A pesquisa também apresenta outras questões éticas, como diversos observadores/participantes comentarem sobre as práticas exibidas, entretanto, o anonimato dos observadores que deram seus comentários é garantido na pesquisa.

No que tange aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, utilizou-se apenas a plataforma *online* por meio de mídias digitais (TV, celular, notebook). As discussões provocadas nos grupos pelos participantes foram gravadas em vídeo e áudio pela própria plataforma, tendo sido autorizada pelos sujeitos envolvidos e sendo transcritas posteriormente,

²⁶ Exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS) sob a Resolução nº 196/96-IV.

fornecendo, assim, os dados empíricos para análise. Ademais, a transcrição abrangeu, além das vozes dos participantes, sua linguagem corporal e as reações produzidas por eles durante a discussão no GF.

4.4 Procedimentos de análise

A análise do material coletado consistiu em duas etapas: a primeira compreendeu os dados recolhidos a partir do questionário perfil aplicado aos participantes do estudo, visando assim a caracterização destes.

A segunda etapa da análise consistiu na análise dos dados gerados nas discussões dos GF. Assim, para organização e análise das observações, registros e transcrições das reações e depoimentos dos participantes expressos durante o desenvolvimento dos GF, tomamos como ponto de referência a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Com o objetivo de compreendermos os sentidos dos conteúdos mediante as falas produzidas pelos participantes nos GF, levando em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa, pois, estes se constituem como ponto fundante para o processo de organização e análise do material empírico, assim como para interpretação.

De acordo com Bardin (2011), a análise do conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, a técnica (ou melhor, um conjunto de técnicas) da análise de conteúdo neste estudo é utilizada a fim de organizar, compreender e interpretar os sentidos dos conteúdos das opiniões e depoimentos expressos pelos participantes/observadores nos GF, conduzindo-nos assim, a uma descrição sistemática qualitativa dos dados e informações coletadas (a partir de um conjunto de procedimentos adotados), com a finalidade de transformar os dados de empiria em ciência.

Para tanto, essa técnica é organizada em três fases, conforme Bardin (2011): 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, ocorre a organização do esquema de trabalho a ser seguido, embora seja flexível. Essa primeira fase ainda compreende, leitura flutuante dos dados coletados, definição do *corpus* de análise (documento verbal ou não-verbal), elaboração de indicadores,

exaustividade (reunião de todo material para análise), homogeneidade (documentos escolhidos devem ser homogêneos), representatividade (amostra representativa dos dados) e pertinência (verificar se os documentos correspondem aos objetivos para análise). Na fase seguinte, acontece a descrição analítica, na qual ocorre a exploração do material coletado, codificação, recorte do texto em unidades de registro e identificação de contexto da mensagem, classificação e agregação das informações correlatas em categorias simbólicas ou temáticas. Por fim, a última fase, refere-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

Desse modo, seguindo as três fases propostas por Bardin (2011), para análise e organização do material empírico desta pesquisa, seguimos os seguintes passos:

Na pré-análise foi organizado o esquema de trabalho a ser seguido. Inicialmente este consistiu-se na organização do *corpus* do trabalho, por meio da transcrição dos dados videogravados em vídeo e áudio, em que foi preciso assistir e ouvir aos áudios por repetidas vezes, para que a transcrição procedesse fielmente o desenrolar dos GF. Ainda nessa fase, realizamos uma leitura flutuante das transcrições.

Na fase seguinte, aconteceu a descrição analítica, em que ocorreu a análise do material coletado com a leitura minuciosa da transcrição dos GF, sendo atribuído cores distintas para alguns aspectos das opiniões expressas pelos observadores/participantes, ou seja, a fim de identificar possíveis categorias temáticas. Com a finalização desses destaques, foi possível realizar uma leitura específica e detalhada apenas do material selecionado, permitindo dessa forma, uma escolha descritiva de códigos/categorias. Pontuamos ainda que esses destaques foram realizados manualmente. Essa segunda etapa da análise do material empírico teve como finalidade fragmentar e/ou desmontar os diálogos transcritos (recorte em frases e parágrafos) dos GF, em que buscamos selecionar os fragmentos, agrupando os extratos de conteúdos semelhantes expressos nos depoimentos dos participantes, os quais foram organizados em um quadro, tendo como intuito construir a elaboração de respectivos temas (ver Apêndice VII e quadro 3). Essa fase ainda, consistiu na prova de validação das temáticas organizadas.

Os temas gerados a partir das discussões dos GF permitiram identificar compreensão de práticas pedagógicas em educação infantil a partir dos pontos de vista, experiências, crenças, valores e sentimentos das famílias participantes no estudo. Os temas mais presentes no grupo GF1 foram: autonomia, liberdade x criança frágil, superproteção; concepções de educação infantil; atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças e professores no espaço de educação infantil, o uso do tempo e materiais, razão adulto/criança, interação criança-criança-adulto; ambiente; o profissional de educação infantil, papel, postura e formação; gênero; relação da IEI com a família. No GF2 os temas que mais se destacaram foram: autonomia, liberdade x

passividade, superproteção; papel/função da IEI; as atividades desenvolvidas pelas crianças e professores - espaço, tempo e materiais, integração e seriação de idades, razão adulto/criança, relação com a natureza, interação criança-criança-adulto; ambiente; relação da IEI com a família e gestão democrática; o profissional da educação infantil, postura, papel, gênero (violência e diversidade).

Após a identificação dos temas, procedemos à sistematização desses em grandes categorias temáticas. As categorias e seus respectivos componentes (temas) foram organizados em um quadro, conforme a seguir:

Quadro 3 – As categorias emergentes e seus respectivos temas

Categoria	Componentes (temas)
Visão de Criança	Autonomia, liberdade, criança ativa x passividade, criança frágil, proteção;
Educação infantil e vida cotidiana	Função e objetivos da educação infantil; organização do trabalho pedagógico: relação com a natureza e razão adulto/criança; ambiente/atmosfera: integração e seriação de idades e interação criança-criança-adulto; O profissional de educação infantil: postura, papel, formação e gênero.
Interfaces entre a educação infantil e as famílias	Relação IEI x família e gestão democrática.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na última fase, ocorreu a interpretação dos sentidos que emergiram a partir do *corpus* do material empírico, essa interpretação foi apoiada na luz da teoria disponível sobre cada temática em apreço. Para tanto, voltamos aos discursos alocados em cada tema, assim como, a cada categoria temática (quadro 3) que o tema se encaixou, e posteriormente, o uso do aporte teórico que as envolvem. Esse movimento possibilitou novos *insights*, que nos ajudaram a responder e compreender aos objetivos traçados na pesquisa.

Nesta seção, buscamos fundamentar e explicitar os percursos teórico metodológicos seguidos, o que se torna imprescindível para a compreensão das análises descritas na próxima seção. Entendemos que dos dados empíricos produzidos a partir do questionário perfil e dos GF se constituem a matéria-prima deste estudo, criando significados concernentes à caracterização dos participantes da pesquisa e a compreensão destes sobre ideias e tendências relacionadas a práticas pedagógicas em educação infantil.

5 SENTIDOS E COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS FAMÍLIAS

Nesta seção, apresentamos os dados recolhidos na pesquisa, obtidos através da aplicação do questionário perfil e das discussões geradas nos GF. Em um primeiro momento, é apresentado os resultados do questionário perfil que teve com finalidade traçar uma caracterização dos sujeitos participantes no estudo. Em seguida, é exposto as análises dos depoimentos e opiniões expressos pelos pesquisados durante o desenvolvimento dos GF, sendo enfatizado nessas vozes o consensual e as variações existentes nos posicionamentos dos participantes em relação aos temas discutidos. Os dados empíricos foram analisados e organizados de forma descritiva e interpretativa, a fim de evidenciarmos as compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias.

5.1 As famílias: suas características e pertencças

Participaram do presente estudo nove membros familiares entre pais e/ou mães de crianças matriculadas em unidades de educação infantil de diferentes municípios dos estados de Alagoas e Pernambuco.

No que consiste à adesão das famílias à participação na pesquisa, em geral, as famílias das crianças se mostraram solícitas, demonstrando interesse em participar, tanto as mães contatadas quanto os pais. O que demonstra interesse destes com questões que dizem respeito ao compartilhamento da educação, cuidado e socialização de suas crianças.

O grupo participante, atendendo aos critérios antes definidos, é composto por pais e mães, com distintas idades e nível de instrução. As tabelas 1, 2, 3 e 4 referem-se à distribuição por vínculo familiar com a criança, estado civil, idade e nível de instrução/escolaridade dos pesquisados.

Tabela 1 – Quantidade de pais e mães participantes no estudo

Vínculo familiar	F	%
Mãe	05	55,6
Pai	04	44,4
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela 2 – Estado civil dos pesquisados

Estado civil	F	%
Casado	08	88,9
Viúvo	01	11,1
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela 3 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Faixa etária	F	%
27 a 30 anos	03	33,3
31 a 35 anos	03	33,3
36 a 42 anos	03	33,3
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tabela 4 – Nível de instrução/escolaridade dos pesquisados

Nível de instrução	F	%
Graduação	02	22,2
Especialização	03	33,3
Mestrado	02	22,2
Doutorado	01	11,1
Pós-doutorado	01	11,1
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os dados descritos na tabela 4, revelam que todos os participantes possuem nível de instrução de educação superior, e que alguns destes ainda possuem especialização e pós-graduação de mestrado ou doutorado. Entretanto, é importante ressaltarmos que o grupo participante no estudo representa apenas uma parcela pequena da população que possui nível instrução de educação superior nos estados de Alagoas e Pernambuco, uma vez que, de acordo com os dados do censo do IBGE em 2010, no estado de Pernambuco a população acima de 25 anos ou mais de idade, cerca de 22,23%, era analfabetos, 43,05% tinha o ensino fundamental completo, 30,59% possuía o ensino médio completo e apenas 8,01%, o ensino superior

completo. Enquanto no estado de Alagoas, esses percentuais são, respectivamente, 30,57%, 36,36%, 24,98% e 6,90%.

Em relação à área de formação dos pesquisados, identificamos as seguintes áreas: ciências biológicas, educação física, jornalismo, direito, pedagogia e ecologia. No que concerne às profissões e/ou ocupações profissionais, foram registradas as seguintes: professores (a) da educação básica e superior, coordenador pedagógico e jornalista.

Conforme os dados recolhidos no questionário perfil, a constituição do grupo familiar dos pesquisados, em sua maioria, configura-se de forma nuclear, apresentando a seguinte organização: pai, mãe e filhos. Em relação ao estado e a cidade em que residem, foram registradas as seguintes respostas, no estado de Pernambuco, as cidades de Caetés, Capoeiras e Garanhuns; e no estado de Alagoas, os municípios de Arapiraca, Paripueira e Maceió.

A tabela 5 apresenta a renda mensal das famílias pesquisadas. Nesta, é possível constatar que, três (33,3%) participantes possuem renda mensal familiar entre dois a cinco salários mínimos; dois participantes (22,2%) entre sete e cinco salários mínimos; e quatro participantes possuem renda mensal familiar superior a dez salários mínimos.

Tabela 5 – Renda mensal da família

Renda mensal da família	F	%
Entre 2 e 5 salários mínimos	03	33,3
Entre 5 e 7 salários mínimos	02	22,2
Mais que 10 salários mínimos	04	44,4
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No que consiste o número de filhos (as) matriculados em unidades de educação infantil, a maioria dos pais participantes da pesquisa (88,9%) tem somente um filho que frequenta algum tipo de instituição infantil.

Tabela 6 – Número de filhos matriculados em instituições de educação infantil

Número de filhos em IEI	F	%
1	08	88,9
2	01	11,1
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tratando-se do vínculo administrativo das IEI que as crianças estão matriculadas, o grupo participante é heterogêneo, pois um pouco mais da metade dos pais acusa que seus filhos/filhas frequentam instituições privadas e um pouco menos da metade frequenta instituições públicas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 7 – Vínculo institucional.

Tipo de instituição	F	%
Pública	04	44,4
Privada	05	55,5
Total	09	100

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O quadro 4 apresenta a distribuição das crianças, filhos das famílias participantes da pesquisa, quanto à idade e turma de crianças que frequentam nas IEI. Registrou-se diferentes idades e distintas turmas de crianças, perfazendo entre dois anos a cinco anos, sendo estas crianças matriculadas em turmas de maternal (2 anos) a jardim II ou infantil II (5 anos). Salientamos ainda que é preciso levar em consideração que tal nomenclatura da turma em que a criança está vinculada pode variar de acordo com o local e a instituição educativa.

Quadro 4 – Distribuição das crianças quanto à idade e turma de crianças.

Turma de Criança	Nº de crianças
Berçário (0 anos - 1 ano e 11 meses)	-
Maternal I (2 anos)	01
Maternal II (3 anos)	03
Jardim I/Infantil I (4 anos)	04
Jardim II/Infantil II (5 anos)	02

Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.2 O que nos revelam as famílias das crianças: as categorias e os respectivos temas emergidos nos grupos focais

As discussões geradas nos GF seguiram duas direções, a primeira refere-se às compreensões de prática pedagógica em educação infantil atreladas às experiências, crenças e valores dos participantes do estudo. A segunda, por sua vez, diz respeito ao contraste e o contraponto entre a prática dos dois filmes, nos dois países, colaborando, desse modo, para que as diversas opiniões expressas pelos grupos participantes perpassassem as cenas visualizadas nos dois filmes, gerando a discussão de temas diversos. No que se refere ao movimento dos GF, todos os participantes teceram diversos comentários, versando em consensos, variações (divergências) e mudanças de posicionamento no decorrer do GF.

As análises dos temas discutidos pelos observadores/participantes nos GF geraram três grandes categorias, sendo elas: **visão de criança:** autonomia, liberdade, criança ativa, participação x passividade, criança frágil, proteção; **educação infantil e vida cotidiana:** função e objetivos da educação infantil; ambiente/atmosfera; organização do trabalho pedagógico; o profissional da educação infantil: papel/postura, formação e gênero; e, por fim, **interfaces entre a educação infantil e as famílias.** Nesta última, reunimos as opiniões dos observadores a respeito das interações entre as IEI e as famílias.

Nesta parte do estudo, os depoimentos dos observadores participantes dos GF serão identificados por grupo, GF1-Grupo Focal 1 e GF-2 Grupo Focal 2, conforme está detalhado no quadro 2 (pág. 82).

5.2.1 *Visão de Criança*

A imagem de criança evocada nos enunciados dos participantes da pesquisa gravitou em torno de experiências, valores, recordações da infância, sensações e contraste da imagem visual dos dois filmes, a partir das expressões “autonomia e criança ativa” e, no seu contraponto, “passividade e criança frágil”, sendo essa última imagem reverberada a partir da dialética entre a proteção e a participação da criança em distintas experiências.

Para William Corsaro (2011, p. 15), sociólogo da infância, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas”. Ou seja, elas são membros e operadoras de suas próprias histórias, elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses, além de contribuir ativamente para a transformação do meio ao seu redor.

A visão de criança, como autônoma, ativa, que tem liberdade, escolhas e capaz de fazer interações e dar respostas por meio de relações dialógicas com o adulto, é refletida nas falas

dos pesquisados ao fazerem referência a ambas as experiências apresentadas nos dois filmes, entretanto, com uma maior frequência pelo filme dinamarquês. Eis algumas declarações:

A criança tem sua autonomia, então é preciso a gente ver também a criança não só como um reprodutor da cultura adulta. Ela não é esse ser passivo. Ela tem as escolhas dela. Ela tem escolhas. É isso que a gente precisa entender! (GF1)

Só que a autonomia da criança na escola dinamarquesa, ela é totalmente diferente, a criança ela faz muito, muito mais coisas. (GF1)

[...] eu percebo assim, é uma fase que eles têm muito a florescer, e é também nessa fase que eles são muito limitados, é uma fase de perguntar o porquê, que o adulto não tem o tempo pra responder, que o adulto não está... é... com condições, talvez, possa dizer assim, de responder, de dar atenção. (GF1)

[...] achei um pouco estranho a professora perguntar aonde lava o carro [referindo-se ao filme brasileiro], no sentido assim me pareceu uma pergunta meio... eu entendi depois que ela queria lavar o carro, mas as respostas foram muito mais interessantes do que ela queria de resposta que era o "lava jato". (GF2)

[...] a criança na escola dinamarquesa, creio eu que ela vai tá muito mais preparada pra vida, porque ela já cá ali, ela já se rala, ela já sofre [...] ali a formiga já pica, e já leva um furo num pedaço de pau, ela pisa no prego enferrujado, ali ela participa de tudo. Creio eu assim, são poucos momentos, mas dá pra entender assim a liberdade da criança e que ela vai aprendendo. Uma menina pequenininha, pegando enchendo o copo de areia e tentando montar os castelinhos em cima do banco, então, tudo isso me chamou a atenção né, dessa questão, tanto em um, como do outro eu vi a autonomia. (GF1)

A partir desses depoimentos transcritos, é possível observar uma imagem afirmativa de criança para as famílias, em que estas observam e pontuam a criança como um ser ativo e autônomo, capaz de produzir e transformar sua própria cultura. O último comentário descrito acima, ao apoiar-se nestas premissas, também lança algumas questões em torno das experiências vivenciadas pelas crianças dinamarquesas:

[...], mas na escola dinamarquesa a autonomia me chamou muito mais a atenção porque é uma criança [...] é um adulto no corpo de uma criança. Se a gente for levar pra o que a gente normalmente estuda, será que a criança não tá ultrapassando a fase dela? Será que ela não tá invadindo um território que ela ainda não tem essa maturidade pra chegar lá? Essa mistura? ..., se fosse comigo: “- Meu Deus, eu ia deixar meu filho fazer aquilo tudo ali sozinho?” Mas aí porque pode ser uma coisa cultural nossa, então a cultura também influencia demais [...]. (GF1)

Essa visão se reflete porque as crianças dinamarquesas a todo tempo são desafiadas a explorarem, resolverem problemas e a buscarem ativamente o conhecimento. Nesse sentido, os participantes transitam para um universo de uma perspectiva cultural em torno da imagem de criança, discutindo a dialética entre proteção e participação desta no ambiente, eis outros depoimentos expressos:

[...] outro momento também que me chamou muito a atenção, é quando as crianças estão no espaço que a professora chama de piscina [referindo-se ao filme brasileiro], e que elas vão brincar, elas tão curtindo aquele momento, é um momento prazeroso pra as crianças, mas o tempo todo a professora fica: “- Senta! Cuidado que você vai cair!”, E, até quando vamos colocar uma bolha, porque eu costumo dizer que às vezes a gente quer colocar uma bolha pra proteger as crianças, então até quando essa bolha ela pode prejudicar o desenvolvimento da criança? (GF1)

Lá as crianças ... elas sobem, elas ficam na mesa, aqui no Brasil será que as crianças podem fazer isso? Por que quando a criança vai pular muitas vezes ela não pode pra não se machucar, pra não cair. Então é preciso também, é... ter um olhar quanto a isso. (GF1)

Para esta observadora, a postura do adulto de “superproteger”, acaba levando a um cerceamento da autonomia da criança, limitando suas experiências e acarretando, desse modo, em prejuízos para o seu desenvolvimento. Segundo o sociólogo dinamarquês, Qvortrup (2015, p. 3), as práticas sociais do adulto sobre a criança vêm acompanhadas de controle e de uma atitude paternalista, e ao agirmos com extrema proteção, “estamos, ao mesmo tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança”.

A diferença cultural entre o encorajamento da autonomia à criança e a privação ou negação do estímulo desta, é refletido por outro participante, quando este enfatiza: “é o que a escola da Dinamarca busca o tempo inteiro, né, desenvolver a autonomia. Daí..., eu fico imaginando a Bia [sua filha, 3 anos] comer hoje com um prato de vidro, imagina... e as criancinhas ali da idade da Bia comendo, nossa” (GF2). Mais adiante, o mesmo observador descreve uma cena em que as crianças dinamarquesas manuseiam facas metálicas para cortar folhas de ramos e ficam ao redor de uma fogueira para assar pão:

[...] a segurança de dar uma faca na mão pra as crianças, né, nós por exemplo, eu enquanto pai, se uma pessoa só passa perto das minhas crianças com uma faca eu já fico preocupado, imagina, manusear... Fogueira, fogueira [espanto], tinha uma fogueira ali, né, as crianças brincando ali na fogueira, né, então uma segurança que é algo que eles já estão treinados a ficar naquele ambiente "perigoso", né, vamos dizer assim, né, então eles já são seguros, já foi desenvolvido isso nas crianças, então.... São muito autônomos, né, essa

é a verdade, são muito autônomos. Muito mais maduros, nesse sentido, do que as crianças brasileiras. (GF2)

Inserido em uma cultura da “superproteção” e de constante preocupação de que as crianças corram riscos, este pai fica surpreso ao ver o quanto as crianças dinamarquesas são confiantes e competentes ao vivenciarem experiências naquele ambiente com objetos ditos “perigosos”. A faca e a fogueira são sinônimos de preocupação para esse pai, principalmente quando este considera o contexto em que estas se inserem, pois o remete a fogo-acidente-violência. Assim, se pautarmos nestas questões, de acordo com Qvortrup (2015), cada vez mais as crianças são limitadas a explorarem os espaços, pois as cidades gradualmente vêm se tornando um lugar arriscado para estas, o que obriga elas e seus pais a se organizarem melhor e optarem por pequenas “ilhas” de circulação. O autor pontua como exemplo de umas destas pequenas “ilhas” a oportunidade que as crianças têm de ação quando estão com seus pares, mesmo que sob condições controladas.

Prosseguindo as conversações sobre a participação das crianças, um observador reflete criticamente a experiência brasileira: “*achei as crianças brasileiras muito passivas, esperando sempre o comando*” (GF2). Nesta vertente, de acordo com Corsaro (2011), a criança é moldada e guiada para se tornar um membro a posterior, funcional. É contra esse empreendimento que as novas perspectivas da sociologia da infância têm a sua relevância, no sentido de desconstruir ideias tradicionais de criança passiva, frágil, incompleta, e colocar em evidência a imagem de criança ativa, criativa, agente social e produtora de cultura.

Ainda de acordo com William Corsaro (2011), a infância é um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas, ou seja, é uma forma estrutural ou parte da sociedade, assim como outras categorias estruturais como classe, raça, gênero. Nessa direção, um observador envolvido pelos sentimentos provocados pelos filmes, destaca que o filme dinamarquês o fez fazer uma viagem pela sua infância, e, nessa direção, este atribui significados às experiências que vivenciou, as quais contribuí para sua representação de imagem de criança:

[...] eu fui criado no interior, e visitava muito as fazendas dos meus avós e aí mexia no barro, subia em árvore, fazia todas essas coisas. E eu tento passar isso pra minha filha porque essa questão hoje do mimimi, é muito mimo pra criança que muitos pais dão hoje. E aí a criança, ela cresce frágil, ela cresce sem saber resolver uma situação na escola, ela cresce quando o coleguinha briga com ela, ela não sabe se defender em palavras que às vezes um diálogo ele resolve muita coisa, entendeu? Então isso me levou muito a minha infância [...], porque eu fui criado no meio disso... ..., a questão de pegar no mato, de mexer na areia, de tá ali aprendendo com as dificuldades, cortou um dedo porque tinha um prego, aí eu tenho certeza que dá outra vez ele vai ter o maior cuidado, quando for olhar a madeira pra ver se não tem

algo que vai feri-lo. Então isso tudo vai dando maturidade pra criança e gerando automaticamente autonomia pra ela... vai dando mais autonomia pra que ela saiba enfrentar, o que a vida depois vai cobrar dela, não vai ter nada pronto, não vai vir nada pronto [...] (GF1)

A partir desta opinião, podemos pontuar a ênfase dada à autonomia e resiliência desenvolvida pelas crianças que são possibilitadas a vivenciar distintas experiências desde pequenas. Consoante com o depoimento do observador acima, uma outra participante salienta, “a criança que tem o direito de subir numa árvore, ela vai ter o desenvolvimento diferente daquela criança que é limitada a tudo” (GF1).

Como descrito no percurso da análise da presente categoria, há uma valorização da imagem de criança ativa, competente e repleta de potencialidades pelas famílias. Entretanto, ao serem confrontadas com uma cultura contrastante, em que as crianças são autorizadas e encorajadas a usarem seus corpos e se engajarem em atividades de “risco”, as famílias são levadas à reflexão, não apenas no sentido das experiências vivenciadas pelas crianças nas IEI, mas até mesmo na vida cotidiana das crianças no interior de suas famílias. Em outras palavras, são confrontadas com um potencial que as crianças possuem e nem sempre é reconhecido.

5.2.2 Educação infantil e vida cotidiana

O termo “vida cotidiana”, usado nesta categoria, corresponde ao espaço-tempo que fundamenta o cotidiano das IEI em suas diversas situações. Segundo Barbosa (2000), a vida cotidiana pode ser compreendida em sua complexidade e amplitude, englobando as diversas experiências vividas diariamente no coletivo das instituições. Nessa direção, esta categoria, abrange um número significativo de temas referentes às compreensões das famílias sobre as práticas pedagógicas na vida cotidiana das IEI, os quais transitaram por diversos assuntos, a saber: função e objetivos da educação infantil; ambiente/atmosfera: integração e seriação de idades, interação criança-criança-adulto; organização do trabalho pedagógico: relação com a natureza, razão adulto/criança; e o profissional da educação infantil: postura/papel, formação e gênero.

5.2.2.1 Educação infantil: função e objetivos

Como descrito na segunda e terceira seção desta pesquisa, não há como não validar os avanços conquistados para a educação infantil no Brasil, desde a implementação e promulgação

de documentos legais que a norteiem, ao expressivo número de produções científicas na área, as quais têm possibilitado subsidiar a formulação de orientações que estimulem a melhoria da qualidade da educação da primeira infância no país.

Entretanto, ainda é possível destacarmos algumas controvérsias entre o que se tem colocado no papel e o que de fato acontece na realidade. Por exemplo, a ausência de informações concretas e efetivas que auxiliem as IEI elaborarem atividades de planejamento, garantindo, assim, a aplicação de princípios e objetivos descritos em diretrizes mais amplas (CAMPOS, 2008), respeitando, desse modo, às reais necessidades e especificidades das crianças pequenas. Nesse sentido, os depoimentos tecidos pelas famílias não ficaram indiferentes, eis algumas opiniões expressas:

[...] uma coisa que me chamou muito a atenção na Dinamarca, é que deu pra perceber que o ensino lá não é um ensino formal como a gente tem aqui no Brasil, né? [...] eu acho que até na educação infantil aqui a gente tem muito o ensino conteudista, né? Em cima de conteúdo, desde a educação infantil. (GF1)

[...] a visão da educação infantil ainda é que as crianças estejam ali comportadas, né? Comportadas, que estejam fazendo aquilo que o adulto quer [...] aqui no Brasil a gente, infelizmente, a educação infantil ainda é vista a creche como algo é... assistencialista, pra ajudar os pais, pra ter o espaço pra que os filhos estejam sendo cuidados... Enquanto os pais precisam trabalhar. (GF1)

Os diálogos acima, realçam algumas vivências dos observadores com propostas de educação infantil desenvolvidas em contextos conhecidos, sendo elas, centrada no assistencialismo, transmissiva e escolar, assumindo distintas funções, desde um local de guarda para permitir o trabalho dos pais fora de casa, ou ainda, focalizada em conteúdos escolares e no adulto, ignorando os direitos das crianças a serem vistas como competentes, ativas e participativas. Frente à essa problemática, os participantes refletem e explicam como entendem as funções e objetivos das IEI:

[...] ao meu ver assim, a creche, de fato, ela tem essa função, né, de cuidar mesmo, né, e de auxiliar a criança nesse desenvolvimento, né... afetivo [...]. (GF1)

[...] eu acredito que a creche, a pré-escola, a educação infantil, ela tem esse objetivo de potencializar o desenvolvimento da criança e muitas vezes ele pode estar sendo podado. (GF1)

As opiniões dos observadores colocam em destaque a importância das IEI para o desenvolvimento das crianças pequenas, e este desenvolvimento engloba algumas dimensões,

como preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009); entre eles, o cuidado como algo indissociável do processo educativo da criança e a promoção do seu desenvolvimento integral em distintos aspectos (físico, afetivo, psicológico, intelectual e social). Uma das observadoras ainda reforça: “*o primeiro espaço em que a criança ela vai ter interação com outras, é na creche*” (GF1). Dessa forma, podemos destacar também uma ênfase dada a uma das funções sociais da educação infantil, a ampliação das relações sociais das crianças.

No caminhar do debate sobre as finalidades das IEI, os observadores continuam a tecer longos comentários fazendo referência às suas experiências, valores, crenças e contrastando com os dois filmes. O que faz com que estes reiterem alguns pontos que buscam nas instituições infantis:

[...] a gente busca uma escola que esteja lá, dando essa autonomia ao filho, que esteja construindo junto com ele e no tempo dele, que é o importante, né? Que a gente vê isso muito claro no vídeo da Dinamarca, que não nota aqui no Brasil, né? (GF1)

[...] quando eu fui... eu e minha esposa nós fomos procurar escola pra minha filha, a gente buscou justamente uma escola mais parecida com esse modelo dinamarquês [...] e minha filha, por exemplo, não traz a atividade pra casa, todas as atividades são realizadas na escola, e há indicações de atividades lúdicas que a gente possa fazer com ela em casa. [...] lá na escola, eles vão construindo não só o conhecimento, existe atividades lúdicas [...] nas atividades, pelo que a gente percebe e pelo acompanhamento que a gente tem com as duas professoras na sala dela [...], a gente percebe que as crianças elas são estimuladas a produzir o conhecimento delas, é um modelo muito mais semelhante com esse modelo dinamarquês, assim elas são mais preparadas pra vida. (GF1)

Os depoimentos expostos acima pontuam algumas finalidades que os observadores esperam e buscam nas IEI, como a estimulação da autonomia da criança a partir de atividades lúdicas e a construção do conhecimento a partir do próprio conhecimento das crianças, respeitando seus desejos e ritmos. Para ilustrar esses “conhecimentos próprios das crianças” citado no comentário de um dos observadores, Oliveira (2011) assinala que ações que apontam significados, e que podem ser chamadas de “ações de ensino na educação infantil”, devem interagir com as ações das crianças, pois são donas de um mundo próprio de significação e um mundo em si mesmas. É possível observar também nas falas a anunciação de uma lógica da vida, o que é ilustrativo como mais detalhe no extrato abaixo:

[...] eu como mãe, né? Era um espaço que eu queria pra o meu filho, porque é ... trabalha a autonomia, prepara a criança de fato pra vida, né? Porque eu acredito que a questão conteudista ela vem depois, e ela vem até assim no dia a dia, né, nessas atividades do dia a dia, a gente pode formular é ...

essas questões conteudistas que tanto a escola da educação infantil impõe pra as crianças. (GF1)

A observadora descreve em seu comentário uma visão de educação infantil referenciada por uma cultura (brasileira) que se centra em conteúdos escolares na educação da primeira infância, e essa visão é contrastada com a experiência dinamarquesa e as cenas de atividades diárias realizadas pelas crianças. Nessa direção, duas lógicas são anunciadas em seu entendimento, a primeira é referenciada por uma lógica escolar, centrada em conteúdos predeterminados e escolares, e a segunda, baseada em aquisições de habilidades pela criança para um bem maior, a partir da realização de atividades do dia a dia. Essas atividades cotidianas são remoradas nos dizeres dos observadores abaixo:

*[...] uma coisa que me chamou bastante a atenção, que **elas participavam de tarefas domésticas, então por exemplo, após o lanche a criança limpou a mesa na qual eles comeram, antes a criança serviu o lanche que eles iriam consumir, né? Tem um dado momento que duas crianças passam com uma pá tirando uma areia que havia caído fora da caixa na qual elas brincavam. Essa não é muito uma realidade brasileira.** (GF1)*

*[...] os alunos de lá não só recebem o conhecimento educacional, né, acaba que tudo que veem lá abrange pra o seu âmbito pessoal, ou seja, lá não só é educacional escola ... A escola não só é um conhecimento educacional, mas sim, um todo para a vida da pessoa mesmo, o aprendizado dele desde educacional até, é... o que ele deve fazer, como eu posso dizer, é... quanto experiências que ele vai viver no futuro quando maiores ... Então desde pequenos eles já estão aprendendo uma forma de vida diferenciada... **ai a Dinamarca ele vem trabalhando tudo, desde ensinar lavar uma mão, lá já tem um cantinho, espaço dele, então, em tudo a Dinamarca tem pra oferecer àquela criança desde pequeno, certo? Que é o que falta nas nossas escolas públicas do Brasil.** (GF2)*

A lógica da vida pontuada nos depoimentos dos observadores, apresenta-se como algo que falta à prática das IEI brasileira, a incorporação de atividades da vida prática em articulação com os saberes. As famílias, assim, registram o binômio atividades de higiene, ambiente/saberes como algo importante no âmbito da educação infantil, contudo, em suas vivências, esse binômio se apresenta de forma dicotômica. Nessa direção, Bennett (2006 *apud* MOSS, 2011) destaca que os centros de educação infantil na Dinamarca são compreendidos como um espaço de vida, em que adultos e crianças aprendem a ser, a fazer e a viver juntos. Pois as ações cotidianas do dia a dia como comer, dormir, ir ao banheiro e realizar refeições são igualmente importantes ao lado das demais ações pedagógicas.

Divergindo dessas ideias, um observador salienta que a incorporação dessas atividades (servir a mesa, ajudar na arrumação) no cotidiano das instituições infantis no Brasil, é algo

muito complexo e complicado. Uma vez que, a questão cultural (paternalista e patriarcal) seria uma barreira de impedimento para o desenvolvimento de tais ações pelas crianças:

Tem uma coisa cultural que envolve, que as vezes determinadas situações daquela, até a gente como pai, a gente também se portaria de alguma forma. Então é muito fácil a gente chegar, né, e... eu queria muito ver o meu filho estudando numa escola daquela [da Dinamarca] pra aprender, mas será que todos nós estamos preparados culturalmente pra isso? Nem todos estaremos. Então é muito complexo. (GF1)

Ainda no cerne dos comentários em relação às atividades do dia a dia realizada pelas crianças dinamarquesas, uma observadora reflete e busca encontrar soluções para a implantação de mudanças em relação às práticas cristalizadas que são oferecidas em alguns espaços infantis brasileiros. Interessante notar que a observadora ressalta a importância do diálogo entre as IEI e as famílias, assim como a importância da divulgação do trabalho pedagógico realizado nas instituições.

A gente precisa entender, assim, se eu vou trabalhar um método que vai sair do tradicional [...] eu tenho que trabalhar com a criança, e quando o pai chegar me cobrando eu também tenho que saber explicar àquele pai o porquê, a importância daquele trabalho que tá sendo realizado, e eu sei que nem sempre vai ser aceito, mas eu acredito que vai mudando, vai mudando porque nada vai ser assim da noite pro dia. “- Ô, eu quero implantar esse método aqui dá certo, e vocês vão acreditar porque eu tô falando.” Mas a gente vai dar as caras com as ações. (GF1)

No desenrolar das conversações, um observador instigado pelos dois filmes reflete criticamente a função política da educação e a relaciona com o momento histórico em que vivemos, de uma economia global, em que líderes políticos cada vez mais valorizam o mercado da produtividade econômica e se desinteressam pelas questões relacionadas à pequena infância. Nessa direção, o observador destaca uma preocupação com uma possível desconstrução de toda a evolução da educação infantil no Brasil:

[...] eu acho que a educação ela tem um papel político, né, muito forte, e o que me preocupa é que toda a evolução nítida, né, que vem ocorrendo no Brasil com todas as dificuldades, recursos, infraestrutura, mas os esforços, né? [...] essa mudança, né, pelo menos na primeira infância ali, nessa questão de não alfabetizar as crianças, de não ter essa preocupação primária em relação a alfabetização, atualmente o discurso é ao contrário, o discurso político, é de um ensino mais tradicional, de um ensino mais militar, e de uma desconstrução de tudo o que vem e que demorou décadas pra chegar aonde chegou [...]. (GF2)

De modo geral, os depoimentos trazidos nesta temática compartilham de uma compreensão consensual em torno da educação infantil, atribuindo a esta uma função política, social e pedagógica. Um espaço no qual as crianças pequenas recebem cuidados e realizam atividades educativas, como a socialização, o desenvolvimento de suas potencialidades, aprendizagem e autonomia. As vozes das famílias ainda revelam a educação infantil como um campo permeado por algumas controvérsias, apresentando-se com ideias polarizadas, um eixo que se liga ao movimento histórico da educação infantil no país e no mundo. Por exemplo, as famílias descrevem vivências relacionadas à ideia de uma educação infantil voltada às atividades centradas em conteúdos escolares e no adulto, além de um aspecto assistencialista - de guarda da criança -, o que faz com que estas rejeitem essa premissa e coloquem em relevo a importância desses espaços para o desenvolvimento das potencialidades de suas crianças, a conceitualizando com diversas funcionalidades.

5.2.2.2 Ambiente/Atmosfera

O ambiente se constitui como um espaço de vivências e relações, em que neste é possível realizar distintas ações, atividades, formas de ocupação e encontros com as pessoas que o habitam, a partir do modo como este é organizado. O grupo de interlocutores, ao abordar esta temática, trouxe elementos referentes não apenas à dimensão física, mas penetraram nos dois espaços (dos dois filmes) e discutiram o valor de cada um deles. Interligado ao ambiente, os observadores teceram comentários também sobre a integração e seriação de idades das crianças, a forma de como estas se relacionam entre si e com o adulto, assim como circulam os espaços, além de abordar sensações (atmosfera), tais como: ritmo, fluidez, harmonia, acolhimento e rigidez.

Com o intuito de reunir e organizar as compreensões dialogadas pelas famílias sobre o ambiente, recorreremos ao estudo de Forneiro (1998, p. 233), que o conceitua como “um todo indissociável”, um conjunto de elementos do espaço físico (objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas) que contém tudo, e ao mesmo tempo, todos esses elementos que o constitui “pulsam dentro dele como se tivesse vida”, pois é capaz de nos transmitir sensações, recordações, segurança e inquietação.

Numa perspectiva educacional, a autora considera o ambiente como uma estrutura composta de quatro dimensões que se apresentam de formas distintas, mas inter-relacionadas entre si, são elas: física, funcional, temporal e relacional. A primeira compreende os aspectos materiais do ambiente e a sua organização; a segunda diz respeito às diversas formas de

utilização do espaço; a terceira dimensão refere-se à forma de como se organiza o tempo e os momentos em que são utilizados os espaços; e por fim, a quarta dimensão está ligada às diferentes relações estabelecidas no ambiente.

Os observadores, de modo geral, sentiram-se instigados ao serem confrontados com o ambiente dos dois filmes, em um primeiro momento a dimensão física e a forma de como esta se organiza despertaram algumas sensações, como pode ser notado na fala a seguir:

[...] na escola da Dinamarca é... o primeiro momento me chamou a atenção em ver a bagunça, eu digo “- Eita, e que coisa bagunçada!” Mas aí você vai vendo, assistindo o vídeo, aquilo vai ser tornando uma coisa tão legal porque pelo menos eu não sei vocês, mas me levou à minha infância, assim de estar no sítio, numa fazenda, de estar fazendo tudo, de estar se melando na terra, de estar participando de coisas do adulto ativamente. E aí você vai vendo que é uma bagunça organizada. (GF1)

O ambiente dinamarquês, em um primeiro momento, causou uma impressão negativa para o observador, e, posteriormente, reportou a uma memória pessoal deste, o que faz com que ele mude de posicionamento. Observa-se também que seu registro do ambiente o leva a caracterizá-lo como uma fazenda. Dialogando com essa ideia, outro observador destaca: “os espaços ali não lembravam sala de aulas, né, lembrava mais uma casa.” (GF1). E as preposições de representações do espaço dinamarquês continuam: “eu acredito que aquilo era uma casa realmente, que a gente percebia vários cômodos, percebia uma cozinha, percebia o jardim... então ali tava muito semelhante a uma casa” (GF1).

As impressões da dimensão física do ambiente dinamarquês, assim como sua organização, fazem com que os observadores o confronte com o espaço físico do filme brasileiro e relacione tais registros às suas memórias de espaço institucional, como descrito no depoimento abaixo:

[...] aqui no Brasil até as nossas creches né, a que meu filho estuda mesmo, pra mim é uma referência [referindo-se a um padrão arquitetônico do programa Proinfância], é... mas assim, é ainda um lugar que lembra muito a sala de aula, né? Mesmo tendo aqueles cantinhos que se pede pra educação infantil, mas é um lugar ainda muito sala de aula, né? É onde a criança tem que sentar tem que ficar fazendo atividade ali. E lá na Dinamarca, não, né? Você vê lembra muito o espaço de uma casa, as crianças ficam juntas lá não há essa divisão, né, de faixa etária. (GF1)

A imagem de espaço descrita no extrato acima, nos transmite duas ideias, a primeira direcionada a uma imagem de um padrão dominante de escola com salas compartimentadas e um espaço organizado para que as crianças fiquem sentadas, apesar de se registrar um avanço, com a organização da sala em cantinhos pedagógicos (casinha, fantasia), e a segunda, a negação

de uma lógica escolar, em que “*as crianças elas podiam se movimentar muito mais*” (GF1) e interagir com crianças de diversas faixas etárias. Essa imagem de um padrão escolar é ilustrativa no trecho a seguir:

[...] a gente olha a estrutura é sempre muito parecida né, o bloco, a separação de salas, um pátio central talvez com alguma árvore ou só cimento mesmo, e... O que eu pontuo assim, que mais me chamou a atenção, é... a coisa padronizada de todas as escolas, a cadeira é o mesmo tipo de cadeira ..., a estante também num estilo muito padronizado de que vai ter em todas as escolas o mesmo tipo de estante, talvez em todos os espaços a questão de ferro metálico isso me chama atenção. É... a forma de como foi distribuída a sala até que me surpreendeu [referindo-se ao filme brasileiro], eu vi uma tentativa de ampliar espaços dentro da sala, espaços diferentes para momentos diferentes, espaço meio que da brinquedoteca no meio da própria sala. Isso é legal! (GF2)

No comentário transcrito, apesar de ser constatada um padrão dominante de uma lógica escolar, o observador encontra também na experiência retratada no filme brasileiro uma tentativa de tornar o espaço polivalente e funcional, em que este é usado para distintas atividades. Nesse mesmo caminhar, uma outra observadora destaca alguns avanços em relação ao padrão dominante de escola no espaço brasileiro, segundo ela: “*aquelas coisas temáticas que a gente já tá conhecendo, assim mudar de sala, e ter a fantasia, e a leitura.*” (GF2).

Ainda fazendo referência ao ambiente da experiência dinamarquesa, um observador continua a evocar impressões e sensações em relação a este, contrapondo-o com a organização do ambiente da experiência brasileira:

[...] eu achei o ambiente da Dinamarca muito mais acolhedor do que o ambiente daqui o brasileiro, né, porque justamente [...] ele lembra muito uma casa. E... uma outra ... outro fato que me chamou a atenção é que o banheiro lá ele é adaptado, ele era um banheiro na altura das crianças que frequentavam aquele ambiente. (GF1)

De acordo com o participante, o fato de o ambiente dinamarquês lembrar uma casa transmite uma sensação de acolhimento. Outro aspecto relevante para este observador é o banheiro ser equipado e adaptado ao tamanho e necessidade das crianças. O que é despertado em outras falas, ao se remeterem à disposição dos materiais para as crianças, “*a musicalização ... tinha um rádio lá em que a criança poderia dar o play, stop, na hora que ela queria dançar ela dava o play, parava a música, é... achei bem legal tudo isso*” (GF2). “*As coisas em um tamanho apropriado então né, os brinquedos, as cadeiras, as mesinhas no tamanho das crianças*” (GF2).

Retomando a atmosfera do ambiente, esta tem grau de relevância para ambos grupos, pois estes acreditam que a tentativa de configurar o ambiente assemelhando-se ao projeto arquitetônico de uma casa oferece às crianças algumas sensações:

[...] a criança que está na escolinha, ou no jardim, na parte infantil, com a sensação de que tá no ambiente de casa, isso dá um conforto pra criança, uma segurança, é isso que a gente acredita. E aí... eu também tô nessa linha. Eu acho que aquele ambiente da Dinamarca traz essa ideia de conforto, segurança e ambiente familiar. (GF2)

Os observadores destacam uma recorrência de sensações transmitidas pelo ambiente dinamarquês. Ainda sob esse prisma, um observador rememora uma cena do filme e promove uma teia de ligação - dimensão relacional - entre as pessoas que frequentam aquele ambiente com o tempo em que as coisas se desdobram:

[...] o ritmo lá ele é muito harmônico, ele é muito perfeito, porque os pais entram, saem, a criança ela não sente aquela ruptura de deixar o pai e ficar na escola, né, porque o pai chega, senta, toma um café, conversa com o professor, a criança já vai pra uma atividade e sai ... e entra no ritmo rapidamente, achei bem interessante. (GF2)

A dimensão temporal da comunicação entre os adultos, pais e pedagogos, para este observador favorece a separação entre as crianças e os pais, a qual se dá de forma relaxante e sossegada.

A dimensão relacional acentuada anteriormente, ganha força nas conversações dos observadores, os quais se reportam com grande valorização à maneira como o ambiente é organizado, o que contribui para que as crianças transitem e se relacionem com as demais pessoas do ambiente. Como exemplo, um observador pontua que a organização do ambiente em salas compartimentadas separa as crianças, “*as salas de estarem tão separadas das crianças [...] percebo que isso não é legal*”, e na ausência desta compartimentação, “*todas as salas dão acesso a um mesmo espaço, hall de circulação, né?*”, o que propicia que as crianças se encontrem e se relacionem, “*esse encontro permanente mesmo que seja esporádico é muito enriquecedor, eu acho que vale muito a pena*” (GF2).

Nesta vertente, o encontro entre crianças-crianças é compreendido pelos observadores por dois ângulos. O primeiro reside na experiência brasileira e a seriação de idades, o que resulta na restrição de vínculos sociais das crianças, porém um fortalecimento de vínculo afetivo entre estas. O segundo se refere à experiência dinamarquesa e a integração de idades, que de acordo com os entendimentos das famílias, favorece um intercâmbio social entre crianças de idades

distintas, cuidado e senso de coletividade entre as crianças, além de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades motoras. O que é ilustrativo na seguinte declaração:

[...] o convívio com diferentes idades, ele enriquece o desenvolvimento social ... e também outras capacidades da criança, né, motoras inclusive, né, porque uma criança mais velha ela tem um repertório motor por exemplo mais avançado, e que a gente percebe isso quando a gente tem o segundo filho, né, o quanto segundo filho ele vem puxado ali pelo primeiro. E acho que também, né, no sentido do mais velho olhar pro mais novo e lidar ali com os problemas que o mais novo traz, né, tem um momento no vídeo da Dinamarca que tinha duas meninas mais velhas brincando de casinha, e aí chega um bebezinho, né, e elas dão uma dura no bebezinho: não! Aí o bebezinho sai ali como tranquilo, né, pra ele não tá nem entendendo aquilo, mas depois elas percebem que ouve um excesso ali com o bebezinho, né, ah você pode ficar com isso aqui agora, né? Então eu acho que essa integração de diferentes idades ela é muito rica, ela é muito rica. É... diferente de que acho que no Brasil fica muito restrito à uma sala com a mesma idade, com as mesmas crianças sempre ali, né, então você acaba, claro, criando um vínculo mais forte com as mesmas crianças, mas limita acho que essa flutuação de diferentes idades. (GF2)

A cena rememorada por este observador também causa reações em dois outros participantes, que entendem o encontro entre as crianças de faixas etárias distintas como uma “**preocupação com toda a coletividade**” (GF1), pois quando os bem pequenos se aproximavam dos mais velhos, a “**questão do cuidado mesmo com as outras crianças, a preocupação se o outro tá bem, né, se não vai prejudicar se não vai machucar mesmo**” (GF1).

Ainda no caminhar do debate sobre a dimensão relacional dos ambientes e a atmosfera destes, no tocante à interação entre crianças-adultos, um número significativo de observadores inicialmente registra uma confusão no que se refere à identificação dos adultos no ambiente dinamarquês, “*o que também chamou a atenção a participação dos pais porque aquilo dali eram pais, né? Não eram professores, não é verdade?*” (GF1). A confusão é justificada pela ausência do fardamento dos adultos e o uso de roupas leves, o ambiente se remeter a um espaço familiar, e a proximidade e afetividade que se dá na interação entre as crianças e os adultos, o que é ilustrativo nos depoimentos abaixo:

[...] uma casa onde eu também vi como pais ... o uso da farda tenha dificultado a compreensão... eu vi como pais também que estavam ali assessorando, né... que estavam participando mesmo desse dia a dia dessas atividades do filho. (GF1)

[...] eu associei a questão do estar mesmo mais livre... de não é... levar esse contexto que a gente... sabe que tem uma barreira, entre casa e escola, né? Aqui a gente tem essa barreira, vestiu a farda, vai pra escola. Então eu achei

que essa barreira ela é bem quebrada lá. E a ausência da farda por parte dos alunos, também me justificou das outras pessoas que estavam lá, mas eu pensei que seriam pais realmente pela proximidade, o carinho, a afetividade mesmo. (GF1)

Nesta vertente, é problematizada mais uma vez pelas famílias a lógica dominante do padrão escolar, “*vestiu a farda, vai pra escola*” (GF1), mesmo se constatado uma boa relação entre adultos-crianças na experiência do filme brasileiro, “*apesar da amorosidade da professora [...] uma certa rigidez nos espaços, no andamento das coisas*” (GF2).

A sensibilidade estética do ambiente também é algo presente nas vozes dos observadores, “*muita cor, né?*” [fazendo referência ao filme dinamarquês] (GF2), e a presença de elementos naturais, “*eu gostei de ver as árvores, né, eu achei super legal, eles tinham um parquinho muito grande, então a gente via muito espaço, a gente via as crianças brincando [fazendo referência ao filme brasileiro]*” (GF2).

Os diálogos expostos no decorrer da presente temática nos remetem à proposição de que o ambiente “fala” e transmite mensagens, e que esse só existe à medida que os elementos que o compõe interagem entre si, constituindo assim sua totalidade (FORNEIRO, 1998). Nesse sentido, há uma recorrência de sensações impressas pelas marcas do ambiente dos dois filmes nas vozes das famílias, de um lado, uma lógica escolar - com algumas marcas de mudança, contudo, uma certa rigidez em sua atmosfera; e do outro, um modelo que se aproxima ao de uma casa/fazenda – envolvido por uma atmosfera de aconchego, acolhimento, bem-estar e segurança.

5.2.2.3 Organização do trabalho pedagógico

O planejamento de atividades e/ou ações pedagógicas para serem trabalhadas com as crianças pequenas, exige elaborar rotas, às quais não podem ser entendidas como um plano individual predeterminado e preocupado com produtos ou produtividade, mas sim, uma obra aberta, criativa e apropriada para as situações do “aqui e agora”, articulando-se com as experiências e as vivências das crianças em outros contextos, de modo a promover o seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2011).

A organização destas atividades ainda compreende alguns aspectos, tais como: o uso dos espaços, materiais, rotinas e o adulto como facilitador no desdobrar dessas atividades (o que será discutido com mais aprofundamento na próxima temática analisada), o qual deve propiciar às crianças um espaço de exploração, descoberta e participação. E nesse sentido, as

famílias adentraram nas experiências retratadas nos dois filmes e deram visibilidade, cor e significado às ações e atividades realizadas pelas crianças. Arelada a esta temática, as vozes dos observadores transitaram também por outros assuntos, como a relação com a natureza e a proporção adulto/criança. As enunciações reunidas na presente temática ainda revelaram a existência de consensos e dissensos de compreensões.

Inicialmente, as compreensões das famílias transitam por duas lógicas acerca da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, sendo elas: estruturada, ou seja, a organização de atividades com uma sequência previamente planejada, e não estruturada, quando as ações vivenciadas pelas crianças acontecem de acordo com os seus interesses. No trecho abaixo, um dos pais, ao rememorar as ações vivenciadas pelos adultos e crianças na experiência brasileira, posiciona-se a favor da primeira lógica, a partir da experiência brasileira:

*Aí assim, que me chamou atenção em Maceió ou Alagoas, ou Brasil não sei. Mas tem tipo uma, não que não tenha na Dinamarca, mas na Dinamarca não dá pra perceber na escola deles. Na nossa dá pra perceber que **existe um plano de ensino, é como se a professora já tivesse planejado e tivesse feito naquele dia ou talvez na semana, enfim...** E aí tem todo aquele processo: **tem o que vai fazer no início, o que vai fazer no meio, o que vai fazer no final.** E aí acabou que no final foi a parte da brincadeira de se melar, de ficar mais à vontade, de brincar com água e tudo isso. É... então começa com a leitura, leitura daquilo que não pode ser lido com letras, né, mas com imagens, bacana! Aquele momento de roda eu acho que é super bacana, eu fiquei feliz ... E aí, a professora foi conduzindo, né, com aquela roda, muito boa, quando as crianças começaram a tentar também falar e fazer sua descrição da história, eu achei aquele momento o máximo, é como se fosse um mini seminário pra crianças, elas estão começando a aprender apresentar seminários e apresentação de trabalhos. Esse momento, eu disse: ‘- opa, que oportunidade pra as crianças se colocarem e falarem da história e serem aplaudidas uma pelas outras, uma incentivando a outra’. **Achei massa aquela didática, aquela dinâmica lá, e me chamou a atenção.** Aí veio também outros trabalhos, né, mais manuais, a professora tentando mostrar para cada criança suas letras, que iniciam seu nome... vem outra atividade além da letrinha do nome, vem a atividade de confeccionar o trenzinho, bacana, reaproveitando materiais que poderiam ir pra o lixo, atividade interessante... E aí é isso, **é muito marcante que em Maceió existe um passo a passo, o que deve ser feito agora, o que vai ser feito agora, o que vai ser feito depois ... eu acho que é importante ter esse momento de cada atividade, acho interessante, coisa que na Dinamarca, a gente percebe que tem muitas atividades, porém, sem esse passo a passo, né? Esse roteiro muito definido e preestabelecido.** (GF2)*

É possível observarmos um realce para a organização e estrutura de um planejamento para as ações que foram desenvolvidos nos tempos: começo, meio e fim, o que é destacado por

uma outra participante como um “*plano de aula*”, em que a professora o estruturou com “*várias coisas de uma forma bem... diversificada*” (GF2).

Ainda se tratando da fala do primeiro observador, para este, as atividades organizadas no planejamento se apresentam conectadas uma à outra, a partir de um tema central. Outro ponto enfatizado em sua fala, é a maneira como se desenvolvem essas atividades, às quais se dão de forma dirigida e livre. A primeira se relaciona à maneira como a professora conduz as atividades, e a segunda, como as crianças são introduzidas nestas atividades, a qual não se dá de forma restritiva, pois para este pai existem momentos em que as crianças ficam mais livres para desenvolverem suas ações; há momento para se expressarem por meio de pequenas assembleias e rodas, e que, ao mesmo tempo, esse movimento permite que as crianças sejam reconhecidas por seus esforços pelas outras crianças.

Ainda dialogando com os entendimentos deste observador, o mesmo faz uma relação entre a necessidade de se organizar e estruturar uma rotina definida e preestabelecida com a proporção adulto/criança:

Agora me chama muita atenção a quantidade de profissionais lá na Dinamarca que estão envolvidos com as crianças. Em Maceió, nós temos ali uma turma com cerca de oito, nove crianças, talvez até mais, só que não estava no momento, e uma professora. [...] E na Dinamarca, não! Eu percebi sempre que era quatro... A impressão que dava que era um profissional pra cada quatro, três, quatro, cinco crianças no máximo... Então essa diferença ... e talvez essa quantidade maior de alunos, ou menor de professores, exija uma padronização, um roteiro mais bem preestabelecido, amarrado, porque são muitas crianças pra um professor dar conta. (GF2)

Os adultos presentes no filme dinamarquês são os pedagogos, figuras centrais dos centros de educação infantil na Dinamarca, e os demais, são os assistentes do pedagogo e a diretora do centro, que também é pedagoga. Para os grupos de pedagogos e assistentes não existe uma distinção clara relativa às tarefas e funções, a não ser uma maior responsabilidade atribuída aos pedagogos (JENSEN, 2017b; JENSEN; HADDAD, 2018), por isso o destaque de muitos adultos estarem envolvidos com as crianças, pois todos os adultos presentes se envolvem com as ações práticas do dia a dia.

Outra observadora do mesmo GF (GF2), ao realizar um contraste entre as duas experiências dos dois filmes, posiciona-se de forma diferente em relação à organização de atividades com roteiro preestabelecido para serem vivenciadas com as crianças. Eis a sua reflexão:

[...] me deu a impressão de que as crianças aqui na escola brasileira, as crianças eram assim, vamos fazer isso agora, depois vamos fazer isso, fazer

aquilo. Fiquei com a impressão que na Dinamarca as crianças poderiam ir fazer uma outra coisa, elas estavam numa sala, mas elas poderiam mudar de sala e fazer outra coisa. (GF2)

No mesmo caminhar dessa última opinião, alguns participantes do GF1 acentuam que a homogeneização das atividades não leva em consideração os desejos e ritmos das crianças, pois há uma ênfase na centralidade do adulto, que conduz as atividades com uma proposta de tarefas iguais para todas as crianças, as quais são realizadas em um mesmo tempo:

[...] o tempo que os alunos têm lá [na Dinamarca] pra trabalharem a seu tempo, pra escolherem as atividades, não existe a sequência de atividades a ser realizada por todos juntos, né? Tem horas até que dá a impressão que lá tem dois, três alunos só por turma, né? E aqui não! Todo mundo junto fazendo a mesma atividade, no mesmo tempo, se tá interessado ou não, é só: “-Vamos lá, vamos fazer que agora é hora disso. (GF1)

Observa-se que para esta observadora, a ausência de uma sequência didática preestabelecida e homogênea tem sentido, pois oferece às crianças liberdade para que trabalhem a seu tempo e escolham as atividades que desejam realizar, o que dá a impressão de um menor número de crianças presentes naquele ambiente, pois as crianças estão envolvidas em atividades diferentes.

Consoante com a reflexão desta observadora sobre as atividades homogêneas e o respeito à valorização aos interesses das crianças, outra mãe evidencia que a organização do tempo ou jornada dos espaços institucionais envolve também a organização dos espaços:

[...] na creche dinamarquesa a gente observa que há ...é..., áreas de interesse, né? [...] E o que é que a gente pode observar, que lá elas não têm que fazer é... todas as crianças não têm que fazer a mesma coisa. Elas vão fazendo o que é do interesse delas. Isso é respeitado! O que não seria tão difícil de fazer no Brasil. Por mais que não tenha a mesma estrutura, mas a gente pode observar que o espaço de lá não é um espaço que seja algo tão caro que não possa ter aqui. (GF1)

Para a observadora, a organização dos espaços se apresenta como algo que falta às IEI no Brasil, embora esteja presente na experiência do filme brasileiro, esta coloca em relevo a organização do espaço em áreas de interesses. Tais áreas referem-se a uma organização diversificada de materiais formando ambientes distintos como: construção, casinha, livros, fantasia, etc. Os materiais em cada ambiente são reunidos de modo perceptíveis e acessíveis às crianças, para que estas os manipulem, explorem, se movimentem e brinquem, a fim de facilitar sua independência, promover a interação entre criança-criança e uma descentralização do poder e ação do adulto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; HADDAD, 2015).

Um outro elemento em relação à organização do trabalho pedagógico na instituição infantil discutido pelos observadores, é o respeito ao tempo subjetivo da criança para a realização das atividades propostas, como exemplo, uma observadora se refere a uma cena da experiência do filme brasileiro em que as crianças junto com a professora confeccionam um trem com caixas de papelão. Nesse momento da atividade, a professora pede para que uma das crianças levante a caixa, para averiguar se o vagão do trem (simbolizado pela caixa) está proporcional à estatura da criança, eis a sua reflexão:

[...] existe atividades que ela poderia ter um desenvolvimento melhor, por exemplo, a questão do trem [...] o que eu achei interessante, porém, durante a atividade o que eu percebi, que a professora pediu pra uma das crianças levantar a caixa, quando ela disse: “- Suspende, suspende a caixa!”, mas ela não esperou, o tempo daquela criança. Ela não esperou que ela suspendesse a caixa, ela foi lá, pegou e levantou, né? (GF2)

Ao argumentar sobre o tempo como uma dimensão do currículo na educação infantil, Haddad (2015) considera dois sentidos, o primeiro articula-se à organização e estrutura de uma rotina ou uma sequência de ações ao longo do dia ou semana, sendo está uma organização institucional, e o segundo, refere-se ao tempo da criança, que é um tempo subjetivo, que diz respeito à jornada da criança no ambiente e nas experiências que ela vivencia. As reflexões das famílias aqui transcritas indicam que esse segundo sentido precisa ser respeitado, ou seja, para as famílias é importante que se considere o tempo e o ritmo das crianças na realização das atividades propostas.

Ainda sobre as discussões em relação às atividades vivenciadas pelas crianças, os observadores expressaram distintas reações, desde enaltecer a participação das crianças, ao identificarem e questionarem uma certa limitação dessa participação. O que coloca em destaque a imagem de criança potente, criativa, ativa e participativa evocada nas compreensões das famílias na primeira categoria. Por exemplo, um participante relembra a atividade do trem realizada pelas crianças brasileiras e expressa:

*[...] outra coisa também que me chamou a atenção foi ver **a participação deles na construção dos brinquedos**, ajudando a tia na participação, **participando ativamente desse processo** na questão da montagem do trem, de todo aquele processo [...] você já via **a criança manuseando uma tesoura corretamente, participando, cortando papel**, isso tudo me chamou a atenção também, **porque você via uma certa autonomia nas crianças**. A tia não tava fazendo o tempo todo o trabalho pra criança, entendeu? (GF1)*

A participação das crianças ganha destaque na enunciação do observador, contudo, este também se reporta à autonomia das crianças na atividade de forma um pouco inibida, o que ganha evidência na reflexão de um outro pai do GF2, ao rememorar toda a ação da professora até chegar na construção do trem pelas crianças:

[...] lógico que foi muito legal por exemplo construir um trenzinho, mas a professora, ela foi no computador mostrar exatamente o desenho de um trem, é... sendo que do meu ponto de vista, não seria necessário mostrar uma figura pronta e um modelo pra as crianças seguirem, né, eu acho que poderia usar mais a criatividade, por exemplo, né? ... E aí na construção do trem todos os trens eram iguais, né, não tinha a personalidade da criança em cada vagão, era tudo, tudo exatamente igual, né, dentro de um modelo ali predeterminado. (GF2)

Os observadores ainda continuam a refletir sobre a participação das crianças no filme brasileiro, e relembram algumas atividades realizadas com as crianças, destacando como pontos que acharam positivos, “a gente via as crianças brincando, aquele banho de banheira foi muito divertido [risos]” (GF2); “a história acho que foi o momento bem interessante que a professora conseguiu integrar, né, todas as crianças, a opinião de todos. Todas se sentiram inseridas, né, na atividade.” (GF2).

Um observador ainda pontuou algumas atividades que considerou negativas, alegando que talvez este não seria o momento de trabalhar com as crianças a questão da alfabetização, escrita, letras, restrição para colagem:

[...] Achei que a alfabetização ali... teve muitas letras, escrever nome, isso. [...] letra, não sei se é o momento de trabalhar com letras, de escrever ... isso me chamou a atenção negativamente. É... colagem, colagem muito regrada dentro de uma linha ... acho que não é momento de estimular isso na criança, muito pelo contrário, deixar mais livre, então tinha uma colagem dentro de uma linha, é, pra passar a régua, isso eu não gostei. (GF2)

Ainda fazendo referência a esse tipo de atividades que são voltadas para as letras, outra observadora pontua dois aspectos em que esse tipo de atividade é desenvolvido. O primeiro é refletido a partir de uma questão cultural (brasileira), “*tá muito enraizado ... a questão de que a criança só vai aprender né, se tiver ali papel e lápis, né?*” Essa ainda acena que vem ocorrendo mudanças, em que os professores vêm se atualizando e estudando acerca da educação infantil e das mudanças que a envolve. O segundo aspecto, se dá no contraponto do uso de lápis e papel, em que a observadora destaca que vivencia esse tipo de atividade com “letras” de forma lúdica com seu filho em casa:

[...] O meu filho, por exemplo, tem três anos, né, e eu trabalho letras com ele, números... sempre com atividades, com musiquinhas e com coisas de dentro de casa mesmo, né? [...] (GF1)

Outras atividades que ganharam significado aos olhos dos pais foram os desenhos realizados pelas crianças dinamarquesas, “*os desenhos, a gente percebe que é totalmente diferente, né, as formas de trabalho ali, desenho bem livres com muitas cores, da criança ficar à vontade, de desenvolver mesmo, né, a criatividade, a autonomia, né?!*” (GF2).

De forma crítica, o mesmo observador continua a refletir sobre as atividades desenvolvida nos dois filmes e faz uma comparação entre estes e enfatiza, “*na Dinamarca eu acho que eles desenvolvem mais a autonomia né, infantil, a criança ela é mais ativa, tá? A partir dos desejos que ela apresenta ali no ambiente*”. Em seu comentário é possível observar uma valorização para as atividades iniciadas pelas crianças e, como exemplo, o observador relembra uma cena do filme dinamarquês, em que um pedagogo da turma de crianças menores acompanha o pequeno Nicolas até um espaço fechado na área externa onde vai buscar comida para dar às galinhas no galinheiro:

*[...] me chamou muito atenção ali na Dinamarca, o menininho tinha acabado de começar andar, né, ele fechou um ciclo tão bonito. Primeiro o professor ele foi muito sensível a identificar que tinha um menininho ali atrás quando ele estava indo pra o galinheiro, e que o menininho gostava de ir pra o galinheiro, né, aí o menino, ele alimentou a galinha, ele satisfez, ficou satisfeito, foi e pegou os ovos, né, pegou o ovo levou pra cozinha e comeu um ovo, cara, eu achei isso um ciclo perfeito, né, **ele viu todo um processo ali e participou** e comeu aquilo, sabe achei isso fantástico. É... **de novo, a partir de uma vontade da criança**, não foi nada programado, não teve nenhum tipo de programação ali, ele estava no ritmo dele, né?* (GF2).

As ideias e opiniões transcritas nos convidam a refletir sobre as ações educativas com as crianças pequenas. Essas opiniões ainda se assemelham ao conjunto de princípios apontados nas DCNEI (BRASIL, 2009), os quais devem ser consolidados nas ações pedagógicas com as crianças: princípios éticos, a valorização de sua autonomia, participação, desejos, interesses; princípios estéticos, a valorização de sua sensibilidade, criatividade, ludicidade; e princípios políticos, a valorização à expressão de suas ideias, sentimentos e participação.

Ainda sobre as reflexões das famílias, é possível observarmos uma ênfase à participação, protagonismo e interesses das crianças nas ações educativas. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, 2019), ao defenderem uma pedagogia da infância baseada em uma práxis participativa, destacam que essa tem como intencionalidade o encontro com as crianças em um permanente diálogo com os seus propósitos. Ou seja, o caminho dessa

pedagogia se dá a partir de ver e escutar a criança ativamente em ação, percebendo seus gostos e interesses, e, assim, criando situações educativas em uma ação conjunta entre adultos e crianças.

Outro aspecto que ganha visibilidade nas vozes das famílias são os materiais encontrados no espaço da experiência brasileira, “*a gente observou que dentro desse espaço se tem tudo, se tinha tudo, **tinha uma fantasia, tinha uma caixa de papelão, né, então se tinha tudo***” (GF2). Outro observador compreende a presença de tais materiais como um recurso para propiciar às crianças brincarem, interagirem e imaginarem:

Eu fiquei feliz em ver que elas também têm fantasias nas escolas [...] essa coisa bem lúdica, livre, e... de despertar nas crianças ideias de fantasia, de usar fantasias de super homem, ou do Homem-Aranha, ou da princesa, ou da branca de neve, do que for. E quando eu vi aquela arara cheia de fantasias, disse: “- Oxe, que bacana!” Além dos brinquedos, né!? (GF2).

O uso de materiais percorre por um outro assunto, a relação das crianças com os elementos encontrados na natureza e, conseqüentemente, o uso dos espaços externos das instituições. Um observador, intrigado porque as crianças brasileiras ficaram um pouco restritas ao uso do espaço externo, expressa: “*as crianças, elas ficaram pouco no ambiente livre no pátio da escola no Brasil, poderia ter mais atividades ao ar livre*” (GF2). Enquanto outro salienta ausência de espaços mais naturais, “*a carência, apesar do espaço muito grande na escola ... [brasileira] a carência de espaços mais naturais*” (GF2).

As famílias reconhecem o uso dos espaços externos e os elementos naturais como pedagógicos no trabalho com as crianças e, nesse sentido, há um realce para as experiências vivenciadas pelas crianças dinamarquesas, que se engajam em aventuras, curiosidade, alimentam animais e exploram os espaços, o que é ilustrativo nos depoimentos abaixo:

[...] a natureza, né ... as crianças pegando besouro na mão [espanto], pô, legal demais ter isso... subindo lá numa montanha, entrando no meio do mato. (GF2)

[...] elas têm mais acesso a elementos que eu acredito ser necessário ... por exemplo, no vídeo dinamarquês, a gente pode perceber que, a criança, ela brinca com a terra, ela tá ali próxima ao animal, ela tem mais autonomia. (GF1)

Entretanto, uma cena que mostra as crianças na chuva na área externa da experiência dinamarquês causa um certo estranhamento para os observadores, “*não vejo algum sentido, um sentido pedagógico nisso na verdade*” (GF2). Outra participante do mesmo GF pontua a

expressão facial das crianças de não estarem gostando, e nesse sentido, ela contrapõe com a experiência de suas filhas quando estão na chuva:

*Àquela hora da chuva, aquilo ali foi muito... porque as crianças não estavam felizes tomando banho de chuva na minha concepção. Eu não entendi o que foi, é, elas tomando banho de chuva, um frio, eu fiquei com a impressão de que elas não estavam gostando, daí eu acho assim da coisa que mais me chocou ali, foi o fato de que elas ficaram tomando banho... parecia assim que estavam querendo deixar as crianças mais fortes, eu fiquei com essa impressão, assim... ah, será que eles estão querendo desde pequenino deixar as crianças ficarem mais fortes, porque lá é frio mesmo. Então vão ficar tomando banho de chuva porquê? **As minhas meninas quando tomam banho de chuva ficam super felizes, dançam, pulam...** E lá estava todo mundo encolhido no frio, ninguém estava sorrindo. Então... isso aí pra mim chocou assim de ver as crianças na chuva. (GF2)*

Cabe destacar que o contato com a natureza tem alta prioridade nos centros de educação infantil da Dinamarca, isso porque, com vistas a aproximar as crianças do ambiente natural, tais instituições oferecem diversas oportunidades de as crianças estarem ao ar livre para brincarem e explorarem os espaços. Por exemplo, as crianças pesquisam sobre pequenos animais e insetos, brincam com galhos que encontram no mato, desenvolvem contato com os elementos naturais, como água, terra, ar e fogo (esquentam sua comida na fogueira) com o objetivo de explorar sistematicamente seus sentidos (ERIKSEN, 1993 *apud* HADDAD, 1997).

Vale registrar que, com exceção da cena em que as crianças manuseiam facas metálicas para cortar folhas de ramos para fazer espetos, bem como a cena da fogueira (em que as crianças ficam ao redor da fogueira para assar pão), nenhum dos observadores discutiu que seria perigoso as crianças ficarem expostas ao ar livre e terem contato com outros elementos naturais como os animais, a água e a terra. Ao contrário, as famílias sentiram falta de uma maior exploração dos espaços externos no filme brasileiro e enalteceram a aproximação das crianças à natureza. De acordo com Haddad (2015), o contato com a natureza e o uso dos espaços externos propicia inúmeras experiências às crianças, pois conhecer distintos elementos naturais contribui para a construção de alicerces importantes para uma compreensão posterior sobre determinados temas.

5.2.2.4 O profissional de educação infantil

As famílias, ao tecerem comentários sobre a autonomia e a participação das crianças nas atividades educativas, dialogaram também sobre as ações do profissional de educação infantil. Nesse sentido, a composição da presente temática dará ênfase a estes comentários, os quais

também percorreram por outros assuntos, tais como: a interação adulto-criança, papel/postura e formação do profissional da educação infantil, gênero – violência, preconceito e diversidade.

Houve um realce à afetividade no contato e interação adulto-criança, a qual é compreendida pelas famílias como um elemento fundante, “*tem que ter esse contato, tem que existir de professor e criança*” (GF2). Ademais, é interessante notar que um grupo destacou um maior grau de afetividade na interação adulto-criança no filme dinamarquês, “*esse contato, essa proximidade, né? Esse ... carinho que tá ali, né?*” (GF1); enquanto o outro grupo apontou tal aspecto para o filme brasileiro, “*o cuidado, a preocupação, o amor, uma entrega assim muito grande e dá para perceber isso na professora, eu senti isso*” (GF2). Independente das experiências retratadas nos dois filmes, os comentários das famílias se reportaram de forma positiva à afetividade do adulto para com a criança, como uma dimensão importante do cuidado nesta relação.

No que diz respeito às ações do profissional da educação infantil no contato, encontro e interação com as crianças, as compreensões das famílias os atrelaram às situações, atividades e aprendizagens retratadas nas experiências dos dois filmes. Os depoimentos abaixo se voltam para um encontro que acontece por meio de situações e atividades:

[...] professores que estavam, né, ali pra auxiliar essas crianças, é ... a autonomia delas né, o tempo todo elas fazendo as atividades né, sendo monitoradas. (GF1)

[...] no vídeo dinamarquês a gente percebe o adulto como um apoiador. Ele é observador, apoiador, ele tá ali propiciando a criança que desenvolva algumas atividades. [...] ele não faz por ela. (GF1)

[...] é um ambiente em que as crianças elas são ativas e os professores eles tentam conduzir e estimular essa atividade, essa proatividade ali nas crianças o tempo todo, né? (GF2)

Ele só interfere quando é necessário, né? (GF1)

É possível observar que nesse encontro entre adultos-crianças, por meio de situações e atividades, há um distanciamento a uma prática docente que se centraliza na ação do adulto. O professor é compreendido pelas famílias nessa situação com uma postura de observar, apoiar e ampliar as ações das crianças. O outro encontro e interação entre adultos-crianças verbalizado pelas famílias, dá-se em uma proporção equilibrada de poder, em uma ação iniciada pelo adulto e complementada pelas crianças:

[...] eu gostei também da professora que deu oportunidade de todas as crianças falarem, tanto as crianças mais expansivas, menos... as que tão mais expansivas, as mais que não são mais, quietas..., mas a professora, né? na hora que sentou ali na rodinha botava todo mundo pra falar. (GF2)

[...] a forma de como a professora deixa cada criança se expressar, né, a todo instante ela ... além de expor a aula dela, ela deixava com que a criança pudesse passar o que ela entendia, como no livro que foi lido pela professora e ela deixou que cada criança imaginasse e falasse do jeitinho deles. (GF2)

Por fim, o último contato, interação e encontro entre adultos-crianças centra-se na ação do adulto e na aprendizagem, o que é acentuado posteriormente nas vozes dos observadores, “*por outro lado, a professora tem o respeito das crianças, ela tem o domínio ali, né, da turma*” (GF2). O qual fica mais visível para os observadores em uma atividade alfabética com o uso de letrinhas móveis, em que as famílias buscam reiterar que o encontro entre adultos-criança-aprendizagem deve ser pautado no respeito e valorização das ações das crianças, “*não sei se é o momento ... de falar que tá errado ou não*” (GF2), nos seus modos próprios de aprender, errar e acertar, o que deve “*tá certo de qualquer ordem*” (GF2). Um outro observador reflete e busca explicar essa interação entre adulto-criança em ação de aprendizagem:

[...] eu percebi que o deixar errar faz parte do aprendizado é como a gente quando tá com os filhos engatinhando e deixa ele cair pra ele começar a desenvolver e perceber que a queda não é um problema tão grande. Que ele pode continuar, que ele vai adquirindo confiança e vai melhorando no engatinhar, no caminhar, no andar de bicicleta, no subir em uma trepa, trepa... Então o errar, o cair, o se machucar... No caso das letras, o errar, por si só, aí eu tô imaginando que seja a professora da pedagogia, ... de não interferir, é... tão seriamente nesse início, nesse processo. Deixar que a criança que por si só ela vem com o tempo, vá aprendendo, vai percebendo, talvez se comunicando umas crianças com as outras, que não a professora tendo esse papel de sensor, do crítico, do que corrige. Talvez seja essa pegada [...]. (GF2)

Outro ponto sinalizado por um dos grupos se refere aos avanços ocorridos nos últimos anos em relação ao trabalho educativo com as crianças, o que implica para os observadores em uma formação continuada para os professores:

É uma questão de reciclar o profissional também, né? A gente tem o profissional que foi formado em outro contexto, que tá reproduzindo o que foi lá... que ele vivenciou, em? Então assim é uma questão da reciclagem do profissional. (GF1)

Nessa perspectiva, o objetivo da formação continuada é aprimorar as experiências vividas do profissional. É importante enfatizar ainda a importância dada pelos observadores à formação do profissional da educação infantil, o que coloca em relevo que, para atuar na educação infantil, o professor deve ter preparo e formação em serviço. Diante dessa problemática, os observadores ainda destacam a importância da gestão escolar e as políticas públicas se atentarem aos modelos de educação infantil que veem sendo praticados nas instituições, o que demonstra que tais ações não são de responsabilidade apenas dos professores:

[...] a escola então é todo um contexto né que envolve, como você sabe, políticas públicas, porque a professora não tá ali fazendo o que ela acha que tem que fazer, como tem que fazer, não! Existe todo um projeto pedagógico por trás, todo um sistema, que normaliza e normatiza o conhecimento da professora pra ser preparado e ser aplicado em sala de aula. (GF1)

[...] às vezes a gente tem profissionais excelentes mais podados pelo sistema. (GF1)

O cotidiano das IEI se apresenta para as famílias como um campo bastante complexo, que envolve vários profissionais e instâncias. Isso nos faz refletir que muitas vezes ganhamos em discursos e documentos que embasam essa prática e orientam o funcionamento dos espaços infantis, mas perdemos e/ou encontramos entraves na ação concreta.

Ainda no tocante às práticas e ao profissional da educação infantil, as famílias, de modo geral, abarcaram questões sobre gênero nos espaços infantis, relacionando-o à violência, desvalorização profissional e preconceito. É importante enfatizar que o conceito de gênero é compreendido como uma construção histórica e social, que caracteriza o masculino e o feminino e suas diferenciações (LOURO, 1995, 2004; SCOTT, 1995).

Os diálogos das famílias sobre o referido assunto foram instigados pelo filme dinamarquês e a presença de pedagogos homens, o que é ilustrativo na enunciação de uma mãe, “a presença masculina né, na nossa educação infantil não tem e é muito criticado quando se tem um professor [...]. Então lá a gente viu no vídeo, né, a presença masculina muito forte” (GF1). Valendo-se do sentido do depoimento descrito, os diálogos assim foram incitados em torno da prática docente masculina em um contexto de uma carreira eminentemente feminina. Eis uma declaração que busca contemplar tal evidência:

Em relação a essa questão do homem... eu acho também que é uma questão muito cultural. Durante muito tempo, a escola teve como professor, né... mulheres, né, aquela famosa divisão de trabalho, tem trabalho pra homem, e tem trabalho pra mulher, eu acho que é muito uma questão cultural mesmo que aí precisa ser quebrado esse tabu. (GF1)

A observadora, ao justificar a ausência masculina nos espaços escolares, em especial no Brasil, lança duas questões: a primeira ligada à uma cultura marcada por uma sociedade escravocrata, colonialista e patriarcal; e a segunda, marcada por uma socialização orientada por modelos de papéis sexuais. Nessa direção, Louro (2004), ao se referir à constituição da subjetividade de homens e mulheres, assim como suas práticas sociais, faz referência à divisão de trabalhos com uma designação às mulheres à esfera reprodutiva (maternidade e tarefas domésticas) e para os homens, à esfera produtiva (provedor da família com funções de *status* social e masculinidade).

Ainda no cerne da discussão, Fúlvia Rosemberg (1999, p. 14), ao abordar a expansão da educação infantil no Brasil, revela que esta apoiou-se em um modelo “com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente”. Ou seja, essa ocupação profissional atrelou-se à ideologia de aptidões inatas da mulher, dom e vocação espiritual. A autora evidencia ainda uma vinculação dessa expansão à produção humana de uma infância pobre.

Em virtude de tal configuração histórica, a docência na educação infantil engendrou-se, assim, em um campo predominantemente feminino. A ausência do sexo masculino nos espaços infantis é reforçada e justificada nos dizeres da grande maioria dos observadores como algo cultural do Brasil, “*eu acho que a gente não tem professor aqui por uma maneira cultural, porque assim, o concurso ele é aberto, e ele não é aberto pra mulher... se a gente só tem mulher é porque os homens não estão fazendo concurso, né?* (GF2). As famílias elucidam um ciclo explicativo para tal ausência, o qual se inicia com a formação inicial dessa profissão, nas turmas do curso de “*pedagogia*”, que são “*predominantemente de mulheres*” (GF2). O outro ponto se reflete no modelo hegemônico do binarismo da divisão sexual do trabalho, “*normalmente você vai encontrar em escolas privadas, o homem na coordenação, na supervisão, mas não na sala de aula*” (GF1).

No decorrer das conversações, as especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita ganham evidências. Nessa direção, as famílias declaram que a presença masculina, muitas vezes, é motivo de estranhamento e preconceito:

[...] aqui no Brasil, a gente tem um preconceito muito grande, né, em relação à figura masculina principalmente na educação infantil. Eu não sei se era só naquela escola específica, ou se é, né, em toda a Dinamarca e se é algo comum lá. Porque aqui a gente sabe que é algo muito criticado, né? (GF1)

Infelizmente ainda existe sim, preconceito, eu acho que vai ser muito difícil de lidar com isso, porque é um processo complexo, mas que eu acho que já vem abrindo espaços na educação infantil. [...]. Que a gente já vemos a

presença do homem ainda que bem menor né, não se pode comparar, mas é um número bem menor, mas que já é bem mais presente que antes. (GF1)

A fim de elucidar as ideias em relação à presença de ambos sexos nas IEI nos dois países, recorreremos a alguns estudos que contabilizam tais dados. De acordo com Carvalho (2018), do total de 557 mil profissionais da educação infantil no Brasil, 96,6% são mulheres, e apenas 3,4% homens. No caso da Dinamarca, este país tem recorde mundial em número de homens que atuam em IEI, contabilizando com a presença de pedagogos e assistentes de pedagogos, sua “proporção de homens em creches é de 9%, em jardins de infância 13% e em instituições de idades integradas 13%” (HADDAD, 2020, p. 13). Observa-se uma mudança na dinâmica da sociedade, com a participação de homens na educação infantil mesmo que de forma tímida. Contudo, é possível identificar um avanço mais expressivo de profissionais homens atuando na educação infantil no contexto dinamarquês. É importante enfatizar também que a Dinamarca se apresenta como um dos países com menor desigualdade social do mundo e conta com implantações de políticas que visam eliminar as desigualdades sociais entre homens e mulheres (JENSEN, 1994).

Retomando as verbalizações das famílias e as especificidades do trabalho na educação infantil, o qual é norteado pelas dimensões indissociáveis de cuidado e educação (CAMPOS, 1994), alguns observadores demonstram um certo receio com o homem na realização de atividades corporais, especialmente os pais de crianças do sexo feminino. Eis alguns depoimentos:

[...] eu como pai, eu não tenho problema nenhum! Não teria problema nenhum quanto a isso! Assim, essa questão de levar no banheiro, claro que eu não queria que um tio fosse levar a minha filha no banheiro. Mas normalmente tem a pessoa que fica pra levar a criança no banheiro, eu acho que a única assim... é... observação que eu iria fazer é essa que com certeza não precisaria nem falar, né? Que o tio não vai pegar e levar uma menina dentro de um banheiro pra usar o banheiro. (GF1)

Eu acho que dificilmente na educação infantil os professores, os homens, né, eles vão conseguir um espaço, acho que vai demorar muito tempo. E o principal fator eu acho que é o medo mesmo dos pais, né, eu acho que o homem, não que mulher ela não tenha nenhum tipo de má intenção ali. Mas é que o homem parece ser mais preocupante em relação ao abuso, né, acho que esse é o principal medo. Estou sendo bem aberto assim, não sei né, você precisa conhecer muito a pessoa, precisa ter uma vivência, mesmo assim é muito, é muito difícil, né, você lidar com essa questão do abuso, eu vejo aqui no condomínio o quanto é difícil, por exemplo... O Adão [seu filho] tem uma vizinha, né, uma amiga, eu não me sinto à vontade sabe de dar banho, por exemplo, eu tenho muito, muito medo, muito receio, né? ... se fosse um amiguinho eu faria tranquilamente, com uma priminha tranquilamente, mas

acho que essa questão no Brasil, ela dificilmente vai ser quebrada, e acho que vai demorar pra ter homens na educação infantil, principalmente por esse aspecto que ainda é muito pesado aqui. (GF2)

Observa-se uma certa preocupação dos pais em relação à figura masculina e à realização das atividades do corpo, traduzindo-se em uma precaução à integridade física das crianças. Vale registrar ainda que a figura masculina e a relação com as crianças-meninas extrapolam os muros das IEI, como discorrido na última fala transcrita acima. Nesse sentido, é possível refletir que as marcas hegemônicas de uma cultura altamente rígida assolam o imaginário social, com crenças representativas de um homem sexual, ativo, perverso e que deve ficar distante dos corpos das crianças (SAYÃO, 2005). O que é reforçado por uma observadora-mãe:

[...]aí seria bom, bom mesmo [a presença do homem], porque aí quebrava esse tabu de que menina não pode ter contato com menino, homem não pode chegar perto de menina [...] minha filha tem quatro anos, e assim, é preocupante, quando você entrega sua filha... Ô vou sair, não tem com quem fique eu vou deixar com a minha vizinha... Eita, mas a vizinha tem um marido, a vizinha tem um filho mais velho. E aí a gente acaba tendo que ter cuidado com isso. (GF2)

Ainda para essa observadora, os cuidados e preocupações não incidem apenas na sua postura enquanto mãe, mas até a própria criança tem dificuldades (medo) de se relacionar com pessoas do sexo oposto/adulto. O que ela justifica como uma ausência de aproximação da sua criança com pessoas do sexo masculino “extrafamiliar”: *“se tivesse vários homens professores desde a educação infantil pra que ela entendesse que também são pessoas que podem também ajudar ela tanto no crescimento em vida, como educacional”* (GF2).

Diante desse entendimento, registra-se uma possível possibilidade de ampliar o repertório social das crianças, com a aproximação destas com outras pessoas – homens atuando na educação infantil. Outra vantagem identificada com a presença masculina nesse espaço para os observadores, associa-se a uma outra direção do cuidado e seus significados, sendo este agora relacionado ao sentimento e interação, com a possibilidade de desenvolver as capacidades expressivas das crianças, em especial dos meninos. Eis uma experiência compartilhada por uma das participantes:

[...] acho que foi super legal quando o Davi [professor] entrou ... ajudou muito a trabalhar os excessos dentro da sala de aula, ajudou muito a dar voz pros meninos que tinham dificuldades de voz, acho que quebrou aquela coisa de sempre ... sempre uma professora mandando, agora tem uma professora e um professor mandando ... Eu acho que seria super legal se a gente conseguisse envolver mais homens em sala de aula. (GF2)

As atividades corporais realizadas pelo homem na educação infantil são refletidas com um novo olhar por uma outra observadora-mãe, que aponta como caminho a discussão da educação sexual com as crianças, eis a sua opinião:

[...] na educação infantil eu não teria problema nenhum em colocar a minha filha, ou o meu filho em uma escola que tivesse um professor mesmo é... no caso sendo uma menina, do professor levá-la ao banheiro, né, eu acho que aí também é que se começa a questão da educação sexual, né? De você em casa também mostrar pra criança, porque a criança também vai perceber se houver um toque ali que não seja adequado. (GF1)

Em uma cena que mostra Mark sentado com uma menina no colo (no filme dinamarquês), um pai destaca a referida cena como, “a maior naturalidade, faz parte da atividade dele”. Diante de tal cena e reflexão, novamente a questão cultural toma a cena do debate, dessa vez ligada aos aspectos de desvalorização do profissional da educação infantil:

[...] isso eu acho que aqui no Brasil, as pessoas jamais iriam aceitar, você entendeu? Aí dá uma certa descrença e uma desvalorização de quem trabalha com a educação infantil, falo isso porque minha mãe é da educação infantil, e eu percebo isso, né? Há uma certa desvalorização desses profissionais, e se for um homem então. (GF1)

Um dos motivos para tal desvalorização consiste na remuneração dos profissionais da educação infantil, sendo uma das menores entre a carreira docente. Além de que, como destacado anteriormente por Rosemberg (1999) e Louro (2004), no imaginário social, essa ocupação profissional tomou emprestado características femininas como a sensibilidade e a vocação, não necessitando de qualificação técnica profissional, e, assim, conseqüentemente, um certo desprestígio à essa ocupação profissional. No caso do professor homem, a desvalorização tende a ser agravada pelo baixo *status* social dessa profissão e os “olhares de preconceito”.

Com todas as questões pontuadas até aqui pelas famílias em relação à ausência do homem na educação infantil brasileira, uma observadora ainda pontua ações de âmbito legal do atual governo (SÃO PAULO, 2019) que contribuem para alimentar a timidez e olhares de segregação ao tema gênero na educação infantil, “teve uma deputada²⁷, que inclusive quis impedir que homens participassem de concursos pra educação infantil. Tem um projeto de lei, eu não tô lembrando dados específicos...” (GF1). Na verdade, esse Projeto de Lei (PL), apresentado pelas deputadas estaduais Janaina Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro,

²⁷ O referido projeto de Lei Nº 1.174/19 (SÃO PAULO, 2019), confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade de cuidados íntimos com crianças na educação infantil, inclusive o auxílio ao uso do banheiro.

proíbe homens a terem qualquer tipo de contato íntimo com as crianças, delegando esta tarefa exclusivamente às professoras/mulheres (PL nº 1.174/19, que no momento da escrita desta dissertação estava em trâmite na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - ALESP). O mencionado PL não tem embasamento científico, o que caminha em direção contrária às pesquisas que mostram que o abuso não tem relação com sexo, e que a maior incidência de abuso contra criança acontece no âmbito familiar.

A fim de finalizar os comentários tecidos pelas famílias a respeito do tema gênero na educação infantil, um observador chega a indicar caminhos para uma possível organização nos espaços infantis e a inserção de homens. Segundo ele, essa organização pode vir a tranquilizar as famílias que ainda por algum motivo se sentem inseguras ou têm receio da figura masculina nesses espaços:

[...] uma coisa que quebra um pouquinho esse medo, esse receio nesses ambientes, é fazer com que a escola seja integrada [ausência de salas compartimentadas], a pessoa pensa na Dinamarca que as portas estão abertas das salas de aulas, todas elas. Então os professores estão circulando, os outros profissionais da escola, que não seja de repente o professor, né, da turminha, tá circulando ali o tempo todo, né, as crianças circulando, professor circulando. Então o contato visual é permanente, não sei se isso é proposital pra inserir o homem, e de certa forma ter um cuidado, uma observação, não estou sendo preconceituoso com os homens, né? Mas talvez seja a questão do cuidado, esteja aí nessa integração permanente. Olhares, um próximo, um olhando o outro, um cuidando do outro, um sendo vigilante com o outro, né? (GF1)

É interessante registrar ainda que, diferente dos diálogos das famílias sobre a presença masculina na educação infantil, no artigo: “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil” (HADDAD; MARQUES; AMORIM, 2020), o tema gênero é abordado a partir das compreensões de profissionais da educação infantil e estudantes do curso de pedagogia, sendo o artigo recorte da pesquisa mais ampla, a qual esta dissertação se desdobra. Na referida pesquisa, os autores evidenciam sensações de estranheza com a presença masculina sob os olhos dos observadores/participantes. Em especial, a cena que mostra Mark com uma menina no colo, diferentemente da naturalidade que os pais encaram, as professoras evocam compreensões e sentimentos de implicações e desconforto, sendo justificada tais expressões “ao outro/famílias”.

O conceito de gênero, o qual se entende como uma construção histórica e social, também se estende às categorias de raça, religião, classe etc. Nessa perspectiva, ainda sobre a compreensão das famílias direcionada as duas experiências retratadas nos dois filmes, uma observadora evidencia a “diversidade das crianças” no filme brasileiro, “a gente percebia, né

que as crianças eram de todos os tipos e tamanhos e cores e cabelos”, e no filme dinamarquês, além da presença masculina, “me chamou muito atenção de ter uma professora negra, uma coisa que não é comum” (GF2). A observadora alega que tal diversidade se mostra interessante para que as crianças tenham contato. Eis a opinião de um outro participante que reitera sua declaração:

[...], mas é muito bom ver isso acontecendo, e tentar fazer com que as crianças tenham contato e afeto com pessoas ditas diferentes, né, da grande maioria daquele local, com pessoas normalmente descriminalizadas, afastadas, excluídas dos processos, e quando a gente tem contato com esses povos, desde pequeno, e cria afeto, nós somos assim mais pensadores de todas as demandas desses povos, principalmente quando se torna adulto. Então a presença realmente daqueles que são excluídos historicamente independente do seu grupo, né, social, indígena, negro, o que for, é... tem que tá presente, é muito bom que esteja presente, e aí muita coisa pode vir depois disso. (GF2)

É possível pontuar nos depoimentos descritos uma ênfase dada à pluralidade de pessoas no ambiente da educação infantil. A importância dessa pluralidade é justificada nas vozes das famílias para a contribuição na formação das crianças. Além disso, partindo da reflexão de que a educação deve ser norteada pelo aspecto da humanização (socialização e construção de relações), essa aproximação com a diversidade tende a abrir caminhos para o rompimento de inúmeros preconceitos enraizados pela sociedade.

5.2.3 Interfaces entre a educação infantil e as famílias

Nesta categoria, elucidaremos algumas questões e tensões apontadas pelas famílias entre estas e a esfera pública no compartilhamento da educação, cuidado e socialização de suas crianças. O norte do debate dessa temática se deu pelo confronto entre as práticas e as ações dos atores que compõe os espaços de educação infantil nos dois filmes - famílias, professores e crianças.

Assim, para a organização e compreensão dos depoimentos das famílias sobre esses dois ambientes e as interconexões entre si, encontramos na teoria da ecologia do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), uma concepção teórica sobre desenvolvimento humano, ambientes e, especialmente, as interações desenvolvimentes entre ambos. O que pode vir a constituir-se em um importante instrumento analítico para a compreensão de ambientes ecológicos que se encaixam e se estruturam, enquanto a pessoa em desenvolvimento (a criança)

está contida nele, e, ao mesmo tempo, está sendo afetada pelos eventos que circundam esses ambientes.

Bronfenbrenner (1996) ao apresentar os sistemas funcionais e interacionais desses ambientes, os coloca em uma escala hierárquica de quatro níveis, a saber: micro, meso, exo e macrosistema.

O microsistema corresponde aos ambientes imediatos que contêm a pessoa em desenvolvimento, são exemplos: a escola, a creche, o lar (família), onde essa pessoa em desenvolvimento se engaja em conexões face a face com as pessoas. O mesossistema diz respeito às inter-relações entre esses ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, no caso das crianças, esse mesossistema abrange as relações entre a IEI e a família. O exossistema se refere à ideia de que o desenvolvimento no caso das crianças é afetado pelos eventos que circunda os ambientes que ela não participa ativamente, mas é afetada, por exemplo, a condição do trabalho dos pais. E por fim, o macrosistema, além de se referir à consistência dos sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo), abrange ainda as instituições sociais de uma dada cultura ou subcultura, assim como seus sistemas de crença ou ideologia.

As opiniões das famílias a respeito das interações entre os microsistemas²⁸ – família e IEI -, foram desencadeados pelo confronto de duas imagens curtas e instigantes nos dois filmes, em que os observadores tecerem comentários sobre suas experiências, ponto de vista, valores e crenças. Tais comentários também transcenderam esses dois ambientes, encontrando forças em outros ambientes que potencializam ou fragilizam essa relação. Desse modo, em uma perspectiva sistêmica de interações entre ambientes, trataremos primeiramente do mesossistema de atendimento infantil²⁹, que consiste nas inter-relações entre a família e a IEI.

No que diz respeito às cenas que instigam as reflexões emitidas pelas famílias na experiência brasileira, estas referem-se à chegada e a saída das crianças acompanhadas de algum membro familiar da IEI, bem como, o contato entre estas, famílias e profissionais da instituição, o qual se restringe ao portão. Eis uma declaração que problematiza esse contato:

[...] percebi que não há uma interação por parte dos pais [...]. A impressão que eu tive, é que na entrega das crianças, na chegada, o contato ele não acontecia diretamente com o professor que ministrava as aulas pra as crianças. E já na saída, havia sim esse contato, mas ele era muito rápido, muito breve, é... Inclusive em um dos vídeos me chamou a atenção, eu não ia

²⁸ O microsistema engloba as atividades que a criança realiza, assim como os papéis e as relação em que esta se envolve. No caso da casa, como ela se relaciona com as pessoas que habitam nesse microsistema e as atividades que desenvolve. E na IEI, as atividades que realiza e como se relaciona com os adultos e com as outras crianças (HADDAD, 1997).

²⁹ A rede do mesossistema de atendimento infantil é estabelecida segundo Haddad (1997), quando a pessoa em desenvolvimento – a criança-, entra em um novo ambiente, a exemplo, a creche e a pré-escola.

falar, mas uma mãe, eu acho, pergunta no final bem assim: “- Ele chutou? Ele bateu em alguém hoje? Ele se comportou?” Ela fala algo assim! Então, eu vi que foi um contato mais superficial, diferentemente do que acontecia, lá na Dinamarca. (GF1)

Em relação às cenas desencadeadoras de diálogos no filme dinamarquês, se refere à liberdade de circulação dos pais nos espaços da instituição, e havia também uma espécie de acolhimento para estes, “*parecia que os pais entravam e sentavam pra tomar café*” (GF2), além de que eles trocavam informações com os profissionais sobre a criança. Tais aspectos chamaram bastante a atenção das famílias participantes no estudo, eis alguns depoimentos que ilustram tal evidência:

A conduta dos pais lá me chamou bastante atenção, porque logo no início, a criança fala até o que comeu no final de semana, junto com o pai [...]. Em outro momento um pai fala que o filho acordou cedo todos os dias do final de semana, então a gente vê uma proximidade maior entre os pais e os professores, né? (GF1)

Eu não sei se realmente é, mas no vídeo dinamarquês eu via aquelas pessoas, aquela figura de pai, mas que ela entrava, e ela aguardava a criança ficar à vontade naquele espaço, e que ela fazia parte, que é importante [...] a gente fala tanto na verdade da importância da interação entre a família e a escola, entre a família e a creche, que muitas vezes a gente não faz, seja por tempo, seja por não perceber realmente essa necessidade. (GF1)

[...] os pais participam de uma forma ativa na escola, que a gente percebe que eles estão sempre lá, diferente das nossas escolas que a cobrança no Brasil mesmo é o porquê da família não se faz presente na escola, né? O que mais me chamou atenção mesmo no vídeo da Dinamarca, é isso, a participação dos pais na escola. (GF2)

Ainda no tocante às discussões sobre o mesossistema, a última fala acima é envolvida por alguns sentimentos, o que nos fez indagar a observadora sobre quais as razões da afirmativa de que os pais não se fazem presentes nas IEI no Brasil. Nesse sentido, esta discorre sobre suas experiências no envolvimento com a instituição infantil, o qual é permeado por vínculos fragilizados, de uma cultura participativa. É interessante notar que este depoimento abre possibilidades para se reafirmar a importância de uma conexão mais efetiva entre a família e a IEI. Eis o comentário tecido pela observadora:

[...] eu sempre tenho a preocupação de saber como tá o andar deles na escola, o comportamento, acompanho eles em atividades em casa [...]. Sempre corrijo se algo der errado como, é... assim, porque a escola não fornece como eu sei atividades pra casa... Professor, porque não veio a atividade de casa? professor, porque a minha filha chegou sem isso? [...]. Enquanto eu observo que tem alguns pais que da porta mesmo como foi feito desde o início do vídeo em Maceió, lá deixaram as crianças e foram embora. Não se tem o contato

direto professor e pai, não se tem ... os pais só se vão pra a escola nas datas comemorativas, ou seja, uma festa junina porque o filho vai se apresentar, então tem que estar lá alguém pra ver, alguém da família pra ver. Então eu acho que ainda precisa mais a comunidade-escola e a comunidade-família se juntarem mais. A escola também não é um depósito onde se deixa uma criança na porta e vai embora, e vai buscar na hora que ele tem que ir pra casa. Eu acho que tem que ter mais uma ligação entre escola e família, né? Ou então só chamar a família pra escola pra fazer uma reclamação, porque não um elogio? Não trazer a família pra participar de tudo o que se existe na escola. (GF1)

Apesar das famílias encararem com tranquilidade esse compartilhamento da educação, cuidado e socialização de suas crianças, como é ilustrativo na voz de um observador, “*é compartilhado, todo mundo*” (GF1), uma participante sinaliza uma cisão de atribuições que esteve presente no imaginário social entre as famílias e as unidades de educação infantil. Segundo a participante, mais do que nunca o período de pandemia (causada pelo novo coronavírus, COVID-19), e o retorno das crianças aos lares, tem colocado em evidência que os dois microssistemas têm papéis igualitários de responsabilidade no que diz respeito ao cuidado e à educação da criança:

[...] a gente teve por muito tempo teve essa visão fixa né, é... família educa e escola ensina. Eu acho que mais do que nunca agora nesse período [pandemia] que a gente tá vivendo, a gente sabe que escola educa e ensina, e pai educa e ensina. (GF1)

Considerando que tais dimensões são indissociáveis na educação infantil, ensino e educação, e que deve ser norteado pela complementaridade da família, como preconizado em dispositivos legais (LDB, nº 9.394/96, art. 29), os observadores colocam o desafio de se refletir sobre como tem acontecido esse compartilhamento da educação, cuidado e socialização das crianças.

Nesse sentido, as famílias, ao justificarem essa ausência de envolvimento destas com as IEI, promovem uma teia de ligação, tirando o foco delas, das crianças e das instituições, e encontram forças em outros ambientes que influenciam essa fragilidade de vínculo entre os dois microssistemas - família e IEI -, e que, de certo modo, também influencia no desenvolvimento da criança e na vida das pessoas que se relacionam com ela em primeira mão, no caso as famílias.

Nessa direção, as compreensões das famílias caminham para uma perspectiva do exossistema do atendimento infantil, o qual se refere às legislações e políticas que regulamentam e estruturam esse atendimento, e ainda engloba a localização das IEI, o horário de atendimento, transporte, condições do trabalho dos pais e entre outros (HADDAD, 1997). A

seguir, segue alguns aspectos citados pelas famílias, os quais se relacionam ao exossistema e afeta diretamente ou indiretamente a vida destas e a da criança:

[...] a nossa escola trabalha todos de uma forma padronizada, direcionada, sempre com orientação, sem dá muita liberdade pra as crianças. Isso se repete acho também no modelo do sistema educacional, provavelmente lá na escola da Dinamarca existe a gestão democrática no sentido mais profundo, a escola tem uma autonomia de compra de produtos, de aquisição de materiais, de equipamentos, tudo isso consensuado não só com o corpo docente técnico da escola, mas também com os pais. Então pra gente chegar nesse nível de aprofundamento de autonomia aqui no Brasil, a gente tem que mudar todo sistema, né? Como as crianças são educadas pra que no futuro eles quando se tornarem pais também, eles tenham essa autonomia e também exijam uma autonomia da sua unidade de educação do seu filho. Uma autonomia da secretaria de educação, pra que possa definir os rumos da sua escola. (GF2)

Diante dessa verbalização, podemos destacar como ponto chave o modelo educacional padronizado que acontece no Brasil, como citado pelo observador. Apesar de existir legislações que realçam a importância da gestão democrática e a participação das famílias³⁰ nas instituições infantis, tal ideia não se efetiva, pois, as famílias são coadjuvantes no processo educativo e nas decisões no que concerne às atividades pedagógicas, administrativa e financeira da instituição. Outro elemento destacado pelo mesmo observador diz respeito à localização das IEI e à forma como os pais se deslocam para ir à instituição:

*[...] a escola também de Maceió, a impressão que dá, apesar de não ter filmado muito isso, mas é uma escola com muito mais crianças naquele espaço do que na Dinamarca, então uma outra coisa muito legal, quanto mais nova for a criança, acho que menor o núcleo educacional que tem que ser. Então é, crianças de dois e três anos, infantil de modo geral, dois, três, quatro, cinco anos, o núcleo tem que ser um núcleo muito próximo de casa, que a criança possa ir andando, não sei! Provavelmente é o que acontece na Dinamarca, aqui no Brasil não necessariamente, **inclusive crianças de três, quatro, cinco anos muitas vezes tem que ir com o pai de bicicleta como mostrou, né, mora provavelmente longe, ou pegando ônibus pra ir pra escola, o que é muito desgastante pra família toda, né? Então é isso, aqui no Brasil esse distanciamento até de localização impede essa integração da comunidade com a sua escola. Então se a gente tem as comunidades todas, ou a grande maioria delas, com seus núcleos de estudantes pequeninos no raio, muito próximo dos pais, das crianças que estão envolvidas, a escola vai***

³⁰ Art. 206, da CF (BRASIL, 1988), inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Sendo reforçado na LDB (BRASIL, 1996a), no Art. 3º, inciso VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Além dos artigos 14 e 15. Artigo 14 - “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Artigo 15 – “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

estar lá, e as crianças que estão matriculadas têm um número reduzido pra aquele núcleo e tá no raio de no máximo 500m da escola, ou 1km, seja lá qual for. Os pais estão distantes porque normalmente a escola é distante também, né? E o nosso sistema não favorece a participação [...] (GF2)

Observa-se outras forças que colabaram com a falta de integração entre a família e as IEI, como a localização dos espaços, que além de não contribuírem para aproximar as famílias da IEI, afetam diretamente estas, assim como as crianças, que necessitam de transportes para chegarem até a unidade de educação infantil. Ainda nessa direção do exossistema, e já articulando-a ao macrossistema, o observador evidencia o grau de apoio que os pais brasileiros recebem para estarem presentes nas instituições desempenhando o seu importante papel parental:

Então, a gente percebe essa diferença quando os pais não estão presentes é porque a ideia que se passa é essa mesmo! De que olhe, não se preocupe, mande seu filho pra escola, o resto a gente dá conta, aí é papel nosso! Tipo eu tô pagando, seja particular quando você está pagando, ou escola pública porque eu pago os meus impostos. Então é obrigação do estado, é uma obrigação da diretora da escola, obrigação da professora da escola, se virar e dar conta, que eu só quero pegar o meu filho no final [...]. Mas eu percebo isso, que a falta da participação dos pais se dá muito pela imposição do nosso sistema mesmo, cultural, social, econômico, enfim. [...] Até porque, nós pais aqui no Brasil, se a gente for pra reuniões na escola, a gente é tido como um pai que quer faltar ao trabalho, é o pai que está abandonando o seu horário de trabalho pra fazer coisas, coisas assim pra ficar de folga. Então a gente tem até essa cultura também, é... ajudar na criação dos filhos nas escolas não é bem visto pela nossa sociedade. (GF2)

No sentido da enunciação descrita, trataremos do macrossistema, que compreende as crenças e ideologias da cultura ou subcultura de um país. No comentário transcrito, é possível elucidar uma compreensão de que os fatores que orientam as políticas de atendimento infantil no Brasil são permeados por uma cultura de crenças que não reconhecem a necessidade de uma participação mais efetiva das famílias na vida educativa das crianças. Além disso, mesmo quando as famílias se sentem motivadas a participar, são vistas com maus olhos pela sociedade, por terem que faltar aos seus trabalhos, ou seja, esse sistema de crenças divide a responsabilidade social do cuidado e educação da criança, restringindo uma ação conjunta entre família e esfera pública.

Outro elemento de uma perspectiva macrossistema que afeta as famílias e as crianças envolve a política de igualdade gênero, o que é ilustrativo na seguinte reflexão, “a gente ainda discute se a mulher deve ser remunerada no trabalho na mesma proporção que o homem, então a gente tá muito atrasado [indignação]” (GF2). Parafraçando Haddad (1997), ao citar

Bronfenbrenner, esta destaca que, para o autor, um dos fatores principais que afetam o bem-estar das crianças diz respeito ao *status* que a mulher ocupa na sociedade. Assim, levando em consideração as diversas transformações ocorridas na sociedade, como, por exemplo, as novas configurações familiares (discutidas na seção II), tal movimento tem relegado à mulher uma sobrecarga de responsabilidade entre atividades domésticas e profissional.

As compreensões das famílias trazidas nesta temática, refletem sobre a interação destas com os serviços oferecidos às crianças, os quais se mostram com vínculos fragilizados e desconectados, com uma participação restrita das famílias, provocando, muitas vezes, cisões no compartilhamento de papéis entre estas e as IEI. Isso afeta diretamente o comportamento e o desenvolvimento das crianças que se inserem em dois contextos diferenciados, representando papéis distintos, os quais não se conectam com trocas e/ou informações mais profundas a respeito da criança. Além disso, afeta também as suas famílias, as quais não são encorajadas a participarem ativamente das IEI, mas que estão em contato permanente com estas e com as crianças. Numa perspectiva ecológica, o modelo unificado de cuidado e atendimento infantil, apoia-se em uma proposta que tem como foco o desenvolvimento pleno da criança, e inclui, ainda, esforços de ambientes para atender conjuntamente as necessidades das crianças e das famílias (HADDAD, 1997).

5.3 Sistematização das compreensões das famílias: dois conjuntos de abordagens pedagógicas

A organização desta subseção, tem como objetivo sistematizar as compreensões das famílias a partir da análise e organização dos dados como um todo. A escrita desta subseção, ainda, é fortemente influenciada por uma das pesquisas que deu origem ao método *Sophos*, em que Jensen (2004, 2007, 2011), uma das suas idealizadoras, organiza e sistematiza os dados recolhidos e analisados para indicar que há um conjunto de lógica geral no controle da prática pedagógica apresentada nos filmes e discutidas pelos observadores, que expressam diferentes conjuntos de lógicas a partir dos entendimentos sobre as práticas visualizadas.

Nessa direção, as compreensões das famílias nesta pesquisa percorreram dois conjuntos de abordagens pedagógicas, atrelando-se a dois conjuntos de lógicas institucionais. O filme brasileiro foi refletido por uma lógica escolar, demarcada por algumas marcas de mudança; e o filme dinamarquês, foi direcionado a uma lógica da vida, assemelhando-se à lógica da infância encontrada nos achados da pesquisa de Jensen (2004, 2007, 2011).

A seguir, destacamos os elementos centrais das três categorias analisadas, que constitui uma reunião de pontos correspondentes à cada lógica anunciada. Assim, foi possível evidenciar,

a partir desses elementos, o efeito o exótico do método *Sophos*, em tonar o estranho em algo familiar, e o familiar em algo estranho. A utilização do *Sophos* nesta pesquisa também obteve o efeito de desnaturalizar as práticas conhecidas aos olhos das famílias, levando-as constantemente à reflexão do que seria uma boa prática pedagógica na educação infantil. Além disso, o efeito estético dos filmes mostrou-se provocativo para as famílias, evocando sentimentos e pensamentos, seja pelo estranhamento positivo ou negativo das práticas visualizadas.

Na experiência brasileira, as famílias encontraram uma lógica institucional atrelada à escola, centrando-se na atividade e no adulto, entretanto, com algumas marcas de mudança. O que é evidenciado no comentário de um observador:

Talvez se fosse há algum tempo atrás pra essa turma aí, elas não teriam nada disso, né? Com todas as limitações de fazer um trem, de falar sobre o lava jato, de ir pra fora, no pátio... Eu acho que ficariam ainda mais sentadinhas ali, fazendo colagem, letras, cálculos... Então acho que precisa ser valorizado esse aspecto, também mostra uma evolução. (GF2)

Na lógica escolar referenciada no filme brasileiro, as crianças são percebidas pelas famílias como “superprotegidas” pelo adulto, parcialmente participativas nas atividades, as quais aguardam o comando do adulto, e com uma autonomia inibida. O encontro entre as crianças e os adultos acontece por meio da atividade e da aprendizagem, além de ser um espaço eminentemente feminino, e o papel do adulto é de conduzir essas atividades, dando definições e instruções. Ainda sobre as ações desenvolvidas, os observadores destacaram uma rotina preestabelecida, com atividades diversificadas, mas realizadas de forma homogênea, em que todos fazem a mesma coisa e ao mesmo tempo. O tempo em que as atividades acontecem é compreendido como um pouco acelerado, com muitas mudanças, e sem esperar o tempo da criança. O contato entre crianças-crianças é envolvido por afetos e por um grupo de pares homogêneos e a organização do ambiente, apesar de se encontrar avanços, como os cantinhos e as salas temáticas, ainda há uma presença marcante de uma lógica escolar, como exemplo, a compartimentação das salas, o que reflete em uma atmosfera rígida. O contato entre as famílias e as IEI se restringe ao portão e acontece de forma breve.

As famílias, ao discutirem o filme dinamarquês, destacaram uma prática distante de suas realidades, visto como algo para um futuro, ou, ainda, muito distante de acontecer, como pontuou uma observadora pernambucana, “*eu até me encantei, né, com a escola dinamarquesa, mas infelizmente, assim, eu acho que ainda tá muito distante da nossa realidade, por mais que alguns espaços tentem se adequar, mas ainda eu acho uma realidade muito distante*” (GF1).

Outro observador destacou o filme dinamarquês como um sonho, devido à baixa proporção adulto/criança. Esse depoimento também reflete a qualidade do atendimento infantil, pois uma alta proporção adulto/criança tende a interferir no contato e atenção individualizada que cada criança deve receber, sobrecarregando os professores, e diminuindo as oportunidades de atividades recíprocas entre professor e criança. Eis o depoimento do observador:

Ô meu Deus, se a gente tivesse uma quantidade de professores desses lá na escola daqui, pra aquela quantidade de crianças já seria uma benção. Porque você vê ali um monte de professor então, tem um monte de gente, e aqui meu Deus do céu você tem as vezes turma com trinta, quarenta alunos pra um professor só tomar conta. Se a gente for olhar lá tem uns quinze, vinte... você vê ali se for dividir tem um pai [professor] pra cada cinco, dez crianças estourando [...] já era um sonho se aqui tivesse aquela quantidade de educadores, já seria um sonho. (GF1)

Ainda sobre o filme dinamarquês, as famílias anunciaram uma abordagem pedagógica atrelada a uma lógica da vida, sendo esta voltada à aquisição de habilidades e competências à criança para um bem maior, o que parece ser importante para a grande maioria dos observadores. Essa lógica perpassa a mera aquisição de conteúdos escolares, pois as atividades e ações são organizados a partir das experiências do cotidiano das crianças, como lavar as mãos, servir o lanche e organizar os brinquedos.

Na lógica da vida, as crianças são compreendidas pelas famílias como uma criança ativa e autônoma, que brinca e participa a todo tempo, a partir dos interesses que ela apresenta no ambiente. O encontro entre criança-criança, se dá por meio da coletividade, com crianças de idades heterogêneas, e um cuidado mútuo entre ambas. O encontro entre as crianças e os adultos acontece por meio das atividades e situações, com um espaço misto de profissionais, que tem o papel de potencializar, observar e apoiar as ações e os interesses das crianças, havendo uma baixa proporção adulto/criança. As atividades e ações das crianças são desenvolvidas a partir do interesse delas, e há uma alta prioridade da vida ao ar livre, além de que o tempo das atividades se desdobra com ênfase em seus ritmos e interesses. A estrutura e organização do ambiente remete a uma concepção arquitetônica de uma casa/fazenda, e é envolvida por uma atmosfera de aconchego, bem-estar, segurança e acolhimento. A relação entre as famílias e a IEI acontece por meio de uma comunicação bidirecional (de trocas de informações a respeito da criança) e duradoura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão da escrita deste trabalho, faz-nos tecer algumas considerações, e ao mesmo tempo, motiva-nos a retornar e a avaliar o caminho trilhado, mostrando alguns limites, bem como indicações para reflexões, além de outras possíveis questões para investigações futuras, as quais emergiram a partir dos comentários, opiniões e ideias aqui analisadas.

A princípio, a utilização do método *Shopos* nesta pesquisa apresentou-se com um caráter inovador no que diz respeito à sua utilização para apreender às compreensões das famílias acerca de práticas pedagógicas na educação infantil, isso porque, a referida pesquisa é constituída por um empoderamento de suas vozes, as quais foram concedidas para o levantamento de temas e questões discutidas neste estudo. Tais temas emergiram a partir de uma única questão colocada em aberto - o que você viu nos filmes, quais os sentimentos ou pensamentos que eles despertaram em você? -, seguido da visualização de filmes de práticas de cuidado e educação infantil em contextos diferenciados culturalmente, cujo objetivo foi obter *insights* de como determinadas práticas são vistas e compreendidas pelas famílias.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi além de palavras e conceitos, a fim de responder ao objetivo central: compreender as compreensões sobre as práticas pedagógicas de educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis, as quais penetraram nos dois filmes e discutiram suas compreensões subjacentes aos mesmos. Ademais, seus depoimentos e comentários perpassaram às experiências retratadas nos dois filmes, evocando visões, pensamentos, recordações, sentimentos, valores e crenças. Esse movimento de se debruçar sobre a pedagogia própria e alheia, foi altamente relevante, concedendo aos observadores/participantes um exercício de reflexão e análise crítica das práticas visualizadas e, desse modo, emitindo seus próprios entendimentos de práticas pedagógicas em educação infantil.

Uma grande parte das famílias participantes no estudo a todo momento demonstraram um certo conhecimento a respeito do trabalho pedagógico na educação infantil, seja pelo alto nível de escolaridade destas, ou o contato com informações e literatura referentes à área, ou ainda, com as legislações que a norteiam. O que também configura-se como um dos limites da presente pesquisa, a impossibilidade de abarcar uma maior multiplicidade de vozes, de distintos lugares de fala. Tais limitações devem sobretudo, ao tempo previsto para a realização da pesquisa de mestrado, e o acesso restrito à diferentes famílias de crianças, devido à adoção das medidas sanitárias impostas para atenuação da proliferação do vírus, agente causador da pandemia de COVID-19.

Retomando ao objetivo central da nossa pesquisa, o qual foi desdobrado em dois mais específicos, buscamos na análise dos depoimentos e opiniões emitidos pelas famílias organizá-los e explorá-los em três grandes categorias, buscando responder aos objetivos propostos neste estudo, são elas: (1) visão de criança, (2) educação infantil e vida cotidiana e (3) interfaces entre a educação infantil e as famílias.

A primeira categoria, visão de criança, corresponde às imagens de crianças reverberadas nas vozes das famílias, sendo ela uma criança que brinca, participa, é criativa, resiliente, capaz de manter relações dialógicas com os adultos, e, assim, produtora de sua própria cultura. Todavia, ao serem confrontados pelas ações das crianças dinamarquesas, as famílias sinalizaram apreensões destas no manuseio de objetos ditos perigosos, colocando em questão a cultura brasileira de “superproteção” do adulto para com a criança, além de destacarem a privação e/ou ausência de estímulos/encorajamento do adulto em algumas situações para com as capacidades e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Nessa direção, o espaço de educação infantil dinamarquês se apresentou para as famílias como um espaço rico de possibilidades, mostrando repletas potencialidades que as crianças possuem, e as suas inúmeras habilidades, as quais nem sempre são reconhecidas. Para tanto, os espaços devem propiciar o fortalecimento da independência das crianças, com estratégias para que estas possam experimentar e vivenciar inúmeras experiências de forma segura, pois estas irão aprender a “aventurar-se no (dito) perigoso sem machucar-se” (FARIA, 2000, p. 79).

A não adesão das famílias à imagem de criança passiva, incompleta e frágil necessita de uma proposta pedagógica que sustente a visão afirmativa de criança e, nesse sentido, as crianças foram enfatizadas como tema central das discussões geradas nos GF. Somando a isso, as compreensões das famílias se aproximam da concepção de criança preconizada no artigo 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as DCNEI:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Na segunda categoria, educação infantil e vida cotidiana, pudemos evidenciar se essa visão de criança ativa e competente é acompanhada nos entendimentos das famílias ao se referirem às diversas situações vividas pelas crianças diariamente no coletivo das instituições infantis. Um ponto que merece realce nas discussões geradas nos GF, é a utilização do método *Sophos* e o seu efeito estético e concentrado (reunir em um curto filme cenas que compõem o

universo do cotidiano das instituições educativas), permitindo que detalhes que poderiam ser negligenciados se tornassem pontos centrais da discussão dos observadores (JENSEN, 2011).

É importante ressaltarmos que todas as famílias participantes no estudo, sem exceção, deram grau de importância às IEI, reconhecendo-as com diversas funções e objetivos. Um lugar em que as crianças recebem cuidados e desenvolvem outras atividades educativas, colocando em relevo sua função social, pedagógica e política. Tais compreensões ainda contribuem para fortalecer o papel e a identidade das instituições infantis no contexto da sociedade contemporânea, pois, as famílias participantes neste estudo não aderem ao discurso que esteve presente por muito tempo, de que o cuidado e educação da criança é responsabilidade exclusiva da família.

No que se refere às práticas pedagógicas visualizadas e discutidas a partir das experiências retratadas nos dois filmes, estas levaram as famílias constantemente à reflexão, as quais aparecem nesse contexto como as grandes advogadas das crianças, lançando à discussão alguns modelos de abordagens pedagógicas na educação infantil e atrelando-os aos diversos temas abordados nos GF.

Como é o caso do ambiente das instituições infantis, em que as famílias registraram inúmeras impressões suscitadas pela organização do ambiente dos dois filmes, além de revelarem este como um espaço de encontro, interação e relação entre crianças-crianças, crianças-adultos e entre adultos-adultos. O que chama atenção além da atmosfera que cada ambiente desperta nos observadores - rígida e acolhedora -, é a forma de como este se organiza, se permite à criança liberdade de circular, interagir e manusear materiais e objetos, e se estes objetos e itens estão à disposição das crianças.

Nessa perspectiva, a organização do espaço se apresentou como uma ferramenta pedagógica nas vozes das famílias, pois este “conduz” as crianças a transitarem e a vivenciarem uma variedade de atividades. O espaço físico, assim, adquire uma nova condição, a de ambiente de exploração e aprendizagem, em que este, juntamente com os elementos que o configuram, torna-se um recurso educativo, contudo, exige-se uma organização, estruturação e planejamento, a fim de torná-lo um espaço seguro, de exploração e de descoberta para as crianças (FORNEIRO, 1998; FARIA, 2000).

A organização do trabalho pedagógico é refletida pelas famílias por dois ângulos: (1) organizado por uma rotina estruturada; (2) um cotidiano com uma rotina não estruturada. Entretanto, o que se destaca recorrentemente nas vozes das famílias é a participação das crianças nas atividades, suas expressões faciais (se está feliz ou não) e a maneira como seus corpos são tratados; se respeita seu tempo, ritmo, interesse, ludicidade, imaginação, fantasia,

liberdade e criatividade. Outro elemento que merece destaque é o contato das crianças com a natureza, pois as famílias de ambos grupos alimentam a compreensão de que esse tema deve ser priorizado no cotidiano das instituições infantis.

No que concerne ao profissional da educação infantil, as expressões emocionais desse para com as crianças são características imprescindíveis para as famílias, assim como uma formação atualizada em relação aos documentos atuais que normatizam as práticas para a educação infantil, o que implica para as famílias em políticas públicas, algo além da responsabilidade dos professores. Outro ponto enfatizado pelas famílias é a postura do adulto nas diversas situações do cotidiano, para as famílias é importante que este apareça com o papel/postura de observar, apoiar, e motivar as iniciativas das crianças, em uma ação conjunta ao lado destas, não tendo papel de juiz, que corrige, mas alguém que valoriza os modos próprios da criança de ser e aprender.

Ainda no que diz respeito ao profissional da educação infantil, valores culturais são refletidos no momento em que as famílias discutem sobre a ausência e presença masculina nesse espaço. Alguns observadores revelam aceitar tranquilamente a presença masculina na educação infantil e encontram vantagens com essa presença, são exemplos: aumento de repertório social das crianças e desenvolvimento de expressões emocionais. Um certo olhar cultural também emerge a partir do estranhamento em situações específicas, por exemplo, a realização de atividades corporais pelo professor homem.

As famílias ainda apontam que as razões para ausência da presença masculina na educação infantil são muitas, visto até como “tabu”, o que abarca um empreendimento mais profundo de pesquisas, políticas de igualdade de gênero e oportunidades. Essa presença também é refletida como algo desejável pelas famílias de ambos grupos. Jensen (1993), ao discutir sobre a presença de homens nos espaços dedicados à pequena infância, exprime várias razões para inserção destes, além de indicar estratégias para isso, enfatizando que a introdução de mais homens constitui-se em longo e vagaroso processo, mas é necessário colocar as coisas em movimento. Esse movimento se torna um desafio ainda maior para o nosso país, uma vez que, como expresso nos depoimentos das famílias, os discursos que circulam na sociedade são arraigados de preconceitos e olhares de segregação. Contudo, é importante registrarmos que a inserção das mulheres nos espaços educacionais não aconteceu sem conflitos, conforme aponta Louro (2004, p. 376):

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas,

portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças.

No que se refere à última categoria, interfaces entre a educação infantil e as famílias, os dados desta se concentraram nas verbalizações dos observadores sobre as interações entre esses dois contextos de desenvolvimento humano: IEI e famílias. As compreensões das famílias indicam vínculos fragilizados (participações e contatos superficiais)³¹ entre estas e as instituições infantis, os quais são frutos de outras forças ambientais, pois, apesar de se constatar uma política de atendimento infantil unificada posta nas legislações, as suas bases históricas e ideológicas são permeadas por crenças que se refletem e interferem na consolidação dessa parceria. De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 167), a interação entre esses dois ambientes é de crucial importância, afinal, “o desenvolvimento da criança tanto na família quanto na escola é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direções”.

As famílias ainda suscitam o desejo de estreitamento de laços entre elas e as instituições infantis, e a esperança que fica, como pontuou uma observadora, é que as atribuições/papeis, vínculos e expectativas entre as unidades de educação infantil e as famílias sejam ressignificados, aproximados e fortalecidos durante e após o período da pandemia.

Registramos ainda o interesse de retornar a este assunto em pesquisas futuras, em busca de um olhar mais aprofundado para as ações desenvolvidas nas instituições infantis e as interconexões com as famílias, visando identificar como essas ações e interações tem contribuído para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, bem como o de suas famílias.

Em linhas gerais, as compreensões das famílias nesta pesquisa se reportaram a dois conjuntos de abordagens pedagógicas. A primeira se refere a um padrão dominante de uma lógica escolar, centrada no adulto e na aprendizagem. A segunda, por sua vez, é uma negação e contraponto da primeira, sendo ela, a lógica da vida. A lógica da vida está voltada à aquisição de habilidades e competências à criança para um bem maior, perpassando a mera aquisição de conteúdos escolares, pois esta lógica institucional tem como ponto de partida as experiências cotidianas, desejos e interesses das crianças.

Ao retornarmos às páginas desta pesquisa, e lermos as compreensões e reflexões muito sinceras e cativantes das famílias, suscita-nos o pensamento do quanto podemos aprender com estas, que por diversos momentos chegam a indicar caminhos em relação aos temas discutidos.

³¹ Informações semelhantes foram constatadas nos resultados de alguns estudos que compõem o balanço bibliográfico desta pesquisa (MORO, 2004; BHERING E SARKIS, 2007; PARREIRA, 2013; MONTEIRO, 2014; PERA, 2014; SILVA, 2014) ao apreenderem as ideias e compreensões das famílias usuárias de instituições de educação infantil.

Ademais, a valorização de seus conhecimentos, sentimentos e expectativas contribui para um cenário de complementaridade no que concerne à educação, cuidado e socialização das crianças nas instituições infantis. Dessa forma, acreditamos e esperamos que esta pesquisa tenha o poder de inquietar, ampliar e contribuir com os modelos de educação infantil implantados nas instituições, constituindo-se, assim, um material de reflexão a respeito do que as famílias pensam e como pensam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Nossa intenção era responder aos objetivos traçados no estudo - e ficarmos restritivas a isso -, contudo, o referido tema mostrou-se bastante complexo, engajado, ao mesmo tempo, nas vozes das famílias à outras questões, o que nos faz lançarmos algumas destas para discussões vindouras. Sobre tais questões, podemos elencar: (1) Existe algum tipo de política pública ou estratégias que visam eliminar as desigualdades de gênero no nosso país, ou ainda, inserir mais homens nas IEI? (2) Quais as estratégias que o nosso sistema educacional tem utilizado para aproximar as IEI das famílias, pautando-se em uma esfera macrossocial, em que a criança é vista como o todo? (3) Como tem acontecido a implementação das diretrizes que norteiam a educação infantil nas instituições educativas? (4) Esses documentos também requerem uma formação continuada para os professores? Caso sim, isso têm acontecido? (5) Como o nosso sistema educacional e as instituições infantis têm se comportado diante das pressões e expectativas pelos resultados de aprendizagens na educação da primeira infância?

REFERÊNCIAS

- ALGRANTI, L. M. Famílias e vida doméstica. *In*: SOUZA, L. M. e (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo, Cia. das Letras, Vol. 01, 1997. p. 83-154.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- BADINTER, E. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BHERING, E; SARKIS, A. A Inserção de Crianças na Creche: Um estudo sobre a Perspectiva dos Pais. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 30, 2007 Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394**. Brasília, 1996a.
- BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e da Valorização do Magistério-FUNDEF**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Versão homologada**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: (org.) MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-33.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o profissional da educação infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, M. M; PATTO, M. H; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.39, p. 35-42, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1618>. Acesso em: 19 set. 2019.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. *In*: CORRÊA, M. (Org.). **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 15-42.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. [recurso eletrônico] Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Dados eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O Público e o Privado**. Fortaleza, UECE, n.5, jan./jun., 2005 p. 137-158. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=252>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DEL PRIORE, M. **A família no Brasil Colonial**. São Paulo: Moderna, 1999.

DESSEN, M. A; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, M. A; COSTA JUNIOR, Á. L. (e col.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EMILIANI, F; MOLINARI, L. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. *In*: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 88-95.

FARIA, A. L. G. O espaço físico com um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. (orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas: SP: Autores associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSCar, 2000. – (Coleção polêmica do nosso tempo; 62) p. 66-97.

FERNANDES, M. R. C. **Da família à creche: narrativa de mães sobre processos de transições de seus bebês**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2014.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves** - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-280.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HADDAD, L. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca. **Educação Unisinos** (ONLINE), v. 24, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.11>. Acesso em: 15 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18714>.

HADDAD, L. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, e14016, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14016>. Acesso em: 12 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14016>.

HADDAD, L. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação**. Maceió, UFAL, 2018. (Relatório de pesquisa).

HADDAD, L. **Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HADDAD, L. Uma visão ampliada do Currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015, p. 78-211.

HADDAD, L. Profissionalismo na Educação Infantil: Perspectivas Internacionais. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919>. Acesso em: 14 jun. 2019. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.919.

HADDAD, L. A Trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, p. 119-136, 2007.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas possibilidades. **Caderno de pesquisa** (São Paulo), v. 36, n. 129, p. 519-546, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HADDAD, L. **A Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4ª ed. Revisada. Curitiba, CRV, 2016. 226p.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HADDAD, L; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HADDAD, L; MARQUES, C. D. S; AMORIM, L. H. S. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 409-436, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p409>.

IBGE. **População**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). (2010). Disponível em: < www.censo2010.ibge.gov.br >. Acesso em: 12 out. 2019.

JENSEN, J. J; HADDAD, L. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 9-31, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6679>. Acesso em: 10 maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e2120189-31>.

JENSEN, J. J. Uma formação especial para a primeira infância. [entrevista]. **Pátio** (Porto Alegre 2002), v. 53, p. 16-19, 2017a.

JENSEN, J.J. “Denmark – ECEC Workforce Profile.” *In*: **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and care in Europe**, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. 2017b. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm.

JENSEN, J. J. “Understandings of Danish Pedagogical Practice”. *In*: CAMERON, C; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadélfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

JENSEN, J. J. Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. *In*: NETO, J. C. de Souza; NASCIMENTO, M. L. B. P; SAETA, B. R. Pereira. (Orgs.). **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão & Arte, 2007. p. 97-107.

JENSEN, J. J. Understandings of Pedagogical Practice in Centre Based Services for Young Children: Experiences using the Sophos Model in cross national studies of Denmark, England

and Hungry. **Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions.** Workpackage. August, 2004 (Relatório de pesquisa, não publicado).

JENSEN, J. J. Educação Infantil na Comunidade Europeia. *In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 157-164.

JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidado de criança: um artigo para discussão. *In: Visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre gêneros no cuidado de crianças.* Seminário internacional de homens no cuidado de crianças, Ravena, Itália, maio, 1993.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 191 p.

LEINEKER, M. S. L. **O direito à Educação Infantil no campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias.** 2016. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE. M. (Orgs.); PINSK. B. C. (coord. de textos). História das mulheres no Brasil.* 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-402.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *In: Gênero e Educação. Educação e Realidade,* Porto Alegre, FAE: UFRGS, v 20, n.2., jul-dez, 1995. p. 101-132. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MACHADO, Z. S. **Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis/SC, 2015.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In: (org.) M. C. Freitas. História Social da Infância no Brasil.* 9. Ed. Ver. E atual – São Paulo: Cortez, 2016. p. 69-97

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONÇÃO, M. A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 45, n. 157, jul./set. 2015, p. 652-679. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300652&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143052>.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, L. O. F. **A Educação Infantil nas Representações Sociais de pais e mães de crianças pequenas**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, PE. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2014.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MORO, C. S. As Concepções sobre o Sistema Público de Educação Infantil de mães que utilizam e que não utilizam Creches. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 27, 2004 Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-sobre-o-sistema-publico-de-educacao-infantil-de-maes-que-utilizam-e-que>. Acesso em: 20 maio 2019.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abril 2011. Tradução Tina Amado. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>.

NOVAIS, F. A. Condições da privacidade na colônia. In: SOUZA, L. M. e (org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo, Cia. das Letras, Vol. 01, 1997. p. 14-39.

OLIVEIRA-FORMISNHO, J. Contextualização do modelo curricular *High/Scope* no Âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**/ tradução Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso. 2019. p. 3-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVERIA, S. C. M. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil**: avanços, contradições e possibilidades. 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARREIRA, L. A. **Família e Educação Infantil: Parceiras?** 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2013.

PERA, N. A. O. **O que a família tem a dizer sobre o Parecer Descritivo/Avaliativo do seu filho na Educação Infantil.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Itajaí/SC, 2014.

POSTER, M. **Teoria crítica da família.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Trad. de Suzana Menescal de A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, D. **O que é família.** São Paulo, Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos; 40).

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chaga**, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei, nº 1174/2019.** São Paulo/SP, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise. *In: Gênero e Educação. Educação e Realidade*, Porto Alegre, FAE: UFRGS, v 20, n.2., jul-dez, 1995. p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria creche-família:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, I. O. **A creche e as famílias:** o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.53, pp.253-272. ISSN 0104-4060. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36559>.

SILVA, M. R. P.; SCHIFINO, R. Do “balde” ao direito à creche: lutas de mães operárias. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017.

Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8206> Acesso em: 10 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4especialp166-185>.

SOUZA, L. M. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. In: SOUZA, L. M. e (org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo, Cia. das Letras, v. 01, 1997. p. 41-82.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

TOBIN, J; WU, D.Y.H; DAVIDSON, D. H. **Educação infantil em três culturas**: Japão, China e Estados Unidos. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TOBIN, J; H. Y. “The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education.”. In: R. Goldman (Ed.). **Video Research in the Learning Sciences**. NY: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. p. 77–92.

TOBIN, J; DAVIDSON, D. “The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers”. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 3:3, 271 – 283, 1990. DOI: 10.1080/0951839900030305.

VITORIA, T. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p. 308-327. jul./dez, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p308>.

Acesso em: 10 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p308>.

VITORIA, T. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 23-48, Edição especial/julho - Educação infantil: temas e debates, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10542>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA (usada para a realização do GF piloto)SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO**PENEDO**
PREFEITURA**AUTORIZAÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação de Penedo/AL (SEMED/AL), sob responsabilidade da secretária **Cyntia Alves da Silva**, atendendo ao pedido da Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL, **Keity Elen da Silva Melo**, autoriza que a mesma realize a pesquisa intitulada: **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias**, a qual pretende investigar as compreensões da prática pedagógica de educação infantil sob uma ótica da visão das famílias de crianças usuárias de espaços infantis públicos, que atendem crianças na faixa etária de zero a cinco anos, na cidade de Penedo/AL.

Outrossim, essa secretaria solicita que após a realização do estudo os resultados sejam socializados com todos os professores, pais e outros grupos que estejam intimamente associados à educação infantil da rede municipal de educação de Penedo/AL.

Penedo/Alagoas, 28 de junho de 2019.

Cyntia Alves da Silva

Secretária Municipal de Educação de Penedo/Alagoas

Cyntia Alves da Silva
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE II - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (enviado às famílias)

Prezadas/os,

Essa mensagem tem a intenção de formalizar o convite à participação na pesquisa **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias**, que tem como pesquisadora, Keity Elen da Silva Melo, e orientadora da pesquisa, a professora Dra. Lenira Haddad, ambas responsáveis por sua execução.

O estudo diz respeito a uma dissertação de mestrado que se encontra em desenvolvimento, e é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, por Lenira Haddad (2018), intitulada “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*”, que teve como objetivo compreender valores básicos relacionados a boas práticas pedagógicas em educação infantil. A referida pesquisa consistiu na produção de dois filmes sobre situações do cotidiano de cuidado e educação infantil, em dois países: Brasil e Dinamarca, sua exibição e discussão para diversos observadores em grupos focais no Brasil (professores de educação infantil, docentes de cursos de formação, especialistas, estudantes de cursos de pedagogia, gestores municipais de educação).

A pesquisa que tem você como voluntário/participante tem como objetivo, compreender as compreensões sobre as práticas pedagógicas de educação infantil na perspectiva das famílias de crianças usuárias de instituições infantis. Consiste na aplicação de um breve questionário que busca traçar o perfil dos participantes da pesquisa, e em seguida, a exibição de dois filmes sobre o cotidiano da educação infantil em dois países (Brasil e Dinamarca) e sua discussão em grupos focais por meio da plataforma *online Zoom meeting*. Serão realizados dois grupos focais previamente selecionados com a participação de 4 a 5 pais e/ou mães de crianças que frequentam instituições infantis em municípios de dois estados da região Nordeste, Alagoas e Pernambuco. Tais discussões serão gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Ao término da pesquisa, todos serão comunicados sobre a divulgação dos resultados.

Os filmes têm duração de 30 min cada, e o grupo focal a ser realizado com você tem previsão de tempo de 1 hora a 2 horas. Indagamos ainda sobre a possibilidade de criarmos um grupo no WhatsApp para definirmos o dia e horário para a realização do mesmo, e pontuarmos também outras questões, como o uso do aplicativo *Zoom Meeting*, a exibição dos dois filmes, e a sua discussão em grupo focal por meio da plataforma *online – Zoom Meeting*.

Estamos felizes que tenha aceitado participar dessa pesquisa que com certeza contribuirá para o debate sobre boas práticas pedagógicas em educação infantil a partir da ótica das famílias. Ficamos no aguardo da confirmação desse e-mail/mensagem, e logo mais, entraremos em contato novamente para definição de data e horário para a realização do grupo focal.

Até mais!

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV. do Conselho Nacional de Saúde).

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias**, da pesquisadora Keity Elen da Silva Melo, responsável por sua execução. As informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação são as seguintes:

- ✓ O estudo se destina a investigar as compreensões de prática pedagógica de educação infantil sob uma perspectiva da visão das famílias das crianças matriculadas em instituições de educação infantil, que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.
- ✓ A importância deste estudo baseia-se na oportunidade em ampliar as discussões sobre a temática que envolva as famílias, dando visibilidade e valorização à infância e a prática de cuidado e educação infantil, tendo como relevância social em dar voz aos pais de crianças a respeito do que pensam e como compreendem as práticas de cuidado e educação desenvolvidas nos espaços de educação infantil.
- ✓ Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: compreender tendências e padrões de compreensões relacionados a boas práticas pedagógicas de educação infantil, sob a perspectiva das famílias das crianças matriculadas em creches, pré-escolas e similares.
- ✓ A coleta de dados tem como início outubro de 2019, e sua continuação maio/2020.
- ✓ O estudo será feito da seguinte maneira: contato com os pais de crianças que frequentam instituições infantis para apresentação do projeto de pesquisa através de convite por meio de ferramentas digitais ou presencial. Serão realizados 2 grupos focais, formados por 4 ou 5 participantes em cada grupo, sendo estes grupos previamente selecionados por pais ou mães de crianças matriculadas em creches, pré-escolares ou similares, de municípios de dois estados da região Nordeste, Alagoas e Pernambuco, totalizando o número de 8 a 10 participantes entre pais e/ou mães. Após a formação dos grupos focais, o próximo passo da pesquisa constitui na aplicação de um breve questionário perfil e a exibição de dois filmes de práticas de educação infantil contrastantes (Brasil e Dinamarca) e sua discussão em grupos focais entre pais por meio da plataforma *online - Zoom Meeting*. Para as sessões dos grupos focais prevê-se uma duração de 1 hora a 2 horas, e essa etapa da pesquisa será videogravada (videogravação de imagem e voz) com auxílio da própria plataforma *online*.
- ✓ A sua participação ocorrerá nas seguintes etapas: preenchimento do questionário perfil e participação na sessão do grupo focal como observador/participante.
- ✓ Os incômodos e riscos à saúde física e/ou mental decorrentes da sua participação na pesquisa podem ser: constrangimento em falar durante a sessão do grupo focal, ou de se expor no momento da gravação, entretanto, é assegurado ao participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que o mesmo não será prejudicado pela não participação. Para

minimizar os riscos citados, será permitido aos participantes escolherem o melhor momento para realização do grupo focal, onde será informado sobre todas as informações necessárias quanto ao procedimento da pesquisa e uso de imagem, pois os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos mesmos (A1, A2, A3...). Além de nos comprometermos a prezar por uma atitude e ambientes acolhedores, tranquilos e respeitosos. Ainda assim, caso os incômodos e/ou riscos tenham sido inevitáveis, poderão ser sanados com atendimento psicológico imediato.

✓ Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: visibilidade e valorização das especificidades e práticas de cuidado e educação infantil, ampliando as discussões sobre a temática que envolva as famílias, principais interlocutores do estudo, constituindo assim, um material de reflexão para as instituições de educação infantil, a respeito do que os pais pensam e como pensam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, além de estimular possíveis relações no que tange os trabalhos desenvolvidos nas creches, pré-escolares e similares.

✓ Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento de qualquer uma das etapas da pesquisa sendo responsável(is) por ela a pesquisadora, Keity Elen da Silva Melo.

✓ Você será informado(a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

✓ A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

✓ As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos após a sua autorização.

✓ Você deverá ser ressarcido(a) por todas as despesas que venha a ter com a sua participação nesse estudo, sendo garantida a existência de recursos.

✓ Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

✓ Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada por todos (as).

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Complemento: Maceió-AL
 Cidade/CEP: Maceió/AL - 57072-900
 Telefone: (82) 3021-4399
 Ponto de Referência: Centro de Educação

Contato de urgência:

Endereço:
 Complemento:
 Cidade/CEP:
 Telefone:
 Ponto de Referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões,
 Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió/AL, 08 de maio de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA A FAMÍLIA

Prezado pai/mãe,

Esta é uma etapa da pesquisa que tem por objetivo caracterizar o perfil dos participantes do estudo, entre pais e/ou mães de crianças matriculadas em instituições de educação infantil.

Responda as questões a seguir:

1. Nome completo:

2. Sua idade (idade do pai/mãe da criança participante no estudo)?

3. Sexo?

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não declarar

4. Estado Civil?

() Solteira (o)

() Casada (o)

() Outros. Especificar: _____

5. Sua ocupação profissional?

6. Nível de escolaridade:

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

7. Especificar a área:

8. Constituição do grupo familiar: número de membros e grau de parentesco?

9. Renda mensal da família?

- Menos de 1 salário mínimo (menos de 998,00 R\$)
- De 1 a 2 salários mínimos (de 998,00 R\$ a 1.996,00 R\$)
- De 2 a 5 salários mínimos (de 1.996,00 R\$ a 4.990, 00 R\$)
- De 5 a 7 salários mínimos (de 4.990, 00 R\$ a 6.998,00 R\$)
- De 7 a 10 salários mínimos (de 6.998,00 R\$ a 9.980,00 R\$)
- Mais de 10 salários mínimos (mais de 9.980,00 R\$)

10. Cidade em que residem?

11. Número de filhos/crianças que frequentam instituições de educação infantil?

12. Qual o tipo da instituição infantil?

Pública

Privada

13. Qual a turma de crianças que seu filho/criança frequenta (assinalar mais de uma opção, se for o caso)?

Berçário (0 anos - 1 ano e 11 meses)

Maternal I (2 anos)

Maternal II (3 anos)

Infantil I/Jardim I (4 anos)

Infantil II/Jardim II (5 anos)

APÊNDICE V – RESUMO DO FILME DINAMARQUÊS

HADDAD, L; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Maceió: Edufal, 2017 (Filme, 30 min).

Haven³²

O filme apresenta um dia típico do centro de idades integradas Haven localizada em um bairro central de Aarhus, na Dinamarca. A porta de entrada dá para uma antessala onde há armários para guarda de pertence das crianças e chega-se até a sala central que se comunica com as salas das turmas de crianças: uma de menores de 3 anos e duas de crianças maiores (3 a 5 anos). Cada módulo há dois espaços interligados. O foco das filmagens foi uma turma de crianças menores e a pedagoga Carla e uma turma de crianças maiores e o pedagogo Marcos.

O filme começa com a entrada das crianças menores no centro acompanhada pelos pais. A primeira cena mostra a chegada de Willian com o seu pai que caminha com o filho no colo e deixa-o em uma mesa da sala central onde algumas crianças e adultos (cozinheira e um pedagogo) tomam café. Em outra cena, o pai de Nicolas o acompanha até a mesa. A criança caminha até o pedagogo que estende os braços e coloca-o no colo. Ambos, pai e filho, se despedem com um aceno.

Na cena a seguinte, a pedagoga Carla entra na sala das crianças menores junto com um bebê, acende a luz e oferece ajuda para ele no sentido de tornar os brinquedos acessíveis. Enquanto está sentada em uma mesa com duas crianças um pai chega com sua filha ao colo e conversa com Carla como foi o fim de semana do bebê. No momento a seguir, a pedagoga mostra as possibilidades de leitura à bebê e depois faz a leitura para ela, enquanto Nicolas e outros bebês brincam ao redor.

A cena seguinte mostra uma das salas das crianças maiores. A sala tem dois ambientes, em um deles há uma mesa onde Mark está sentado com uma menina no colo e outra menina a desenhar e um sofá onde um homem (assistente) lê um livro para três crianças. Marcos levanta-se, se desloca para o outro ambiente onde se encontram duas crianças em pé brincando com alguns brinquedos sobre um balcão e conversa com as crianças sobre o que estão a fazer. Logo depois uma outra criança (Bruno) chama-o para mostrar o skate e as luvas de proteção que trouxe de casa e ambos se dirigem para a antessala onde estão os pertences de Bruno. Este

³² Elaborado por Lenira Haddad e Denise Sacur, 2019.

mostra o skate ao pedagogo e o auxilia a vestir a proteção. Na cena seguinte Mark está de volta à sala onde as crianças realizam desenhos em volta de uma mesa. Um garoto (Bruno) está sentado em cima da mesa, uma garota está no colo do pedagogo, junto com um bebê e outra menina do outro lado da mesa. Na cena seguinte, observa-se mais dois bebês na sala dos maiores, um sentado à mesa e outro circulando até encontrar um espaço para sentar-se à mesa.

A cena seguinte mostra a pedagoga no momento de leitura com a bebê. Em seguida, ela leva os bebês ao banheiro para lavarem as mãos nas pias adaptadas para o tamanho das crianças. Ela as ajuda sentada em um banco com rodízio de modo a ficar na mesma altura que as crianças. A seguir, mostra a cena de uma refeição à mesa com os dois pedagogos dessa turma cantando para os bebês.

Em seguida, o filme volta-se para a turma dos maiores sentados à mesa, desenhando e conversando sobre os dias da semana com o pedagogo e uma menina em seu colo. Em outra mesa ao lado, uma pedagoga mais duas crianças descascam o milho.

A cena a seguir, mostra crianças a brincar no espaço central perto do piano. Logo após mostra a pedagoga interagindo com a bebê enquanto troca a fralda e prepara-a para levá-la para o carrinho de bebê e para dormir na parte externa do centro.

Em seguida, o filme volta-se para a área externa, onde há um bebê a andar num triciclo e outros bebês a brincar com carrinhos de mão, enquanto outras crianças estão a brincar com algum bicho e outra escala um pequeno relevo. No momento a seguir, o pedagogo dos menores acompanha Nicolas até um espaço fechado que vai buscar a comida das galinhas, e depois deslocam-se até o galinheiro onde há mais um bebê. Os dois bebês, João e Nicolas dão de comer às galinhas até que João pede pra sair, o pedagogo abre a porta e todos saem. A cena seguinte mostra Nicolas e o pedagogo pegando os ovos naquele espaço onde estava a comida das galinhas. O pedagogo incentiva o bebê a carregar os ovos num recipiente e levá-los para a cozinha onde entrega à cozinheira.

A cena seguinte mostra a diretora e um conjunto de crianças numa área externa no patamar inferior, onde descascam os galhos que servirão de espeto para o pão que será assado na fogueira. Vê-se as crianças usarem facas metálicas (normais) e a diretora mostrando a uma das crianças como se cortam as folhas dos ramos.

A cena a seguir mostra as crianças protegidas com capas de chuva brincarem à chuva na área externa. O momento seguinte mostra crianças e pedagogos à volta da fogueira assando o pão. Mark percebe que um dos meninos não quer se juntar ao grupo e explica que ele só poderá assar o pão se se sentar no círculo como as outras crianças. Em seguida o pedagogo ajuda-os a assar o pão. Começa a chover, o grupo continua na fogueira e as crianças são

orientadas a usar o capuz de suas capas de chuva. A chuva intensifica-se e as crianças e os adultos mantêm-se à volta da fogueira assando o pão. A cena seguinte mostra as crianças sentadas na parte externa comendo o pão e conversando.

A próxima cena se passa na turma dos menores. Os dois pedagogos e os bebês estão sentados à mesa comendo, Carla conversa com um dos bebês e ajuda-o a esfriar a sopa. Os pratos, copos e talheres não são diferenciados entre adultos e os bebês. A diretora leva pão assado na fogueira e entrega ao pedagogo que partilha o pão com as crianças.

Na cena seguinte uma das meninas maiores pergunta a Mark se pode trocar de sala, ao que ele afirma que sim. A menina volta e comunica ao pedagogo que a colega quer trocar e ele vai então fazer a mediação para a criança perguntar ao outro pedagogo se pode estar naquela sala. A seguir Mark convida três crianças a irem para a roda, mas antes pede que lavem as mãos e arrumem o espaço da sala central onde há uma mesa coberta de toalhas com objetos em cima, para que os bebês não tropeçassem ao caminhar por ali.

Na próxima cena, no espaço dos maiores, Mark e um menino transportam a mesa de carrinho com a louça da refeição da cozinha para um dos ambientes da sala dos maiores onde estão as mesas. Mark orienta o menino a colocar a mesa. No outro ambiente, vê-se um grupo de crianças e três adultos sentados em roda onde estão a comemorar o aniversário de Edite. Em seguida, crianças e adultos sentados à mesa realizam a refeição, as crianças se servem sozinhas. Noutra cena mostra as crianças à mesa comendo, e Mark com uma menina ao colo perguntando a Cristiano se pode pegar água na cozinha para eles e ao voltar pergunta ao colega, que está na outra sala, se já terminou a construção de legos, ao que responde afirmando que sim. Deixando a água na mesa e indo em direção à outra sala para ir brincar com o colega, o professor chamou atenção a Cristiano para terminar primeiro de comer e só depois poderia ir brincar. O pedagogo limpa o prato e um outro menino coloca o prato sujo na mesinha.

Em seguida, vê-se duas meninas a balançar cada uma na rede na sala central. Na sala dos maiores Mark está na mesa com um menino ao colo e uma menina sentada à sua frente, montando um puzzle, enquanto as demais estão em outra mesa a desenhar ou a pintar. O bebê Nicolas se aproxima da sala caminhando e quando entra engatinha até o Mark que o coloca no colo apoiado em outra perna. Sua irmã dirige-se a ele e o abraça. Nicolas desce do colo de Mark sai e vai espreitar a outra área ao lado observando outras crianças a ouvir e dançar música.

Na próxima cena, uma criança limpa a mesa da sala onde fizeram a refeição. Uma pedagoga que está sentada no sofá a mexer na cabeça de uma menina orienta-o na limpeza.

Na sala dos menores, onde tem brinquedos espalhados no chão, um equipamento de casinha com fogão e armário, duas meninas maiores brincam de casinha, um menino monta

lego. Nicolas se aproxima das meninas e tenta mexer na casinha quando uma delas impede-o de se aproximar e enfaticamente sugere-lhe que se dirija a outro brinquedo.

No espaço externo uma pedagoga acompanha um menino de bicicleta, um grupo de crianças brinca na área verde, uma criança anda no triciclo de dois lugares, para e pega uma menina que se senta no lugar de passageiro, um pedagogo faz a leitura de um livro para um grupo de crianças que está à volta dele, outras crianças brincam com as pás e a areia, um pai e seu filho se despedem de Mark, outras crianças e bebês andam de bicicleta e triciclos respectivamente. Uma mãe entra no centro com o carrinho de bebê, para na entrada do edifício e observa o filho a calçar um tênis.

Na cena a seguir, crianças brincam com besouros no jardim. A mãe se despede e se dirige ao portão do centro onde estão outras crianças, bebês e o pedagogo. Em seguida, vê-se o bebê Nicolas com um macacão por cima da roupa a brincar com a areia no pátio.

Na cena final, Mark arruma as bicicletas na garagem, em seguida monta redes nas árvores do jardim, as crianças balançam nelas, enquanto outras andam de bicicleta naquele espaço. Na sequência, o pedagogo transporta um bebê num triciclo saindo daquele lugar finalizando o filme.

APÊNDICE VI – RESUMO DO FILME BRASILEIRO

HADDAD, L. **Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2017 (Filme, 30 min).

Casa da Amizade³³

O filme se passa no CEMEI Casa da Amizade, localizado em Maceió, mostrando o cotidiano de um grupo de crianças de 4/5 anos num espaço constituído por salas de referência que também podem ser utilizadas como salas temáticas, na área externa encontramos um refeitório e um pátio amplo. No decorrer do filme se pode observar a rotina das crianças e professora, desde o acolhimento, das atividades propostas/planejadas pela professora como a leitura, a construção de um trem, escrita dos nomes próprios das crianças, a brincadeira do lava jato, o lanche, as brincadeiras no pátio até à hora da saída.

A primeira cena mostra a entrada das crianças acompanhadas de seus pais na Casa da Amizade. Em seguida, a professora faz a chamada da presença do dia, no qual as crianças vão respondendo pegando o seu copo. No momento a seguir, a professora apresenta alguns livros para às crianças, em que é feita uma votação entre elas para decidir qual livro a professora lerá. Após a escolha, as crianças e professora sentam-se no chão em roda e todas participam nesse momento da leitura, em que em um primeiro momento a história é contada pela professora, e posteriormente, algumas crianças a recontam. Logo após, as crianças acolhem uma das colegas, a Aninha, que é uma criança deficiente. Na cena seguinte, algumas crianças brincam na sala com os diversos brinquedos que existem no espaço da mesma, em quanto as outras crianças, a professora as chama para uma atividade alfabética (uso de letrinhas móveis para a identificação das letras e para que a criança forme seu nome e o cole no caderno).

No momento a seguir, são disponibilizadas às crianças umas caixas de papelão para a construção de um trem, ainda nesse momento, a professora conversa com as crianças a respeito dos compartimentos do trem e de como ele se locomove. Depois, as crianças e a professora mudam de sala, e as crianças são introduzidas a conhecer, através de imagens no computador, o que é um trem, ao qual, posteriormente, as crianças retornam para à sala de atividades e com o uso de tesoura, cola, folha, lápis e a caixa de papelão cada uma monta o seu próprio trem,

³³ Elaborado por Denise Sacur, 2019. E reajustado por Keity Elen Melo, 2020.

colando as rodas e o seu nome com papel na caixa, e ao final, as crianças com a ajuda da professora interligam os caixotes com um cordão.

Logo depois, as crianças lavam suas mãos para irem lanchar no refeitório num momento em que elas pegam seu prato e copo e sentam-se nas mesas junto com os colegas e quando terminam de comer vão para o pátio brincar.

Voltando do recreio, as crianças finalizam a montagem do trem com os caixotes e é lhes proporcionada a experiência de fazer de conta que estão em um trem passeando pelo pátio da escola.

No último momento, a professora reúne as crianças na mesa do refeitório para dar uma breve explicação sobre a temática da próxima atividade, “do lava jato”, e logo após iniciam a brincadeira lavando (com água, esponja e sabão) os carros de brinquedo na piscina vazia localizada no pátio. Ainda na piscina, surge uma outra brincadeira, do banho, as crianças molham umas às outras, e por fim, a professora pega uma bacia com água e joga nas crianças. Perto do horário de saída, as crianças se secam e saem do CEMEI acompanhadas pelos pais ou responsáveis.

APÊNDICE VII – GRUPOS FOCAIS E TEMAS ELECADOS

