

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Iris Ferreira de Lima

**CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Iris Ferreira de Lima

**CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Educação, pelo Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida
Campos Diniz

Taubaté – SP

2020

Iris Ferreira de Lima

**CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ
DE PROFESSORES E PAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida
Campos Diniz

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram na elaboração desta Dissertação.

Em especial à Professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, que partilhou de forma generosa e paciente seu saber, direcionando-me aos caminhos necessários para a realização de cada etapa desta pesquisa.

Aos professores que, ricos de conhecimentos e de conteúdos atualizados, foram didáticos em suas aulas, palestras e seminários interdisciplinares, e ensinaram-me a apreciar a construção de uma pesquisa e a enfrentar os eventuais desafios.

Aos professores que compuseram as Bancas ao longo do curso, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Às professoras Gisele Cassia de Almeida Coutinho e Márcia Maria Dias Reis Pacheco que, com riqueza de saberes e olhar minucioso, partilharam seus conhecimentos, apresentando-me considerações valiosas e significativas.

Ao professor Johel Abdallah, pela excelente contribuição para a finalização deste trabalho, realizando a revisão do texto com atenção e cuidado, propondo sugestões, sem deixar de manter a essência das ideias da pesquisadora.

Aos profissionais docentes e aos pais, cuja disponibilidade foi primordial para a realização da pesquisa.

Aos meus familiares, pelo incentivo, pela tolerância às minhas ausências e pelo apoio incondicional, durante a realização deste trabalho.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem
ensino. (FREIRE, 1996).

RESUMO

Objetivou-se identificar as representações sociais sobre o conceito de aprender na Educação Infantil, para pais e docentes, com a relevância de verificar a obviedade desse conceito e destacar a importância da formação do discente nessa fase de escolarização. Buscou-se discutir o conceito de aprender na voz de docentes e pais de duas escolas, ambas localizadas no vale do Paraíba paulista. Como fundamentação teórica, a Teoria das Representações Sociais, o referencial da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) sobre o conceito de aprender e as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, que ajudam a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com caráter exploratório. Os sujeitos participantes foram 12 docentes atuantes em salas regulares e 8 pais de alunos matriculados nas unidades escolares selecionadas para o estudo. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados consistiram na aplicação de questionários, grupos focais e observação não participativa. Para tratamento dos dados, foram realizadas análise de conteúdo e compilação por meio de categorias, tomando como referência os estudos teóricos de Bardin (2009) e utilizando o software IRaMuTeQ para apresentação dos dados. Diante dos resultados, verificou-se que as representações sociais sobre o conceito de “aprender” entre pais e docentes apresenta diferenças significativas, quanto às expectativas referentes aos conteúdos trabalhados na Educação Infantil. Isso porque, pois o conceito de aprender, para os docentes, está apropriado e familiarizado como prática docente para formar cidadãos de maneira global, e para os pais está diretamente associado à ação de alfabetizar. Constata-se que os sujeitos, a partir de seus valores e crenças e de suas práticas cotidianas, formam um conceito (uma representação) sobre o que é aprender na Educação Infantil. Para ambos os grupos, a importância da Educação Infantil, no contexto atual, deve pautar-se num outro olhar, considerando que o trabalho pedagógico para atendimento à criança pequena deve ser menos assistencial e mais educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Educação Infantil. Conceito de Aprender.

ABSTRACT

The objective was to identify the social representations about the concept of learning in Early Childhood Education, for parents and teachers, with the relevance of verifying the obviousness of this concept and highlighting the importance of training the student in this phase of schooling. The concept of learning was discussed by teachers and parents of two schools, both located in the Paraíba Valley, São Paulo state. As a theoretical foundation, the Theory of Social Representations, the reference of BNCC (Common National Curricular Base) on the concept of learning and the theories of Piaget, Vygotsky and Wallon, which help to understand the development and learning of the child. This is a qualitative and quantitative research, with an exploratory nature. The participating subjects were 12 teachers working in regular classrooms and 8 parents of students enrolled in the school units selected for the study. For data collection, the instruments used consisted of questionnaires, focus groups, and non-participant observation. For data treatment, content analysis and compilation through categories were performed, taking as reference the theoretical studies of Bardin (2009) and using the software IRaMuTeQ for data presentation. In view of the results, it was found that the social representations about the concept of "learning" among parents and teachers present significant differences regarding the expectations for the contents worked in Early Childhood Education. This is because the concept of learning, for teachers, is appropriate and familiar as a teaching practice to form citizens in a global way, and for parents it is directly associated with the action of literacy. It can be seen that the subjects, based on their values and beliefs and their daily practices, form a concept (a representation) about what it is to learn in Early Childhood Education. For both groups, the importance of Early Childhood Education, in the current context, should be based on a different view, considering that the pedagogical work for the care of young children should be less assistance and more educational.

KEY WORDS: Social Representations. Early Childhood Education. Concept of Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Método de Análise de Conteúdo	100
Figura 2 – Mapa Conceitual – Conceito de “Aprender”	117
Figura 3 – Mapa Conceitual – Conceito de “Criança”	118
Figura 4 – Mapa Conceitual – Conceito de “Professor”	118
Figura 5 – Mapa Conceitual – Conceito de “Escola”	119
Figura 6 – Mapa Conceitual – Conceito de “Comunidade Escolar”	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Participantes	102
Tabela 2 – Faixa etária dos participantes	103
Tabela 3 – Sexo dos participantes	103
Tabela 4 – Nível de escolaridade dos participantes	103
Tabela 5 – Local de residência dos participantes	104
Tabela 6 – Motivo para morar na zona rural ou na zona urbana	105
Tabela 7 – Quanto tempo reside na zona urbana ou na zona rural	106
Tabela 8 – Qual a frequência dos pais na escola dos filhos	106
Tabela 9 – Quanto tempo leciona na unidade escolar	107
Tabela 10 – Qual a importância da Educação Infantil	108
Tabela 11 – Qual o conceito de aprender na Educação Infantil	109
Tabela 12 – Como você sabe que a criança aprendeu algo na Educação Infantil	110
Tabela 13 – O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo do Campos de Experiências BNCC	50
Quadro 2 – Demonstrativo do Código Numérico BNCC	50
Quadro 3 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre o conceito de aprender	112
Quadro 4 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre as expectativas do aprender	112
Quadro 5 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre as influências no aprender	113
Quadro 6 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre a importância da Educação Infantil	114
Quadro 7 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre a percepção do aprender	114
Quadro 8 – Comparativo entre Docentes e Pais em relação as características da escola rural e urbana	115
Quadro 9 – Comparativo entre Docentes e Pais sobre melhorar o aprender	115

LISTA DE SIGLAS

CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEP/UNITAU	–	Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CLT	–	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	–	Movimento Sem Terra
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	–	Universidade Federal de São Catarina
UNOESTE	–	Universidade do Oeste Paulista
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNINOVE	–	Universidade Nove de Julho
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Proposta da Pesquisa	17
1.2 Problema	19
1.2.1 Objetivos	22
1.2.2 Objetivo Geral	22
1.2.3 Objetivos Específicos	22
1.3 Delimitação do Estudo	22
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa	25
1.6 Organização do Trabalho	27
2. REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1 Estado da Arte: estudos convergentes ao tema da pesquisa	29
3. EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.1 Breve História da Educação Infantil	37
3.1.1 Marcos legislativos para a Educação Infantil no Brasil	42
3.1.2 Panorama da Educação Infantil na atualidade	45
3.1.3 A BNCC e os pressupostos para a aprendizagem na Educação Infantil	48
3.1.4 Interpretações em torno do aprender na Educação Infantil	53
4 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	55
4.1 Referências em torno do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança	56
4.1.1 Piaget e a epistemologia genética	58
4.1.2 Vygotsky e a teoria sócio-histórica	63
4.1.3 Wallon e a teoria psicogenética	65
5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
5.1 Conceitos Básicos	68
5.1.2 Representações Sociais e a formação de grupos	72
5.2 Representações Sociais sobre docência	74
5.3 Representações Sociais sobre a família brasileira	79

5.4 Representações Sociais sobre o aprender dos alunos	82
6 CONTEXTOS ESCOLARES EM ANÁLISE	85
6.1 Identificando uma rede escolar de ensino no campo da pesquisa	85
6.2 Mapeamento das escolas: aspectos relevantes	89
6.3 A escola rural e a escola urbana: características	92
7 METODOLOGIA	95
7.1 Tipo de Pesquisa	95
7.2 População/Amostra	95
7.3 Instrumentos	96
7.4 Procedimentos para Coleta de Dados	98
7.5 Procedimentos para Análise de Dados	101
8 RESULTADOS	102
8.1 Resultados Quantitativos	102
8.2 Resultados Qualitativos	111
8.3 Interpretação e Conclusões dos Dados	120
8.4 Discussão	124
8.5 Considerações Finais	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE I - Ofício	149
APÊNDICE II - Termo de Autorização da Instituição	150
APÊNDICE III - Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo I	151
APÊNDICE IV - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo II	153
APÊNDICE V- Teses e Dissertações	154
APÊNDICE VI - Artigos	155
APÊNDICE VII – Projeto de Intervenção	156
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	162

APRESENTAÇÃO

O tema escolhido tomou como base a realidade prática da pesquisadora que, ao iniciar suas atividades profissionais na área da Educação Infantil, deparou com uma realidade que para ela era nova. Por esse motivo, teve necessidade de conhecer o campo de atuação e de se apropriar de referenciais norteadores para a atividade prática da docência na área da Educação Infantil.

Era uma área nova, porque sua primeira formação foi em Psicologia atuou por 14 anos na área industrial, efetivamente com subsistemas em recursos humanos, incluindo treinamento e desenvolvimento, diretamente relacionados à área da educação nas corporações. Assim, interessou-se por obter formação em Pedagogia, para que pudesse ampliar e aplicar conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem na formação de profissionais operacionais, técnicos e de gestão.

Iniciou o curso em 2011 e, em 2012, teve a oportunidade de trabalhar na área de recursos humanos em uma faculdade, realizando os processos seletivos e os treinamentos de docentes e demais profissionais para a instituição. Em 2013, recebeu convite para lecionar, para uma turma do curso de Administração, a disciplina Psicologia Organizacional.

Em 2014, concluiu o curso de Pedagogia e prestou concurso público para professora de Educação Infantil. Em outubro de 2015 passou a lecionar também nessa área.

As turmas no ensino superior foram aumentando, e a pesquisadora passou a dar aulas em outros cursos, incluindo o curso de pedagogia, lecionando também outras disciplinas. Passou a atuar, portanto, nas duas frentes de trabalho, na área da educação.

Como se pode perceber, a pesquisadora fez o caminho inverso, iniciando na área industrial, passando pelo ensino superior, até chegar à Educação Infantil.

Em 2016, também passou a ser discutida e estudada nas unidades escolares a proposta elaborada pelo Estado para a Base Nacional Curricular Comum. Essa proposta buscava afirmar os referenciais norteadores nacionais para a educação, incluindo a Educação Infantil.

Participando ativamente da realidade educacional, como professora na Educação Infantil, a pesquisadora pode observar que os docentes, em suas falas, ressaltavam a formação integral do aluno e o brincar intencional, mas isso muitas vezes não estava presente nos discursos das famílias e mesmo nas falas dos alunos/estagiários de

Pedagogia, nas unidades escolares. Neste sentido, pode-se dizer que havia ruídos nessas comunicações, no contexto escolar.

Os docentes apresentavam um discurso sobre a formação ampla do sujeito e o brincar intencional como prática pedagógica para o aprender, já os alunos/estagiários de pedagogia, futuros professores, enfatizavam que o aprender, na realidade escolar, por vezes perdia o significado e se limitava a ações de cunho recreativo e/ou para ocupar o tempo das crianças. Quanto às famílias, os discursos revelavam preocupação sobre quando seus filhos iriam aprender a ler e escrever, e pontuavam que na Educação Infantil a criança só brinca mesmo, e que no Ensino Fundamental é que se aprende de verdade.

Diante desse contexto a pesquisadora passou a interessar por entender o porquê desses discursos que apresentavam percepções diferentes sobre o aprender na Educação Infantil.

Assim, constatou que havia necessidade de identificar as representações dos docentes e pais sobre o conceito de “aprender”, buscando analisar a forma como cada um desses dois grupos se apropria do conceito e representa o processo de aprendizagem e o trabalho pedagógico desenvolvido nesse segmento da Educação Básica.

Neste momento é importante explicar por que foi escolhido apresentar no título o vocábulo “aprender”, pois foi a partir de seu conceito que a pesquisadora buscou dar sentido ao tema escolhido e organizar sua pesquisa.

Nos dicionários on line da Língua Portuguesa, Michaelis (2020), Aurélio (2020) e Priberam (2020), a palavra **APRENDER** aparece como verbo regular, verbo transitivo direto e intransitivo, e como sinônimo de **estudar, instruir, compreender, perceber**. Também apresenta as acepções de adquirir conhecimento (de) a partir de estudo; instruir-se; adquirir habilidade prática; começar a compreender melhor.

Já a palavra **APRENDIZAGEM** aparece nos dicionários como substantivo feminino que significa **ação, duração, experiência**. Assim pode ser entendida como ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado, ou a duração do processo de aprender; o tempo que se leva para aprender, ou, ainda, o exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender; experiência ou prática. A origem da palavra vem da junção aprendiz + agem, que neste sentido significa estágio, experiência, prática, tirocínio, aprendizado.

ENSINO também pode ser entendido como ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos: orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana, atividade do magistério, cada um dos graus da organização escolar, dentre outros.

Também é importante ressaltar a própria palavra **CONCEITO**, cuja origem vem do latim *conceptus.us*. No dicionário aparece como substantivo masculino que pode significar a percepção de alguém sobre algo ou alguém; noção; capacidade intelectual e cognitiva do ser humano; reputação dita e construída a partir da percepção de amigos, da sociedade, do público etc. Modo de pensar, de julgar; ponto de vista: ele subiu no meu conceito. Expressão ou frase cujo conteúdo é de teor moral; máxima. Conclusão moral que se retira de uma narrativa; moral. Aquilo que demonstra engenho e originalidade; dito bem feito. Ponto de vista sintetizado ou dito resumido. Avaliação feita sobre o aluno tendo em conta seu aproveitamento escolar, geralmente comportamental.

São encontradas nos dicionários outras acepções para a palavra **CONCEITO**: **[Filosofia]** Imagem mental feita de um objeto (concreto ou abstrato) cujo conteúdo é de extrema importância para o pensamento; noção ou ideia abstrata. **[Linguística]** Ideia abstrata compreendida nos vocábulos de uma língua, construída para caracterizar as qualidades de uma classe, de seres ou de entidades imateriais (abstratas). **[Ludologia]** Em certos jogos (charadas), aquilo que resolve o mistério; a chave para a solução.

Considerando esses significados, ressalta-se neste trabalho o estudo sobre o conceito “aprender”, que é abordado como um conceito norteador para a ação prática de ensinar, tendo como resultado a aprendizagem do discente, em um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Nesta pesquisa, o conceito de aprender pode ser considerado como “adquirir conhecimento (de)”, para assim “começar a compreender melhor”. Em outras palavras, ao apropriar-se do conceito de aprender, a partir do estudo da proposta da BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017), para a Educação Infantil, será possível instruir-se de modo a começar a compreender melhor como agir diante da realidade prática e, assim atingir seu objetivo com assertividade.

Sendo assim, espera-se que a pesquisa contribua para promoção de reflexões sobre a importância do aprender na Educação Infantil, que é resultado do trabalho pedagógico eficiente. Enfatiza-se, portanto, o papel do docente no desenvolvimento escolar, que deve ultrapassar os limites da sala de aula e da escola, para que a ação do profissional da educação traga contribuições para a realidade prática do discente, acolhendo e atendo as expectativas de ensino e aprendizagem dos pais, para que a inserção do aluno em sociedade seja assertiva e com resultados positivos.

1 INTRODUÇÃO

1.1. Proposta da Pesquisa

Para melhor entender a proposta desta pesquisa, é necessário considerar que, no Brasil, as primeiras instituições a trabalhar com crianças de 0 a 6 anos foram aquelas que recebiam os pequenos abandonados por suas mães na “roda dos expostos”. Os pequenos eram criados pelas religiosas que administravam aquelas instituições. Sendo assim, cuidar das crianças era uma necessidade social que a igreja católica assumiu, e a Educação Infantil, nesse contexto passou a ser caridade e vocação para os “cuidadores” (RAIZER, 2009).

Esse modo de lidar com as crianças pequenas modificou-se a partir da Revolução Industrial no Brasil, na década de 1930. Como as famílias migravam do campo para os centros urbanos, houve necessidade de ajudar as mães trabalhadoras, cuidando de suas crianças, enquanto elas estavam nas indústrias. Contudo, a Educação Infantil, diante desse cenário, acaba sendo uma forma “assistencial”. O foco estava em cuidar das crianças, e não em educá-las (OLIVEIRA, 2007).

Com o crescente interesse na Educação Infantil, novas instituições foram abertas, e a proposta de garantir o direito à educação para crianças até 6 anos contribuiu para que, na década de 1980, o assunto fosse considerado pelo poder legislativo nacional. Assim, houve necessidade de adotar políticas públicas para atendimentos a essas crianças, como também a necessidade de nortear as ações práticas e a formação dos docentes em Educação Infantil, para atuação nas instituições especializadas (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993).

O Estado e a sociedade, ao verificarem a necessidade de atuar com essas crianças em desenvolvimento, buscaram estratégias significativas para promover um processo de educação adequada. As creches passaram a dar maior importância a essa fase (0 a 6 anos). A partir de 1996, inicia-se o incentivo da profissionalização daqueles que atuavam nessas instituições, assim como a ênfase em diferenciar o papel do educador do papel do cuidador, além de limitar o número de crianças por turma e fortalecer a participação da família no processo de educar e cuidar de seus filhos (RAIZER, 2009).

Surgem também, na década de 1990, as instituições privadas. No entanto, a visão assistencialista ainda permanecia, porque a busca pelas escolas infantis era para suprir as

necessidades dos pais que trabalhavam fora (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993).

As creches e pré-escolas precisaram se adaptar às diretrizes, que são normativas, e com o conhecimento da lei, passaram a fazer a sua parte legal e social. Contudo, no Brasil, há enorme variedade de instituições de Educação Infantil, com perfis diferenciados, desde locais dentro de favelas, como instituições orientadas por mães analfabetas, até as melhores classes em escolas públicas e privadas (RAIZER, 2009).

Com os marcos legais para a Educação Infantil e, recentemente, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), surge a percepção de uma Educação Infantil voltada para os direitos da criança, que deve ser protagonista do seu conhecimento. Surge também a necessidade de compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem e de conhecer as características dessa fase de escolarização da criança.

Assim, neste texto abordam-se as teorias do desenvolvimento, de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, para fundamentar como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança nesta fase de 0 a 6 anos.

Jean Piaget (1983) destaca o processo de desenvolvimento e aprendizagem considerando estágios pelos quais a criança vivenciará ao longo do seu processo de maturação e que refletirão no seu aprendizado. Lev Vygotsky (1998) ressalta a interação social como base para a aprendizagem da criança, considerando avanços e retrocessos, ao longo do processo de desenvolvimento, que impactam na sua relação com o mundo na sua integração com a realidade. Henri Wallon (2010) também considera que o desenvolvimento ocorre em estágios, e ressalta que a afetividade é bastante significativa, no processo de aprendizagem da criança.

Na realidade prática da Educação Infantil, a ludicidade e o brincar intencional fazem parte das atividades pedagógicas e são instrumentos importantes para mediar o processo de ensino e aprendizagem da criança. Suzuki, *et al.* (2012) afirmam que esses instrumentos fazem parte do contexto infantil da criança e que devem ser considerados pelo sistema educacional.

Diante desse cenário histórico, socioeconômico e cultural de mudanças na Educação Infantil, é importante considerar, na atualidade, as representações sociais, trazidas na voz dos pais e docentes, sobre o conceito de aprender nessa fase da escolaridade.

Neste sentido é importante conhecer e estudar a Teoria das Representações Sociais, que foi “[...] consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam

na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” (MOSCOVICI, 2011, p. 15).

O homem faz com que a sociedade se modifique a partir de suas ações, comunicações e interações, e ela, ao mesmo tempo, modifica-o. Segundo Moscovici (2011, p. 30) “[...] nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade a qual nós pertencemos”.

Neste sentido, as representações sociais estão envolvidas nas realidades práticas dos sujeitos, que são construídas se tornam comuns a todos os membros na medida em que são apropriadas e familiarizadas.

Contudo, muitas vezes imerso na dinâmica social, o indivíduo não tem consciência de algumas coisas bastante óbvias. Segundo Moscovici (2011, p. 20):

[...] o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria familiaridade, familiar. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar.

A ancoragem está ligada à memória (interior), ou seja, objetos, pessoas e acontecimentos já familiarizados e classificados, ou rotulados, servem para objetivar, ou seja, trazer para o exterior imagens e conceitos, “[...] para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2011, p. 78).

Portanto, é necessário verificar se o objeto da pesquisa, o conceito de “aprender” na Educação Infantil, é mesmo óbvio, ou se, de tão familiar, adquiriu uma nova representação mental para os docentes e pais, reconstituindo assim simbolicamente o objeto, pois “[...] representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstruí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

1.2.Problema

Diante do cenário educacional nacional, 21,9% das crianças são atendidas pelas creches, e 88,7%, pelas pré-escolas (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, período de 2015 a 2019). A proposta do PNE (Plano

Nacional de Educação) é a universalização do ensino. Conforme os índices publicados pelo IDEB (2015-2019), a qualidade do ensino nos anos iniciais é de 5,5%, correspondendo 0,6% acima da meta esperada, e anos finais é de 4,5 %, não atingindo a meta de 4,7%. Esses dados revelam um processo educacional com déficits significativos, pois apontam que a Educação Infantil ainda não está cem por cento atendida e que o nível da qualidade do ensino precisa ser melhorado.

Portanto, é preciso trabalhar efetivamente com a educação dos alunos desde os anos iniciais, promovendo uma aprendizagem significativa, consistente e promotora do desenvolvimento infantil.

Como já visto neste texto, ao longo de sua trajetória no Brasil, a Educação Infantil teve como norte o assistencialismo. Recentemente, teve um aporte importante financeiro, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, para se pautar efetivamente como uma política de Estado. O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil, quase todo formado por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art.212 da Constituição Federal. Em situações em que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente haverá complementação de recursos federais. O valor anual por aluno, estimado por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da lei nº 11.494/2007), é de R\$ 1,00 (um real) (FUNDEB, 2019).

Os recursos do Fundeb destinam-se ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, independentemente da modalidade de ensino, idade dos alunos e da localização. Os municípios recebem os recursos do Fundeb de acordo com o número de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A vigência do Fundeb é de 14 anos (2007 a 2020) e, de acordo com a Portaria Interministerial de 6/2018, publicada em 27 de dezembro de 2018 no Diário Oficial da União, foi estimada uma receita do Fundeb de R\$149,2 bilhões, e para 2019, de R\$156,3 bilhões, o que corresponde um aumento de 4,8% (MEC, 2019).

Pode-se verificar, portanto, crescente investimento na área da educação, o que reflete também em investimentos na Educação Infantil. Contudo, em função dos custos, como muitos municípios não conseguiram arcar com as suas despesas, há preocupação com a criança pequena que continua sendo acolhida pelas organizações assistenciais ou pela sociedade civil organizada (ONGs).

Atualmente, devido à obrigatoriedade da escolarização na faixa etária entre 4 e 5 anos e à incessante demanda por creches, é preciso repensar a Educação Infantil, principalmente porque ela é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, como ressalta a Lei 9394/96, seção II, Art. 29 (Brasil, 2005).

Há investimentos, mas ainda insuficientes para atendimento à demanda, e a preocupação com a criança pequena continua presente no contexto da Educação. É necessário verificar, na realidade prática, o que ainda precisa ser melhorado. Para isso, um dos pontos propostos pelo Estado foi a reformulação do currículo escolar nacional, proposta que inclui também a Educação Infantil.

Partindo do pressuposto que a Educação Infantil terá um novo referencial norteador em nível nacional, é preciso compreender melhor essa proposta e os objetivos que ela pretende alcançar.

Considera-se que um dos objetivos principais, para a escolarização da criança pequena, é favorecer que ela tenha seus direitos de aprendizagem garantidos, com qualidade e equidade, por meio de uma formação integral.

Para isso, é fundamental compreender melhor essa fase escolar e seus impactos na formação completa do discente. Portanto, é relevante verificar e entender o referencial norteador, no que tange o conceito de “aprender” para a Educação Infantil. Esse conceito é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, visto que direciona as ações pedagógicas dos docentes para uma prática eficiente, e os pais, para uma forma assertiva em relação às suas expectativas quanto à aprendizagem de seus filhos.

Além disso, é importante saber se o conceito de aprender aqui referenciado já faz parte do contexto escolar, se está presente na prática dos docentes e na vida dos discentes, com possibilidade de ser mensurado pelas famílias dos alunos, em suas rotinas.

Portanto, é preciso investigar e analisar as representações sociais dos sujeitos que estão no contexto escolar têm sobre este conceito. Assim, questiona-se: Como os docentes e os pais representam o “aprender”, na Educação Infantil?

1.2.1 Objetivos

1.2.2 Objetivo Geral

Identificar as representações sobre o conceito de aprender na Educação Infantil para pais e docentes atuantes nesse segmento, visando discuti-lo em diferentes contextos: a escola da zona rural e a escola da zona urbana.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Conceituar “o aprender” por meio da Base Nacional Curricular Comum, no foco da Educação Infantil;
- Identificar e analisar comparativamente as representações sociais do conceito de aprender na Educação Infantil por parte dos docentes e dos pais;
- Destacar, para os docentes e pais da escola da zona rural e da escola urbana, a importância da Educação Infantil na formação e no desenvolvimento da criança;
- Apresentar uma proposta de intervenção para orientar docentes e pais sobre a relevância da interação escola-família na educação e no desenvolvimento infantil.

1.3 Delimitação do Estudo

Os limites da pesquisa referem-se a duas escolas de Educação Infantil situadas na região Norte de um município no vale do Paraíba paulista.

Em contato com a Secretaria da Educação da cidade onde a pesquisa se realizou, para obter autorização para realização do trabalho em campo, o responsável por atender a pesquisadora indicou as escolas para a pesquisa, com base no contexto da investigação, de estudar escolas em áreas diferenciadas, uma na zona rural e outra na zona urbana. Entende-se por área diferenciada as que se referem, na cidade da pesquisa, às áreas situadas no perímetro urbano ou rural que foram formadas por aglomerados considerados irregulares.

O Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Município de 1995 (PDDI-95 - Lei Complementar 121/95) instituiu o Macrozoneamento Territorial para o Município, definindo as zonas urbana e rural, e as áreas de Proteção Ambiental do Município.

O perímetro da zona urbana do PDDI-95 incorporou loteamentos irregulares e ou clandestinos, com o objetivo de aproximar a infraestrutura urbana e realizar a regularização desses loteamentos.

Em 1997 foi promulgada a Lei de Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo do Município (LC 165/97), que definiu os parâmetros de uso e ocupação do solo para a expansão urbana na região Norte, tendo sido admitido o parcelamento para fins de chácaras de recreio. No entanto, um estudo concluiu que não houve maior utilização desses terrenos pelo mercado imobiliário devido às características topográficas, às dificuldades de acessibilidade e às restrições da legislação ambiental vigente à época que incidiam sobre a região Norte.

Entre 1997 e 2006 foram aprovados dois loteamentos de chácaras de recreio no município, ambos ao longo da Estrada Municipal da cidade. Esse fato, aliado à regulamentação da Resolução CONAMA Nº 303, de 20 de março de 2002, que dispunha sobre parâmetros, definições e limites de Áreas de Preservação Permanente, determinava severas restrições ambientais à utilização desses terrenos, o que contribuiu para as alterações no perímetro urbano, por ocasião da revisão do Plano Diretor do Município, em 2006.

Sendo assim, houve necessidade de retrain o perímetro urbano na região Norte da cidade, foi determinada uma nova configuração da zona urbana no município, e os loteamentos irregulares e ou clandestinos situados anteriormente no perímetro urbano passaram a integrar a zona rural.

Para assegurar o direito à regularização fundiária desses loteamentos irregulares e ou clandestinos situados na zona rural, o PDDI-2006 instituiu um dispositivo legal que permite a criação de bolsões urbanos em zona rural, para fins de regularização fundiária.

O perímetro da zona urbana ao norte sofreu uma nova retificação, pela Lei Complementar 428/10, a Lei de Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo do Município, instituída em 9 de agosto de 2010, que revogou a Lei Complementar 165/97. Com essa lei, uma relação de núcleos populacionais situados na zona rural torna-se passível de ser regularizada por meio da criação de bolsões urbanos, dentre os quais constam os loteamentos irregulares e/ ou clandestinos situados na área da retração perimétrica.

Assim, alguns loteamentos irregulares e/ou clandestinos foram, ao longo do tempo, adquirindo iluminação pública e domiciliar, rede de abastecimento de água e rede de coleta, asfaltamento e tratamento de esgoto, constituindo “abairramentos” na zona rural, nas áreas de retração do perímetro urbano.

Desse modo, a escola (U-1) está situada em um bairro considerado um aglomerado clandestino, já com características de abairramento, na zona Norte da cidade, considerada área urbana, e está em processo de regularização pela Prefeitura da cidade.

A outra escola (U-2) está localizada também na zona Norte, em uma área considerada de proteção ambiental em nível federal, e em nível municipal, pela Lei nº 4.212, de 24 de junho de 1.992, que vincula o uso e a ocupação do solo ao bem-estar da população e à preservação ambiental, em um distrito da cidade.

Esse distrito inicialmente era uma vila que servia de pouso para os comerciantes mineiros que vinham vender seus produtos na cidade; depois, oficialmente, passou a ser um distrito, por meio da Lei Estatual nº 59, de 16 de agosto de 1892.

Considerando o processo de formação dos locais onde as escolas estão situadas, pode-se verificar que os bairros apresentam diferentes características de formação, mas ao longo dos anos foram tomando o perfil de zona rural, depois de expansão urbana.

As escolas, então, surgiram para atender as crianças que moravam nesses locais e que, assim, não precisariam se deslocar para as escolas centrais.

Considerando as características das unidades escolares, ambas são pré-escolas que atendem alunos em período parcial, de manhã, das 7h às 12h, e no período da tarde, das 13h às 18h. A faixa etária das crianças que frequentam essas escolas é a de 4 a 5 anos.

O corpo docente é composto por professores que pertencem à Rede Municipal de Ensino da cidade e que ministram aulas em salas regulares e em sala interativa.

Os pais são trabalhadores rurais e comerciantes locais que residem na zona norte e que são responsáveis pelos alunos que frequentam as unidades escolares selecionadas para a pesquisa.

Com a intenção dar voz aos docentes e pais, a pesquisa tem o propósito de refletir sobre o aprender na Educação Infantil, com olhar voltado para as representações sociais que estão presentes no contexto destas escolas. Para isso, foi feito um contato com a Diretoria das escolas, para solicitar parceria na realização da pesquisa.

Com a parceria efetuada, os sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa foram convidados primeiramente pela direção e, posteriormente, pela pesquisadora.

O convite foi feito para todos os professores das duas unidades, totalizando 20 docentes, um por sala de aula, incluindo os professores das salas interativas. Foi feito convite também para 2 pais por sala, totalizando 32 pais.

O objetivo inicial seria atingir um grupo de 16 docentes e de 32 pais, para que participassem da pesquisa, considerando 1 professor e 2 pais por sala. Assim, buscou-se

chegar ao mínimo de 8 docentes e 16 pais, porque alguns participantes poderiam desistir, devido a problemas de disponibilidade, principalmente na etapa com o grupo focal, o que realmente aconteceu. Assim, foi possível trabalhar com, 12 docentes e 8 pais.

Adiante, na seção Metodologia, explica-se o que é grupo focal, sua estrutura e a necessidade de realizar essa etapa em um tempo adequadamente definido, para que a coleta de dados pudesse ser feita de forma correta.

1.5 Relevância do Estudo e Justificativa

Sendo uma base formadora da Educação Básica, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos situa a Educação Infantil como uma necessidade social, ocupando, no cenário da política educacional brasileira, um espaço de significativa relevância.

Vive-se um tempo em que é possível perceber que, devido às “[...] transformações societárias aliadas aos movimentos sociais e estudos acerca da infância, tem sido intensificado o reconhecimento da importância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano” (ANDRADE, 2009, p. 21).

Assim, há uma intensificação no processo de ampliação de um atendimento à criança pequena, com foco no caráter educacional, que vem a ganhar maior centralidade nas políticas educacionais. Com as propostas do Estado para que se tenha um currículo comum em nível nacional, nesta pesquisa toma-se como referência a definição elaborada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), sobre o conceito de aprender na Educação Infantil.

Na BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017), o conceito de aprender para crianças pequenas é definido como um processo de formação integral que deve desenvolver as competências necessárias para que os alunos possam atuar e transformar sua realidade, considerando-se as diversidades e necessidades que constituem o cenário da educação (BRASIL, 2017).

Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo compreender o conceito de “aprender” na Educação Infantil, tomando como referencial o que foi definido pela BNCC (2017). Busca-se verificar na realidade prática as representações sociais entre os sujeitos da pesquisa e se eles estão ou não familiarizados com o conceito aqui referenciado.

A partir do momento em que o conceito de aprender estiver explícito para os docentes e pais, será possível aos professores nortear suas ações pedagógicas para

atingir tal objetivo, assim como para os pais será possível mensurar os resultados dessas ações na sua realidade prática.

Os docentes, ao terem bem claro o conceito de aprender, em todas as suas atividades, planejamentos, projetos, dentre outras ações de sua prática diária, também estarão voltados para este conceito e para o objetivo que ele propõe alcançar.

Assim sendo, quando um professor propõe uma atividade, é preciso estar claro que ela deverá ter o foco na formação integral do discente, buscando preparar o aluno para conhecer o mundo que o cerca, para que venha a provocar mudanças na realidade. Só assim a atividade será realmente intencional, ou seja, a proposta de trabalho do docente estará de fato atendendo ao conceito de aprender. Se isso não ocorrer, perder-se-á o sentido da proposta, e a atividade deixará de ter como objetivo o aprender.

Para os pais terem o conceito de aprender evidente, deverão verificar se seus filhos estão aprendendo, se estão ampliando seu conhecimento. Assim, será possível a eles dialogar sobre as práticas pedagógicas com os docentes, sobre as expectativas de ensino-aprendizagem para os discentes, e sobre outros assuntos pertinentes ao aprender, na Educação Infantil.

É importante, para os pais, saber que o aprender vai além de uma etapa da escolarização, pois o saber fará parte de todo o seu percurso de vida. Assim sendo, os pais precisam saber o que a criança aprende em todos os momentos na Educação Infantil, seja na sala de aula, no refeitório, no banheiro, na sala interativa, na rotina de entrada e saída da escola, na interação com o colega, com o professor, dentre outras situações.

A cada passo que o aluno realiza no contexto escolar, ele estará se conhecendo, também conhecendo e se apropriando da realidade. Se essa etapa for bem elaborada, o aluno terá uma base educacional alicerçada em um saber que o levará além dos limites da escola, e assim de fato será possível confirmar que o ensino e a aprendizagem foram eficientes.

Neste sentido, é preciso ter claro o ponto de partida, uma referência que justifique todas as ações pedagógica, e esse conceito vai além de uma (s) ou outra (s) prática (s) de ensino e aprendizagem, pois abrange toda a ação no contexto escolar, e a eleva para algo mais amplo, que envolve vários aspectos da vida do sujeito e de sua interação com o mundo.

Portando, ao proporcionar aos participantes da pesquisa a obviedade do conceito de aprender, serão ampliados os horizontes dos docentes e pais sobre o ensino-aprendizagem e sobre a importância da Educação Infantil para a formação dos discente.

A relevância da pesquisa está em estudar as representações sociais dos docentes e pais sobre o conceito de aprender na Educação Infantil, por meio da Teoria das Representações Sociais.

Na escola, os indivíduos são influenciados pelas relações estabelecidas pelos membros da comunidade escolar, e a partir delas são constituídos os pensamentos que serão ancorados e objetivados por eles. Esses pensamentos permanecerão como estão, ou serão modificados a partir das reflexões realizadas pelos indivíduos.

Portanto, como objeto referencial nesta pesquisa é o conceito de “aprender”, torna-se importante verificar se os participantes compartilham dos mesmos pensamentos, valores e crenças, e se ao refletirem sobre esse objeto, seus pensamentos serão mantidos ou modificados.

Espera-se que, a partir da análise dos dados e da conclusão do estudo, a pesquisadora possa dar uma devolutiva às escolas, apresentando, aos participantes da pesquisa e aos gestores das unidades escolares, esclarecimentos sobre as representações sociais dos docentes e pais, diante do conceito de aprender, para a Educação Infantil.

1.6 Organização da Dissertação

Este relato de pesquisa está dividido em capítulos. No primeiro deles são apresentados: a Proposta da Pesquisa, o Problema, o Objetivo Geral, os Objetivos Específicos, a Delimitação do Estudo, a Relevância do Estudo, a Justificativa e a Organização do Trabalho.

A Revisão da Literatura constitui o segundo capítulo, com a subseção Estado da Arte: estudos convergentes ao tema da pesquisa nos últimos 7 anos (2013 a 2019), a partir de palavras-chaves (Representações Sociais, Educação Infantil, Conceito de Aprender). Buscam-se, nos bancos de dados acadêmicos-científicos, publicações como artigos, teses e dissertações, com o objetivo de posicionar a pesquisadora sobre os estudos já realizados na área.

No terceiro capítulo, a pesquisadora discorre sobre A Educação Infantil, nas subseções Breve Histórico da Educação Infantil, Marcos Legislativos para a Educação Infantil no Brasil, Panorama da Educação Infantil na atualidade, A BNCC e os Pressupostos para a Aprendizagem na Educação Infantil, e Interpretações em torno do Aprender na Educação Infantil, com objetivo de situar o leitor no contexto da pesquisa.

O Desenvolvimento Infantil e a Aprendizagem na Infância constituem o capítulo subsequente, considerando os pressupostos de Piaget e a epistemologia genética, Vygotsky e a teoria sócio-histórica, e Wallon e a teoria psicogenética.

A pesquisadora aborda, no quinto capítulo, a Teoria das Representações Sociais (Representações Sociais e a Formação de Grupos, Representações sociais sobre a docência, Representações sociais sobre a família brasileira, Representações sociais sobre o aprender dos alunos) com o objetivo de fundamentar a pesquisa e a análise dos dados, diante da tríade: Objeto, Sujeito e Teoria.

No capítulo seis, a pesquisadora, ao ressaltar aspectos relevantes (os Contextos Escolares em Análise, Identificando a Rede de Ensino do Campo da Pesquisa, Mapeamento das escolas - aspectos relevantes, a escola rural e escola urbana) procura oferecer uma visão geral de como funciona a rede de ensino, considerando o Regimento Comum para a Educação Infantil que pauta todas as unidades escolares da rede.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo sete, com a seção Metodologia e as subseções Tipo de Pesquisa, População/Amostra, Instrumentos, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Os resultados são apresentados no capítulo oito, com as subseções Resultados Quantitativos e Resultados Qualitativos, que possibilitaram à pesquisadora elaborar a Interpretação e Conclusão dos Dados. Neste último capítulo também são apresentados as subseções Discussão e Conclusão do Trabalho, assim como as Considerações Finais.

Ao final do trabalho, apresentam-se as referências utilizadas, os Apêndices e os Anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão de literatura são selecionados diversos materiais publicados nos diferentes meios acadêmico-científicos relevantes e pertinentes ao trabalho. A leitura cuidadosa desses textos possibilitará ao pesquisador encontrar subsídios ao seu estudo, refletir e verificar a relevância de sua proposta.

A pesquisadora apresenta aqui os resultados de uma pesquisa sobre o tema, nos últimos sete anos (2013 a 2019). Esse espaço de tempo foi ampliado porque em alguns anos não foi possível encontrar pesquisas pertinentes ao tema e obter um número mais expressivo de material para fundamentar o trabalho.

2.1 Estado da Arte: estudos convergentes ao tema da pesquisa

O material foi coletado nas seguintes plataformas de teses e dissertações: SciELO, CAPES, Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBCT) e Bibliotecas Digitais de Universidades.

Nos Apêndices V e VI estão relacionadas todas as referências dos trabalhos apresentados neste capítulo, os quais contribuíram para fundamentar a pesquisa.

Dentre os trabalhos pesquisados, considerando as palavras-chave Representações Sociais, Educação Infantil, Conceito de Aprender, 17 documentos, entre artigos, teses e dissertações, foram selecionados para fundamentar este trabalho.

Com utilização da palavra-chave Representações Sociais, foram escolhidos 5 documentos que discorrem sobre as representações sociais em diferentes contextos, no complexo cenário da educação. Gonzaga (2013) aborda as representações sociais sobre a infância e sobre a Educação Infantil, Vogel (2016) destaca as representações sociais sobre a formação docente e Silva (2013) descreve as representações sociais do ser professor na Educação Infantil. As representações sociais sobre a qualidade e gestão na Educação Infantil foram pontuadas por Lacerda (2016), e Silva (2014) descreve as representações sociais dos pais em relação a sua influência no desempenho e resultados dos alunos.

Para a palavra-chave Educação Infantil, 4 documentos foram relevantes para este trabalho, apresentados por Borges (2015), Fonseca, Colares e Costa (2019), Serrão (2016) e Guimarães (2019), que retratam o percurso da Educação Infantil, voltados à concepção de criança e com foco no atendimento das creches e pré-escolas ao longo da história, que

foi mudando com o objetivo de acolher a criança e compreender o papel da educação em relação aos anos iniciais.

Com relação a palavra-chave Conceito de Aprender, foram selecionados 3 textos, de Silva (2019), Carvalho (2002) e Bissoli (2014), que retratam a aprendizagem da criança pequena e destacam a importância da Educação Infantil como etapa fundamental para a aquisição de conhecimento. Os autores consideram a ludicidade como instrumento para a criança construir o saber e ressaltam a contribuição das teorias da aprendizagem para esse processo de desenvolvimento.

Com base no levantamento de documentos nas plataformas digitais, foram selecionados os estudos de Borges (2015), Fonseca, Colares e Costa (2019) e Serrão (2016), que apresentam as concepções da criança no correr da história, como miniadulto (pela elite) e como alvo de assistência e cuidado (quando das classes pobres).

A infância não era considerada importante, no início do século XIX. Para a elite, a criança precisava ser educada para se integrar o mais breve possível à vida produtiva da sociedade, já a criança menos favorecida dependia da caridade, muitas vezes religiosa.

Depois, a criança é relacionada a concepções industriais, e passa a ser pelas políticas públicas. Diante de um cenário com mães trabalhadoras, a criança era vista como desamparada, pois havia a desnutrição, acidentes domésticos, mortalidade infantil e a transferência do cuidado para outros familiares.

Colaboraram para isso a mudança da sociedade, em decorrência do trabalho industrial e da adoção de mão de obra feminina nas empresas.

Nesse período, segundo Fonseca, Colares e Costa (2019), há uma supervalorização do cuidado e atendimento às necessidades nutricionais, o que se refletiu na qualidade do ensino, ou seja, havia preocupação maior com as questões assistenciais do que com as educacionais. Borges (2015) pontua que essa concepção de criança se estende até meados de 1960, quando a educação se volta para os espaços infantis, não só para cuidar, mas também para proporcionar recreação.

Em meados dos anos 1970, Borges (2015) e Fonseca, Colares e Costa (2019) apontaram que as políticas públicas se voltavam para a educação dos infantis, agora preocupadas com o nível de repetência no Ensino Fundamental e a necessidade de favorecer os pequenos de cultura, para o progresso dos estudos.

Nessa fase, a educação preocupa-se em dar mais relevância à Educação Infantil, adotando uma nova concepção de criança: um ser com necessidades, não só de cuidados de alimentação, higiene e recreativas, mas também de ensino e aprendizagem. A criança

passa a ser entendida como aquela que aprende e que necessita dessa aprendizagem para continuar a adquirir cultura e assim se tornar cidadão participativo na sociedade (BORGES, 2015).

Na modernidade, considera-se que a criança é capaz de aprender e que seu ensino deve ser contínuo, direcionando-a para uma vida adulta produtiva, que contribui para uma sociedade melhor. Embora a criança seja ainda vista como frágil e não produtiva, hoje a escolaridade é obrigatória e necessária, para que atenda a sua própria sobrevivência e contribua com a sociedade (SERRÃO, 2016).

Assim, segundo Silva (2013) e Silva (2019), pois, embora se saiba que o processo de desenvolvimento e a aprendizagem comecem bem antes do ingresso das crianças na vida escolar, é na Educação Infantil que eles se sistematizam.

Ressaltando que o brincar faz parte dessa trajetória, que é a primeira infância, Silva (2013) e Silva (2019) destacam a importância do lúdico na construção da aprendizagem, e apontam a brincadeira e os jogos no processo educativo como meio de facilitar a aquisição do saber.

Gonzaga (2013) discorre sobre as representações sociais da infância e da Educação Infantil partilhada por professores da rede municipal de Londrina, e ressalta que na prática cotidiana os professores devem promover o desenvolvimento da criança por meio de atividades lúdicas. Observam, no entanto, que por vezes a brincadeira é aplicada de forma descontextualizada, ou imersa em um vazio social, sem significados para o aluno, não colaborando, portanto, para a promoção da aprendizagem.

Silva (2013), Silva (2019) e Gonzaga (2013) demonstram que o ato de brincar deve proporcionar a construção do conhecimento de forma natural e agradável. Trata-se de importante recurso pedagógico para o desenvolvimento psicomotor, corporal e intelectual da criança. É importante também para o desenvolvimento da expressão oral, da socialização e da autonomia da criança. Esse processo de ensino aprendizagem engloba várias concepções pedagógicas e inter-relações ensino-aprendizagem. A concepção é de que a ludicidade derruba muitas barreiras de aprendizagem, pois favorece trocas de experiências, enriquece a prática pedagógica e desperta entusiasmo para busca de inovações no processo educacional.

Neste sentido, é importante evidenciar as teorias e estudos sobre o desenvolvimento e a capacidade da criança para aprender ao longo do seu processo de maturação.

Carvalho (2002) descreve a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, destacando pensadores como J. Piaget, H. Wallon e L.S. Vygotsky, dentre outros estudiosos da psicologia.

Bissoli (2014) reflete sobre alguns princípios essenciais, como a necessidade de um trabalho docente que impulse o processo formativo integral da criança na Educação Infantil. Considera que, com a consolidação de práticas pedagógicas que mediem as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades que focalizem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e a personalidade, e destaca a teoria de Vygotsky, para fundamentar seus apontamentos.

Neste contexto, Carvalho (2002) pontua ainda duas vertentes sobre a Educação Infantil: aquela que subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, considerando que o conteúdo básico a ser desenvolvido na educação é o próprio processo de pensamento, e aquela que considera que há um papel definido para a escola, que é o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, ou seja, possibilitar à criança o domínio dos conhecimentos exigidos pela sociedade.

Considerando a ludicidade, o brincar e as diversas práticas pedagógicas aplicadas na Educação Infantil para um melhor processo de ensino-aprendizagem, é importante descrever o papel do professor na educação dos discentes.

Como apontam Portilho e Ribeiro (2015) e Guimarães (2019), ao longo da história o professor assumiu vários papéis, para atender às necessidades da criança, da educação e da sociedade. Esses autores ressaltam que professores/educadores, no ambiente educativo, ainda não se percebem como profissionais, o que pode dificultar intervenções significativas em suas práticas pedagógicas. Muitas vezes se mantêm na função devido à “estabilidade” que o cargo oferece, ficando atrelados a uma rotina rígida, que possivelmente os impede de aceitar inovações.

Segundo Vogel (2016), o fato de o professor não estar aberto a inovações na área da educação e sua postura de não se perceber como profissional são fatores que trazem reflexos negativos, na formação daqueles que se iniciam na área da educação.

Este mesmo autor aborda as representações de professores em formação para docência em Química, fazendo um comparativo entre o grupo de alunos que participa do PIBID e o grupo de alunos que não participa desse programa, e conclui que há diferenças, entre os termos empregados para composição do Núcleo Central (NC) da Representação Social dos alunos. O grupo de licenciados que participou do programa PIBID apontou a

importância da vivência de diferentes práticas pedagógicas junto à Escola Básica, já os alunos que não participaram do programa não perceberam essa importância, que ficará clara para eles somente durante a realização dos estágios docentes, que demoram a acontecer, nas licenciaturas convencionais. Além disso, eles utilizaram termos ligados à ideia de vocação para a docência, o que demonstra resistências históricas a mudanças, na formação de docentes.

Fonseca, Colares e Costa (2019) apontam que, diante das origens distintas das creches e pré-escolas, é fundamental discutir os papéis assumidos pelos professores de Educação Infantil, ao longo dos séculos, e identificar os desafios a serem enfrentados na formação docente nos dias atuais. Afirmam que a melhoria na qualidade dos serviços de educação oferecidos às crianças pequenas depende do comprometimento com uma formação de qualidade de seus professores, mas também de uma ampla conscientização da sociedade sobre a importância de o Estado brasileiro priorizar a educação, especialmente a infantil, em sua política orçamentária.

Com relação à qualidade do ensino em Instituições de Educação Infantil, Campos (2010) informa que os maiores problemas encontrados, na revisão dos estudos empíricos publicados entre 1996 e 2003 foram relativos a: propostas pedagógicas e currículo, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano, e relações com as famílias.

Silva (2013), em seus estudos sobre as representações sociais do ser professor na Educação Infantil, tomando como base os docentes de Jabotão dos Guararapes, parte do pressuposto de que, no contexto de mudanças, os avanços e retrocessos da Educação Infantil influenciam a imagem que os professores constroem de si, bem como as representações sociais da profissão. Destaca que as competências e habilidades dos professores para o exercício da profissão de docência na Educação Infantil são construídas ao longo da formação e da prática pedagógica, e aponta a necessidade de uma visão menos assistencialista. Ressalta que, no Brasil, algumas questões precisam ser consideradas, para que se possa mensurar a qualidade do profissional de Educação Infantil: aperfeiçoamento profissional, melhores condições de trabalho e salário, valorização pessoal e profissional.

A qualidade do ensino acaba por ter impacto em todos os membros envolvidos no processo de educação e, na realidade prática, não só os docentes, mas também os gestores são apontados como responsáveis pelo estabelecimento de um ensino-aprendizagem de excelência.

Como coloca Lacerda (2016), as representações sociais de gestores da Educação Infantil sobre a qualidade na educação estão pautadas na realidade comum e na vida prática, sobretudo por meio de conhecimentos partilhados entre os sujeitos. Essa visão sobre o tema influencia a liderança, a implementação prática no contexto educacional e os resultados da qualidade do ensino.

Os gestores consideram ainda que a qualidade do ensino depende da relação que a liderança tem com a equipe de trabalho, com a criança, com a família e a escola, e depende também dos esforços individuais ancorados no olhar assistencialista.

Também Silva (2014) discorre sobre as representações sociais de mães e professores sobre a qualidade do ensino que norteiam a Educação Infantil e que está associada ao nível de aprendizagem dos alunos. Pontua ainda que o conceito de qualidade está relacionado a valores, necessidades, ideias e perspectiva e que, sendo assim, há critérios distintos entre os participantes da pesquisa sobre o conceito de qualidade. Ressalta o compartilhar de concepções e práticas entre família e escola, considerando a história dos sujeitos e sua interação no contexto educacional.

Sendo assim, na educação, sobretudo quando se refere a manter a qualidade do ensino, há uma complexa rede de representações que fazem parte do contexto escolar e que precisam ser analisadas e desveladas, para que a qualidade do ensino possa ser melhor.

Diante de cenários e perspectivas diferentes sobre a Educação, que podem influenciar o ensino e aprendizagem, mais do que nunca o desafio na prática torna-se evidente à comunidade escolar. Sendo assim, estratégias para amenizar essas questões têm sido empregadas, e a parceria entre Estado, Escola e Família sempre permeia a área da educação e o significado de ensinar e aprender, para garantir qualidade e equidade no ensino. Portanto, o foco no trabalho de intervenção, seja ele direto ou indireto, deve trazer suporte à educação, para obtenção de resultados mais assertivos.

Para entender melhor o complexo contexto escolar e as representações sociais que fazem parte dessa dinâmica, muitos estudos têm buscado a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico para melhor compreender o homem e sua relação com os demais, no cenário social.

Partindo desse olhar sobre as representações sociais, a criança, necessita saber lidar com o contexto social, para de fato se integrar.

A família, portanto, é a primeira estrutura social a que a criança pertence. É sua referência inicial para apreender o mundo, incluindo a importância da educação, para sua inserção na sociedade.

Como ressalta Maurício (2009), a família deve ser participativa na vida escolar dos discentes, e os docentes devem ressaltar a importância dessa participação, com vistas a melhor qualidade no desempenho de ensino aprendizagem do aluno.

Maurício (2009) descreve os tipos de participação que a escola e os professores efetivamente esperam das famílias, que muitas vezes se restringem apenas a acompanhar o desenvolvimento escolar e a frequentar as reuniões quando solicitadas. O autor observa que há muito mais a se fazerem relação ao estabelecimento da parceria entre escola e família.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) descrevem que nas escolas grandes existem bloqueios no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos em que a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem.

É necessário, portanto, que nas formações dos educadores, essa questão do relacionamento com os pais seja debatida. Assim, seria menos fechada e preconceituosa a visão dos profissionais da educação, pois a necessidade de uma boa parceria entre a família e a escola seria amenizada, se as relações fossem mais positivas, considerando-se uma interação de igualdade, legitimidade e de direito (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006).

Como descreve Szymanski (2004), é preciso um novo olhar em relação à família, no processo educacional. Considerada como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional, ela necessita de um trabalho multidisciplinar, para o seu atendimento, incluindo a possibilidade de atendimento individualizado e também das redes sociais de apoio. Além disso, para preservar a família como um contexto de desenvolvimento, o planejamento de um programa de atenção deverá contemplar fatores intrafamiliares e extrafamiliares. Portanto, projetos de intervenção para apoio das famílias são importantes, para que se possa garantir sucesso nos resultados escolares.

Diante dos estudos aqui descritos, a pesquisadora obteve como contribuição uma visão sobre a criança pequena, que teve por vezes suas necessidades atendidas, mas nem sempre com um olhar voltado para sua formação integral. Isso vem sendo proposto pelas políticas públicas mais recentes, mas que devem ser aplicadas de forma mais efetiva na realidade prática dos discentes, com vistas à obtenção de resultados mais positivos.

Percebeu-se também que a formação dos professores, mesmo nos cursos atuais, ainda apresenta resquícios de um trabalho educacional ancorado em concepções vocacionais e assistenciais, e não profissionalizantes. Essa situação impacta diretamente na sua realidade prática e na valorização da profissão, incluindo o professor da Educação Infantil. Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem acaba por refletir ações menos focadas em uma prestação de serviços que atenda às necessidades educacionais, e os docentes, muitas vezes, deixam de se ver como profissionais. Todo esse contexto produz uma educação deficitária e uma identidade distorcida da profissão docente.

Para que se tenha qualidade do ensino, é necessário considerar diferentes aspectos, que devem ser abordados e analisados. Esses aspectos são peculiaridades que, por vezes, são evidenciadas, mas nem sempre consideradas, quando se pensa em melhorias efetivas na área da educação. É necessário considerar as representações sociais sobre o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos docentes e dos familiares. Estes e toda a equipe escolar, diante das propostas educacionais, práticas pedagógicas e recursos disponibilizados para se ter um sistema educacional eficiente, criam expectativas que muitas vezes deixam de ser atendidas, ou mesmo acolhidas, o que gera frustrações e perda da credibilidade em possíveis mudanças significativas na área da educação.

Há necessidade de melhorias no ensino voltadas para a criança pequena, buscando uma abordagem educacional que considere o professor como profissional capaz de exercer sua função com competência, alinhada às propostas atuais para a Educação Infantil, com o objetivo de atingir resultados expressivos. As práticas pedagógicas refletem a realidade escolar e a intencionalidade do sistema educacional nacional, que deve oferecer da melhor forma o ensino aprendizagem esperado por todos.

A pesquisadora também pôde constatar que, embora muitos estudos na Educação Infantil incluam pesquisas sobre as representações sociais dos sujeitos em diferentes âmbitos da área educacional, o conceito de aprender, na visão da prática docente e na compreensão dos pais, ainda é um campo a ser explorado. Ela espera que a realização desta pesquisa possa contribuir para a área da educação, nesse aspecto.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresenta-se um panorama da Educação Infantil como campo de pesquisa, ressaltando os marcos legislativos nacionais importantes e também a proposta curricular nacional, com o objetivo de oferecer aos leitores um percurso histórico-social dessa fase da escolarização.

3.1 Breve História da Educação Infantil

Historicamente, pode se observar que, durante algum tempo, as crianças não eram consideradas pela sociedade como sujeitos participativos. Há documentos do século XVIII em que elas ao menos são citadas. O foco eram os adultos e o seu papel social. Depois, observa-se ainda que as crianças eram tratadas como miniadultos: vestiam-se, comportavam-se e falavam como pessoas maduras, e sua infância muitas vezes eram ignoradas pela sociedade. Considerava-se que eram pequenas, fracas, e que nada sabiam (ANDRADE, 2009).

No Brasil, no século XVIII, a maior parte da população da época residia na zona rural, e as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra ou índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, as primeiras instituições que trabalharam com crianças de 0 a 6 anos foram aquelas que recebiam os pequenos abandonados por suas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias de prestígio social. Essas crianças eram recolhidas na “roda dos expostos” e criadas pelas religiosas que administravam aquelas instituições. Sendo assim, cuidar das crianças era uma necessidade social que a igreja católica assumiu, e a Educação Infantil, nesse contexto, passa a ser uma caridade e vocação para os “cuidadores” (OLIVEIRA, 2007).

Esse modo de lidar com as crianças pequenas, é modificado a partir do século XIX, período em que ocorre a abolição da escravatura e a proclamação da República. Com a abolição, os filhos dos escravos não iriam mais assumir a condição de seus pais, o que provocou mais abandono de crianças. Assim, com a necessidade de buscar soluções para o atendimento às crianças pobres, surgem creches, asilos e internatos. Por outro lado, no final do século XIX projetava-se uma nação moderna e com ideal liberal, com preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, preconizados na Europa e

trazidos ao Brasil por influência americana e europeia (LOURENÇO FILHO, 1929). Uma das ideias que veio nesse período foi a do jardim de infância.

Os jardins de infância são baseados nos conceitos difundidos pelo educador alemão Frobel (1782-1852), que acreditava na perspectiva de que crianças e adolescentes eram pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento, e estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. Nessas perspectivas, os jardins de infância eram diferentes das creches, asilos e internatos, pois incluíam uma dimensão pedagógica, com atividades de cooperação e jogos (INCONTRI, 1997).

Inspirado nas concepções pedagógicas de Frobel, no Brasil os primeiros jardins de infância apareceram em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, como entidades privadas. Em seguida surgiram os primeiros jardins de infância públicos, como o da Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, na cidade de São Paulo, e na cidade do Rio de Janeiro, os jardins de infância Campos Sales, em 1909, o Marechal Hermes, em 1910, e o Barbara Otoni, em 1922 (OLIVEIRA, 2007).

Na década de 1930, com as famílias migrando do campo para os centros urbanos para trabalhar, havia necessidade de ajudar as mães trabalhadoras, cuidando de suas crianças enquanto elas estavam nas indústrias. Contudo, a Educação Infantil, diante desse cenário, acaba sendo ofertada como “assistencial”, com o enfoque de cuidar das crianças, e não de educá-las (RAIZER, 2009).

Com a revolução industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho, houve necessidade de amparar, tanto as crianças, quanto as mães. As creches, portanto, apareceram como auxílio, constituindo uma mudança significativa na estrutura familiar, e a criança passou a ser vista pela sociedade como desamparada. Os altos índices de desnutrição, acidentes domésticos, mortalidade infantil e a transferência do cuidado para os avós, primos e irmãos mostravam a fragilidade da segurança dos pequenos (RAIZER, 2009).

Nessa mesma época, o cuidar revela também a necessidade de formar os professores para atender às demandas das crianças pequenas e também da estrutura escolar dos jardins de infância. Contudo, essa formação estava voltada para a população das altas classes da sociedade. Como ressalta Oliveira (2007, p. 99), além dos cursos da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, começaram a funcionar cursos com salas de

observação para pesquisa sobre o desenvolvimento infantil no Colégio Benett (1939) e no Instituto de Educação (1949), ambos no Rio de Janeiro.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, no governo de Getúlio Vargas, veio para contribuir com a necessidade das mães trabalhadoras, determinando que as empresas com mais de 30 mulheres deveriam ter um lugar para atender seus filhos no período de amamentação.

Este quadro impulsionou empresários, religiosos e educadores a buscarem meios de assistir as crianças e suprir suas necessidades, garantindo-lhes uma vida mais digna. Em virtude disso, houve um movimento em todo o mundo para prover o cuidado e, posteriormente, a qualidade do educar para os pequenos cidadãos, o que levou a pensar sobre a Educação Infantil e sua importância para a sociedade (ARAÚJO, NASCIMENTO e SILVA, 2011).

Na década de 1940, com o apoio do governo as ações sociais para a população brasileira apresentaram várias iniciativas nas áreas da saúde, previdência e assistência.

Segundo Oliveira (2007, p.100), pelo “[...] higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões da saúde”. As creches eram planejadas como instituições de saúde que buscavam no atendimento à população mais carente prover o aleitamento materno e o combate à mortalidade infantil.

Como a preocupação era com a saúde das crianças, também nesse período, com base nas concepções norte-americanas sobre o cuidar, profissionais da psicologia passaram a ser presentes nas instituições infantis, auxiliando os membros da comunidade escolar em relação aos desajustes de personalidade e a outros problemas de desenvolvimento dos pequenos.

Na década de 1950, a ideia de promover uma assistência protetora da criança permanecia, e as creches focalizavam a alimentação, a higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (ROSEMBERG, 1989).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (LEI 4024/61), em seus artigos 23 e 24 dispunha que a educação primária seria oferecida pelas escolas maternas ou jardins de infância aos menores de 7 anos por meio de iniciativa privada ou com apoio do poder público (BRASIL, 1996). Com o governo militar firmado

em 1964 ainda prevalecia essa concepção assistencialista, para as crianças das camadas populares (BRASIL, 1996).

No Brasil, nos anos 1970, a Lei n. 5692 busca garantir, às crianças menores de 7anos, educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes (BRASIL, 2018)

Com o término do governo militar, em 1985, algumas mudanças sociais contribuíram para que a concepção de Educação Infantil tivesse alterações. Essas mudanças foram o resultado de movimentos feministas e de questionamentos sobre as desigualdades, democratização da escola pública e da necessidade de implantação de um número maior de creches.

O Estado, então, retoma “[...] a discussão de novas funções das creches e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (OLIVEIRA, 2007, p. 115).

Esses movimentos vieram culminar na Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos, e que dispõe que as crianças e adolescentes devem ser tratados com prioridade nacional, o que se pode verificar no artigo 227:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esses direitos foram reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que assegura os direitos fundamentais do indivíduo, para que seja considerado de fato um cidadão (ARAÚJO, NASCIMENTO e SILVA, 2011).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), consolida-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Segunda a mesma Lei, a criança tem acesso a creches e entidades equivalentes de 0 a 3 anos de idade e a pré-escolas para crianças de 04 a 05 anos.

Portanto, a criança no Brasil, por meio de suas leis e estatutos, tem seu direito garantido à educação, que deve atender oferecendo número adequado de instituições, assim como ensino de qualidade, tornando prioritária essa primeira etapa de escolarização do sujeito e possibilitando-lhe uma formação integral.

O Inciso IV de seu Artigo 9º dispõe que cabe à:

União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Também acrescenta a Lei o que é básico-comum e o que é diverso, no Artigo:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A educação do país, passou a ser orientada pela concepção de que o conhecimento deve ser contextualizado na realidade da unidade escolar e de seus alunos, concepção esta que se tornou referencial para as diretrizes curriculares na década de 1990.

Nos anos 2000, as diretrizes curriculares foram revisadas e substituídas, de modo a organizar e ampliar o conceito de contextualização, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), acrescentando-se: “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB n.º 7/2010.” (MEC, 2019). E em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, torna-se público o Plano Nacional de Educação (PNE), que vem:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Neste sentido, em 2015 é elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, revisada e após duas versões, foi validada em dezembro de 2017. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que

todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Será aplicado a toda a educação escolar do País (BNCC, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, em seu § 1º do Artigo 1º, indica os conhecimentos e as competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p.7).

Neste sentido, as mudanças necessárias para atender à proposta estruturada para a educação brasileira, com base nos termos da BNCC (2017), impactam diretamente na reformulação do currículo escolar de todas as séries da educação brasileira.

Na Educação Infantil, as mudanças são significativas, a partir da proposta da BNCC (2017), que ressalta incluir no currículo para os anos iniciais o termo competência e suas definições. Incorporada pelas escolas, esse termo trará reflexos positivos nas práticas pedagógicas, para que se alcance a formação integral dos alunos.

3.1.1 Marcos legislativos para a Educação Infantil no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o atendimento de creches e pré-escolas como dever e direito das crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 1996, reconheceu a Educação Infantil como segmento da Educação Básica provedor de conhecimento para a criança. (BRASIL, 2005). Essa Lei, que regulamentou o sistema educacional brasileiro, implementou importante reordenação institucional e legal para a Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Tais mudanças reafirmaram o direito à educação e eliminaram a então segregação existente entre creches e pré-escolas, no que concerne ao tipo de atendimento que marcou a trajetória da educação de crianças no país.

Outro avanço significativo definido pela LDB/96 foi a inovação da estrutura e funcionamento da educação, ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apresentando, junto à legislação brasileira, a denominação Educação Infantil para designar o atendimento às crianças pequenas (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o conceito de Educação Básica passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, o trabalho pedagógico com

crianças de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional.

Partindo dessas bases legislativas, surgem os documentos norteadores para a Educação Infantil, direcionando elaboração curricular e didática para as escolas.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) proposto em 1998 veio alicerçar o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, guiando a atividade prática com a estruturação de um documento que contemplava os eixos de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Nesse documento, a concepção de criança vota-se para o seu desenvolvimento integral, mas o olhar ainda era para um infante que respondia a estímulos dados pelos adultos, portanto o professor deveria ter o papel de estimular o aluno viesse a adquirir conhecimentos. O documento apontava esclarecia o que deveria ser ensinado nessa etapa do desenvolvimento infantil, para a educação básica.

O Referencial Curricular Para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) organiza uma proposta de trabalho por meio de eixos de aprendizagem, como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, considerando a faixa etária da criança. Cada eixo tinha como objetivo contemplar o que é importante para a criança aprender, considerando o seu desenvolvimento ele físico, psicológico, social e educacional (ARAÚJO, NASCIMENTO e SILVA, 2011).

Essa fase representou um avanço considerável para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, porém o foco estava ainda mais voltado para a orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem, e não para a criança e sua identidade, que devem ser o centro das ações pedagógicas escolares.

Posteriormente, em 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), avanços aconteceram em direção a colocar a criança mais em evidência e a dar mais importância ao seu acesso ao conhecimento cultural e científico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) focalizam as interações dos sujeitos com o mundo que o cerca, e as brincadeiras e jogos aplicados na prática escolar como eixos estruturantes do currículo. Além disso, ressaltam os princípios éticos, políticos e estéticos que serviam de norte para as ações educativas no sentido da construção do conhecimento na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ampliam a visão sobre quem é a criança da Educação Básica, considerando agora as interações

sociais como fundamentais para a aprendizagem, assim como as diferentes situações do cotidiano. A criança torna-se o centro no processo de aprendizagem, considerando todo o seu potencial para a aquisição de conhecimento e toda a complexidade que isto envolve.

O objetivo deste novo documento foi proporcionar subsídios sobre como a criança aprende. O entendimento desse processo abre horizontes para garantir à criança o que de fato ela tem de direito a aprender. Em outras palavras, ressalta a necessidade de dar acesso ao conhecimento partindo do que a criança já sabe, para ampliar seu saber, preservando o modo como aprende.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também se organizam em eixos estruturantes, mas com ênfase na interação com os demais e no brincar, como referência para o trabalho pedagógico vinculado a diferentes linguagens para sustentar a organização curricular e didática (BRASIL, 2009).

Esse movimento de colocar a criança como centro do trabalho pedagógico, considerando sua interação com o meio, assim como o marco conceitual entre o cuidar e educar destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), serviu também como base norteadora para fundamentar os próximos passos em direção à elaboração da BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017) para a Educação Infantil.

Para a BNCC, a criança está centrada como um sujeito protagonista do seu processo de aprendizagem, considerando-se todos os contextos que vivencia. Assim, ela passa a ser, não somente aquela que aprende por meio da interação, mas também aquela produz e transforma a cultura e a sociedade. Portanto, a BNCC,

Sendo assim a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017), oferece um amplo e significativo recurso para que se possa entender melhor como a criança aprende e construir um currículo baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagens claros e objetivos para a Educação Infantil.

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017), considera que a criança aprende por meio de experiências. No contexto escolar, essas experiências serão vivenciadas por meio de diversas áreas de conhecimento e de diferentes linguagens, como é proposto nos Campos de Experiências desse documento.

3.1.2 Panorama da Educação Infantil na atualidade

Com a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Estado busca também atingir as metas traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE) que está vigente desde 2014.

Dentre as vinte metas traçadas, a primeira a ser destacada é a de atender à universalização da Educação Infantil. Embora os dados estatísticos apresentados pelo governo demonstrem um crescente atendimento às crianças de 4 e 5 anos, atingindo 90,5%, para as crianças de 0 a 3 anos esta meta ainda está muito distante de ser alcançada, conforme apresentado no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2017).

No município em que foi aplicada a pesquisa, para atender a meta proposta no PNE a partir do ano letivo de 2016 a oferta de vagas para todas as crianças de 4 e 5 anos residentes, universalizando-se assim a pré-escola. Até 2020, a meta é atender 100% da demanda ativa de creche (0 a três anos).

Em 2017, os dados apontam que 98% das crianças nas pré-escolas foram atendidas, e que houve atendimento para 37% das crianças das creches. Portanto, o município está acima da média, em 7,5%, em relação à meta do governo. No entanto, apresenta ainda um índice baixo quanto ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Esses dados reforçam a desigualdade no país, pois as metas comprometem a educação oferecida às camadas populares, e são ainda mais significativas, se comparadas as diferentes regiões do país.

Tomando como referência os dados publicados pelo IBGE (2001 a 2015), é importante ressaltar que 21,9% das crianças atendidas nas creches são das camadas populares, longe da meta de 50% estabelecida no Plano Nacional de Educação.

Uma comparação da região do Amazonas com São Paulo revela uma diferença de 33,8% de crianças que têm acesso às creches, ou seja, enquanto no Amazonas 9,7% frequentam o ensino na Educação Infantil, em São Paulo 43,5% têm esse acesso. (IBGE/Pnad, 2015). Na pré-escola, os índices são um pouco maiores: 88,3% das crianças estão matriculadas, ficando abaixo da meta do PNE (apenas 11,7% pontos percentuais do objetivo esperado).

No contexto da Educação Infantil, portanto, o crescimento foi pequeno. De 2001 a 2015, conforme dados do IBGE/ Pnad (2015), houve um aumento de 16,6% de crianças de 0 a 3 anos com acesso às creches, ou seja, em 2001 eram 13,8%, e em 2015 passou para 30,40%. Já na pré-escola, para as crianças de 04 a 05 anos o acesso aumentou 24,10%: em 2001 era de 66,40%, e passou, em 2015, para 90,5 (IBGE/Pnad, 2015).

Com relação às instituições governamentais que oferecem estruturas para o acesso à Educação Infantil, pode-se verificar que as escolas, em sua maioria, estão concentradas nas redes municipais, com 5.567.651 matrículas. Nas redes federais, com 2.599, nas redes estaduais, com 54.751, e nas redes privadas, com 2.347.229. Considerando as matrículas por etapas de ensino, as creches correspondem a 3.049.072, e a pré-escola, a 4.923.158, com maior concentração na região Sudeste (3.529.640) e com menor concentração na região Centro-oeste (554.050) (MEC/ INEP/DEED, 2012).

Referindo-se a educação nas áreas rurais, pode-se observar que houve uma desaceleração com relação ao número de matrículas ao longo no período 2001 - 2015. De 2001 a 2013 houve um aumento de 3,2% no número de matrículas, contudo nos anos seguintes, 2014 e 2015, esse número aumentou menos, 0,4% pontos percentuais, ficando longe da meta do PNE, que foi de 12%, para 2024. É importante ressaltar que 10,3% referem-se à escolaridade média da população urbana – dois anos (ou 25%) a mais do que a da população rural (IBGE/Pnad, 2015).

Isso também reflete em termos de número de crianças nas escolas rurais que, de 2009 a 2015, corresponde a um aumento de 1,7% para as creches. Já na pré-escola os índices foram mais altos, correspondendo a 9,6%.

É preciso considerar também o perfil dos docentes na educação do país. Os dados estatísticos revelam que em 2015 havia 518.308 docentes na Educação Infantil, 16.655 do gênero masculino e 501.653 do gênero feminino. Quanto à escolaridade, 3.023 tinham Ensino Fundamental; 155.869, Ensino Médio Normal ou Magistério/Magistério indígena; 32.322, Ensino Médio; e, 327.094, Ensino Superior (MEC/INEP/DEED, 2015).

Embora sejam oferecidos, em todo o País, 7.900 cursos de pós-graduação na área da educação, 4.165 em instituições públicas e 3461 em instituições privadas, em 2015 somente 32,7% dos docentes tinha esse nível de escolaridade. Considerando a região Sudeste, no Estado de São Paulo, nesse mesmo ano, o nível de escolaridade dos docentes com pós-graduação correspondia a 29,7% (MEC/INEP/DEED, 2015).

É importante ressaltar também que o plano de remuneração e de carreira dos docentes tem sido considerado pela área da educação e definido como meta no Plano Nacional de Educação. O objetivo das políticas públicas é prover meios de valorizar os profissionais do magistério a fim de equiparar seus rendimentos médios aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente. No entanto, na realidade prática os índices apontam dados relevantes que impedem que esse objetivo seja atingido como proposto na meta para 2024.

Se a área da educação for comparada com outras áreas em que há profissionais de nível superior em termos de remuneração, há um diferencial significativo quanto aos rendimentos, que são em torno de: R\$ 3.846,39, para a área da educação; R\$ 7.821,82, para a área da saúde; R\$ 8.313,15, para a área de humanas, que está mais defasada, se comparada à área de exatas, na qual os rendimentos estão em torno de R\$ 12.300,57 (IBGE/Pnad – 2015).

Com relação a ações de regulamentação e de valorização da carreira, 89,6% dos municípios brasileiros possuem planos de carreira para o magistério. Na região Sudeste, 84,1% dos municípios possuem plano de carreira.

Considerando esse quadro, o PNE propõe, como alternativa de melhoria para a área da educação, um investimento financeiro de 10% do PIB, até 2024, e a implantação do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial):

Há um instrumento, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 8/2010) que estabelece parâmetros mínimos de recursos que devem ser assegurados a todas as escolas públicas, em suas diferentes etapas e modalidades, para garantir um patamar adequado de qualidade de ensino. O CAQi é fundamental porque vincula o financiamento à oferta de insumos que impactam na qualidade (professores qualificados, prédios e equipamentos em boas condições, número adequado de alunos por turma etc.), permitindo um controle efetivo por parte da comunidade escolar e dos órgãos de fiscalização (MEC, 2012).

No entanto, essas propostas ficam comprometidas, porque a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 2016, congela todos os investimentos da União na área da educação por 20 anos. Assim, os custos da proposta seriam supridos pelos estados e municípios, mas eles atingiram suas cotas de investimentos antes do previsto. Nesse caso, haveria necessidade de investimentos federais, a exemplo dos países mais desenvolvidos, que retiram recursos daqueles que investem em capital especulativo e rentismo, conforme comentado por César Callegari, presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE, 2016).

Esses desafios da área da educação demandam ação conjunta de todos os membros da sociedade, pois é por meio de um bom sistema educacional que se constrói uma país justo, democrático e inclusivo, onde todos possam de fato ser considerados cidadãos.

3.1.3 A BNCC e os pressupostos para a aprendizagem na Educação Infantil

A educação brasileira, na intenção de promover a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, tem tido grandes desafios a serem enfrentados.

Com a Base Nacional Comum Curricular, o Estado vem cumprir esse papel de propor mudanças, visto que é necessário promover e garantir a todos os alunos oportunidades, permanência, aprendizado e desenvolvimento. Assim equidade e igualdade estarão presentes de fato no processo educacional, para promoção de um ensino de qualidade e significativo para a população brasileira (BNCC, 2017).

Neste sentido, a Base Nacional Curricular Comum (2017, p. 12) e os currículos identificam-se, na comunhão de princípios e valores que reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Segundo a BNCC, 2017, p. 10:

[...] em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional.

Assim, a BNCC (2017) vem propor que na área da educação seja possível trabalhar com as competências necessárias para que os alunos tenham uma formação integral, considerando as diversidades e necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar.

Considerando o termo competência, as concepções elaboradas na BNCC (2017), para explicar o foco desta proposta e definição do termo, destaca que, para a Educação Infantil, o foco do currículo escolar será valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural, para entender e explicar a realidade, e colaborar na construção de uma sociedade melhor. Para alcançar esse objetivo, as práticas pedagógicas nas escolas deverão propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências significativas. Essas competências englobam, de acordo com a BNCC (2017):

- exercitar a curiosidade intelectual dos estudantes, recorrendo à abordagem própria das ciências, que é investigar, elaborar e testar, para então formular e resolver problemas, com base nos conhecimentos de diferentes áreas;
- desenvolver o senso estético, por meio de diversas manifestações artísticas e culturais, locais ou mundiais;
- propor diferentes formas de utilizar as linguagens verbal e/ou verbo-visual (como Libras), para propiciar comunicação em diferentes contextos e para gerar oportunidades de expressar ideias e sentimentos que favorecem a produção de sentidos e entendimentos mútuos;
- propor ações para que os alunos tenham acesso às tecnologias digitais e as utilizem em seu cotidiano, para comunicação, para produzir conhecimentos e para facilitar a resolução de problemas;
- levar os sujeitos a se apropriarem dos saberes e vivências de seu contexto, para que venha a compreender as relações do mundo do trabalho e a ser capaz de fazer suas escolhas de forma assertiva;
- desenvolver um posicionamento ético nos alunos, considerando os direitos humanos e a consciência socioambiental, para que respeite a si mesmo, o outro e o planeta; e
- possibilitar aos estudantes ações que promovam o autoconhecimento, capacidade para lidar com as próprias emoções e com as dos demais, estabelecendo relações interpessoais adequadas, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Desse modo, o aluno será conduzido pela escola a construir, individual ou coletivamente, princípios éticos inclusivos, sustentáveis e solidários, para de fato se tornar cidadão participativo e transformador de uma sociedade.

Considerando a proposta de educação e as competências apresentadas na BNCC, constata-se que compõem uma estrutura que permite entender corretamente cada etapa de escolaridade para a educação, considerando-se neste trabalho as etapas da Educação Infantil.

Para a BNCC (2017), a estrutura da Educação Infantil compreende assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos por meio de 6 eixos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Esses eixos serão trabalhados considerando-se 5 campos de experiências: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências serão contemplados e organizados de acordo com três 3 grupos, conforme faixas etárias: de 0 a 1 ano e seis meses; de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses; e, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Para melhor entendimento, ver Quadro 1.

Quadro 1 – Demonstrativo de um quadro de experiências da BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01)	(EI02TS01)	(EI03TS01)
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 24.

A BNCC (2017) também apresenta um código numérico, para melhor identificação dos eixos e das faixas etárias nos quadros de experiências, contribuindo assim para a interpretação das informações (ver Quadro 1)

Quadro 2 – Demonstrativo do código numérico apresentado pela BNCC

Código Numérico	Interpretação das Informações do Código Numérico
EI	O primeiro par de letras indica a etapa da Educação Infantil
02	O primeiro par de números indica o grupo de faixa etária : 01 = zero a 1 ano e 6 meses 02 = 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses 03 = 4 anos a 5 anos e 11 meses
TS	O segundo par de letras indica o campo de experiências

	EO = O eu, o outro e o nós CG = Corpo, gestos e movimentos TS = Traços, sons, cores e formas OE = Oralidade e escrita ET = Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações
01	O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo/faixa etária

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 24.

Sendo assim, os 6 eixos estruturantes para a prática pedagógica propostas na BNCC (2017) vêm assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de interações e brincadeiras pertinentes à Educação Básica para os infantis de 0 a 5 anos, com uma intencionalidade educativa presente em todas as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para que esse objetivo seja alcançado na Educação Infantil, a BNCC (2017) propõe que as práticas educativas nas unidades escolares promovam o convívio das crianças com outras crianças e adultos, para favorecer interações entre os sujeitos e estimular respeito pelas culturas e pelas diferenças entre as pessoas.

O brincar deve ocorrer de diversas formas e em diferentes espaços e tempos, contribuindo assim para ampliar e diversificar os conhecimentos dos alunos por meio da valorização das brincadeiras e pelo desenvolvimento de ações que despertem imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A Educação Infantil também deve ser um espaço democrático, para que o aluno possa atuar diante da gestão escolar e das atividades propostas. Como exemplo, promovendo-se momentos para que os alunos possam escolher brincadeiras, materiais e ambientes. Assim, poderão desenvolver habilidades para decidir e se posicionar diante das situações propostas.

A escola também deve ser o espaço para ampliar os saberes sobre o contexto cultural do aluno e sobre culturas diferentes da sua. Com utilização de diversos tipos de materiais e recursos, dentro e fora da escola, potencializa-se a aquisição de conhecimento e a aprendizagem.

Por meio de práticas estruturadas, o aluno deverá explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos,

histórias, objetos, elementos da natureza, mediado por produções em artes, escrita, ciência e tecnologia.

É preciso oportunizar ao sujeito, na unidade escolar, momentos para que possa se expressar de forma criativa e sensível, estabelecendo um diálogo adequado por meio de diferentes linguagens, realizando hipóteses e descobertas, emitindo opiniões e fazendo questionamentos, para atender suas necessidades, emoções e sentimentos, assim como esclarecer suas dúvidas.

Essas ações devem também possibilitar ao estudante construir a sua identidade (pessoal, social e cultural), alicerçando a imagem positiva de si mesmo, por meio de diversas experiências que a escola, a família e a comunidade podem.

Quanto aos 5 campos de experiências descritos na BNCC (2017, p. 36 a 38), considera-se que a escolas devem trabalhar, com base no campo 1, as interações sociais, para que o aluno venha a formar percepções sobre si mesmo e sobre os outros, e participar de relações sociais e de cuidados pessoais para construir autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Portanto, é preciso criar oportunidades para que os estudantes tenham possibilidades de ampliar a maneira de perceber a si mesmos e aos outros, de valorizar sua identidade, de respeitar as diferenças que constituem e que caracterizam os seres humanos, únicos em sua essência.

No campo 2, a proposta é trabalhar o corpo, por meio de diferentes linguagens, possibilitando à criança conhecer e reconhecer suas emoções, funções corporais e, nos seus gestos e movimento, identificar suas potencialidades e seus limites. Com essa consciência corporal, poderá compreender o que é seguro e o que é risco. Poderá, também, aprender a cuidar de si mesmo e a manter sua integridade física. Na Educação Infantil, por meio das práticas lúdicas e na interação social, as crianças são levadas a cuidar do físico, orientadas para a independência e a liberdade, podendo explorar e vivenciar um repertório diversificado de movimentos com o corpo, para descobrir formas diferentes de estar no mundo, sem se sentir subjugado.

No campo 3, a orientação é que o aluno vivencie diferentes formas de expressão e linguagem, tendo acesso a diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Também devem ser incentivados a exercitar a autoria e criar suas próprias produções. Essas práticas escolares favorecem desde cedo que a criança desenvolva sua sensibilidade, senso crítico, a capacidade de apreciar, manifestar e produzir, diante de suas experiências e vivências artísticas.

No campo 4, ressalta-se a importância da linguagem oral, com atividades para que o aluno possa falar e ouvir, ampliar seu vocabulário e desenvolver a internalização das estruturas linguísticas mais complexas e a concepção da língua escrita. As muitas possibilidades de aproximar a criança da leitura e da escrita fazem com que desenvolva as suas hipóteses para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a compreensão da escrita como representação da oralidade.

O foco, no campo 5, está em inserir a criança no mundo por meio de diversos espaços e tempos, quantidades, relações e transformações, favorecendo a observação dos fenômenos, a manipulação de objetos, a investigação e a exploração de tudo ao seu redor. Por meio dessas ações ela poderá levantar hipóteses e buscar respostas para elas.

A BNCC (2017) apresenta também uma síntese das aprendizagens, descrevendo para cada campo de experiências o que é essencial para o aluno aprender, para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja eficiente. Essa síntese busca nortear os envolvidos no processo educacional do país, pois apresenta indicadores referenciais para todo o trabalho realizado na primeira etapa da Educação Infantil (2017, p. 50).

Tanto os eixos quanto os campos experienciais, segundo a BNCC (2017), devem ser trabalhados de forma a considerar as 3 faixas etárias. As duas primeiras são caracterizadas por alunos das creches na faixa etária 0 a 1 ano e 6 meses e na faixa etária 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e posteriormente, a faixa de 4 a 5 anos e 11 meses, que compreende os alunos da pré-escola. Essas faixas etárias, no entanto, não podem ser consideradas de forma rígida, pois podem apresentar crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Haverá, pois, necessidade de uma prática pedagógica que respeite essas diferenças, facilitando o aprender e a superação da etapa da Educação Infantil, de modo que a transição para o ensino fundamental aconteça de forma adequada e eficaz.

3.1.4 Interpretações em torno do aprender na Educação Infantil

Na Educação Infantil também há o processo de avaliação, considerando que a criança está em determinada fase de desenvolvimento e que em seu contexto há o cuidar, o brincar e o educar. A avaliação deve contemplar a prática diária de ensinar e aprender, construindo assim um contínuo processo de desenvolvimento educacional.

Partindo deste ponto de vista, a avaliação na Educação Infantil deve ser formativa, ou seja, aquela que “[...] contribui para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (PERRENOUD, 1999, p. 77).

Na Educação Infantil o processo de avaliar é contínuo e diário, o que possibilita a visualização do resultado que se deseja alcançar. Mas não é só este, o objetivo da avaliação, visto que é por meio de atividades diversificadas e registros significativos que o professor irá contribuir para a aprendizagem do aluno, verificando seus avanços, suas permanências e retrocessos diante dos conteúdos aprendidos. Assim o aprender acontece para o discente e também para o docente, que precisa refletir, avaliar e aprender novas formas de ensinar para exercer de maneira consciente o seu papel (PERRENOUD, 1999).

Tomando esta perspectiva de avaliar na Educação Infantil, o objetivo de reter ou promover o aluno perde o significado. Isso porque o verdadeiro sentido está em acompanhar a evolução do discente e verificar o quanto ele progrediu diante do que lhe foi oferecido. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394: Art. 31, “[...]na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Avaliar é um processo complexo que envolve um olhar crítico do professor sobre a sua prática pedagógica no contexto escolar, que é repleto de exigências e diversidades que impactam as expectativas de pais, alunos, diretores, coordenadores, comunidade, Estado e do próprio professor. No entanto, é inerente à escola saber o quanto o aluno progrediu, e em virtude disso há de se estabelecer um tipo de avaliação que, se for bem entendido e aplicado, terá atingido seu objetivo (RAIZER, 2009).

4 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Na Educação Infantil é importante compreender como a criança se desenvolve, ou seja, sua trajetória ao longo da sua primeira infância, de zero ano de idade até se tornar cada vez mais independente e autônomo, aos seis anos de idade.

Todas as etapas, nessa fase de escolarização, são importantes para o crescimento saudável da criança, por isso não devem ser ignoradas e/ou ultrapassadas sem que a criança ainda tenha se apropriado do aprendizado que cada momento pode oferecer, o que lhe possibilitará adquirir novos conhecimentos.

Quando a criança adquire determinados conhecimentos, habilidades e atitudes, passa a apresentar comportamentos e ações que são esperados a partir de determinada faixa etária. Portanto, o desenvolvimento infantil é um processo de aprendizagem em que o sujeito aprende e amplia seu repertório e adquire diversas capacidades, nas esferas cognitiva, motora, emocional e social.

Essas etapas na infância estão relacionadas, tanto a condições biológicas quanto a condições sociais da criança, que por meio delas estabelece interação com o mundo, como exemplo, as proporcionadas por meio de espaços como o familiar e o escolar.

Aprender como cada criança interage com seus pares (amigos) e brinquedos, como manifesta suas emoções, afetos e vontades, como lida com a tolerância às frustrações e como se aprimora em seu comportamento no decorrer da sua trajetória na Educação Infantil favorece a aquisição de conhecimentos que possam agregar valor às práticas pedagógicas dos docentes, contribuindo para um ensino - aprendizagem mais assertivo e eficiente.

Neste capítulo são apresentadas as contribuições de diferentes estudiosos sobre a criança e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase nas teorias do desenvolvimento apresentadas por Piaget, Vygotsky e Wallon, e na importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem para a criança pequena.

4.1 Referências em torno do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Ao longo da história da educação, muitas contribuições vieram de diferentes áreas de estudo, para melhor entendimento da criança e de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, especificamente a partir do século XVIII, quando a criança passa a ser vista pela sociedade como sujeito com necessidades e objeto de expectativas e cuidados.

Destacam-se neste capítulo alguns percursores da Educação Infantil, como João Amós Comênio, que considerava a educação das crianças a partir de práticas que cultivassem a imaginação e os sentidos e lhe proporcionassem diferentes atividades para que obtivesse oportunidades de aprendizagem em um campo de conhecimento.

Para Rousseau, a infância não era apenas uma via de acesso à vida adulta; tinha valor em si, e as crianças deveriam aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação e de formas diferentes de contato com a realidade.

O suíço Pestalozzi sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças, e sua pedagogia enfatizava a necessidade de treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais das crianças (OLIVEIRA, 2007).

As ideias de Pestalozzi, no século XIX, eram pautadas na concepção de que as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, por meio de uma dimensão pedagógica que se preocupasse em moldar as crianças em perspectiva exterior, com atividades de cooperação e jogos, com recursos pedagógicos, como as prendas ou dons (cubos, cilindros, bastões e lápides), e as ocupações (argila, areia e papel) Essas atividades deveriam proporcionar à criança, por mediação do educador, a livre expressão infantil (MONACORDA, 1989).

No século XX, iniciam-se os estudos científicos sobre a criança e surge a preocupação de diminuir a mortalidade infantil. Neste sentido, os profissionais da saúde contribuíram com os profissionais da educação, como os médicos Ovídio Decroly e Maria Montessori, que sistematizaram atividades para as crianças com materiais especialmente confeccionados para elas.

Decroly defendia um ensino voltado para o intelecto, preocupando-se com o domínio de conteúdos em rede. Esses conteúdos eram organizados ao redor de centros de interesse, para que o aluno pudesse realizar a observação, associação e expressão da sua

obra pessoal. Defendia, portanto que, em vez de o ensino ser voltado para disciplinas tradicionais, era preciso observar os alunos, de modo a classificá-los em turmas homogêneas.

Montessori, inicialmente, realizou trabalhos com crianças em um hospital psiquiátrico. Trabalhou com infantes que apresentavam deficiência mental. Em 1907, foi convidada para organizar uma sala para crianças sem deficiência, com o objetivo de atender às camadas populares, num projeto denominado Casa das Crianças. Para Montessori, a criança deveria ser educada em um ambiente que atendesse às suas possibilidades e, assim, estimulasse o seu desenvolvimento, cabendo ao educador preparar esse contexto e observar a criança em suas iniciativas, transformando seus impulsos interiores em atividades próprias. Preocupada em desenvolver as diversas funções psicológica da criança, ela elaborou um material didático específico, focado na educação motora, dos sentidos e da inteligência (OLIVEIRA, 2007).

Na área da psicologia, houve contribuições para compreender o comportamento infantil, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança:

Cada etapa de desenvolvimento da criança é importante, e o trabalho feito na Educação Infantil é fundamental para contribuir para formação da personalidade, pois nos primeiros anos a criança precisa ser estimulada de diferentes formas para lidar com seu contexto de realidade, suas relações sociais, seus sentimentos, enfim construir um ser completo e rico de vivências, para as aprendizagens futuras (TRISTÃO, 2010, p. 7).

Vygotsky, Wallon e Piaget tiveram importante participação no entendimento do desenvolvimento infantil, considerando as faixas etárias e seus processos de maturação, que caracterizam suas potencialidades para a aprendizagem.

John Bowlby, com sua teoria do apego, reforçou a necessidade do vínculo da criança com a mãe. A função dessa relação seria a manutenção de uma proximidade que assegurasse o contato sempre que necessário, favorecendo o aprendizado com base na observação de modelo. Neste sentido, o afeto da figura materna seria direcionado às figuras-alvos, nucleares ou extensas. Isso dependeria do ambiente social da criança e das características da sua família (OLIVEIRA, 2007).

As concepções oferecidas foram aos poucos adotadas pela educação, especialmente para entender melhor a Educação Infantil.

Emília Ferreiro, com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita e suas concepções sobre a alfabetização e Constance Karnii, com estudos sobre a construção do

conceito de número pelas crianças, também enriqueceram a área da Educação Infantil, possibilitando aos educadores uma abordagem diferenciada para as práticas pedagógicas.

Mais adiante, novas concepções surgiram, com os estudos sobre a psicologia social, destacando-se Mead e sua teorização sobre o self, considerando o indivíduo, o social e o instinto como base da vida em sociedade. Destacando-se também as contribuições de Moscovici, sobre a teoria das representações sociais, considerando a relação social, pois “[...] é no social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade social externa” (GUARESCHI, 2014).

Como ressalta Jovchelovitch (2012, p. 8), sobre as contribuições de Piaget, Vygotsky e Moscovici, pode-se verificar que o status da representação social é:

[...] ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal; e a análise dessas três dimensões pode explicar por que as representações não são uma cópia do mundo lá fora, mas uma construção simbólica dele. Ademais, representamos, isto é, construímos, reconstruímos e damos sentido a realidade tanto materiais, como imateriais (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 8).

Dentre outras contribuições importantes, a área da educação pode valer-se delas para melhor compreender a criança em sua plenitude, considerando seu desenvolvimento e suas características específicas que vão nortear, fortalecer e constituir a sua personalidade sua relação com o mundo. Na escola, ela terá a possibilidade de ser estimulada a aprender de acordo com a sua fase de desenvolvimento, pois os estímulos serão direcionados conforme a sua faixa etária, tornando assim um processo adequado de aprendizagem. Assim, como instituição social, a escola pode fazer parte significativa desse sistema, contribuindo para uma aprendizagem assertiva para a criança.

4.1.1 Piaget e a epistemologia genética

Para Piaget e sua teoria baseada no interacionismo, o indivíduo aprende a partir das relações que estabelece com o meio, considerando toda sua cultura e história. O sujeito é um ser que age com o meio, e é nesse processo que é capaz de adquirir conhecimento sobre o mundo. No entanto, para que a aquisição seja efetiva, é necessário verificar seu nível de estruturas cognitivas, ou seja, o sujeito só é capaz de aprender se cognitivamente conseguir refletir sobre o seu saber. É importante saber como os

indivíduos adquirem o conhecimento e assim se constituem como seres humano, diferentes dos outros seres vivos (TRISTÃO, 2010).

Para isso, Piaget propôs uma abordagem prática para analisar o comportamento infantil, e verificar como se constituía o pensamento, considerando os estágios de desenvolvimento.

Ressaltou que a aquisição de conhecimento é gradativa, mas para que a progressão seja positiva, o sujeito necessita estabelecer um processo de equilíbrio. A equilíbrio seria consolidada à medida que as estruturas cognitivas processassem o novo saber (CARVALHO, 2002). Em um primeiro momento, o sujeito sofreria um desequilíbrio (por exemplo, as dúvidas, problemas, vontades e necessidades a serem atendidas), que impulsionaria o indivíduo a buscar superá-lo. Ele direcionaria seus esforços para esse fim e, assim, aprenderia coisas novas, efetivamente a aquisição de um novo saber (TRISTÃO, 2010).

O processo de equilíbrio seria um sistema de compensação, entre as possíveis solicitações do meio ambiente e as necessidades do sujeito de supri-las. Portanto, para Piaget a aprendizagem seria a consolidação do conhecimento de forma duradoura a partir da equilíbrio, por meio das experiências adquiridas na interação com o meio ambiente.

Cada busca por equilíbrio ocorreria de forma diferenciada, de acordo com as faixas etárias. Assim, os esquemas mentais e as ações aplicadas pelos sujeitos dependeriam do nível de seu desenvolvimento cognitivo, o que fundamenta seu conceito de esquema de ação ou de esquema mental (TRISTÃO, 2010).

Piaget aponta que os esquemas de ação são aqueles que o sujeito utiliza para se adaptar ao meio e para organizá-lo. Na medida em que esses esquemas vão sendo coordenados, diferenciados e posteriormente interiorizados, com auxílio da linguagem, eles passam a formar esquemas mentais, em outras palavras, passam a formar o pensamento do indivíduo (TRISTÃO, 2010).

Com a aquisição dos esquemas mentais, o sujeito não terá necessidade de agir diretamente com o meio, pois se torna capaz de antecipar ações antes de realizá-las, por meio do pensamento, como uma ação interiorizada. Essas interiorizações vão se tornando cada vez mais complexas e abstratas. O sujeito passa, então, a pensar e a compreender abstrações, o que é fundamental para a aprendizagem de tempo, massa, espaço, velocidade, distância, dentre outros conceitos fundamentais para a aprendizagem.

A aprendizagem, nos postulados de Piaget, seria um ciclo que envolve o estado de equilíbrio cognitivo do sujeito. No entanto, diante do meio e da necessidade de

interação com ele, o sujeito sofreria o desequilíbrio e precisaria recorrer aos esquemas mentais e de ação para se adaptar, assimilando e acomodando os novos saberes, e assim voltando ao estado de equilíbrio.

Carvalho (2002) diz que “[...] tal posicionamento ratifica a ênfase que atribui à equilíbrio como fator principal do desenvolvimento, pois uma descoberta envolve sempre assimilação e acomodação das estruturas cognitivas, um jogo de regulações e compensações.”

Esse processo de equilíbrio, que envolve assimilação e acomodação, acontece durante toda a vida do indivíduo, mas de forma diferente, de acordo com os vários estágios de seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, em cada estágio há aplicabilidade de esquema de ação e de esquema mental diferenciados.

Carvalho (2002) ressalta que “[...] se o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende, fundamentalmente, do processo de equilíbrio, a aprendizagem escolar fica subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança.”

Piaget aborda quatro tipos de estágios de desenvolvimento: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e operatório formal (TRISTÃO, 2010).

No primeiro estágio, sensório motor, que compreende a faixa etária de zero aos dois anos de idade, a criança apresenta um desenvolvimento que compreende os comportamentos reflexos, a organização das percepções e hábitos e, posteriormente, a inteligência sensório-motora (PIAGET, 1989).

Como descreve Tristão (2010), para o recém-nascido os primeiros comportamentos são os reflexos sensório-motores, por exemplo, a sucção, quando o bebê se alimenta. Com o tempo, o bebê emite esse comportamento diante de outros objetos, então passa de forma impulsiva a interagir com o mundo, seus reflexos tornam-se mais complexos, e assim passa a ter hábitos e percepções em relação ao meio. Na fase seguinte, a criança passa a reconhecer os estímulos do ambiente e a responder a eles de forma mais organizada, mas ainda está centrada em si mesma, não diferencia objetos de pessoas, e os seus comportamentos estão mais direcionados aos seus impulsos para satisfazer suas necessidades. Quando chega a fase da inteligência sensório motora, a criança já passou pelas etapas anteriores, em que seu comportamento foi progressivamente sendo modificado e se tornando cada vez mais complexo, chegando aos esquemas de ação. A cada ação a criança vai conhecendo melhor o mundo que a cerca, e passa então a diferenciar os objetos, a reconhecer pessoas e a perceber um mundo fora de si mesma.

Considerando a aprendizagem, essa fase de desenvolvimento é importante, pois a criança já é capaz de construir as categorias de objetos, do espaço, da causalidade e do tempo.

A criança agora é capaz de perceber o objeto e/ou pessoa; desenvolve movimentos coordenados no espaço e reconhece seu próprio corpo, percebe as relações de causa e efeito, percebe a ordem de acontecimentos que sucedem na sua rotina, e dessa forma consegue analisar o mundo a sua volta. Deixa a fase egocêntrica e passa a ter sentimentos por exemplo, de alegria ou tristeza, de sucesso ou fracasso, em relação aos objetos e às pessoas.

O segundo estágio, o pré-operatório, que corresponde à faixa etária de dois a sete anos de idade, é caracterizado pelo aparecimento da linguagem. A criança passa a narrar suas ações passadas e a antecipar suas ações futuras, expressando de forma verbal seu comportamento.

Para Piaget, a linguagem possibilita à criança o início da socialização das ações, a imitar e emitir sons para estabelecer comunicação com o outro. Surge também a fala egocêntrica, que são os monólogos que a criança estabelece com si mesma. Esses novos comportamentos, na fase pré-operatória, favorecem a constituição do pensamento. Nessa fase também se destacam os jogos simbólicos e a capacidade da criança para reviver sua própria vida por meio do brincar. Nesses jogos surgem também seus questionamentos sobre o mundo, e os “porquês” aparecem como forma de buscar explicações para os fatos, No entanto, como sua fala ainda é egocêntrica, as respostas para seus questionamento vêm por meio da intuição, pois ainda não tem a capacidade da mobilidade e reversibilidade, que surgirá na fase subsequente (PIAGET, 1989).

A criança também desenvolve suas primeiras noções de valor e moral, partindo da interação com os outros, por exemplo, não tem consciência de que a mentira é algo ruim, mas passa a pensar sobre isso, quando um adulto lhe diz que não é bom (TRISTÃO, 2010).

O estágio operatório-concreto, que começa por volta dos sete anos e se estende até os doze anos, corresponde também ao período de escolarização. Nesse período há muitas mudanças no comportamento do sujeito em relação a sua socialização, ao seu pensamento, as suas operações racionais e a sua afetividade.

Nesse estágio, a criança passa a ter mais autonomia de pensamentos, começa a perceber as regras e a respeitá-las, refletindo sobre suas ações e, assim deixa suas condutas impulsivas de lado e passa a “decidir” como irá se comportar diante das situações. Neste sentido, a criança busca entender melhor as relações de causa e efeito nas

suas ações e dá explicações sobre suas atitudes. Os jogos de regras e coletivos tornam-se interessantes, e a criança procura dispensar atenção para brincar e compartilhar com os demais (PIAGET, 1989).

Nessa fase, a aprendizagem apresenta um grande salto, pois a criança agora já é capaz de ter noções de conservação de substâncias, volume, peso, comprimento, superfícies, além de tempo e espaço, como os adultos. O pensamento de reversibilidade também é característico nesta etapa de desenvolvimento e aprendizagem, assim como a noção de número e o domínio das operações aritméticas. Segundo Piaget (1989, p.56):

É preciso então admitir que a passagem da intuição à lógica, ou às operações matemáticas se efetua no decorrer da segunda infância pela construção de agrupamentos e grupos. Em outras palavras, as noções e relações não se podem construir isoladamente, mas constituem organizações de conjuntos, nas quais todos os elementos são solidários e se equilibra entre si.

Nesta fase a criança passa a ter respeito mútuo, a ter sentimentos de justiça, compreende conceitos como honestidade e companheirismo, e amplia de forma significativa seu repertório de aprendizagem e aplicabilidade, em sua realidade prática.

Após este salto significativo no pensamento, linguagem e comportamentos, inicia-se o último estágio, que começa aos doze anos e se estende até a fase adulta.

Nesse estágio, denominado formal, a criança entra na fase da adolescência, marcada por muitas mudanças emocionais, mas também pelo surgimento do pensamento abstrato baseado em hipóteses, que Piaget chama de hipotético-dedutivo. Em outras palavras, agora ela é capaz de refletir sobre os fatos, levantar hipóteses e deduzir as conclusões baseado somente nestas inferências. O adolescente acredita na onipotência das suas reflexões e convicções, busca propósitos de vida e, à medida que vai se tornando adulto, tem necessidade de cooperar com a sociedade, idealizar projetos e realizar-se pessoal e profissionalmente, o que será, então, o ápice da aprendizagem e do desenvolvimento, na visão de Piaget (TRISTÃO, 2010).

Portanto, a teoria de Piaget vem ressaltar que a aquisição de conhecimento parte das experiências que o sujeito estabelece com o meio e que esse processo ocorre por meio de estágios que apresentam sucessivas formas de aprendizagens. Sendo assim, o sujeito vai construindo o seu saber diante das situações problema que precisa analisar e agir, para resolvê-las. Inicialmente, sofre um desequilíbrio, e em seguida ocorre a acomodação e a assimilação e o indivíduo volta novamente ao estado de equilíbrio. E assim,

efetivamente, há aquisição do saber, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, garantindo assim um contínuo processo de aprender.

4.1.2 Vygotsky e a teoria sócio-histórica

Vygotsky propõe o estudo das funções que ele denomina como superiores. Essas funções tornam o homem diferente dos demais animais porque compreendem a cultura e a história evolutiva da espécie humana.

Sua teoria sócio-histórica ressalta uma forma diferente da teoria de Piaget, quanto á aprendizagem. Para ele a aprendizagem não se dá em contato direto com o objeto de conhecimento, mas por meio da mediação. O indivíduo é capaz de manipular instrumentos, em conjunto com movimentos coordenados e aprimoramento de suas percepções. Por meio desse processo cognitivo e motor, a aprendizagem favorece o desenvolvimento do sujeito (TRISTÃO, 2010).

Sendo assim, um estímulo pode ser mediado por uma lembrança já experienciada ou por uma outra pessoa, que levaria o indivíduo à mesma resposta. O sujeito não teria que interagir com objeto para de fato emitir a resposta esperada. Por exemplo, o ato de colocar a mão numa tomada pode ser evitado pela criança devido à lembrança de já ter tomado um choque e /ou devido a uma advertência de um adulto, e não propriamente pelo fato de ter que levar o choque de novo, para adquirir o conhecimento de não colocar a mão na tomada.

Vygotsky (1998) ressalta que o instrumento seria o recurso facilitador para que o sujeito tenha em sua ação um suporte, e para que, com intencionalidade, ele possa agir sobre o mundo. A criança também se utiliza da imitação para manipular instrumentos, e ao emitir comportamentos de repetição, vai melhorando seu desempenho até chegar à resposta esperada, ou seja, o ato de imitar o outro também favorece o desenvolvimento de novas aprendizagens, que serão utilizadas pelo sujeito ao longo de sua vida. Quando o sujeito passa a ter intencionalidade em suas ações, torna-se capaz de modificar o meio de se tornar agente transformador da sua história e cultura.

O instrumento, portanto, é o recurso externo que facilita as ações com o meio, mas a criança também tem o recurso interno, que aplica para solucionar questões psicológicas internas, o que Vygotsky denomina de símbolos ou signos (TRISTÃO, 2010).

Os signos ou símbolos constituem, não somente um objeto em si, mas um objeto com significado cultural, como é o caso da linguagem, o principal signo cultural do homem.

A linguagem tem a função de intercâmbio social e de pensamento generalizado. Tristão (2010, p. 165), afirma que “[...] o pensamento generalizante remete à função da linguagem de ordenar o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de eventos, objetos ou ocorrências sob um determinado conceito”.

A linguagem, nos bebês, é ainda rudimentar e mais emocional, voltada para a ação prática. Somente a partir dos 2 anos de idade a criança passa fazer uma associação entre linguagem e pensamento, atribuindo significado a sua comunicação.

A linguagem é um processo social. Ao sentir necessidade de comunicar-se com o outro, a criança aprende a falar e, posteriormente, interioriza essa fala, gerando assim o pensamento. Na transição da fala comunicativa para fala interiorizada, a criança passa, gradativamente, da expressão da fala em voz alta para a fala interiorizada, que é o pensamento, ou seja, a criança deixa de narrar suas ações para pensar sobre elas.

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

O comportamento do sujeito estaria ligado diretamente a suas experiências sociais, que garantiriam seu desenvolvimento como ser humano. Segundo Tristão (2010, p. 168):

[...] percebemos que além do instrumento e do símbolo, o desenvolvimento de indivíduos humanos depende de outro ser humano para que ocorra plenamente, ou seja, além de ser mediada por instrumentos e símbolos, a aprendizagem (e o desenvolvimento) de uma criança é também mediada pela presença de outras pessoas.

Neste sentido, Vygotsky apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou próximo, para explicar melhor como a criança aprende e se desenvolve a partir da sua interação com o meio. A zona de desenvolvimento proximal seria a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e aquilo que se espera que ela

alcance, ou seja, seu nível de desenvolvimento potencial (TRISTÃO, 2010). A aprendizagem se daria a partir daquilo que a criança já sabe fazer (zona de desenvolvimento real) e, após um tempo com o mediador (um adulto ou um companheiro mais experiente) que lhe oferece instruções para um novo comportamento (zona de desenvolvimento proximal), seria capaz de aprender a realizar o comportamento sozinho, sem o auxílio do mediador (zona de desenvolvimento potencial) (CARVALHO, 2002).

Desta forma, a figura do outro é de fundamental importância para que a criança aprenda e se desenvolva. Assim, o outro contribui para a formação do ser de forma integral, favorecendo-lhe maturação interpessoal e intrapessoal. Esse processo, porém, depende do nível de maturidade da criança, da sua capacidade cognitiva e de interação social, mas é um processo contínuo que ocorrerá durante todo o período de seu desenvolvimento.

Neste sentido Vygotsky difere de Piaget, pois não considera a aprendizagem em estágios lineares, mas em um ciclo contínuo de conhecimentos. Em outras palavras, a criança atinge a zona de desenvolvimento potencial depois que passa por um processo de aprender, adquirindo e consolidando um novo saber, tornando-se pronta para uma nova aprendizagem, e assim sucessivamente.

Vygotsky e Wallon propõem uma concepção interacionista para o desenvolvimento da criança, considerando-a como um sujeito social dentro de uma cultura concreta, que contribui para a sua formação.

4.1.3 Wallon e a teoria psicogenética

Esta concepção vem ao encontro dos pensamentos de Wallon, que também destaca que a aprendizagem não se dá em avanços graduais de estruturas mentais e lineares, em relação ao desenvolvimento. Wallon (2010, p. 33) demonstra que, diferentemente disso, “[...] o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação”. Para ele:

O surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil (WALLON, 2010, p. 34).

Partindo dessas referências, a teoria proposta por Wallon, baseada na afetividade e na inteligência, considera as condições e características do estágio de desenvolvimento, havendo, pois, uma alternância de momentos, ora de maior introspecção, ora de maior extroversão.

Para Wallon, a criança é constituída de um sistema que integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual cada estágio de desenvolvimento descreve uma forma particular de ação que predomina sobre as outras. Nas interações sociais, a criança passa a imitar o outro, e isso mostra que ela interiorizou o modelo, construindo com base nele uma imagem mental. Com a habilidade de reproduzir as ações, que mais adiante ela passa a não mais imitar, mas a diferenciar-se do outro, reconhece o seu próprio eu. Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam-lhe formar representações coletivas, que ampliam seu acesso ao meio simbólico e à cultura em que está inserida (OLIVEIRA, 2007).

Assim como Piaget, Wallon (2010, p. 36) indica que a criança tem seu desenvolvimento marcado por estágios. O estágio socioafetivo, que caracteriza a faixa etária de zero a um ano de idade, é considerado pelo estudioso como impulsivo, nos três primeiros meses, e posteriormente, emocional. É quando a criança interage com o mundo por meio de suas emoções afetivas e cria um mundo com significados próprios por meio das expressões tônicas. O bebê, a partir da sua relação com o meio, vai gradualmente tonando seus movimentos motores mais coordenados, e assim afetivamente diferencia emoções.

No segundo estágio, sensório-motor, que compreende a faixa etária de um a 3 anos de idade, nos primeiros dezoito meses a criança apresenta comportamento sensório-motor, e posteriormente passa à projeção, voltando-se mais para o exterior, ou seja, nesse estágio predominam as relações exteriores, a inteligência, que é eminentemente prática, e o pensamento, que se projeta em atos motores.

A criança conhece o mundo por meio da investigação e exploração, e o pensamento cognitivo está centrado no sincretismo subjetivo, ou seja, em fenômenos como a fabulação, a contradição, a tautologia e a elisão. Nessa fase a imitação e os discursos com base no outro constituem características que favorecem a aquisição da linguagem.

Dos 3 aos 6 anos, a criança está no estágio personalístico. Passa a diferenciar-se do outro e a dar significados a sua própria ação. Com o avanço da fala e da inteligência,

características desse estágio, estabelece-se a concretude da personalidade (GALVÃO, 2000, p. 134).

Nesse estágio forma-se a personalidade e a autoconsciência do sujeito, pois é refletindo, às vezes por oposição ao adulto, outras por imitação deles, que a criança vai aprendendo a repetir comportamentos sociais e a alinhar sua postura em relação ao mundo.

No quarto estágio, que corresponde à faixa etária dos 6 aos 11 anos de idade, a criança tem pensamentos conceituais, que a levarão ao próximo estágio, que é marcado pela capacidade de abstração e raciocínio simbólico. Para Wallon, a criança passa do pensamento conceitual para a aquisição de funções mais complexas, como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo (WALLON, 2010).

No último estágio, que já compreende a adolescência, a partir dos 11 anos de idade, há grandes mudanças físicas e psicológicas, acentuando-se ainda mais a afetividade. Surgem conflitos interno e externos, que proporcionam ao sujeito uma fase de volta para si mesmo, e ele autoafirma-se, para lidar melhor com suas transformações (GALVÃO, 2000).

Contudo, para Wallon, o desenvolvimento permanece em processo por toda a vida do sujeito, e a afetividade e cognição estarão dialeticamente presentes ao longo da sua existência, “[...] sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo da vida” (WALLON, 2010, p. 36).

Diante das concepções apresentadas, pode-se verificar que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se complementam. Ao interagir com o meio o sujeito, de forma direta ou indireta, amplia sua capacidade motora, cognitiva e emocional desse modo, constitui sua inteligência e afetividade.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui a fundamentação, visto que o homem é um ser social que compreende o mundo a partir de valores e crenças partilhados e ancorados em suas vivências e em suas interações com os demais sujeitos.

Neste caso, os sujeitos apresentados são os docentes e pais, que vivenciam, no contexto escolar e nas interações estabelecidas entre os membros das unidades escolares, o partilhar de suas crenças e valores, o que impacta diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos.

5.1 Conceitos básicos

A TRS estuda como se dá a construção do mundo interno do sujeito a partir das relações sociais vividas por ele. Com base em suas vivências no mundo objetivo, o sujeito é influenciado a criar sua subjetividade, da qual as interações sociais são um fator constitutivo (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

A Psicologia Social considera o homem como um ser social por natureza. Além e da objetividade do comportamento em sociedade, ele tem necessidade de movimento, de criar e transformar sua relação com o mundo interno, a partir dos conteúdos externos, que influenciam constantemente seu processo de mudança, mesmo que aparentemente não sejam observáveis (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

Como ser social, ele constrói a si mesmo e ao mesmo tempo constrói a sociedade e a história. Então, para se compreender este homem social e sua movimentação e transformação do/no mundo, é necessário analisar sua atividade, consciência e identidade (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

Entende-se por atividade a relação de construir e transformar o mundo, o que simultaneamente será feito no mundo interno e externo do homem, pois, a apropriação impacta em sua “psique”, e dessa forma ele se torna um eterno “vir a ser” de um novo sujeito (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

A consciência é a capacidade do homem de fazer uma leitura do mundo objetivo, de compreendê-lo, transformá-lo em ideias e imagens, e a partir dessas informações, de entender o que se produz no mundo objetivo, apropriando-se de um “saber”. Esse saber é a apropriação dos conteúdos vivenciados no trabalho, na vida pessoal, nas relações sociais, que lhe possibilitam apropriar-se, não só da sua experiência presente, mas

também da construção de um mundo existente na cultura e na história já feita por outros homens ao longo do tempo. Possibilita-lhe, também, projetar novas formas de construir o seu futuro (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

Para expressar a consciência humana, o indivíduo utiliza a linguagem. É por meio da linguagem que as ideias são compartilhadas e as representações do mundo objetivo são construídas coletivamente e com sentido para o sujeito, a partir da vivência em sociedade ((BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007).

A identidade é, portanto, a representação do sujeito sobre si mesmo, considerando-o como totalidade, mas ao mesmo tempo busca a sua singularidade em confronto com o outro. Por ser ele um ser social, em constante transformação, a identidade “[...] é um contínuo de representações de seu ‘estar sendo’ no mundo” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2007, p.145). Portanto, a Psicologia Social contribui para a compreensão de como o homem em sociedade faz, pensa e age diante do mundo.

Partindo deste ponto de vista, outros estudiosos, propõem entender as representações sociais feitas pelo homem para verificar as transformações, tanto no mundo objetivo, quanto no subjetivo.

Bock, Furtado e Teixeira (2007) descrevem que Durkheim foi o primeiro a identificar os objetos sociais, que podem ser imaginários ou reais (um evento, um material psíquico ou social, um fenômeno, uma ideia, uma teoria), ou produções mentais sociais, em um estudo da “ideação coletiva”. Segundo os autores, ele define os conceitos “representações individuais”, considerando-os objeto de estudo da psicologia, e as “representações coletivas”, objeto de estudo da sociologia.

Na década de 1960, com base na psicologia social e na proposta de Durkheim sobre as representações, Serge Moscovici propõe o conceito de representações sociais, considerando que elas se baseiam em “ideações sociais”, o que marca um novo olhar para a psicologia social. Assim, propõe o estudo das representações sociais a partir das relações do sujeito com a sociedade, que podem ser compreendidas por meio do comportamento simbólico manifesto em seus hábitos, valores, crenças, etc.

As representações sociais são entendidas quase tangíveis. Elas circulam, se inter cruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, a substancia simbólica que entra na sua elaboração e por outro lado, a prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a

ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mística (MOSCOVICI, 2011, p. 10).

O homem participa ativamente dos processos sociais, sendo seu agente preservador ou transformador. Ao mesmo tempo sua vivência pessoal é impactada, em virtude de suas experiências de estar no mundo (MOSCOVICI, 2011).

Portanto, “[...] representar socialmente envolve a compreensão de valores e crenças que compõem uma sociedade. As representações surgem da necessidade de se compreender o desconhecido, de tornar estável o que causa instabilidade” (CHAMON, 2009, p. 41).

O homem social vive em um mundo em que as coisas estão em constante mudanças. Assim, diante sente necessidade de criar uma representação do novo, do desconhecido, ou seja, a instabilidade de cada ato de conhecer o mundo acaba por gerar um propósito de familiarização, tornando o que não se conhece em algo conhecido. Esse processo ocorre sobretudo de forma coletiva, e o conhecimento é construído e compartilhado entre todos (MOSCOVICI, 2011).

Um modo observável desse processo de conhecer e partilhar as representações sociais é feito pelo homem social por meio da linguagem, que é a forma simbólica para organizar seu pensamento. No entanto, a maneira de pensar e o que pensar dependem das representações, ou seja, do fato de o sujeito ter ou não a representação de tal “objeto” (MOSCOVICI, 2011).

Segundo Moscovici, (2011, p. 51) “[...] se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudarmos a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, por meio das quais nós nos ligamos aos outros.”

Na sociedade, o papel fundamental da comunicação é favorecer ao sujeito a capacidade de representar o mundo com o seu pensamento, de modo que os outros também possam compreender, apropriar-se das representações e partilhar, constituindo assim a cultura, a história e a própria natureza humana (JODELET, 2001).

Como define Jodelet (2001, p. 22) a representação social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Cabe, neste contexto, ressaltar que a escola é um ambiente social repleto de representações, que são compartilhadas por todos os membros envolvidos no processo de

ensino aprendizagem, de forma prática, no cotidiano dos sujeitos que, por meio do coletivo, conseguem pensar seu contexto social.

A escola, um ambiente de socialização, representa uma formalização reconhecida de transmissão do conhecimento socialmente acumulado.

Para Chamon (2009, p. 3), “[...] ainda que exista a apropriação/reconstrução individual das representações sociais, elas transbordam a vida mental do indivíduo isolado e formam uma realidade própria, compondo a identidade de um grupo social, orientando e justificando suas práticas sociais”.

Como afirma Moscovici (2011, p. 40), “[...] é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicação.”

É também na escola que o indivíduo tem acesso às representações e que, no processo de interação, consegue preservá-las ou modificá-las.

Para Jodelet (2001), as representações sociais constituem uma forma de compreender e dominar o mundo. À medida que ocorrem reinterpretação e elaboração de conceitos, as pessoas passam a se apropriar de saberes. Essa apropriação é a forma de tornar o sujeito consciente do mundo e, ao mesmo tempo, ciente de si mesmo, como um ser no mundo e ao mesmo tempo como agente transformador dele.

As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico...a representação é uma ‘forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto’...quantificar esse conhecimento como prático, refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada (MOSCOVICI, 2011, p. 31).

Então, para se compreender o contexto escolar, é preciso compreender as diversas representações sociais que nele estão presentes. Neste sentido, as representações dos docentes e de pais sobre o conceito de aprender serão pesquisadas, para saber como foram apropriadas e compartilhadas na realidade prática.

5.1.2 Representações sociais e formação de grupos

Para entender os grupos desta pesquisa é necessário explicar como foram formados, de modo a identificá-los. Para a teoria das representações sociais, um grupo é mais do que o somatório de seus membros. Vai além de uma reunião de duas ou mais pessoas, pois constitui referencial de uma unidade social que detém atributos que o caracterizam como grupo de fato.

Para Lane (1984), um grupo é aquele que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações sociais que vão ocorrendo no cotidiano. Ao mesmo tempo, traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressos nas contradições que dele emergem.

Os grupos estão presentes em nossa sociedade, e o homem, ser social, está envolvido em diferentes tipos de grupo. São importantes porque servem de apoio social, modelo cultural para guiar o desempenho do indivíduo e porque favorece todos os tipos de recompensas e recursos. Sem os grupos, o homem não teria um referencial de relações humanas afetivas, estaria isolado, desorientado, improdutivo e provavelmente com fome.

Os grupos são sistemas organizados nos quais as relações entre os indivíduos são estruturadas e padronizadas. Em outras palavras, para ser considerada um grupo, uma unidade social, em sua plenitude, precisa atender a quatro propriedades. A primeira delas é a filiação: o indivíduo deve fazer parte do grupo (integrante) e deve ser reconhecido pelo como integrante; a segunda é a interação entre os integrantes dos grupos, por meio da comunicação e das influências; a terceira são os objetivos compartilhados pelos integrantes – eles são interdependentes com relação a atingir seus objetivos, pois, na medida que um integrante atinge seu objetivo, os demais provavelmente também irão atingi-los; e, a quarta são as normas mantidas pelo grupo – os integrantes mantêm um conjunto de expectativas normativas (normas e regras), para definição de limites ao comportamento dos integrantes e para servir como um modelo de ação. Contudo, é possível encontrar grupos que não atendam às quatro propriedades; nesse caso, são chamados de quase-grupos ou semigrupos (DELAMATER, MICHENER, MYERS, 2005).

Ressalta Lane (1984) que os grupos são formados de acordo com a atração entre seus membros, em virtude de alguma semelhança entre si, ansiedade, ou pela complementariedade de suas características pessoais. Esses grupos podem ser definidos

como primários. Há também que considerar os grupos funcionais, são aqueles cuja identidade está pautada no papel social que cada membro do grupo desempenha.

Para Lane (1984), o grupo primário é aquele cujos membros se aproximaram devido à familiaridade existente entre eles. Mas, de acordo com seus papéis sociais, tornam-se grupos funcionais já exigentes e refletem sua identidade social na medida em que exercem seu papel na sociedade.

As pessoas podem ter diferentes motivos para filiar-se a grupos e permanecer neles. Esses motivos é que levam a diferentes níveis e tipos de coesão entre os integrantes. Os grupos podem ser mais ou menos coesos, ou seja, a coesão de grupo significa em que medida seus integrantes desejam permanecer nele e resistem em deixá-lo, caracterizando-se por laços forte e percepção dos fatos em termos semelhantes. As interações entre os integrantes têm caráter positivo, otimista, e refletem uma sensação de “nós”. Um dos tipos fundamentais de coesão do grupo é a social, que se caracteriza pela admiração entre os integrantes dos grupos, como pessoas, e pelo desejo de interação entre eles. A coesão social é ainda maior se os integrantes do grupo apresentam características semelhantes, como escolaridade, status, etnia, atitudes. Essas semelhanças aumentam a afeição, e conseqüentemente, a coesão social (DELAMATER, MICHENER, MYERS, 2005).

Outro tipo de coesão é a da tarefa: os integrantes estão muito envolvidos com as atividades que realizam e consideram-nas intrinsecamente valiosas, interessantes e desafiadoras. A coesão é ainda maior se os objetivos do grupo estiverem claramente definidos e se forem atingidos pelo grupo (DELAMATER, MICHENER, MYERS, 2005).

Neste sentido, tanto a sociedade quanto os próprios membros dos grupos são aspectos significativos de influência sobre os grupos e suas atividades, como ressalta Lane (1984): “[...] o poder tem a tendência a ocultar-se inclusive a negar-se como tal, ou seja, como poder e apresentar-se como exigência natural ou razão social”. Esse poder de influência, muitas vezes não explícito, acaba por refletir as classes dominantes, que disseminam suas ideais em determinada época, caracterizando um marco ideológico que justifica as necessidades pessoais dos membros dos grupos (MARTIN- BARÓ, 1989).

Segundo Moscovici (2011), ao pertencer a um ou vários grupos, em um contexto sócio-histórico-cultural, as representações sociais do indivíduo serão norteadas por meio do classificar, nomear e categorizar os conceitos ao longo da sua vivência, de modo a construí-los e reconstruí-los, particularmente ou em grupo. Para isso, utiliza a linguagem para interpretar e elaborar os saberes sociais, o que gera o desequilíbrio. Somente após a

apropriação e reinterpretação dos conceitos o equilíbrio pode ser retomado e, de fato, a apropriação do conceito pode ocorrer.

Segundo, Martin-Baró (1989), a socialização dos grupos envolve três aspectos importantes: a determinação objetiva do contexto, com possibilidades concretas, seja materiais ou sociais bem definidas; a formação histórica das necessidades pessoais de acordo com o estilo de vida; e, a transmissão ideológica que justifica as necessidades pessoais, o que reforça as falas dos pais diante da alfabetização dos filhos.

ROGRIGUES (2009) explica que as atividades sociais estão implicadas pelas atitudes dos membros dos grupos. Explica também que o afeto é componente significativo que define sentimentos pró ou contra o objeto social (que pode ser algo concreto ou imaginário) que o caracteriza. Em outras palavras, as ações sociais dos grupos vão sempre estar pautadas em afetos que justificam suas escolhas diante das necessidades do seu cotidiano.

O processo grupal, segundo Martin-Baró (1989), refere-se fato de o próprio grupo ser uma experiência histórica que se consolida por meio das relações sociais e que estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial. Sendo assim, nos grupos sociais há espaço para que a problematização do cotidiano venha a desencadear novas relações e vínculos afetivos para a expressão de opiniões e sentimentos.

Martin-Baró (1989) observa que os grupos se encontram imbricados, diretamente ou através de seus membros, o que gera identidades grupais parcialmente comuns e difusas, poderes compartilhados e ações múltiplas. Portanto, é nos grupos sociais que ocorrem os vínculos interpessoais e que se definem as identidades de seus membros. É também nos grupos que se formam as características que os tornam mais ou menos fortes (poder social), em virtude das atividades que seus membros exercem, em busca de sua satisfação diante da sociedade

5.2 Representações Sociais sobre a docência

“Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se em grande parte pela sua visibilidade social” (NÓVOA, 1999, p. 44).

Para Nóvoa (1999, p. 15), a profissão de professor “[...] continua muito próxima do modelo de padre”, o que influencia e interfere no processo de profissionalização.

Existem diferentes maneiras de descrever e compreender o trabalho do professor, que pode ser por meio de codificado e com atividades regidas por procedimentos, ou por flexível, envolvendo elementos informais, indeterminados, incertezas e imprevistos (TARDIF, 2009).

O professor, por vezes, está envolvido em um processo educacional que o leva a lidar com os aspectos formais e informais de seu trabalho. Assim, precisará de ter capacidade para mediar o controle e a autonomia das suas atividades que, como ressalta Tardif (2009), caracterizam-se como heterogêneas.

O professor deve ser aquele que, na sua realidade prática, precisa estar ciente do seu papel como educador, em um sistema educacional que busca na docência a autonomia profissional pautada no conhecimento e na experiência, mas também na relação com o outro. Assim, seu trabalho está permeado de valores, crenças, rituais, costumes, ideologias e representações, que estarão presentes no seu cotidiano e que devem ser consideradas, para que sua atuação seja eficiente e eficaz.

Para Sarmiento (1994, p. 77), a ideologia é o sistema de ideias e representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. As ideologias correspondem às condições do mundo e representam a “[...] relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”.

Na medida em que uma ideologia permite uma interpretação do mundo e constrói a base da ação, é preciso ter um olhar mais crítico sobre as representações sociais que se constroem. Desse modo, deve-se ter uma visão mais realista sobre os fatos, para agir de forma mais assertiva, principalmente o docente, que em seu papel de mediador, além de lidar com os discentes, lida também com os membros da escola e com a comunidade.

Nóvoa (1999, p. 31) destaca que o professor deve ter um compromisso social que vá além da sala de aula ou do contexto escolar: “[...]educar é conseguir ultrapassar as fronteiras que tantas vezes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente”.

Sarmiento (1994) ressalta que os professores, que constituem um grupo ocupacional, produzem (produzem-se em) uma ou várias culturas docentes, constituídas não apenas pelos saberes profissionais, mas também por normas, valores e crenças e artefatos, que são reforçados pelo inconsciente coletivo.

É comum que, na prática educacional, os docentes mais experientes e com mais tempo de “casa”, tenham a preferência, pois culturalmente se entende que adquiriram

melhor visão dos processos e normas da instituição e que já contribuíram muito com a unidade escolar.

Para ser professor, no entanto, não basta dominar um determinado conhecimento; é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões (NÓVOA, 1999, p. 35).

Os elementos da cultura dos professores por vezes geram conflitos e contradições que contribuem para uma cultura docente em crise. Ao mesmo tempo, essa crise é elaborada pelos próprios profissionais da educação, o que faz com que a dinâmica social dentro da realidade prática tenha continuidade (SARMENTO, 1994).

No cotidiano escolar, o professor enfrenta a diversidade e os desafios da profissão, com o dever de dar conta dos problemas educacionais e apresentar resultados positivos. Isso porque, culturalmente, as representações sociais coletivas ressaltam que é sua obrigação e vocação, mesmo sem suporte para suas angústias e sem apoio do Estado. Como resultado, muitas vezes, tem-se um trabalho fragmentado, uma aprendizagem delimitada, o que reforça uma cultura superficial de um ensino e aprendizagem inadequados.

Nóvoa (1999, p.24) ressalta que “[...] a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”. Assim, é importante que o professor tenha uma visão crítica sobre a sua prática docente e sobre sua enfrentamentos, em seu cotidiano. Deve reformular seu pensamento diante do que lhe é oferecido, considerando-o como oportunidade de ação, no contexto educacional.

Para Morin (1999), “[...] o problema não está em que cada um perca a sua competência. Está em que se desenvolva o suficiente para articular com outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento.”

Tardif (2009) aponta que os saberes brotam da experiência e são por ela validados e incorporados em experiências individuais e coletivas, sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber-ser, que são os saberes experiências e práticos.

O professor, portanto, deve ser um articulador das interações sociais construtivas no ambiente educacional, no sentido de colocar suas competências para avaliar, refletir e criticar as situações educacionais. Partindo desse processo de análise, deve planejar e avaliar sua prática, considerando o seu repertório de autoconhecimento, sua maturidade e equilíbrio diante dos fatos. Desse modo, a visão sobre a práticas pedagógicas, ao realizar

as trocas de informações com os demais, serão ampliadas e compartilhadas, e saberes significativos serão construídos.

Tardif (2012, p. 36) diz que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos, já constituídos. Sua prática, integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docentes como um saber plural, formador pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para Marcelo Garcia (1999), há grande insatisfação dos professores e de instâncias políticas em relação às respostas das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente, devido à organização ser burocratizada e também devido ao divórcio existente entre a teoria e a prática. Segundo esse autor, as etapas de formação inicial, a inserção e o desenvolvimento profissional dos docentes deveriam estar mais inter-relacionados, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1999, p. 28), para a formação de professores “[...] o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e desenvolvimento”, para suprir uma “nova pedagogia”, com desafios colocados pelas tecnologias que revolucionam o dia a dia das sociedades e das escolas.

Na prática educacional o professor tem que lidar com a diversidade individual e coletiva, além do modelo único e unificado de ensino, contrastes que estão presentes na escola e que precisam ser considerados, o que exige novas posturas profissionais do docente e novas pedagogias, para amenizar os impactos e superar os desafios no ensino-aprendizagem dos discentes.

Segundo Marcelo Garcia (1999), as escolas e docentes devem avaliar suas necessidades, crenças e práticas culturais, para decidir qual modelo de desenvolvimento profissional lhes parece mais benéfico.

É preciso validar uma formação profissional que atenda às necessidades da realidade prática e que garanta à profissão de professor seu espaço e valorização social.

Para Marcelo Garcia (1999), é por meio da identidade que nós nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem e como definem os outros. O autor destaca que as identidades

profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Portanto, para se construir uma identidade social, a profissão docente tem que estar pautada em pilares que sustentem a profissionalização da docência e que validem sua ação prática, de modo a trazer resultados significativos à educação e, conseqüentemente, à sociedade. Assim, poderá de fato ser reconhecida profissão.

A variedade de fatores que envolvem a educação, o processo de ensino-aprendizagem e a própria formação dos docentes acabam, por vezes, comprometendo a identidade dos professores. Como observa David Labaree (2000, *apud* Nóvoa, 1999, p. 34), “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Marcelo Garcia (1999) observa que quando os professores se restringem muito mais à aula do que à instituição em que trabalham, surgem complicações no desenvolvimento de propostas organizacionais, que não conseguem suplantar essa realidade cultural tão arraigada na docência.

Além disso, quando não se dá voz aos professores e não se reconhece seu trabalho, a motivação e a autoestima do profissional acabam por se perder, e muitas vezes ele toma a atitude de simplesmente transmitir conteúdos e de não se importar de fato com seus alunos e suas aprendizagens. Não pensa em sua contribuição para com a escola e a sociedade e, menos ainda, com sua identidade profissional.

Para Nóvoa (1999), o trabalho docente não se traduz em uma mera transposição do saber, mas em uma transformação dele, o que define que é preciso oferecer uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Esse autor ressalta que a educação deve ser um compromisso social, e que pode ser chamada de “[...] diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.”

Para Marcelo Garcia (1999), a docência representa um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos.

Não se deve perder de vista que, no Brasil, a profissão docente é ainda extremamente desmerecida, mal remunerada. O resultado disso são profissionais que não cuidam de si mesmos, e como vão conseguir cuidar dos demais? (NÓVOA, 1999).

É importante ressaltar que o professor, antes de tudo, é uma pessoa, portanto é impossível separar dimensões pessoais das profissionais. Além disso, “[...] ensinamos

aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (NÓVOA, 1999, p. 39).

É inegável a pluralidade cultural do mundo e que se manifesta de forma impetuosa em todos os espaços sociais, frequentemente acarretando confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar enriquecimento e renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA E CANDAU, 2003). Portanto, o movimento de oportunidades, desafios e contradições fazem parte do contexto escolar e da profissão docente, que por vezes isola o professor diante da sua realidade prática, mas que exige dele, ao mesmo tempo, integração e interação com os demais, para exercício da sua profissão, seja na visão micro da sala de aula, seja na visão macro da sociedade.

Embora, o contexto escolar gere inseguranças, ansiedades, medos e instabilidades, também contribui para a inovação, o acolhimento e a partilha, para construir uma educação com qualidade e equidade. Assim, o professor não deve perder suas esperanças; deve persistir e investir cada vez mais no desenvolvimento e reconhecimento da sua profissão.

5.3 Representações Sociais sobre a família brasileira

A sociedade sempre tem delegado à família a função educativa com relação às crianças, o que também reflete em diferentes instituições sociais, incluindo a escola (SZYMANSKI, 2004).

Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia do poder, e mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole. É a família pensada o modelo de família ideal oferecido por nossa sociedade. Pensada porque permanece subjacente ao projeto de construção de uma família, apresenta-se como parâmetro para avaliação e promete construir-se em passaporte para a felicidade (SZYMANSKI, 2004, p.6).

Segundo Szymanski (2004), esse modo de pensar está associado à figura feminina e a sua relação com o cuidar e educar as crianças ao longo do seu percurso de desenvolvimento.

A representação social de que as funções reprodutoras diferentes entre homens e mulheres, associada a papéis de comportamentos também diferentes entre a figura

materna e paterna, sustenta socialmente a responsabilidade da mulher em relação à criança pequena.

Contudo, a responsabilidade que recai sobre a figura da mãe/mulher faz com que a sociedade exija que ela a cumpra, porém a mesma sociedade muitas vezes não oferece à mãe/mulher o suporte necessário para que desempenhe com assertividade essa atribuição. As famílias por vezes estão vulneráveis com relação a sua própria educação, e as situações socioeconômicas em que se encontram contribuem para o estabelecimento desse contexto desfavorável, o que impacta diretamente na construção de uma educação formal para suas crianças, também com déficit.

Se as famílias não têm uma educação formal adequada, terá dificuldade para proporcioná-la aos seus filhos. Em outras palavras, é no convívio no cotidiano que as famílias transmitem valores, crenças, hábitos e conhecimentos que consideram necessários para inserir seus descendentes na sociedade.

Essa transmissão de cultura social familiar acaba por proporcionar uma repetição de padrões já vivenciados, que sustentam as representações de figuras paternas de gerações anteriores, assim como justificativas: “a família sempre foi assim” (SZYMANSKI, 2004)

É importante destacar que é no núcleo familiar que a criança pode efetuar trocas intersubjetivas, pois situações de apoio mútuo oferecem oportunidades de desenvolvimento, não só para a criança, mas para todos os familiares.

Para Maurício (2009), entre as funções dos pais, estaria a de desenvolver valores à produção do saber.

Szymanski, *apud* Olson (1986), define a funcionalidade da família segundo duas dimensões: a adaptabilidade e a coesão.

A adaptabilidade seria a habilidade do sistema familiar para mudar sua estrutura de poder, relações de papéis e regras de relacionamento, em resposta a exigências situacionais ou de desenvolvimento, ou caóticas (muitas mudanças).

A coesão, ligação emocional entre os membros da família, distribui-se num *continuum*, desde o desligamento entre os membros até o superenvolvimento de uns em relação aos outros.

As famílias, portanto, devem buscar o equilíbrio, de modo a se tornarem estruturadas e flexíveis, proporcionando o desenvolvimento social e emocional adequado a seus membros, no ambiente familiar e também fora dele.

O equilíbrio também deve estar presente nas comunicações estabelecidas pelos membros familiares. A comunicação verbal e a não verbal devem ser congruentes, ou seja, caminharem na mesma direção, apresentando transparência entre a comunicação de intenção e o respeito à autonomia do outro (SZYMANSKI, *apud* SATIR, 1980).

Buscando o equilíbrio, as famílias estruturarão um ambiente adequado, ou seja, o espaço necessário onde todos possam estabelecer um diálogo, com reflexões assertivas, entre os todos os membros da família. Assim serão fortalecidas as relações e serão compartilhados os valores, crenças e hábitos pertinentes a uma boa adaptação ao mundo, seja ele dentro do núcleo familiar, seja dentro de outras instâncias sociais a que terão acesso.

Como destaca Szymanski (2004), a sociedade por vezes leva as famílias a aceitarem suas condições (menos favorecidas), ao mesmo tempo que as leva a se culparem pela não superação de suas falhas e faltas, que elas trazem ao longo das gerações. Porém, essa mesma sociedade, ao transferir toda a culpa para as famílias, está ao mesmo tempo se ausentando das suas próprias falhas e faltas, e isso inclui a instituição social, a escola.

A escola, uma instituição para atendimento à criança e para inserir o sujeito na sociedade, tem também a responsabilidade ética de alertar as famílias, principalmente as que são economicamente menos favorecidas, sobre o processo de exclusão de seus filhos, decorrente de faltas e falhas que precisam ser supridas com práticas educativas que possibilitem a uma continuidade do processo socializador da criança (SZYMANSKI, 2004)

Dessa forma, a escola contribui de fato, ao apoiar as famílias e não responsabilizá-las exclusivamente pelo de seus filhos. Apoia as famílias também ao promover-lhes reflexões e, posteriormente, abrir horizontes para a busca de novos caminhos para a educação no contexto familiar.

A reflexão também possibilita que as famílias compreendam que no meio social há diferentes contextos educacionais e que, em cada um deles, expectativas sobre seus filhos. Assim, as famílias precisam rever suas contribuições em relação à educação deles.

É necessário lembrar que, embora seja preciso respeitar as opções educacionais familiares, que são fundamentais para o desenvolvimento e formação da criança, dependendo das práticas adotadas elas também podem trazer danos, por exemplo, a violência física e psicológica (SZYMANSKI, 2004).

Neste sentido, o apoio social para as famílias torna-se mais evidenciado, pois comportamentos que afetam as relações de afeto, respeito e autonomia dos sujeitos precisam ser trabalhados, e por vezes as famílias não buscam recursos de ajuda social, porque não têm informações necessárias para apresentar solicitações a esse respeito.

Sendo assim, é importante que haja um movimento social de atendimento às famílias, envolvendo toda a rede necessária, para a ajudá-las e direcioná-las para o equilíbrio e a autonomia, para que tomem decisões conscientes em relação à educação dos filhos, sempre com responsabilidade, para que venham a obter resultados significativos e eficientes.

Para Nunes (1994), para atendimento às expectativas sociais os pais precisam oferecer aos seus filhos uma condição de desenvolvimento favorável, tanto no ambiente físico como no tipo de ações que criam para oferecer oportunidades aos filhos. Precisam, também, estabelecer objetivos e estratégias para que possam cumprir essa tarefa.

As famílias precisam pensar sobre suas ações e sobre os resultados obtidos quanto à educação dos filhos, mas também precisam considerar que não estão sozinhas: há uma rede social que pode auxiliá-las a fazer boas escolhas e a adotar práticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento integral de seus filhos.

5.4 Representações Sociais sobre o aprender dos alunos

Os alunos, ao longo da história, tiveram o foco do seu ensino e aprendizagem sendo alterado em função das mudanças na sociedade, na estrutura familiar e no processo educacional. Passaram, desde um ensino focado na repetição e memorização de conteúdos e no recebimento passivo dos saberes, tendo o professor como mero do conhecimento, até à proposta de fazer desenvolvam características de autonomia, buscando as informações e construindo seu próprio conhecimento, sendo mediado pelo professor, que tem o papel de facilitador para o acesso aos conteúdos e ferramentas que possam contribuir para uma aprendizagem de qualidade (BNCC, 2017).

Moran, (2018) destaca que uma “escola de sucesso” deve oferecer aos alunos uma formação que lhes possibilite saber pensar e ler a realidade, assumindo seus direitos e deveres como cidadãos, dominando as novas tecnologias de informação e comunicação.

Assim como, pontua Gauthier (2014), o professor não faz o que quer; ele busca de forma responsável os melhores recursos e estratégias para cumprir o seu papel, que é ensinar para que seus alunos aprendam.

Moran (2018) ressalta que a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Portanto, o aluno precisa ser estimulado a tornar-se protagonista da sua aprendizagem, interagindo em sala de aula, sugerindo atividades e compartilhando conhecimentos com os demais.

A escola precisa desenvolver a capacidade criativa do aluno, para que ele seja capaz de pensar de forma crítica, fazer análise das situações e buscar soluções eficientes para os problemas. Desse modo, apresentará habilidades, como fazer boas escolhas, estabelecer objetivos, ter flexibilidade diante dos desafios, lidar melhor com suas emoções e gerenciar de forma mais assertiva seus pensamentos e comportamentos.

Para Gauthier (2014), a escola precisa proporcionar um aprendizado que compreenda duas grandes funções: a da gestão da classe, que se refere à inculcação de valores e comportamentos, e a da gestão da aprendizagem, que compreende a transmissão de conteúdos ou a aprendizagem de conteúdos. Sendo assim, no espaço escolar, frente às suas atividades pedagógicas, o professor deve atuar com essas duas funções continuamente, pois elas são complementares.

Segundo Moran (2018), é preciso considerar que a aprendizagem se constrói num processo equilibrado, conforme três movimentos principais: o individual, em que o aluno percorre seu caminho; a grupal, em que ele irá aprender com os pares que têm potencial semelhantes ao dele; e orientado, que há presença de alguém mais experiente e/ou especialista, como o professor. Esse autor afirma que o importante é que se faça um diagnóstico realista, antes de propor caminhos que viabilizem mudanças de curto e longo prazo, com metodologias ativas e projetos integradores, para que se possa oferecer, de forma significativa e com resultados eficientes, um ensino de qualidade.

Esse processo educacional, proposto para tornar o aluno protagonista da sua aprendizagem, esbarra na realidade do País, devido a dificuldades presentes no contexto da educação, tais como um ensino despersonalizado, grupos numericamente expressivos de alunos em sala de aula, estrutura física precária das escolas, falta de recursos materiais e humanos, professores com pouca formação ou com formação incongruente com as disciplinas que ministra, dentre outros indicadores que levam os alunos a enfrentarem, logo nos primeiros anos de escolaridade, os obstáculos que lhe são impostos para a aquisição do conhecimento (MEC, 2007)

Portanto, é fundamental que o aluno se sinta acolhido pela escola, pela família e pela sociedade. É preciso que se promovam situações de aprendizagem, para que ele

aprenda a aprender, o que tornará sua aquisição de conhecimentos prazerosa e significativa. É preciso, também, inseri-lo no ambiente escolar, pois, se ele não se sente parte da escola, tende a não enxergar a possibilidade de obter sucesso.

Diante desse contraste no cenário da educação, é preciso lembrar que seu objetivo é formar cidadãos que devem receber o que de melhor a família, a escola e sociedade possam oferecer, para que venham, futuramente, a contribuir para a construção do conhecimento, para a transformação e melhoria de sua realidade.

6 CONTEXTOS ESCOLARES EM ANÁLISE

De acordo com a pesquisa feita pelo IBGE (2015/2019), na cidade em estudo há 629.921 habitantes na zona urbana e 12.815 na zona rural; 59.800 são moradores da zona norte da cidade, e 1342, do Distrito.

A área total da cidade é de 1.099,6 km², e 353,9 km² correspondem à área urbana. A área rural corresponde a 745,7 km², e 3,26 km², à área de expansão urbana.

De acordo com o IBGE (2015/2019), a cidade conta com 196 unidade escolares na pré-escola e com cerca de 957 docentes, atendendo em média 17.382 alunos

O município possui uma população de 39871 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, com 14858 matriculas nas creches, atendendo assim 37% dos alunos. Na faixa etária de 4 a 5 anos, a população é de 17691 crianças, 17382 delas atendidas pelas redes de ensino na pré-escola, o que corresponde a 98% dos alunos.

Ainda de acordo com dados do IBGE (20015/2019), a faixa etária que compreende a Educação Infantil corresponde a 21% da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Município em 2020 aponta um valor total de 0,807, considerado alto, pois a avaliação vai de 0 a 1. Para a área da Educação o índice é de 0,764.

6.1 Identificando a rede de ensino do campo da pesquisa

A rede de ensino do campo da pesquisa estabelece em seu Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, por meio da Portaria nº 173/SME/15, de 2015, e, seu artigo 1º, que todas as unidades de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal da cidade e por meio da Secretaria Municipal de Educação serão regidas por aquele Regimento, com base nos dispositivos constitucionais e na legislação, especialmente a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e atendendo às normas do Conselho Municipal de Educação.

As unidades escolares de Educação Infantil vinculadas à Rede Municipal de Ensino (REM) compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), os Núcleos de Educação Infantil (NEIs), agrupados em regiões, e os Institutos Materno-Infantis (IMIs).

A organização e funcionamento das unidades escolares municipais, previstos no Projeto Político Pedagógico, devem contemplar as necessidades socioeducativas e de aprendizagem das crianças.

O agrupamento das crianças será feito de acordo com a faixa etária, podendo ocorrer a formação de classes multisseriadas, mediante justificativa aprovada pela Chefe de Divisão.

A escolas atendem em período parcial e integral. O primeiro, com atendimento diário de cinco horas, nas EMEIs e nos NEIs, e o segundo, com atendimento até dez horas diárias, ocorre nos IMIs.

As instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino têm como finalidade a formação da criança de até 5 anos de idade, visando ao seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Buscam o pleno desenvolvimento da criança, capacitando-a com conhecimentos sobre os bens culturais da humanidade, para que futuramente analise a realidade e contribua para sua participação social de forma coerente e com fins democráticos.

Além disso, devem assegurar o princípio democrático de igualdade de condições de acesso à escola e também de permanência, procurando oferecer uma educação básica de qualidade em suas diferentes modalidades de ensino. Devem, ainda, garantir o acesso às novas tecnologias, por meio do Programa escola Interativa, desenvolvimento nas Salas de Leitura Interativa, e evitar quaisquer formas de discriminação e segregação.

A escolas da REM têm por objetivo implementar e acompanhar o seu Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente, em observância aos princípios democráticos e de sustentabilidade, de acordo com as metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação, para aprovação pelo Conselho escolar.

O projeto Político pedagógico é o documento que tem duração de 4 anos e que caracteriza cada escola da REM como única, na medida em que contempla os objetivos comuns de uma educação inclusiva, sustentável e tecnológica, com uma gestão democrática, sistematizando as relações extraescolares e operacionalizando a proposta pedagógica.

Os objetivos das Escolas Municipais de Educação Infantil são: estabelecer vínculos afetivos, fortalecendo a autoestima do aluno e ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social; possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, tornando-o cada vez mais independente e confiante em suas capacidades; favorecer-lhe a ampliação das relações sociais, contribuindo para interação assertiva com respeito às diversidades e cooperando com os demais; desenvolver sua capacidade de observação e exploração do ambiente, valorizando atitudes que contribuam com a

sustentabilidade e preservação do meio, sendo dele integrante e agente de transformação do mesmo; permitir à criança o acesso as novas tecnologias e contribuir para a integração escola-comunidade.

As escolas que oferecem educação Infantil terão carga horária de 800 horas anuais, distribuídas por no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar. Devem promover ações escolares que contemplem a presença dos professores e a frequência controlada das crianças.

Nas unidades escolares de educação Infantil, a equipe docente é integrada por professores que trabalham em regência de classe ou em programas e projetos especiais, e pelos que prestam Atendimento Educacional Especializado (AEE).

São atribuições dos professores regentes: participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola; elaborar, com seus pares, o planejamento escolar, de acordo com a Matriz Curricular; planejar, executar, avaliar e registrar todas as atividades do processo educativo; garantir as condições de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades da criança, avaliando de forma periódica os resultados; cumprir com assiduidade e pontualidade os dias letivos; prestar esclarecimentos, em parceria com a equipe gestora, aos responsáveis pelas crianças sobre o processo educativo; e, apresentar registro em forma de relatório, semestralmente, do processo de desenvolvimento da criança. Além disso, devem participar das reuniões pedagógicas, manter atualizados os registros de frequência dos alunos e do desenvolvimento dos alunos, entregar no prazo estipulado os documentos solicitados pela equipe gestora, manter constante comunicação com a equipe gestora em relação a informar sobre o comportamento das crianças na escola, zelar pela segurança e bem-estar das crianças na escola. É função dos professores, também, contribuir para desenvolver na criança valores que possibilitem sua interação, preservação, sustentabilidade e transformação de sua realidade.

A organização didática das escolas compreende o conjunto de medidas em consonância com os objetivos da REM e com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, considerando atender as expectativas de aprendizagem de acordo com as faixas etárias das crianças e suas necessidades socioeducativas.

A Educação Infantil, obrigatória no município, é gratuita para a pré-escola e opcional para as creches. Visa desenvolver as potencialidades da criança, aprimorando suas habilidades e competências nos diversos eixos de conhecimento e favorecendo sua compreensão do meio natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos

valores em que se fundamentam a sociedade. Busca fortalecer sua identidade cultural e a formação de atitudes e valores com base nos princípios de solidariedade e tolerância, e desenvolver sua capacidade de aprender, considerando o progressivo domínio da oralidade, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico.

O currículo da Educação Infantil tem como base a Matriz Curricular da Educação Infantil e a Proposta Curricular para Berçários, observada a legislação específica.

Considerando essas referências, o planejamento da Educação Infantil, elaborado pelo professor que engloba os Projetos, Sequências e Atividades Permanentes, deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, para consecução dos objetivos propostos pela Rede Municipal de Ensino.

A frequência na Educação Infantil, registrada diariamente no Diário de Classe, é de no mínimo 60% (sessenta por cento) do total da carga horária do período letivo. É considerada desistente a criança que se ausentar das aulas sem justificativas, conforme as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A avaliação na Educação Infantil tem como objetivo diagnosticar e registrar os progressos e dificuldades da criança, observando sua. A avaliação, que não tem como objetivo promoção ou restrição, é realizada por meio de registros pelo professor, que são e compartilhados com a gestão e com os responsáveis pela criança, para acompanhamento de seu progresso escolar.

O regimento também descreve os direitos e deveres dos docentes, dos responsáveis pela criança e da própria criança.

Na descrição dos docentes ressalta-se o seu direito de ser respeitado como profissional atuante na área da educação e no desempenho da sua função. Seus deveres são: participar da elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico, participar de todos os eventos oferecidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação para constante aperfeiçoamento, propor ações que contribuam para o aprimoramento dos procedimentos de ensino, avaliação do processo pedagógico, da administração, da disciplina e das relações de trabalho na unidade escolar.

Devem também: desempenhar sua função de modo a assegurar o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência da criança na escola; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; controlar e informar a frequência, as ausências e o desenvolvimento escolar dos alunos aos pais e à gestão escolar; dar atendimento ao educando, independentemente de suas condições de aprendizagem. Devem, ainda, ser assíduos e pontuais.

Os direitos da criança são: ter acesso às atividades escolares que lhes são pertinentes pela matrícula inicial; receber as orientações necessárias e as condições necessárias para aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades; ser considerada e valorizada em sua individualidade, sem qualquer discriminação; usufruir de todos os benefícios educativos, recreativos e sociais, em condições de segurança e bem-estar; receber, quando necessário, atendimento individual de instituições auxiliares e projetos especiais; e, ser orientado em suas dificuldades pelos diversos setores da unidade escolar.

A criança deve: ser pontual e participativa nas aulas; zelar pelas instalações, equipamentos e materiais da escola; tratar a todos com dignidade e respeito, colaborando com o desenvolvimento de um ambiente social e harmônico; não portar material que ofereça perigo à saúde, segurança e integridade física própria ou de outrem.

Os pais ou responsáveis pelas crianças devem participar das discussões da elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico da escola e das discussões proporcionadas pela equipe gestora, a fim de contribuir para o bom funcionamento da unidade escolar.

São seus direitos: receber informações sobre o sistema de avaliação da escola, da frequência e desenvolvimento escolar da criança, ter acesso ao Calendário escolar, participar, votar ou ser votado como representante do Conselho escolar.

Os pais ou responsáveis pela criança competem-se prestar todas as informações solicitadas sobre a criança no ato da matrícula e no decorrer do processo educativo; garantir que o educando não porte material que ofereça perigo à criança ou aos demais; assegurar os direitos da criança referentes a saúde, higiene e alimentação; observar e acompanhar o desenvolvimento da vida escolar da criança; zelar pela frequência da criança e por sua chegada e saída do estabelecimento; estabelecer um bom relacionamento com a escola; valorizar e participar dos eventos promovidos pela unidade escolar; e, verificar diariamente a agenda da criança, tomando conhecimento de sua rotina escolar.

6.2 Mapeamento das escolas: aspectos relevantes

O Plano Diretor da cidade onde a pesquisa foi realizada, instituído pela Lei Complementar 612/2018, apresenta como referência para a política de desenvolvimento e ordenamento do território municipal a classificação de área rural e urbana.

A área rural foi delimitada tomando-se como referência a Lei Complementar Municipal Nº 428 de 2010, que estabelece a zona rural no âmbito do Macrozoneamento Territorial. Essa lei apresenta duas categorias de zoneamento na zona rural:

- A Zona de Assentamentos Informais (Zai): áreas onde existem assentamentos urbanos não caracterizados como de interesse social, localizados em espaços privados, compreendendo os parcelamentos irregulares ou clandestinos, bem como outros processos informais de produção de lotes, predominantemente usados para fins de moradia e implantados sem a aprovação dos órgãos competentes;
- Zonas de Especial Interesse Social (Zeis): áreas destinadas aos projetos residenciais voltados à população de baixa renda, espaços ocupados por sub-habitações, os imóveis utilizados como cortiço, as habitações coletivas precárias, os conjuntos habitacionais irregulares ocupados por moradores de baixa renda, favelas e loteamentos clandestinos onde haja interesse social em promover a regularização fundiária e urbanística.

De acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado (PDDI), em 1984 verificou-se o início da ocupação da Zona Rural por loteamentos clandestinos. Inicialmente caracterizados como Chácara de Recreio e posteriormente subdivididos em parcelas menores, foram se transformando em loteamentos urbanos, com intensiva ocupação pela população de baixa renda, concentrados principalmente nas zonas leste e norte da cidade.

Na atualidade, alguns bairros clandestinos identificados pela Prefeitura encontram-se em processo de regularização, e outros aguardam pareceres quanto à situação legal e recomendações em relação à vulnerabilidade da área.

Segundo o IBGE (2003, p. 226):

Um agrupamento de população – superior a 250 habitantes - considerado a partir de um conjunto de edificações – acima de 50 unidades domiciliares e com característica de permanência, situado em uma área legalmente definida como rural, continuamente construída com arruamentos reconhecíveis ou disposta ao longo de uma via de comunicação.

Os aglomerados rurais, que podem ser do tipo “extensão urbana”, são assentamentos localizados fora do perímetro urbano legal, mas desenvolvidos ou

englobados pela expansão de uma cidade ou vila. Diante disso, são comumente caracterizados como urbanos (IBGE, 2003, p. 226).

Os aglomerados rurais isolados são assentamentos situados em uma área legalmente definida como rural que atendam aos critérios de tamanho e densidade estipulados e que se encontrem separados do perímetro urbano legal de uma cidade ou vila, ou mesmo de um aglomerado rural do tipo “extensão urbana”, por uma distância igual ou superior a 1 quilômetro. Esses aglomerados são divididos em três subtipos: povoados, núcleos e outros aglomerados rurais isolados (IBGE, 2003, p. 227).

Para a análise do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável (2015), o estudo foi adaptado para 20 domicílios, de acordo com a realidade das propriedades rurais do município e a distância entre eles (de qualquer tipo, e não somente domiciliares), e não deveria ultrapassar 50 metros. O que ultrapassou esta distância não foi incluído no aglomeramento.

Assim, um estudo mais detalhado realizado pela Prefeitura da cidade apresentou, em 2011, 37 aglomerados rurais, totalizando 1960 edificações. A quantidade de propriedades por aglomerado variou entre 20 e 250, e prevaleceram núcleos de 20 a 30 propriedades.

A quantidade de aglomerados identificados neste mapeamento foi inferior ao número de loteamentos clandestinos considerados pela Prefeitura. Isso ocorreu devido à metodologia adotada. Os loteamentos localizados na zona rural não são muito adensados, são estabelecimentos mais espaçados entre si.

O aumento da população na zona urbana da cidade ocorreu com mais intensidade nas décadas de 1960 e 1980, em virtude do crescimento econômico, como exemplo, a implantação de indústrias de grande porte, nacionais e multinacionais, que atraíram pessoas que buscavam melhores condições de vida.

Nas décadas de 1970 e 1980, a área urbana cresce em direção à região sul. Contudo, nesse período o município entrou em grave crise econômica, que teve como reflexo a pré-falência de algumas indústrias, ocasionando um número expressivo de desemprego.

Nas décadas de 1980 a 1990, a expansão urbana segue massivamente em direção à região leste e, de maneira pulverizada, à região norte.

A partir dos anos 2000, a região oeste é o principal foco de desenvolvimento, principalmente com condomínios e prédios de alto padrão, o que vem modificando mais uma vez a paisagem da cidade.

Em termos territoriais, a cidade do campo da pesquisa ainda apresenta loteamentos e localidades rurais clandestinas e que precisam ser regularizados e analisados, para amenizar os impactos diante da vulnerabilidade da população, que significam grandes desafios administrativos e sociais, para o município. Já a zona urbana apresenta crescente expansão de acordo com o processo econômico do município, reflexo da industrialização ao longo das décadas.

6.3 A escola rural e a escola urbana: características

As escolas aqui estudadas estão localizadas na região norte da cidade, onde há 45 escolas, dentre as quais 18 unidades atendem a faixa etária entre 0 e 5 anos. Há 1 Instituto Materno-Infantil, 3 CECOI's (Centro Comunitário de Convivência Infantil), 1 CEDIN (Centro de Educação Infantil), 2 pré-escolas particulares, 04 pré-escolas municipais de Educação Infantil e 7 núcleos de Educação Infantil.

Os alunos que frequentam a Educação Infantil, conforme legislação, são separados por faixa etária. As creches atendem crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas atendem alunos de 4 a 5 anos; contudo, na cidade onde a pesquisa acontece há unidades caracterizadas como creches que atendem crianças de 0 a 5 anos. As creches oferecem atendimento integral, e as pré-escolas, atendimento parcial.

O bairro onde a U-1 está situada fica a 12 km da cidade, considerando-se o marco zero do município, a Igreja Matriz. Está dentro do perímetro urbano, na zona norte da cidade, e faz parte de processo de loteamentos clandestinos.

As escolas surgiram com a intenção de atender a população que foi se instalando no bairro. Os alunos eram filhos de moradores de famílias que migraram de outras cidades. Tinham baixa renda, por isso não conseguiam adquirir casas legalizadas na cidade.

Hoje é um bairro bloqueado pela Prefeitura do município, para que não haja mais instalações de novas moradias, principalmente por que fica às margens de um rio e porque nos períodos de chuvas intensas ocorrem alagamentos. Em algumas ocasiões, os moradores perderam seus bens. Assim, o bairro é considerado uma zona de risco para os que moram e mais ainda para que se estabeleçam ali novas moradias.

A unidade escolar U-1 atende 133 alunos, 53 no período da manhã e 80 no período da tarde. Conta com 15 profissionais em seu quadro de funcionários: 10 professores e 5 funcionários nas demais áreas.

Dentre os docentes, 8 atuam em salas regulares e 8 atuam em sala interativa. Os professores são divididos por período (manhã e tarde): 4 em salas regulares e 1 em sala interativa, em cada período, respectivamente.

Os outros profissionais são distribuídos nas seguintes áreas: 3 na área administrativa, 1 na área de limpeza e 1 na área da cozinha.

No prédio há os seguintes espaços físicos: 4 salas de aulas, sala de diretoria, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, cozinha, refeitório, parque infantil, banheiros com e sem chuveiro, dispensa e almoxarifado.

No bairro escola há alguns estabelecimentos comerciais, uma igreja e algumas casas e chácaras. Os alunos, em sua maioria, moram longe da escola e dependem do transporte oferecido pelo município, para o trajeto até a unidade escolar.

Conforme relato da direção e dos docentes, os pais são na maioria profissionais autônomos e rurais. São participativos, presentes nas reuniões e em eventos da escola.

A U-2, localizada também na região norte da cidade, porém mais afastada (a 54 km do marco zero do município), em um Distrito considerado expansão urbana da cidade.

Historicamente surgiu como uma vila de parada para os tropeiros que passavam pela cidade, e depois se tornou um Distrito que atende às regulamentações legais, cumprindo as especificações de expansão do município.

Apresenta as características de “roça”, termo utilizado nas cidades do interior de São Paulo para os lugares mais afastados, que preservam algumas características, como a prosa dos moradores na pracinha da cidade, trânsito calmo, com cavaleiros indo e voltando tranquilamente pelas ruas.

É considerada uma região de proteção ambiental, por isso oferece lugares para visitação, como cachoeiras e trilhas nas montanhas. Assim, há turismo, e no Distrito há pousadas e lojinhas de artesanatos.

A escola surgiu para atender os filhos da população local, que lida com a pecuária leiteira, produção de queijo, e criação de galinhas e porcos, como complementação da economia doméstica. Há também o plantio de feijão, milho e mandioca, porém em pequena escala. A população rural tradicional também é composta por uma parcela de trabalhadores rurais assalariados e registrados como caseiros nas chácaras de lazer e nas grandes fazendas de gado leiteiro.

A unidade escolar U-2 atende 166 alunos, 72 no período da manhã e 94 no período da tarde. Conta com 12 profissionais em seu quadro de funcionários: 10 professores e 2

funcionários nas demais áreas. Os funcionários da área administrativa (3) são os mesmos da U1. Como atendem as duas unidades, não foram contabilizados na unidade U-2.

Dentre os docentes, 8 atuam em salas regulares e 2 atuam em sala interativa. Os professores são divididos por período (manhã e tarde): 4 em salas regulares e 1 em sala interativa, em cada período, respectivamente.

Os outros profissionais são distribuídos nas seguintes áreas: 3 na área administrativa, 1 na área de limpeza e 1 na área da cozinha.

No prédio há os seguintes espaços físicos: 4 salas de aulas, secretaria, cozinha, refeitório, parque infantil, pátio coberto, banheiros, almoxarifado e biblioteca.

Ao redor da escola há o comércio local, composto por lojas de artesanatos, restaurantes, padaria, bancos e igreja. Alguns alunos residem perto e são conduzidos à escola por seus pais. Os que residem em lugares mais afastados utilizam transporte oferecido pelo município.

Os pais, moradores do Distrito, possuem comércio no local ou são trabalhadores rurais. Conforme relato dos docentes e da diretora, são participativos, sempre estão presentes nas reuniões e nos eventos da escola.

As escolas pautam-se no Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, com base nos dispositivos constitucionais e na legislação, especialmente a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e atendem às normas do Conselho Municipal de Educação. Desse modo, apresentam uma linearidade em relação a estruturas, planejamentos didáticos e administração de forma democrática e participativa.

Considerando esses referenciais, o conceito básico sobre a escola rural é pensado a partir da visão que se tem da escola urbana, com o objetivo de tornar a educação única no município e possibilitar formação direcionada à empregabilidade e à execução de funções no mercado de trabalho.

Ambos os locais descritos, nos quais se localizam as escolas aqui estudadas são considerados afastados do centro urbano. Apresentam necessidade de mais infraestrutura, para tornar melhor a vida dos moradores. Ocorrem ações do município para melhorias, mas ainda há muito a ser feito para oferecer à população mais qualidade, em termos de moradia e educação.

7 METODOLOGIA

A realização de uma pesquisa implica a seleção de um método, que irá nortear o trabalho de modo planejado, para que se possa mensurar os dados coletados de forma fidedigna, garantindo assim que possam ser relevantes, para validar o trabalho científico. Severino (2007) afirma que:

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fenômeno epistemológico que sustente e justifique a própria metodologia prática. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto (SEVERINO, 2007, p.100).

Portanto, o fenômeno epistemológico deste trabalho incide sobre o conceito de aprender, partindo da premissa de que aprender é a capacidade de adquirir conhecimentos para adaptabilidade e solução de problemas cotidianos. Na pesquisa, considerou-se a realidade prática no ambiente escolar, diante das representações sociais dos docentes e pais de duas escolas de Educação Infantil, uma da zona rural e uma da zona urbana, em um município do vale do Paraíba paulista.

7.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa caracteriza-se por seu caráter exploratório. Para Gil (2010), as pesquisas exploratórias são as que mais proporcionam familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e passível de elaboração de hipóteses.

Para Severino (2007, p. 123), “[...] a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”.

Esta pesquisa tem por finalidade coletar dados confiáveis que possam trazer resultados consistentes e que sustentem a análise do conteúdo.

7.2 População / Amostra

A pesquisa foi aplicada em duas escolas de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba paulista. Essas escolas apresentavam o perfil adequado para que o trabalho fosse realizado.

As escolas foram indicadas pela Secretaria da Educação da cidade, quando a pesquisadora fez o primeiro contato para solicitar autorização para realização do trabalho. Primeiramente foi selecionada foi a escola urbana situada na zona norte da cidade, e depois, a escola rural situada em um distrito da cidade.

A amostra contempla 12 docentes e 8 pais. Os grupos de sujeitos abordados foram escolhidos primeiro, partindo do número de professores e do número de salas das unidades escolares. Esse critério definiu um número inicial de participantes: 16 docentes e 32 pais.

7.3 Instrumentos

Para coleta de dados, adotaram os instrumentos questionário e entrevista com grupo focal.

O questionário, para Gil (2010, p. 121), é um “[...] grupo de questões que são aplicadas aos entrevistados com o intuito de obter informações de suas experiências, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Para Marconi e Lakatos (2013, p. 100), o questionário é “[...] um dos instrumentos essenciais para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado.” Assim, o questionário tem a função de possibilitar que as informações colhidas sejam traduzidas em números e contribuam para a análise quantitativa da pesquisa.

Já a escolha do instrumento grupo focal, para a coleta de dados ocorreu deu em virtude de ser uma forma mais flexível de conduzir as discussões com os participantes da pesquisa sobre o tema proposto, facilitando o processo de investigação. Assim, foi possível coletar de forma mais pertinente e relevante, e em um período de tempo mais conciso, o conteúdo necessário para a análise dos dados.

Para Gondim (2003), o uso de grupos focais está relacionado aos pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns pesquisadores buscam nesse tipo de recurso reunir informações necessárias para tomada de decisão; outros o utilizam como promotor da autorreflexão e da transformação social. Há também os que o utilizam como técnica para explorar um tema pouco conhecido, com o objetivo de oferecer material para novas reflexões e futuras pesquisas.

Segundo Gomes (2005), o grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador, com o objetivo de discutir e comentar um tema, o objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

Segundo Gondim (2003), em um projeto de pesquisa em que o pesquisador se apoia em grupos focais, é preciso que tenha clareza do propósito do estudo, pois as decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados, que influenciam na composição dos grupos, no número de participantes e em sua homogeneidade ou heterogeneidade.

Gomes (2005) também ressalta alguns critérios que devem ser considerados ao escolher os participantes para a realização do grupo focal: os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de modo a ter elementos ancorados em suas experiências cotidianas; o convite deve ser atrativo aos participantes, que devem ter liberdade de adesão; e, o pesquisador precisa criar um pacto de confiança com eles.

O pesquisador deve ser um mediador, no grupo focal, de modo a conduzir e facilitar as interações sem direcionar um caminho. Como afirma Gatti (2012), as interações devem ocorrer em caráter positivo, respeitando momentos de desenvolvimento para os participantes, no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos e de comunicação entre os elementos.

É importante que o registro seja realizado com eficiência, para garantir a coleta adequada dos dados (GATTI, 2012). Sendo assim, o pesquisador pode fazer a gravação áudio/visual, com o equipamento de câmera de filmagem, ou somente áudio, com o gravador, ou outros recursos em que se possa obter com clareza o registro das falas dos sujeitos.

Os equipamentos devem estar dispostos na sala, para captar com nitidez as falas dos participantes. Também pode, ser utilizados registros em anotações por escrito, para contribuir posteriormente na etapa de análise do conteúdo dos dados coletados (Gatti, 2012).

Também é fundamental explicitar aos participantes todas as etapas necessárias para que o grupo focal seja realizado, assim como solicitar sua autorização por escrito para que os dados coletados possam ser divulgados na pesquisa. Os participantes não são identificados e podem sentir-se livres para expor suas opiniões (SILVA e ASSIS, 2010).

O tempo para realização do grupo focal deve ser realizado no mínimo em noventa minutos e no máximo em três horas. Quanto ao número de participantes, no mínimo seis e no máximo quinze pessoas, conforme ressalta Gatti (2012), para que as interações sejam

ricas e não cansativas, e para que haja aprofundamento do tema e maior participação dos sujeitos.

A transcrição do conteúdo também é uma etapa fundamental para o pesquisador, que deve, segundo Gatti (2012), considerar as interações dos membros do grupo e observar a sequência contextual, para a elaboração assertiva das codificações e categorizações do conteúdo coletado, facilitando assim a análise qualitativa do material.

Assim, com o instrumento grupo focal o pesquisador tem a possibilidade de verificar junto aos participantes as suas opiniões, assim como os impactos das opiniões dos outros sobre as suas colocações. Neste sentido consegue verificar como as representações sociais do conceito de aprender são abordadas pelos sujeitos da pesquisa e como são validadas ou não pelo grupo, ou seja, “[...] a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectiva diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2012 p.11).

Portanto, como ressalta Chizzotti (2010), a abordagem quantitativa prevê a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise de frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador, nesse caso, descreve, explica e prediz os dados da sua pesquisa. A abordagem qualitativa fundamenta-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes analisadas a partir da significação que estão dando aos seus atos. O pesquisador, nesse caso, compreende e interpreta os dados da sua pesquisa.

A abordagem quantitativa e a qualitativa possibilitam ao pesquisador enriquecer o trabalho, garantindo uma pesquisa fidedigna, objetivando os resultados, e possibilitando validar e promover novas reflexões sobre o tema abordado.

7.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após aprovação do Comitê, por meio de protocolo nº 126007/2016 (Apêndice I) foi solicitada autorização dos gestores das escolas para realização da coleta de dados.

Após a autorização, foi feito contato com a escola, para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice II) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo. Foi garantido a eles o sigilo de sua identidade, bem como sua saída do estudo, a qualquer tempo, se assim desejassem.

Primeiramente, a pesquisadora foi às escolas para observar os participantes e suas relações na dinâmica do cotidiano.

Foi às escolas em quatro dias alternados, para entender a rotina escolar: entrada dos alunos com seus pais e a recepção dos docentes em suas salas de aula. Também verificou a infraestrutura da escola: secretaria, pátio, refeitório, sala dos professores, salas de aula, dentre outras dependências.

Verificou também a localização das escolas e os estabelecimentos comerciais e públicos presentes no bairro, assim como as residências ao redor das escolas.

As verificações por meio da observação não participativa foram anotadas pela pesquisadora em formato de relatório da rotina escolar, para auxiliar posteriormente na análise dos dados.

Juntamente com a Direção das unidades escolares, ficou definido que o critério para escolha dos participantes da pesquisa seria: todos os professores ativos nas salas regulares das duas escolas. Para cada sala regular, 2 pais seriam convidados para participar da pesquisa.

Assim, o número total de participantes inicial foi de 52 pessoas: 16 docentes e 36 pais. O objetivo era atingir no mínimo 16 participantes: 8 docentes e 8 pais.

Após esse contato e a realização da leitura simplificada das unidades escolares, a pesquisadora solicitou autorização para estabelecer contato com os possíveis participantes da pesquisa. A direção agendou uma data para apresentação do objetivo da pesquisa e das etapas do estudo que seriam realizadas. Foi marcado um encontro com o grupo de professores e um encontro com o grupo de pais, em horários diferentes, mas no mesmo dia.

Na data marcada, estavam presentes 14 docentes e 16 pais.

Após a apresentação da pesquisa a cada grupo, com relação aos questionários os participantes se interessaram em contribuir, mas com relação à etapa com o grupo focal alguns argumentaram que não haveria disponibilidade de tempo. Como a reunião do grupo focal deveria durar no mínimo 90 minutos, alguns participantes preferiram não fazer parte da pesquisa.

Naquela data, 30 questionários foram entregues pela pesquisadora aos participantes (Apêndice III).

Dentre os 30 questionários distribuídos, 20 retornaram ao pesquisador: 12 respondidos pelos docentes e 8 respondidos pelos pais. Todos eles foram utilizados para coleta de dados.

Após esta etapa, a pesquisadora agendou com os docentes e pais a data para a realização do grupo focal. Foi realizado um grupo focal com os docentes e um grupo focal com os pais, em dois encontros, um em cada unidade escolar. A duração de ambos os encontros foi de uma hora e vinte minutos.

Para a realização do grupo focal, a pesquisadora elaborou previamente as questões que seriam abordadas junto aos participantes, como roteiro (Apêndice IV). Além disso, orientou os membros dos grupos como proceder diante das questões, para que todos pudessem dialogar e todos pudessem ouvir de forma clara e objetiva as colocações de cada participante.

Como afirma Flick (2013, p. 119), o instrumento grupo focal é “[...] uma alternativa para entrevistar indivíduos e usar entrevistas em grupo em que a mesma pergunta é feita a vários participantes, que respondem um após o outro”. Assim, o grupo consegue estabelecer uma comunicação ordenada, respeitando o tempo de fala de todos os sujeitos, o que favorece a coleta de dados.

Dentre as orientações pontuadas foi ressaltado aos participantes que a pesquisadora faria perguntas e que daria a cada um a oportunidade de responder. Cada participante deveria ouvir a resposta do colega e, posteriormente, poderia apresentar comentários ou completa-la. É importante que os membros do grupo ouçam com atenção as colocações e que procurem não interromper a fala do outro, para que as colocações sejam finalizadas de forma mais assertiva.

Também foi informado ao grupo que seria importante coletar as falas por meio de gravação, para que posteriormente fossem transcritas, para facilitar a realização da análise de seu conteúdo. Após todos concordarem com a solicitação para a gravação, foi realizado o grupo focal.

Esses instrumentos foram necessários para garantir a fidedignidade dos dados e para a posterior análise, tanto quantitativa, quanto qualitativa, de modo a obter resultados significativos.

7.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121).

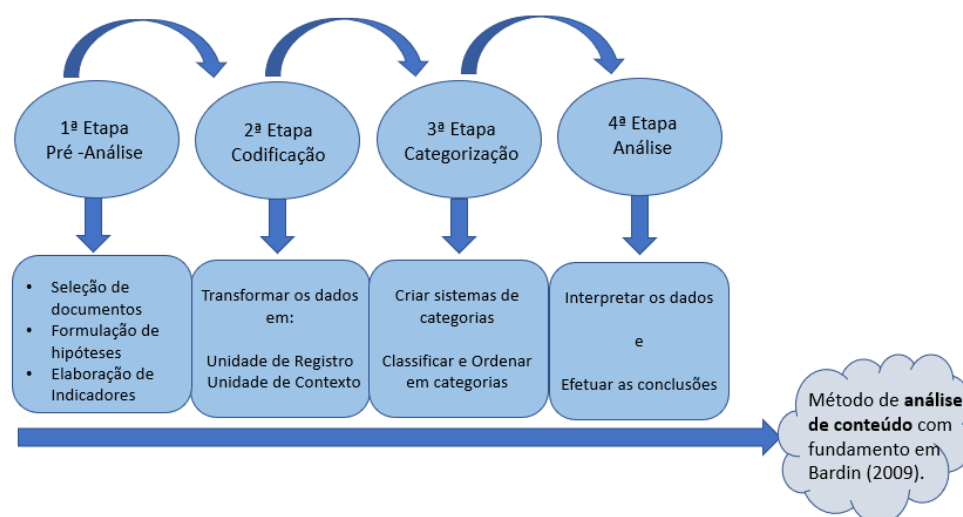
Para Bardin (2009, p. 91), a análise de conteúdo é:

[...] 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.

Portanto, a análise de conteúdo, por meio de categorias, analisa e interpreta a fala do sujeito, em busca de informações que pautem a pesquisa e ofereçam ao pesquisador dados necessários para que chegue a resultados significativos de forma fidedigna.

O percurso que Bardin (2009) propõe para a elaboração da análise de conteúdo está exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura do Método de Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora com fundamento em Bardin (2009).

Cada etapa proposta, conforme a estrutura do método de análise de conteúdo, está descrita no próximo capítulo, que evidencia os resultados obtidos na realização da pesquisa.

8 RESULTADOS

8.1 Resultados quantitativos

Houve dificuldades para atingir o número de participantes em relação aos pais, porque, embora se interessaram em responder ao questionário, não poderiam participar do grupo focal, pois os encontros ocorreriam em seu horário de trabalho. Sendo assim, o número de participantes do grupo de pais foi um pouco abaixo do esperado.

De toda forma, foram distribuídos os questionários aos participantes da pesquisa: docentes e pais. Retornaram ao pesquisador 12 questionários dos docentes participantes, e dos pais participantes retornaram 8 questionários, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Número de participantes

PARTICIPANTES	PAIS	DOCENTES
20	12	8

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Diante das respostas coletadas por meio dos questionários verificou-se que a idade dos pais está entre 26 e 35 anos. Dentre os participantes docentes, a faixa etária foi de 36 a 45 anos, um pouco acima dos pais, caracterizando uma população adulta, dentro da faixa considerada pelo IBGE.

De acordo com o IBGE (2010), a população adulta no Brasil corresponde à faixa etária 20 -59 anos. As faixas etárias distribuídas de acordo com a pirâmide populacional deste órgão de pesquisa, apresenta 20 - 24 anos corresponde à faixa mais populosa do país, com o mesmo percentual entre homens e mulheres – 4,5%. Conforme a idade vai subindo, a porcentagem entre mulheres e homens vai apresentando diferenças, ainda que pequenas, mas significativas, mais para mulheres do que para homens. Na faixa de 25 a 29 anos, a porcentagem é de 1% a mais de mulheres; na de 30 a 49 anos é de 2,0%; na de 50 a 59 anos a porcentagem de mulheres a mais do que homens é de 3%.

Verificou-se que a faixa etária dos participantes da pesquisa está de acordo com a fase adulta da população brasileira, e a faixa etária dos participantes confirma os dados do IBGE e os dados do portal do município da cidade pesquisada, que caracteriza uma população maior feminina com faixa etária predominante entre 30 e 50 anos.

Na Tabela 2 estão representados os dados com relação à faixa etária dos participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Faixa etária dos participantes

IDADE	PAIS	DOCENTES
18 a 25	0	1
26 a 35	0	6
36 a 45	6	1
Acima de 46	6	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Com relação ao sexo, tanto entre os pais quanto entre os docentes, o sexo feminino foi marcante, refletindo a participação das mulheres nesta pesquisa.

De acordo com os dados levantado no IBGE (2010), o número populacional difere entre homens e mulheres, caracterizando um número maior de mulheres do que de homens. De acordo com a pirâmide populacional (IBGE, 2010), os homens representam, na faixa etária que corresponde à dos entrevistados 26 a 34 anos, é de 8.4% da população, e as mulheres, 8,7% por cento da população, correspondendo um percentual de 2% de mulheres a mais no país do que de homens, nessa faixa etária. Nas faixas etárias 35 - 49 anos os homens representam 9,8% da população, e as mulheres, 10, 4% por cento, uma porcentagem menor, mas correspondendo à superioridade, no número de mulheres em relação aos homens, de 0,6% da população;

Considerando ainda a população da cidade da pesquisa, o percentual entre homens e mulheres também confirma maior número populacional do sexo feminino, 51,7 %, e os homens, 48,3 %, uma diferença, portanto de 3,4. Com relação à faixa etária a população adulta predominante é de 30 a 59 anos, com um percentual de 41,6%, e a população entre 15 e 29 anos, com 26, 8%.

Os dados representativos com relação ao sexo dos participantes da pesquisa estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Sexo dos participantes

SEXO	PAIS	DOCENTES
Masculino	0	0
Feminino	12	8

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Na pesquisa também foi verificada a escolaridade dos participantes, constatando-se que, entre os pais, todos têm ensino médio completo.

Entre os docentes, 3 participantes têm nível superior completo, e 9 têm pós-graduação.

De acordo com os dados do IBGE (2007 a 2015), o tempo de estudo dos brasileiros está mais concentrado na faixa de 11 a 14 anos. Considerando-se o tempo de estudo por sexo, as mulheres estudam mais do que os homens. Nessa mesma faixa de tempo de estudo os homens correspondem a 24,7%, e as mulheres, a 30,7%. Considerando-se o tempo de estudo de 15 anos ou mais, as mulheres continuam à frente, com 13,0%, e os homens, com 8,9%. Assim, no grupo de participantes feminino os pais estão na média de tempo de estudo de 11 a 14 anos de estudo, e o tempo dos docentes corresponde a 15 anos ou mais.

Na Tabela 4 podem ser observados os dados representativos dos docentes e pais, com relação ao nível de escolaridade.

Tabela 4 – Nível de escolaridade dos participantes

ESCOLARIDADE	PAIS	DOCENTES
Ensino Médio Completo	8	0
Ensino Superior	0	3
Pós-graduação	0	9

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto a moradia, entre os pais 3 moram na zona urbana, e 5, na zona rural. Entre os docentes, 3 moram na zona rural, e 9, na zona urbana.

De acordo com os dados municipais oferecidos pela prefeitura, conforme IBGE (2010), a população urbana da cidade é de 615.175 mil habitantes e a da zona rural é de 12.815 mil habitantes. Ressalte-se que as moradias estão mais concentradas na zona urbana, porque historicamente a cidade se tornou um polo industrial e, conseqüentemente, as famílias rurais buscaram acessibilidade às indústrias, ao emprego, e também a toda a estrutura que a cidade pode oferecer.

Na Tabela 5, estão apresentados os dados referentes ao local de residência dos participantes da pesquisa.

Tabela 5 – Local de residência dos participantes

RESIDÊNCIA	PAIS	DOCENTES
Urbana	3	9
Rural	5	3

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Contudo, quando questionado o motivo porque moram na zona urbana ou na zona rural, 3 pais e 3 docentes afirmaram que moram e trabalham na mesma região, o que facilita a vida diária.

Em termos de comodidade, as estruturas da zona urbana são melhores, e os docentes buscam mais este aspecto do que os pais. Esse aspecto foi apontado por 3 professores.

Morar próximo da escola onde os filhos estudam não foi um item significativo para os participantes da pesquisa, pois foi apontado apenas por um docente e por um pai. Já o fato de moradia ser da família, e não propriedade dos participantes, foi apontado igualmente pelos docentes (3) e pelos pais (3).

O item que mais se destacou foi em relação à tranquilidade para cuidar da família. Apontaram esse item do questionário 12 participantes que moram na zona urbana e 8 que moram na zona rural.

Na Tabela 6 pode-se observar os motivos dos participantes para a escolha da moradia, na zona rural ou na zona urbana.

Tabela 6 – Motivo para morar na zona rural ou na zona urbana

MOTIVO PARA A ESCOLHA DA RESIDÊNCIA	PAIS	DOCENTES
Trabalha e mora no mesmo local.	3	9
Melhor acesso a bancos, médicos, comércio, etc.	0	3
Próximo da escola dos filhos.	1	1
A moradia é da família, moro com meus pais.	3	3
Tranquilidade para cuidar da família.	5	3

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Entre os pais participantes, 2 moram há 2 ou 3 anos no mesmo imóvel, e 3 (2 pais e um docente) moram em seus imóveis há um tempo entre 4 e 7 anos. Acima de 12 anos residindo no mesmo imóvel estão 4 pais e 10 docentes.

Dentre os participantes, 12 moram na cidade, na zona urbana ou na zona rural, há mais de 12 anos.

A Tabela 7 apresenta os dados referentes ao tempo de moradia dos participantes, na zona rural ou na zona urbana.

Tabela 7 – Quanto tempo reside na zona rural ou zona urbana?

TEMPO DE RESIDÊNCIA NESTA MORADIA	PAIS	DOCENTES
Menos de 01 ano	0	0
01 a 03 anos	2	0
04 a 07 anos	2	1
08 a 11 anos	0	1
Acima de 12 anos	4	10

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Os participantes, em referência ao seu tempo de moradia na cidade e quanto à tranquilidade que ela oferece, afirmam que a qualidade de vida é importante, o que é comprovado por pesquisas, como as publicadas, como exemplo no ranking da revista Exame, em março de 2017, sobre o fato de o município ser, no Brasil, o quarto melhor para se morar.

Perguntou-se aos pais /responsável com que frequência vão à escola dos seus filhos: 7 disseram que todos os dias vão escola dos filhos, e 1 disse que somente quando chamado pela escola. Há, portanto, presença diária dos pais na unidade escolar diária, porém isso não significa que participem efetivamente da vida escolar dos filhos.

Os dados na Tabela 8 apontam com que frequência os participantes da pesquisa vão à escola em que seus filhos estudam.

Tabela 8 – Qual a frequência dos pais na escola dos filhos

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VAI À ESCOLA DO SEU FILHO?	PAIS
Todos os dias.	7
Somente quando chamado.	1

Fonte: Elaborada pela autora. 2020

Perguntou-se aos docentes há quanto tempo lecionam na Unidade Escolar: 2 responderam que atuam entre 1 e 03 anos na escola; 3, ente 4 e 07 anos; 2, entre 08 e 11 anos; e. 5 participantes atuam na escola há mais de 12 anos. Esses números indicam que na escola há diversidade de professores, quanto à bagagem profissional. Embora a maioria tenha mais de 12 anos de experiência, há uma renovação com professores que estão há menos de 3 anos na área da educação.

Na Tabela 9, apresenta-se o tempo de trabalho dos docentes na unidade escolar em que estão atualmente.

Tabela 9 – Há tempo leciona na Unidade Escolar?

Há QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?	DOCENTES
Menos de 1 ano	0
1 a 3 anos	2
4 a 7 anos	3
8 a 11 anos	2
Mais de 12 anos	5

Fonte: Elaborada pela autora. 2020

Sobre a importância da Educação Infantil: os pais apontaram que é importante para: **cuidar** das crianças (4); para **ensinar** as crianças (7), **brincar** com as crianças (3); 02 participantes apontaram que é importante para **educar** as crianças (2); dar **assistência aos pais trabalhadores** (1). Assim, entre os pais há opiniões diferentes a serem consideradas quanto à importância da Educação Infantil, ressaltando o cuidar, brincar, educar, e a assistência como menos importante, comparada ao **ensinar**. Trata-se, portanto de um reflexo de um contexto histórico-social-político-pedagógico construído ao longo de muitos anos, mas que tem demonstrado mudanças na atualidade, como verificado nas respostas para este item, em que a maioria dos pais destaca o **ensinar** como o fator mais importante na Educação Infantil.

Para os docentes, as respostas apontadas para a importância da Educação Infantil foram: **cuidar** das crianças (9 participantes); **ensinar** as crianças (11); **brincar** com as crianças (12); **educar** as crianças (12); e nenhum deles assinalou o item **dar assistência aos pais trabalhadores**. Suas respostas acabam por caracterizar sua familiarização com as propostas e práticas pedagógicas, que estão inerentes a sua realidade e ações nas unidades escolares.

Na Tabela 10 está apresentada a importância da Educação Infantil para os pais e para os docentes.

Tabela 10 – Qual é a importância da Educação Infantil?

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	PAIS	DOCENTES
Cuidar das crianças.	4	9
Ensinar as crianças.	7	11
Brincar com as crianças.	3	12
Educar as crianças.	2	12
Dar assistência aos pais trabalhadores.	1	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

À questão sobre o conceito de aprender na Educação Infantil os pais responderam: aprender a ter independência e autonomia (5) aprender a ler e escrever (4), aprender a brincar e estar com os amiguinhos (2), coordenar objetos, reconhecer o próprio nome, normas e regras (6) e aprender a hora de falar e saber ouvir, respeitar os colegas e professores, não utilizar palavras de baixo calão e agressividade para resolver os conflitos etc. 5).

Dentre os docentes, as respostas para a questão sobre o conceito de aprender na Educação Infantil foram: aprender a ter independência e autonomia (11), aprender a ler e escrever (nenhum dos docentes assinalou este item), aprender a brincar e estar com os amiguinhos (10) participantes assinalaram, aprender a coordenar objetos, reconhecer o próprio nome, normas e regras (9), aprender a hora de falar e saber ouvir, respeitar os colegas e professores, não utilizar palavras de baixo calão e da agressividade para resolver os conflitos etc. (10), e um professor não respondeu esta questão.

Isso confirma as mudanças na Educação Infantil, que deixa de ter seu principal papel de assistência aos pais trabalhadores, mas ainda apresenta como significativo cuidar e ensinar, conceitos já familiarizados e importantes para os dois grupos. Já o brincar e educar passa a ser mais significativo para os docentes do que para os pais. Isso porque não se trata de conceito apropriado pelo grupo dos pais; ainda há representações entre eles de que só brincar não leva ao aprendizado, e de que educar é papel dos pais, e não da escola. Essa visão pode ser confirmada nas falas coletadas no grupo focal e reforçada adiante, no item que descreve as respostas dos participantes sobre o conceito de aprender.

Os dados da Tabela 11 representam como os pais e docentes entendem o conceito de aprender na Educação Infantil.

Tabela 11 – Qual o conceito de aprender na Educação Infantil?

QUAL O CONCEITO DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PAIS	DOCENTES
Aprender a ter independência e autonomia (ficar na Escola sem chorar, ir no banheiro sozinho, colocar e comer sozinho a sua refeição etc.)	5	11
Aprender a ler e escrever	4	0
Aprender a brincar e estar com os amiguinhos	2	10
Aprender a coordenar objetos, reconhecer o próprio nome, normas e regras	6	9
Aprender a hora de falar e saber ouvir, respeitar os colegas e professores, não utilizar palavras de baixo calão e da agressividade para resolver os conflitos etc.	5	10

Fonte: Elaborado pela autora. 2020

Perguntou-se aos pais como eles sabem que as crianças aprenderam algo na Educação Infantil: 1 deles respondeu que observa as mudanças na escola, e 7, que as observa em casa. Também foi apontado por 6 participantes o item que ressalta que a criança aprendeu muito, pois o que é ensinado na escola a criança aplica em casa. Os demais itens desta questão não foram apontados pelos participantes.

Já 10 docentes responderam sabem que as crianças aprenderam algo na Educação Infantil porque observam as mudanças na escola, e 3 apontaram o item que ressalta que a criança aprendeu muito, pois o que é ensinado na escola a criança aplica em casa. Os demais itens no questionário sobre esta questão, não foram apontados pelos participantes.

Na Tabela 12 apresentam-se os dados representativos de como os pais e os docentes percebem que a criança aprendeu algo na Educação Infantil.

Tabela 12 – Como você sabe que a criança aprendeu algo na Educação Infantil?

COMO VOCÊ SABE QUE A CRIANÇA APRENDEU ALGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	PAI S	DOCENTES
Pergunto para o professor	0	0
Pergunto para os pais	0	0
Observo as mudanças na escola	1	10
Observo as mudanças em casa	7	0
Não aprendeu muito, pois o que é ensinado na escola a criança já aprendeu em casa	0	0
Aprendeu muito, pois o que é ensinado na escola a criança aplica em casa		
Aprende pouco, pois a criança só aprende mesmo depois que vai cursar a primeira série	6	3
	0	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Sobre o que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil os pais apontaram: professores mais qualificados (1), mais participação dos pais (5), e 4 deles assinalaram o item mais participação do poder público.

Para a pergunta “O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil?” os docentes apontaram: infraestrutura (7), melhor administração (1), mais participação dos pais (8) e mais participação do poder público (5).

Na Tabela 13 estão apresentados os dados sobre o que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil, na opinião dos participantes.

Tabela 13 – O que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil?

O QUE PODERIA SER FEITO PARA MELHORAR A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	PAIS	DOCENTES
Infraestrutura (prédio, mobiliário, banheiro, refeitório, etc.)	0	7
Professores mais qualificados	1	0
Melhor Administração	0	1
Mais participação dos pais	5	8
Mais participação do poder público	4	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

8.2 Resultados qualitativos

A primeira etapa da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é a pré-análise, que consiste na organização das ideias, retomando-se e reformulando-se as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa diante do material coletado, de modo a obter indicadores que irão orientar a interpretação e a conclusão final do trabalho.

Inicia-se esta etapa com a leitura flutuante, em que o pesquisador busca esgotar a totalidade de material coletado, conhecer e familiarizar-se com o conteúdo, para que o possa ter uma representatividade do universo estudado, com homogeneidade diante dos temas e pertinência com os objetivos do trabalho (Silva e Silva, 2010).

Assim, por meio dos dados coletados o pesquisador realizou uma leitura flutuante do material e obteve indicadores que nortearam a elaboração de unidades de registro, palavras ou frases significativas, diante das hipóteses de investigação sobre o conceito de aprender na Educação Infantil, considerando a voz dos participantes, tanto da escola da zona rural quanto da escola da zona urbana, o que posteriormente facilitou a elaboração das unidades de contextos. Essas delimitações do contexto permitiram melhor compreensão das unidades de registro, pois gerou um quadro comparativo entre as representações sociais dos pais e dos docentes.

Os quadros comparativos não estão separados entre participantes da zona rural e participantes da zona urbana porque, como o material coletado apresentou dados pouco distintos, a pesquisadora optou por fazer a comparação entre os docentes e os pais.

O primeiro quadro comparativo a ser apresentado, Quadro 3, refere-se às representações sociais dos participantes em relação ao conceito de aprender, na Educação Infantil.

Quadro 3- Comparativo entre Docentes e Pais sobre o conceito de prender

DOCENTES	PAIS
Agir	Ser mais independente
Argumentar	Ter autonomia
Aprender a lidar com o outro	Saber administrar a rotina
Se relacionar	Se cuidar
Entrar no mundo da escrita e da matemática	Não é alfabetização
Interação com o outro	Noção de escrita e dos números
Vivenciar oportunidades de sociabilização	Brincar com intencionalidade
Incentivo à autonomia	O que a criança aprende em casa leva para a escola
Compartilhar conhecimentos	
Trabalhar os eixos da Educação Infantil de forma gostosa e eficaz	
Trabalhar com mudança de concepção.	
O brincar norteia o planejamento e é fundamental	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O conceito de aprender, para os pais, está próximo do conceito dos docentes: caracteriza-se por ações na rotina diária dos alunos, de modo a proporcionar-lhes aprendizagem com autonomia, interação e sociabilização.

No Quadro 4, observam-se as representações sociais dos pais sobre as expectativas com relação a aprender, na Educação Infantil.

Quadro 4 - Comparativo entre Docentes e Pais sobre as expectativas do aprender

DOCENTES	PAIS
O que a criança aprende na Educação Infantil ela vai levar para o resto da vida.	É importante os filhos já saírem da Educação Infantil sabendo ler e escrever.
A escola tem que oferecer as ferramentas para ela se tornar um ser melhor.	Autonomia e independência para cuidar de si na escola, pois assim vão “sofrer” menos quando chegarem no ensino fundamental, mesmo achando seus filhos muito pequenos.
A criança é eternamente nossa porque ela está na sociedade em que a gente vive”.	Embora acha que não deva forçar a criança, por que não é uma obrigatoriedade aprender a ler e escrever na Educação Infantil, mas que devem incentivar mais esta
O professor é sonhador, ele sempre quer mais. Sempre tem algo a mais para se fazer.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Com relação às expectativas do aprender dos alunos há ainda distorções entre pais e docentes, pois para os primeiros as expectativas são de sair da Educação Infantil alfabetizados para facilitar os passos seguintes (no ensino fundamental), já para os docentes a educação irá trabalhar com valores para a formação de um ser completo, que irá contribuir para todo o seu processo educacional dentro e fora da escola.

O Quadro 5 uma comparação entre os fatores que influenciam no aprender, na Educação Infantil, conforme visão dos docentes e dos pais.

Quadro 5 - Comparativo entre Docentes e Pais sobre as influências no aprender

DOCENTES	PAIS
A questão da obrigatoriedade do ensino, os pais trazem para a escola por que é lei.	A professora, o modo como ela dá atenção aos alunos, fica mais junto para ensinar, conhece a história dos alunos, tem um olhar a mais para a criança com dificuldade.
Questões familiares (famílias desestruturadas)	Não ter suporte de material (brinquedos, livros)
Financeiras (pobreza).	Não ter estagiária em sala para auxiliar a professora
Sociais: distância da escola, transporte público, horário.	
A credibilidade do professor que vai passando por gerações.	
A criança deve ser respeitada como criança e a faixa etária influencia no seu aprender	
A questão da obrigatoriedade do ensino, os pais trazem para a escola por que é lei,	
Questões familiares (famílias desestruturadas)	
Financeiras (pobreza),	
Sociais: distância da escola, transporte público, horário.	
A credibilidade do professor que vai passando por gerações.	
A criança deve ser respeitada como criança e a faixa etária influencia no seu aprender	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto ao que pode influenciar o aprender dos alunos, os pais têm um olhar mais pontual, destacando dificuldades tangíveis na rotina das crianças, já os docentes destacam mais ações e problemas abrangentes da sociedade que refletem no contexto escolar e que podem refletir no aprender.

No Quadro 6 apresenta-se um comparativo entre as representações sociais dos pais e as dos docentes sobre a importância da Educação Infantil.

Quadro 6 - Comparativo entre Docentes e Pais sobre a importância da Educação Infantil

DOCENTES	PAIS
Brincar com intencionalidade, mas de forma que para o aluno seja tudo com prazer.	Preparar o ingresso no ensino fundamental,
Para alguns é só brincar e para outros é alfabetizar.	Tornar a criança mais segura para a escola grande, onde há muitos alunos e não tem estagiária para ajudar a professora
Oferecer um modelo diferente da sua realidade.	As crianças têm que aprender a caminhar com a próprias pernas
Acolher as famílias, amenizar os problemas	Preparar o ingresso no ensino fundamental,
Brincar com intencionalidade, mas de forma que para o aluno seja tudo com prazer.	Tornar a criança mais segura para a escola grande, onde há muitos alunos e não tem estagiária para ajudar a professora
Para alguns é só brincar e para outros é alfabetizar.	As crianças têm que aprender a caminhar com a próprias pernas
Oferecer um modelo diferente da sua realidade.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Com relação à Educação Infantil e sua importância, a visão dos pais vem ao encontro da visão dos docentes, no que se refere a oferecer um modelo de realidade diferenciado. Isso porque na escola as crianças aprendem outros valores e comportamentos, o que ajuda a família a administrar sua rotina, resolver conflitos, lidar com os demais, etc.

Contudo, há divergências quando ao conteúdo no aprender: para os docentes, na Educação Infantil a criança deve brincar com intenção de aprender, e para os pais deve estar preparada para ler e escrever, requisito necessário no Ensino Fundamental.

No Quadro 7, as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre como percebem que a criança aprendeu algo na Educação Infantil.

Quadro 7 - Comparativo entre Docentes e Pais sobre a percepção do aprender

DOCENTES	PAIS
No dia a dia,	Dividir as coisas com os demais
Na roda de conversa,	Escrever o nome
Nas atitudes	Fazer continha
Retorno dos pais	Conhecer o alfabeto
Na rotina da escola, onde não precisa mais repetir a informação, pois o aluno já sabe o que tem que fazer.	Cantar musiquinha
O que aprende na escola ele aplica em casa.	Ler
	Reconhecer a letra do nome do amigo
	Falar melhor (pronúncia) e vocabulário
	Conhecer dias da semana (sexta é dia do brinquedo)
	Administrar sua rotina
	No brincar (com os joguinhos que leva para casa)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para os pais e para os docentes, a percepção do aprender se dá na rotina da criança. Para os docentes, no desempenho das atividades escolares, e para os pais, quando em casa ela reflete os novos conhecimentos adquiridos fora do contexto familiar.

No Quadro 8 pode-se verificar as representações sociais dos participantes em relação à escola rural e à escola urbana.

Quadro 8 - Comparativo entre Docentes e Pais em relação as características da escola rural/urbana

DOCENTES	PAIS
Os pais da cidade cobram mais em relação à aprendizagem dos alunos, na roça cobram menos.	Conhece o professor, ele mora no bairro, que conhece o aluno e sua família fora da escola.
A criança da roça é mais tranquila, testam seu limite “devagarinho”, a da cidade tem muita resposta atravessada, trata o professor com superioridade, testam seu limite e se armam diante do carinho.	Na roça foca mais o ensino, os alunos respeitam mais, são mais focados para aprender, as crianças da roça sabem da origem das coisas (o leite que vem da vaca) isto enriquece o aprender.
A criança da roça é mais rica de conhecimentos vivenciados	Fica mais próximo, na cidade não tem isto, a criança fica mais segura. Na cidade o professor nem conhece o aluno, os pais nem frequentam a escola.
	Na roça a professora dá aula para várias gerações de alunos (pai, mãe, filho, neto...), e na cidade não.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para os participantes da pesquisa os alunos da “roça” são mais focados, interessados, são mais ricos de conhecimentos vivenciados e respeitam mais os professores. Para os pais, os docentes da “roça” são mais próximos, pois estão em contato direto com a criança e seus familiares. Essa aproximação é valorizada e passada por gerações.

O Quadro 9 apresenta as representações sociais dos pais e docentes sobre o que poderia ajudar a melhorar o aprender na Educação Infantil.

Quadro 9- Comparativo entre Docentes e Pais sobre melhorar o aprender

DOCENTES	PAIS
Frustra quando foge das mãos, como quando depende de outros profissionais fora da escola (fonoaudiólogo, psicólogo, médico etc.), para ajudar o aluno a atingir seu melhor desempenho.	Ter mais suporte de lá de fora para compra de materiais.
É necessário mais parcerias e investimentos financeiros.	Ajudar a professora com auxílio de uma estagiária.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para os pais as melhorias ficam no contexto tangível dos materiais didáticos e de suporte à professora, por meio de um auxiliar.

Para os docentes, o foco está no suporte que vai além do contexto escolar, como o auxílio de profissionais fora da área da educação que podem contribuir com os alunos e o apoio do Estado para melhoria para o aprender.

Na etapa subsequente, de estruturação das categorias, a pesquisadora buscou o auxílio do software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), para processamento dos dados coletados.

Atualmente há vários softwares que auxiliam as pesquisas acadêmico-científica na separação e organização de informações, por meio da localização e segmentação de texto (s), como entrevistas, documentos, dentre outros, o que facilita a análise de dados qualitativos.

O software IRaMuTeQ foi criado por Pierre Ratinaud, na França, em 2009. No Brasil, passou a ser utilizado em 2013, inicialmente em pesquisas voltadas para o estudo das representações sociais, por isso foi escolhido como recurso adequado para utilização neste trabalho.

O IRaMuTeQ realiza o processamento de dados dos textos e fornece resultados como classificação hierárquica descendente (CHD), análise textuais clássicas, específicas, similitude e nuvem de palavras. Com esses resultados o pesquisador pode buscar informações, associar dados e explorar o conteúdo de modo a tornar mais rápida a análise dos dados, e com rigor científico necessário para um trabalho de pesquisa.

Para a aplicabilidade do software IRaMuTeQ, o pesquisador utilizou o material gravado com os participantes na realização do grupo focal, que foi transcrito e que constituiu o *corpus* para a análise qualitativa.

Com o uso do software foi realizado o processamento de codificação, que fornece um dicionário de palavras, demonstrado por meio de um dendrograma, utilizado como base para a análise cuidadosa dos dados e verificação das categorias.

Com o processamento dos dados pelo software IRaMuTeQ, obtiveram-se 5 categorias, que representam as palavras que apresentaram maior porcentagem quanto à frequência média entre si e à diferença entre elas.

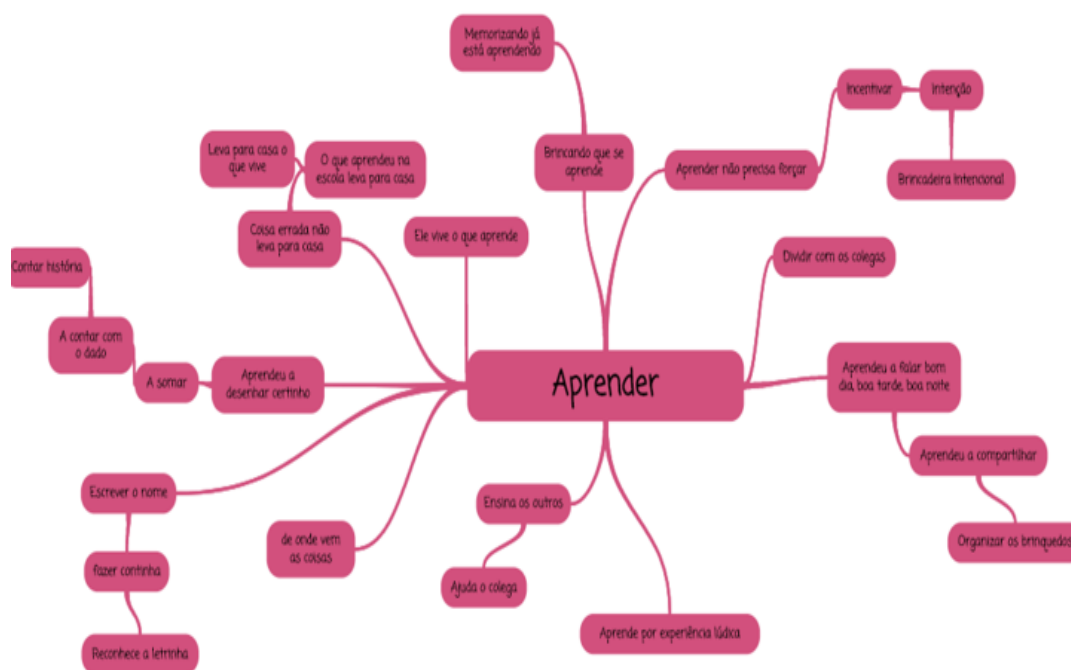
Com os resultados obtidos pelo software e pela análise minuciosa de todo o material coletado, o pesquisador organizou esses conteúdos representativos das falas dos participantes sobre o aprender na Educação Infantil em **5 categorias**, estruturadas a partir

dos conteúdos: **aprender, criança, professor, escola (rural /urbana) e comunidade escolar.**

As categorias foram organizadas a partir da unidade de registro, de acordo com as falas dos participantes sobre determinados conteúdos, o que facilitou posteriormente estruturar a unidade de contexto e identificar de forma mais correta os conteúdos necessários para a elaboração dos resultados, que podem ser verificados nos mapas conceituais que apresentados adiante.

O primeiro mapa conceitual refere-se à organização do conteúdo **‘aprender’**, considerando o conceito de aprender para a Educação Infantil na visão dos participantes da pesquisa.

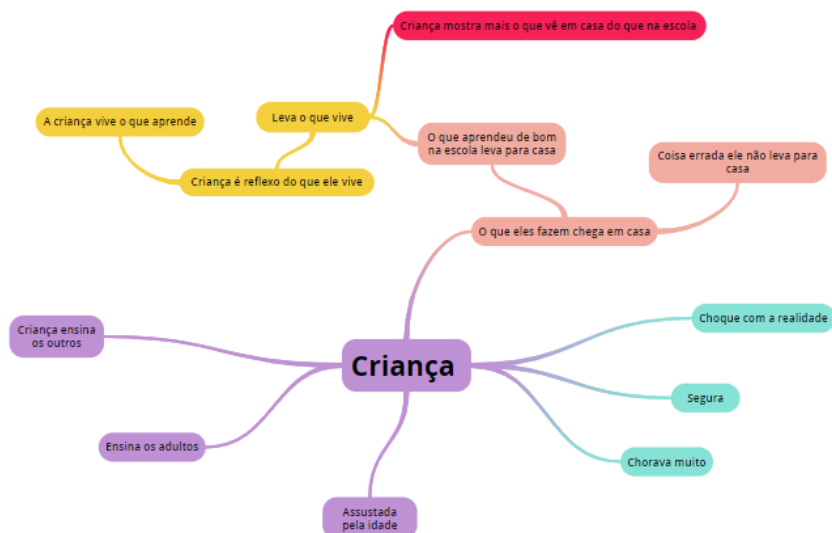
Figura 2 – Mapa Conceitual – Conceito de “Aprender”



Fonte: Elaborada pela autora, 2020

O mapa conceitual que segue apresenta a organização do conteúdo **“criança”**, considerando a criança pequena, com relação à fase de escolarização (Educação Infantil), de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa.

Figura 3 – Mapa Conceitual – Conceito de “Criança”



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

O próximo mapa conceitual refere-se à organização do conteúdo **“professor”**, considerando o papel do professor da Educação Infantil, conforme as falas dos sujeitos da pesquisa.

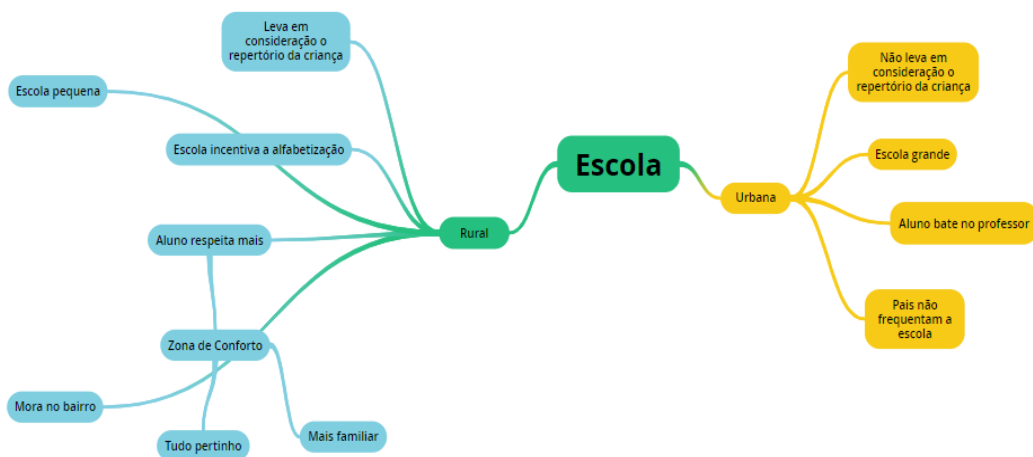
Figura 4 – Mapa Conceitual – Conceito de “Professor”



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

No mapa conceitual que segue apresenta-se a organização do conteúdo “**escola**”, considerando o comparativo entre a escola urbana e a escola rural, conforme a visão dos participantes da pesquisa.

Figura 5 – Mapa Conceitual – Conceito de “Escola”



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

O próximo mapa conceitual refere-se à organização do conteúdo “**comunidade escolar**”, considerando o papel da escola, da família e do Estado, de acordo com o olhar dos participantes da pesquisa.

Figura 6 – Mapa Conceitual – Conceito de “Comunidade Escolar”



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Com a realização das etapas anteriores, o pesquisador pôde estruturar os recursos de análise para elaborar de forma coesa e coerente uma interpretação dos dados e, assim, finalizar a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos após esta etapa do trabalho estão apresentados na discussão e conclusão do estudo.

8.3 Interpretação e Conclusões dos dados

Os grupos estudados nesta pesquisa apresentam os quatro atributos que caracterizam um grupo de fato. Tanto o grupo dos pais quanto o dos docentes caracterizaram-se, inicialmente, como primário, como funcional, pois seus membros desempenham papéis definidos na sociedade, em relação ao processo de escolarização e cuidados à criança.

Cada membro tem consciência de sua pertença e se baseia em suas relações com outros grupos, nas suas necessidades pessoais e nos seus interesses, para confirmar sua identidade perante a coletividade.

Os membros participantes dos grupos são também semelhantes quanto a sua escolaridade, regionalidade, sexo e idade. Frequentam um ambiente social em comum, a escola, o que indica uma coesão de grupo significativa.

Quanto ao tipo de coesão, para os docentes fica clara a coesão da tarefa, pois estão muito envolvidos com as atividades que realizam, considerando-a intrinsecamente valiosa, interessante e desafiadora.

No ambiente escolar, a coesão da tarefa ocorre porque o docente tem bem definidos o seu papel e os seus objetivos, conforme políticas públicas e legislações que pautam a Educação Infantil e que definem que o trabalho pedagógico o aluno em todos os seus aspectos (físico, psíquico, social e educacional). Por meio do trabalho pedagógico apresentado nos 6 direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, pretende-se que a criança consiga se desenvolver por completo, tornando-se saudável e feliz, conceito reificado sobre o aprender na educação para crianças de 0 a 06 anos.

Esse tipo de coesão pode ser verificado mais claramente no grupo dos docentes, que têm bem definidas as suas ações práticas pedagógicas, assim como os objetivos de escolarização dos discentes.

Já para os pais, os objetivos são pautados no conceito de escolarizar os filhos, mas ainda não está claro para eles, em sua realidade prática social, o melhor caminho para

atingir este objetivo, como foi apontado nas respostas dadas pelos integrantes dos grupos tanto nos questionários, quanto no grupo focal. No caso do grupo dos docentes, há um grau maior de isoformismo, ou seja, os objetivos individuais de cada professor e os do grupo dos docentes são semelhantes, quando comparados ao dos pais, em relação ao conceito de aprender.

Para os docentes, o conceito de aprender está mais alinhado com o perfil do conceito reificado, pois para eles a formação integral do aluno é mais importante do que somente fazer o aluno ler, escrever e fazer conta, e isso já está sendo aplicado na realidade dos professores.

É importante ressaltar que, em uma educação em que os ciclos educacionais acontecem e que para cada fase há documentos legais que os norteiam estes ciclos, para os docentes o acesso a essas informações é direto, o que lhes facilita colocá-las em prática nas suas atividades diárias com os alunos. Já para os pais, esse acesso muitas vezes é feito pela interpretação do grupo dos membros dos professores. Assim, a formação de um novo conceito de aprender parte das leis, normas, manuais, etc. para o grupo dos docentes, e posteriormente para o grupo dos pais.

Os grupos são influenciados e também exercem o poder de influenciar. Os docentes, que representam a influência de um grupo de minoria, considerando o contexto escola em relação à comunidade, embora pautados nos dados normativos, ainda não conseguiram mudar a opinião dos pais sobre o conceito de aprender.

Para pais o conceito de aprender na Educação Infantil ainda contempla a alfabetização. Pensam que as crianças precisam aprender a ler, escrever e a fazer conta, embora tenham ciência de que devem ser menos cobradas quanto a esse aprender, nessa fase. Neste ponto da pesquisa o conceito de aprender para pais está centrado em sua realidade prática, já que o objetivo deles é proporcionar aos seus filhos acesso mais “tranquilo” ao Ensino Fundamental. Neste sentido, suas representações sociais estão pautadas no que entendem como necessário para atender suas expectativas sociais.

A importância do brincar intencional está presente nas falas dos pais e também nas dos docentes. Contudo, para os docentes a representação social dessa fala já está no conceito reificado prático, e para os pais a familiarização com o conceito ainda se encontra em fase de elaboração, e não de apropriação, ou seja, embora tenham o conceito reificado assimilado, na prática eles ainda questionam o brincar intencional como aprendizagem.

Esse cenário se confirma diante do questionamento dos grupos sobre a importância da Educação Infantil, pois os docentes continuam pontuando sobre formar um ser social capaz de estar no mundo e transformá-lo, oferecendo à criança um modelo de mundo diferente, os pais ainda reforçam os valores e crenças das suas representações sociais quanto à necessidade de preparar a criança para a alfabetização. No entanto, concordam com os docentes, quanto a preparar a criança para ser mais independente e autônoma.

Diante da socialização dos grupos, verifica-se que há uma determinação objetiva do contexto, com possibilidades concretas, materiais ou sociais bem definidas (área rural e área urbana, ensino público, dentre outras). Há também uma formação histórica das necessidades pessoais de acordo com o estilo de vida e a transmissão ideológica que justifica as necessidades pessoais (ler e escrever e perspectivas de futuro), o que reforça as falas dos pais sobre a alfabetização dos filhos.

Com relação à percepção do aprender, ambos os grupos declararam que percebem que as crianças aprendem no cotidiano, e que há uma troca dessa aprendizagem, pois o que a criança aprende na escola ela leva para casa, e vice-versa.

Neste sentido, o conceito de aprender acaba por se reforçar e ao mesmo tempo se reconstruir nessa interação dos sujeitos em diferentes contextos da realidade social, pois essa troca vai além da unidade escolar e da casa da criança.

Também é importante observar que as atitudes dos membros dos grupos estão pautadas no afeto, que levam as pessoas a ser pró ou contra um objeto social. Diante das representações sociais sobre o aprender na Educação Infantil, esse conceito é apropriado pelos grupos de forma diferente, pois suas ações sociais estão pautadas também em afetos diferentes, o que justifica suas escolhas diante das necessidades do seu cotidiano.

Contudo, pode-se considerar que as necessidades cotidianas, tanto dos docentes quanto dos pais, estão pautadas em representações sociais próximas, em relação: ao que influencia o aprender, no que diz respeito ao poder público e ao suporte que deve direcionar aos alunos, à escola, aos profissionais e a comunidade; à credibilidade e proximidade do professor na vida do aluno da escola rural, dentro e fora da unidade; e, à da escola e do docente no aprender dos alunos.

Pode-se observar, na fala dos pais e dos docentes, que as crenças e valores são compartilhados ao longo das gerações, o que contribui para reafirmar as representações sociais de que o professor influencia no aprender dos alunos.

É também no âmbito dos grupos sociais que há espaço para a problematização do cotidiano, para o desencadear de novas relações e vínculos afetivos para a expressão de opiniões e sentimentos. Esse aspecto pode ser observado porque, quando os participantes comparam a escola rural e a escola urbana, suas falas são afetivas e expressam sentimentos sobre o lugar, as pessoas e as interações que mantêm.

Os participantes da pesquisa ressaltam que, ao comparar a escola urbana com a escola rural, percebem que há distanciamento do professor em relação aos alunos e influência dele cada vez menor no aprender do discente, na zona urbana. As falas também confirmam as representações sociais que os grupos têm sobre as diferenças entre a escola da zona rural e a escola urbana, ou seja, que as pessoas na “roça” são mais próximas, afetivas e participam mais ativamente das atividades dentro e fora da unidade escolar, o que influencia o aprender do aluno. Na escola urbana, as pessoas são mais distantes, buscam menos o afeto e participam menos das atividades dentro e fora da unidade escolar.

Os grupos estão familiarizados com esses conceitos que marcam as diferenças entre a escola da zona rural e escola urbana, que em nossa sociedade são amplamente compartilhados, nas relações coletivas. Contudo, é interessante observar que nas falas dos docentes e dos pais há uma categorização reafirmada pelos grupos sobre os relacionamentos entre as pessoas: estão ficando mais distantes umas das outras e os valores éticos, como respeito e valorização do outro, estão gradativamente diminuindo.

Os participantes da pesquisa também compartilham do conceito representado por eles de que o aprender na zona rural é mais rico, na medida em que a criança tem acesso a vivências e experiências que não ocorrem na zona urbana. Entendem que isso favorece um aprender mais amplo e que a construção de saberes se torna mais dinâmica e eficiente.

Com relação as representações sociais dos grupos sobre melhorias que possam contribuir para o aprender dos alunos, ambos os grupos compartilham a ideia de que há necessidade de apoio vindo de fora da unidade escolar. Para os docentes, o conceito está pautado no contexto social mais amplo, é uma representação coletiva, que reflete os conceitos já familiarizados.

O conceito de aprender na Educação Infantil também é influenciado por representações que vão além daquelas apresentadas pelos grupos que estão inseridos no contexto escolar. Trata-se de uma linguagem já compartilhada nas relações sociais mais amplas e justificadas pelas necessidades e realidades práticas experienciadas pelos membros dos grupos participantes da pesquisa.

Portanto, os dados refletem que os grupos participantes se encontram imbricados por vínculos interpessoais, que definem suas identidades como docentes e pais e que os torna fortes para cuidar e ensinar a criança. No entanto, ainda há poderes compartilhados e ações múltiplas entre os membros que acabam por tornar difuso o conceito de aprender. Percebe-se, em cada grupo que afetos individuais implicados impactam diretamente em ações que refletem no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

8.4 Discussão

A Educação Infantil teve sua trajetória marcada por necessidades sociais e interesses políticas, que caracterizaram a sua existência com bases fortes no assistencialismo, as quais perduram até os dias atuais. No entanto, a escola não desempenha somente o papel assistencialista; tem a função de preparar o aluno para que se torne cidadão participativo e transformador da realidade.

Neste sentido, deve proporcionar ao aluno desenvolvimento integral, que inclui o cuidar e educar, mas sobretudo o desenvolvimento de seu potencial de conhecimentos, habilidades e atitudes, considerando suas emoções.

A importância do que se aprende na escola desde a Educação Infantil até os anos finais da sua escolarização estende-se para toda a sociedade. Portanto, se for feito um trabalho com seriedade, de modo a alcançar resultados positivos desde o início da escolarização, os objetivos da Educação Infantil provavelmente serão assertivos. Um trabalho de base forte, que começa desde os anos iniciais, possibilita educação sólida, justa e promissora para o aluno e, conseqüentemente, para a sociedade.

O Estado busca garantir, por meio de políticas públicas e leis que pautam a educação, o direito à escolarização. Por exemplo, com a recentemente elaborada e homologada BNCC (2017), que propõe um currículo que atenda a todos os alunos em território nacional com o mesmo nível de conteúdos.

Diante das propostas políticas-pedagógicas para a Educação Infantil, as escolas buscam utilizar recursos materiais e humanos para prover o ensino e a aprendizagem de forma intencional, em um ambiente lúdico e alfabetizador e, por meio do brincar, tornar o conhecimento acessível em uma linguagem própria para a criança.

Sendo o brincar e o espaço lúdico recursos utilizados por mediadores para facilitar o aprender na Educação Infantil, há de se refletir sobre o que a criança aprende com a

brincadeira, o que de fato a criança desenvolve quando brinca e como essa aprendizagem pode ser perceptível por pais e por docentes na Educação Infantil.

Segundo Maurício (2009), embora a presença dos pais seja constante nas unidades escolares, é importante observar que tipo de participação eles têm na unidade de ensino ela traz para a educação dos filhos.

Segundo Szymansky (2004), quando a direção da socialização familiar coincide com a da escola, a criança, em geral, segue seu caminho sem grandes dificuldades.

Maurício (2009) afirma que “[...] a escola, cuja preocupação é levar o aluno a querer aprender, precisa buscar continuidade entre a educação familiar e a escolar”. Essa continuidade deve ser promovida pela escola, ao buscar conhecimento sobre os interesses dos pais como cidadãos. Para aprender é preciso tratar o educando como sujeito, e neste sentido os pais também devem colaborar no desenvolvimento de valores favoráveis à produção do saber (MAURÍCIO, 2009).

Nesta direção, a BNCC (2017) afirma que “[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”. Portanto, a instituição escolar precisa conhecer e trabalhar com a riqueza e diversidade cultural que é compartilhada no contexto educacional com os alunos, as famílias e a comunidade. Tem-se aí um dos grandes desafios da Educação Infantil: estabelecer continuidade na aprendizagem do ponto de vista pedagógico alinhada às representações sociais que a família tem sobre esse saber e sobre como ele será aplicado pelo aluno em sua realidade prática.

Apesar de uma renovação de professores, a relação da Educação Infantil com mulher e o feminino ainda predomina, conforme dados apontados nesta pesquisa e citados nas pesquisas de Fonseca, Colares e Costa (2019), Borges (2015) e Serrão (2016).

Fonseca, Colares e Costa (2009), citando Campos *et al.* (1991), ponderam que a figura masculina é pequena praticamente inexistente, ao longo da história da Educação Infantil. Isso porque a figura do professor de Educação Infantil, muitas vezes, está relacionada ao trabalho “sujo”, principalmente em relação as creches, a figura masculina está relacionada a “suspeitos”, devido a estar relacionada a moralidade e masculinidade, O que não deveria acontecer, pois a criança também precisa da figura masculina como referencial para o seu processo de socialização e desenvolvimento.

No processo de estruturação da Educação Infantil, a docente assumiu diferentes papéis: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras designações ligadas

intrinsecamente aos objetivos da educação básica (FONSECA, COLARES E COSTA, 2019). Complementa Kramer (2005) que essas diferentes denominações que os docentes recebem podem influenciar na visão que eles têm sobre a sua profissão, sua autoridade e poder na área da educação.

Neste sentido, Fonseca, Colares e Costa (2019) explicam que agora a criança é vista como sujeito de direitos, protagonista histórico e cidadão em desenvolvimento. Explicam também que o professor não é mais aquele que molda comportamentos ou repassa conhecimentos aos alunos, mas interlocutor que aponta caminhos, organiza ambientes e materiais e troca informações com o educando, em um processo recíproco de crescimento.

Como demonstrado em estudos sobre a história da Educação Infantil, o cuidar faz parte do processo de desenvolvimento da criança nesta fase, por isso continua sendo um item importante destacado pelos participantes da pesquisa, tanto pelos docentes quanto pelos pais.

Quando o professor cuida da criança, está também ensinando. Isso porque, pois, nesse momento se compromete a dar atenção à criança, respeitando sua singularidade, e atendendo-a em suas necessidades.

No cuidar, o professor estabelece vínculos com a criança, a partir do momento. A partir do momento em que busca observar e ajudar a criança, em seus comportamentos, emoções, medos, curiosidades, dentre outros aspectos, ele a percebe como sujeito inserido no mundo, ativo e capaz de múltiplas aprendizagens no seu cotidiano.

O cuidado com a criança pequena exige entrega do professor no tempo certo, para que as ações sejam marcadas por momentos de proximidade e confiança. Ao ser receptível e sensível às necessidades de seu aluno, cuida para desenvolver um ser humano; portanto, cuidar é mais que apenas um simples ato de ajudar a criança – é uma ação consciente para formar cidadãos.

O papel da escola, de proporcionar ensino-aprendizagem aos alunos, é apontado como importante, nas respostas dos docentes e dos pais.

Ensinar as crianças pequenas significa oferecer-lhe oportunidades de conhecer o mundo, de ver as coisas em diferentes perspectivas. Significa direcionar seu olhar para as várias possibilidades de explorar um objeto, como exemplos, um espaço, uma música, um livro.

Para a criança, o mundo é um campo inesgotável de oportunidades de vivenciar experiências, e a cada experiência vivenciada é uma forma de aprender. Assim, o docente deve ser um mediador, de maneira a possibilitar que seu aluno aprenda de fato.

O brincar está mais presente nas falas dos docentes do que nas dos pais, porque estão mais familiarizados com seus objetivos. Entendem que o brincar é intencional, com o propósito de dar significado à aprendizagem do aluno, e sabem como utilizá-lo para atingir resultados positivos.

Como comentam Suzuki *et al.* (2012), o ato de brincar proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável. O lúdico é um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento psicomotor e da expressão oral, corporal, intelectual, emocional. É importante também para o desenvolvimento da socialização e da autonomia da criança, pois é por meio da atividade lúdica que a criança vive sua vida e se prepara para a vida futura, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se e adaptando-se às condições que o mundo lhes oferece.

O educar muitas vezes está intrínseco na rotina escolar, portanto é natural para o docente dar continuidade à educação e com base nos costumes, valores, crenças sociais e culturais que fazem parte do mundo ao qual a criança pertence.

Segundo a BNCC (2018, p. 36), para a Educação Infantil os conceitos de educar e de cuidar são indissociáveis:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar) como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Com relação à assistência aos pais trabalhadores, as respostas coletadas nesta pesquisa apontam uma mudança na representação social do papel da Educação Infantil, isso porque, para os professores, a questão assistencial no sentido de dar apoio aos pais que trabalham e necessitam de assistência para cuidar dos seus filhos não é tão relevante quanto os outros itens desta questão, pois nenhum docente marcou essa opção, e somente 1 participante dos pais o assinalou.

Embora haja um movimento social de mudança na questão assistencial da escola, Bruschini e Ricoldi (2009) e Almeida (2012) apontam que as creches e pré-escolas são ainda vistas como apoio às crianças e principalmente para as mães que trabalham.

Bruschini e Ricoldi (2009) destacam que “[...] a Educação Infantil, conquistada como um direito da criança, é também um importante instrumento de conciliação de trabalho e família”. Esses autores observaram que, para as participantes de sua pesquisa, a creche e pré-escolas é também um direito das mulheres e uma política para possibilitar seu trabalho, o que indica um forte impacto da política de Educação Infantil sobre o trabalho feminino.

Almeida (2012), em sua pesquisa sobre “as mães que trabalham e seu eu multivariado”, também afirma que as mães que trabalham experimentam benefícios, mas também estresses, originados por sentimento de culpa em relação aos cuidados prestados aos filhos pela sociedade. Contudo, esse autor encontrou uma diferença significativa entre as classes sociais de mães que trabalham. Para a classe média, a dupla jornada é caracterizada pelas participantes de sua pesquisa como um projeto individual e gratificante; já a classe baixa muitas vezes tem várias atividades desenvolvidas ao mesmo tempo, além de cuidar dos filhos, e esses trabalhos têm por objetivo beneficiar a família e não uma realização pessoal. Assim, é visto pelas participantes de baixa renda como um dever e como uma oportunidade de melhoria de vida para todos os membros da família.

Bruschini e Ricoldi (2009) apontam as expectativas que as mães que trabalham fora têm em relação à escola. Consideram-na como assistencial e dizem que o atendimento às crianças pelas creches e pré-escolas deveria ser em horários estendidos, para que fossem compatíveis com o horário de trabalho das mães. Assim, há necessidade de uma política pública que apresente soluções para esse atendimento diferenciado, oferecendo escolas em tempo integral, auxílio aos alunos para fazer as lições de casa, atividades no final de semana para toda a família, educação física no período escolar, portões fechados e segurança em geral, para proteção das crianças contra más companhias, drogas e outros problemas.

Com relação à visão da gestão escolar a respeito da questão assistencial, Borges (2015) demonstra, em sua pesquisa, que para as diretoras, diante da gestão da efetivação das matrículas dos alunos em creches, algumas questões devem ser consideradas. Dentre elas, como privilegiar as mães trabalhadoras, assim como dar preferência às crianças cujos pais ou responsáveis têm baixa renda, em detrimento das crianças de classe econômica melhor e daquelas crianças que estão em condição de risco pessoal e social.

Diante dos apontamentos, constata-se que o assistencialismo, como auxílio a mães trabalhadoras, ainda está presente na Educação Infantil. No entanto, na prática há uma nova representação social, com um movimento de mudança em relação ao foco dessa

assistência. Volta-se, não mais para a mãe e as relações de trabalho, mas para a criança, que passa a ser o centro das atenções, a ter o direito de uma educação de qualidade. Assim, a criança torna-se um sujeito social de fato, com políticas públicas direcionadas a sua existência e permanência em sociedade.

Considerando os aspectos acima expostos, a Educação Infantil atentar para o fato de que, na escola, novas representações sociais também surgirão diante da concepção de criança que aprende, participa e está presente de fato na sociedade.

Considerando todas as implicações entre família, escola e Estado, é importante observar também o trabalho prático do docente nas unidades escolares da Educação Infantil. Segundo Guimarães (2019), na atualidade a construção do perfil profissional do professor de Educação Infantil torna-se um desafio, em termos político e formativo, pois desviar o trabalho do docente dos sentidos de maternagem, do trabalho doméstico e das peculiaridades do Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil.

A formação de professores de Educação Infantil, a informalidade e a perspectiva doméstica e custodial ainda estão presentes na relação institucional com as crianças e têm reflexos no trabalho pedagógico.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), há uma variedade de contextos que envolvem o trabalho do professor de Educação Infantil, como os pedagógicos, que tem uma intencionalidade educativa assumida, e os de custódios, que asseguram os cuidados às crianças. Essa diversidade de contextos influencia as condições de trabalho dos docentes no que se refere à autonomia profissional, aos processos de trabalho e ao estilo de interação com as crianças. Influencia também o processo de ensino aprendizagem, pois o trabalho pedagógico do docente deve considerar todos os contextos, para que ele possa planejar suas ações de modo a atingir o objetivo de levar o aluno a aprender e aplicar sua aprendizagem na realidade prática.

Então, também é preciso uma reflexão sobre como a criança aprende e como o professor poderá ensiná-la, considerando as expectativas de todos os envolvidos no contexto educacional.

Analisando as respostas apontadas na pesquisa, constata-se que o ensinar continua sendo evidenciado, pois aprender a coordenar objetos, reconhecer o próprio nome, normas e regras referem a aprendizagem e o papel da ação pedagógica para as crianças. Em seguida, a autonomia, independência das crianças e sua interação assertiva com os demais, evidenciadas nas respostas, tanto dos pais quanto dos docentes, apontam para as características peculiares e necessárias nessa fase da Educação Infantil.

Se a criança é capaz de aprender, como afirma Piaget (1989), o papel do professor é incitá-la a aceitar desafios e reflexões. Para isso, o docente deve conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo, pois em cada etapa a criança encontrará desafios que gerarão desequilíbrios. Na busca por resolvê-los, refletirá sobre as situações e, ao alcançar as soluções, assimilará e acomodará a nova aprendizagem, retornando assim ao equilíbrio.

Para Piaget (1989), a equilibração deve ocorrer de forma progressiva, para que em cada etapa a criança possa assimilar e acomodar suas aprendizagens de forma assertiva. Portanto, ao conhecer esse processo e compreender as fases do desenvolvimento, o professor será capaz de lidar com suas peculiaridades e com progresso de construção da estrutura cognitiva da criança, de forma a auxiliar de fato em sua aprendizagem. Carvalho (2002, p. 6) observa, em seu artigo que, para Piaget:

[...] se o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende, fundamentalmente, do processo de equilibração, a aprendizagem escolar fica subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança. Assim, as questões educacionais, tais como o conteúdo, os métodos de ensino e o papel do professor, mesmo tendo um papel formador necessário ao próprio desenvolvimento, ficam subordinados ao processo de construção das estruturas cognitivas, que tem como referência o sujeito universal, epistêmico.

Para Wallon, o desenvolvimento da criança é marcado por descontinuidade, rupturas, retrocessos e reviravoltas. A escola, portanto, é um meio formador da personalidade total do indivíduo, e o professor tem o papel de buscar, em suas próprias experiências pedagógicas, recursos para realizar seu trabalho. Na realidade prática, ele deve prestar atenção à disposição que a criança tem para aprender, considerando sua idade e o seu temperamento, assim como as aptidões cada disciplina que exige, pois os conteúdos são fundamentais no contexto escolar e no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Como descreve Carvalho (2002), para Wallon o professor é aquele que interfere em todos os aspectos do processo de desenvolvimento, por meio da aprendizagem oferecida a criança. Essa concepção é diferente da de Piaget, para quem o docente apenas acompanha as etapas de construção do raciocínio do aluno.

Para Vygotsky (1998), “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”, ou seja, o comportamento do sujeito estaria ligado diretamente às suas experiências sociais, que garantiriam seu desenvolvimento.

O processo escolar, para Vygotsky (1998), vem a produzir algo novo no desenvolvimento da criança, como conhecer o mundo de forma diferente, aprender a lidar melhor com conceitos teóricos que a levam a abstração e generalização mais complexas, independentes da prática direta da realidade (CARVALHO, 2002).

Neste sentido, ele afirma que a criança tem um potencial de aprendizagem e que é marcado pelas aquisições que já internalizou, por meio de interação e imitação, posteriormente, poderá tornar esse comportamento permanente em seu repertório. Vygotsky (1998) propõe o conceito de zona de desenvolvimento potencial, para que possa trabalhar efetivamente com esse potencial de aprendizagem da criança.

A zona de desenvolvimento potencial é marcada por dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, o das funções psicológicas que a criança conseguiu como resultado de um processo já realizado, e o outro, o do resultado de aprendizagens desenvolvidas com o auxílio de um adulto e/ou pessoa mais experiente, utilizando-se o recurso da imitação. A imitação, para Vygotsky, é a capacidade da criança de compreender o significado da ação do outro. Quando a criança compreende a intencionalidade da ação do outro, percebe o sentido do ato de agir, e então passa a imitar com propósito.

A escola, para Vygotsky (1998), tem o papel de promover ações para desenvolver na criança o seu potencial para aprender novas coisas, para enfrentar desafios que vão além das etapas já superadas. O professor é fundamental, nesse processo, pois deixa de ser apenas um facilitador, mas um suporte fundamental para que o desenvolvimento ocorra.

Para os pesquisadores do desenvolvimento infantil, o processo de ensino aprendizagem apresenta vertentes diferentes, assim como o papel do docente e da escola. Segundo Carvalho (2002), a hegemonia do pensamento educacional brasileiro está pautada no processo pedagógico que busca desenvolver estruturas cognitivas da criança, considerando que o conteúdo básico a ser desenvolvido na educação é o próprio processo de pensamento. Assim, cabe ao professor observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra. Sobre esse aspecto, um docente participante da pesquisa afirmou:

[...] a criança deve ser respeitada como criança e a faixa etária influencia no seu aprender.

Em uma educação com perspectiva que entenda o ensino como um fenômeno histórico-cultural, o professor tem um papel mais atuante na aprendizagem, pois poderá estimular o desenvolvimento da criança e não apenas buscar resultados. Desse modo, reforça o objetivo da educação como formadora, considerando a cultura e a realidade dos discentes.

Alguns países buscam apresentar uma proposta de educação que apresente um processo de aprendizagem baseado no lugar. Essas iniciativas são consideradas relevantes, pois o processo com fundamentos no lugar utiliza a natureza para a educação de crianças pequenas e em áreas rurais, como na pesquisa de Cohen e Ronning, desenvolvida na Noruega e na Escócia, em 2019, por meio de estudo de caso de duas unidades de Educação Infantil, uma em cada país. Os autores destacam a aprendizagem ao ar livre, o uso criativo dos ambientes rurais na aprendizagem de crianças pequenas e ilustram o poder da parceria com as comunidades locais. Contudo, também ressaltam que esse tipo de educação requer flexibilidade no currículo e uma cultura educacional de apoio.

Cohen e Ronning (2019) descrevem a aprendizagem baseada no lugar como uma abordagem educacional que usa atividades econômicas, culturais e sociais locais para engajar efetivamente as crianças e jovens no contexto de suas vidas. Neste sentido, requer das escolas que cooperem com as comunidades locais e façam uso dos recursos de aprendizagem disponíveis. As escolas que se baseiam na aprendizagem no lugar lidam diretamente com a natureza e trabalham com conceitos como sustentabilidade, valores como vida, nascer, crescer e morrer, ter paciência e saber esperar diante do tempo, compartilhar com o outro, parceria com a comunidade, dentre outros.

No Brasil, esse tipo de aprendizagem está mais próximo das escolas rurais, o que se pode constatar na fala dos participantes da pesquisa, que ressaltam a diferença entre a escola rural e a escola urbana. Para os pais:

[...] as crianças da roça sabem da origem das coisas (o leite que vem da vaca) isto enriquece o aprender.

[...] conhece o professor, ele mora no bairro, que conhece o aluno e sua família fora da escola, fica mais próximo, na cidade não tem isto, a criança aqui fica mais segura.

[...] na cidade o professor nem conhece o aluno, os pais nem frequentam a escola.

[...] na roça a professora dá aula para várias gerações de alunos (pai, mãe, filho, neto), e na cidade não.

A proximidade com o lugar e as pessoas contribuiu para que se tenha maior parceria com a escola e para que de fato a aprendizagem se estenda para além dos muros da instituição. Os pais, ao relatarem como percebem o que as crianças aprendem na escola, referem a interação com o meio, e assim apresentam suas representações sociais sobre o lugar.

Nesta pesquisa, tanto os docentes quanto os pais responderam que:

[...] aquilo que a criança aprende ela aplica em casa e na escola.

Essa visão reforça que a aprendizagem está presente na vida e que será aplicada em todos os contextos da criança. Esse pensamento é reforçado por um docente:

[...] o que a criança aprende na Educação Infantil ela vai levar para o resto da vida, a escola tem que oferecer as ferramentas para ela se tornar um ser melhor.

[...] a criança é eternamente nossa porque ela está na sociedade em que a gente vive.

Já a resposta ler e escrever foi menos evidenciada pelos participantes da pesquisa, pois a familiarização com a representação social de que a criança irá aprender a ler e escrever no Ensino Fundamental já está internalizada pela maioria dos participantes.

Na fala de pais/responsáveis pode ser verificada esta representação social:

[...] não é alfabetização, mas é o conhecimento para eles, noção de escrita, os números, brincar com intenção.

[...] o ingresso no Ensino Fundamental, precisa tornar a criança mais segura para a escola grande, onde há muitos alunos, não tem estagiária para ajudar a professora e a criança têm que aprender a caminhar com as próprias pernas.

Entre os pais, no entanto, ainda há a expectativa de amenizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois esperam que a escola realize a alfabetização para as crianças pequenas, como se constata nas frases que seguem:

[...] é importante os filhos já saírem da Educação Infantil, sabendo ler e escrever, e com autonomia e independência para cuidar de si na escola, pois assim vão “sofrer” menos quando chegarem no Ensino Fundamental.

[...] acha que não deva forçar a criança, porque não é obrigado a aprender a ler e escrever na Educação Infantil, mas que devem incentivar mais esta aprendizagem.

Essa visão dos pais é apontada por um docente:

[...] para alguns é só brincar e para outros é alfabetizar.

Esta também é uma preocupação já evidenciada pelo Estado e descrita na BNCC (2017) como fator importante, no processo de transição do aluno que sai da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2017, p.49).

O brincar acabou sendo evidenciado apenas por 2 participantes pais. Já para os docentes, foi evidenciado por 10 participantes. Portanto, essa representação social do brincar como norteador da ação pedagógica é recorrente, entre os professores:

[...] brincar com intencionalidade, mas de forma que para o aluno seja tudo com prazer.

[...] trabalhar os eixos da Educação Infantil de forma gostosa e eficaz, trabalhar com mudança de concepção.

[...] o brincar norteia o planejamento e é fundamental.

As representações sociais dos grupos quanto ao papel da Educação Infantil que está mudando o foco do assistencialismo para o educacional, está presente nas falas dos participantes. Embora, ainda destacam em seu discurso como significativo a importância do cuidar e ensinar, conceitos já familiarizados e significativos para os dois grupos.

O brincar e educar, passa a ser mais importante para os docentes do que para os pais, já que são conceitos não apropriados pelo grupo dos pais, eles ainda acham que o brincar está pautado na diversão e não na aprendizagem, assim como educar está ancorado no conceito de que é papel dos pais, e não deve ser delegado as unidades escolares. Como ressaltado nas frases abaixo:

[...] na Educação Infantil a criança só brinca, vai aprender de verdade no ensino fundamental.

[...] na escolinha brinca bastante, na escola grande é diferente.

[...] educar não é papel da escola.

[...] a escola não é obrigada a receber criança mal educada.

A pesquisa também aponta que, tanto para os pais quanto para os docentes, o que poderia ser feito para melhorar a escola de Educação Infantil, conseqüentemente à aprendizagem dos alunos, é a participação do poder público. Afirmam também que a participação dos pais na escola é importante e significativa. O poder público também deve acompanhar essas mudanças e proporcionar apoio às famílias e aos docentes, para que o processo de ensino seja eficaz.

São as expectativas dos pais e dos docentes que o poder público esteja mais presente e participe de forma mais direta, para que se tenha uma escola melhor, para que, conseqüentemente, possa oferecer ensino de qualidade.

A ausência do Estado pode gerar frustrações e falta de credibilidade, principalmente em relação ao papel da escola, que é por vezes é limitado diante de tantas diferenças e diversidades presentes no contexto escolar. Os docentes muitas vezes se sentem impotentes diante de desafios que vão além do que a escola pode acolher e dar suporte; portanto, apoio do Estado é fundamental, para que o ensino possa ser melhor para todos.

Um docente afirma:

[...] frustra quando foge das mãos, como quando depende de outros profissionais fora da escola (fonoaudiólogo, psicólogo, médico etc.), para ajudar o aluno a atingir seu melhor desempenho.

Esta pesquisa também evidenciou o papel da família como importante para um processo de ensino aprendizagem positivo, seja de forma direta com o aluno, seja na parceria com a escola, seja, na participação efetiva junto ao poder público, buscando suporte para o atendimento a criança, não mais como assistencial, mas com um olhar educacional, para a formação de um cidadão em sua totalidade.

No entanto, para que a família participe a escola tem que criar canais de comunicação, pois, como afirma Maurício (2009, p. 69), “[...] a participação democrática não se dá espontaneamente, há a necessidade de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas na escola.”

Os educadores escolares devem promover a participação da família na escola indo além das práticas comuns, como as reuniões pedagógicas e o acompanhamento do desempenho do aluno. A família deve se envolver também na busca de soluções de problemas, ou seja, a escola não deve estar sozinha nessas ações, pois precisa de apoio para encontrar caminhos mais efetivos para a educação dos alunos, e por vezes a solução vem de outros olhares para a problema, de pessoas que não estão dentro da escola ou não estão diretamente envolvidas com a área da educação.

A escola muitas vezes restringe-se a atender os pais por uma única via, que é da escola para os pais, e isso acaba por não favorecer espaço para troca de informações. Isso acontece porque muitas vezes o grau de conhecimento dos familiares em relação às questões pedagógicas é subestimado, tanto pela escola quanto pelos próprios pais, que se ancoram em valores que os colocam em posição de inferioridade, o que tende a afastá-los do contexto escolar. (MAURÍCIO, 2009).

Entretanto, na realidade prática, em uma comunidade há pais bastante instruídos que compreendem os problemas da escola e que podem ajudá-la a encontrar soluções. Há também pais analfabetos, que podem ser considerados poucos interessados, pois a comunicação escrita não o favorece; nesse caso, outras formas de comunicação podem ser acionadas, para que eles também possam contribuir nessa busca de soluções para os problemas da escola.

A escola deve ser um espaço para o exercício da democracia, deve promover uma educação para a cidadania. Assim, cuidar da escola, da sua comunidade, do seu lugar significa, para todos, promover uma educação integral e envolver a criança em exemplos de efetiva participação cidadã.

No sentido de tornar a escola mais próxima da família e da comunidade, a pesquisadora propõe um projeto de intervenção (ver Anexo VII). Seu projeto destaca a

participação efetiva da família na escola com foco na aprendizagem do aluno, ou seja, a criação de um espaço democrático oferecido pela escola para melhorar a comunicação e aproximar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto apresentado neste trabalho vem ao encontro da necessidade da família de conhecer o trabalho pedagógico realizado na escola, assim como possibilitará à escola de conhecer de fato o seu público-alvo, a partir de sua interação com o mundo por meio de seus familiares.

O projeto tem a intenção apontar a importância de compreender que, quanto mais se promoverem ações para integrar os valores, crenças e objetivos da família e da escola, menor será o distanciamento entre estas duas instituições que têm um mesmo e principal objetivo: educar as crianças.

Na medida em que a família compreende melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos e a escola conhece melhor a história de vida de seus alunos, promove-se o processo de aprender do discente com mais eficiência.

8.5 Considerações Finais

A pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar as representações sociais dos docentes e pais sobre o conceito de aprender, no contexto da escola da zona rural e da escola urbana. Analisaram-se as diferenças e semelhanças em relação a esse conceito.

Para chegar a esse objetivo, buscou-se compreender o conceito proposto pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que define os pressupostos e direciona a ação pedagógica, no sentido de efetivar, na prática, um trabalho educacional com foco no desenvolvimento das competências e a formação integral do aluno, possibilitando-lhe tornar-se um cidadão capaz de contribuir para uma sociedade melhor.

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum), para garantir que essa formação seja efetivada na prática, apresenta seis eixos (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se), por meio de cinco campos de experiências (Eu, Os Outros e Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Oralidade e Escrita, Espaços, Tempos e Quantidades, Relações e Transformações), considerando três faixas etárias (0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A proposta da BNCC para a Educação Infantil também visa desenvolver **as competências** necessárias e a formação integral para que os alunos tenham, num futuro próximo, a oportunidade de melhorar a sociedade. Na BNCC fica evidente a intenção de

preparar a geração de crianças e jovens para uma sociedade verdadeiramente democrática, considerando as diversidades e necessidades que constituem o cenário da educação.

Partindo do conceito de aprender, a pesquisa buscou identificar e analisar comparativamente as representações sociais do conceito de aprender na Educação Infantil por parte dos docentes e dos pais. Diante dos dados levantados foi possível verificar que o conceito de aprender, para os docentes, está pautado nos procedimentos legais e educacionais construídos ao longo dos anos. Os professores, diante de sua familiarização com o conceito, aproximaram-no da realidade prática e passaram a partilhar esse saber com os pais, que ainda estão em processo de construção e elaboração do “novo conceito de aprender”.

Para os pais, o conceito de aprender está em construção, devido à representação social que têm de que a Educação Infantil deve preparar o aluno para a próxima etapa, o Ensino Fundamental. Contudo, trata-se de um processo de continuidade do trabalho pedagógico de formação do ser em sociedade, o que para os docentes já é um conceito apropriado.

Pode-se verificar, além disso, que o conceito de aprender não foi partilhado pelos grupos como assistencialista ou como suporte aos pais trabalhadores, mas como um conceito ligado à aprendizagem de conteúdo, o que reflete uma mudança também da Educação Infantil no contexto histórico, social e cultural na região em que a pesquisa ocorreu.

Propôs-se também destacar a importância da Educação Infantil na formação e desenvolvimento da criança aos docentes e pais da escola da zona rural e da escola zona urbana. Alcançou-se o propósito de firmar a posição da Educação Infantil como uma etapa importante para o aprender dos alunos que estão na faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses, contribuindo significativamente para a evolução das próximas etapas do processo de aprendizagem. Isso se confirmou entre todos os participantes da pesquisa.

Contudo, o estudo também revelou que há representações diferentes entre os grupos. Para os pais, a Educação Infantil deve atender necessidades práticas e promover condições para que o filho prossiga os estudos de forma mais tranquila diante dos desafios dos anos seguintes de escolarização. Os docentes também têm esse foco, mas além disso buscam a formação do cidadão em sua totalidade.

Constatou-se que as expectativas dos docentes e dos pais são divergentes, em relação aos conteúdos pedagógicos, ou seja, o que a escola ensina na Educação Infantil não atende às expectativas de alfabetização dos pais; mas são convergentes diante da

necessidade de promover uma aprendizagem lúdica, com um brincar intencional, que favoreça o aprender saudável, feliz e eficaz, o que também vem ao encontro da representação coletiva para a Educação Infantil, reificada nos norteadores da educação e descritos no referencial nacional e nos manuais de aprendizagem do município onde a pesquisa foi realizada.

O estudo identificou, na voz dos docentes e pais, um outro olhar para a importância da Educação Infantil, no qual o foco do trabalho pedagógico para atendimento à criança pequena tem representatividade menos assistencial e mais educacional. Vai além do cuidar e educar e dá ênfase ao que de fato a criança aprende nessa fase de escolarização ao impacto dessa aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento.

Pôde-se verificar ainda que as representações sociais do conceito de aprender entre os grupos participantes da pesquisa não apresentaram diferenças significativas entre a escola da zona rural e a escola urbana. Isso porque os saberes compartilhados em ambos os contextos estão pautados em representações semelhantes, o que favorece uniformidade quanto ao conceito de aprender.

Na realidade das escolas, a representação social do conceito de aprender para os docentes é um processo de continuidade do trabalho pedagógico, de preparação e formação do ser em sociedade. Os docentes compartilham o conceito de aprender com os pais, por meio de reuniões pedagógicas; contudo, para os pais o conceito de aprender está pautado nas suas necessidades práticas, e a ação de alfabetizar com foco no ler e escrever acaba sendo mais importante para eles, no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Os pais afirmam que os filhos precisam, ao final da Educação Infantil, ir sabendo ler e escrever para o Ensino Fundamental, isto é, prontos para essa nova etapa. Esse posicionamento reforça que o conceito de aprender proposto pela BNCC ainda não foi plenamente construído e elaborado por eles.

Para diminuir esse distanciamento entre as representações sociais dos docentes e dos pais, a pesquisadora resolveu apresentar uma proposta de intervenção para orientar os participantes sobre a relevância da interação escola-família na educação e desenvolvimento infantil.

É compreensível que os docentes que têm uma formação acadêmica apresentem um domínio técnico diante do conceito de aprender e saibam tirar vantagem dessa sabedoria, orientando e familiarizando também os pais a respeito do conhecimento formal que subsidia os conteúdos escolares.

O papel fundamental da escola é intermediar e ressaltar a importância da Educação Infantil na formação e desenvolvimento da criança, sem subestimar o nível de compreensão dos pais que frequentam as unidades escolares, para que o conhecimento acadêmico chegue à comunidade com um mínimo de ruído e com o máximo de importância.

Os pais irão valorizar o trabalho pedagógico quando ele tiver significado para eles, ou seja, quando compreenderem, por exemplo, que não adianta antecipar aprendizagens se a criança ainda não está pronta para adquirir novos conhecimentos. Cada etapa de escolarização tem um foco que já foi analisado e validado como base para a próxima etapa escolar. Assim, a Educação Infantil trabalha o que o discente necessita naquela fase, mas se for bem estruturada, essa aprendizagem será estímulo para a aquisição de novos conhecimentos.

Como profissional da educação, quando estabelece uma linguagem mais acessível o docente passa a ser visto como aquele que domina o saber, e por isso é capaz de fazer a diferença; no entanto, essa linguagem precisa ser compreendida pelos pais, pois só assim terá valor para eles.

É preciso entender que, quanto mais a família compreende como se dá o processo de ensino e aprendizagem realizado pela Escola para atender da melhor maneira possível o aluno, mais esse trabalho será assertivo e trará resultados positivos. A partir do momento em que a família compreende o processo, passa a apoiar as ações pedagógicas, pois será capaz de mensurar os resultados e acolher as propostas educacionais de forma menos reticente.

Para finalizar, estudar as representações sociais do conceito de aprender na Educação Infantil favorece aos docentes a aquisição de um referencial norteador para as práticas pedagógicas e uma visão clara do caminho a seguir, no processo de ensino e aprendizagem.

Para os pais, a compreensão da ação pedagógica e dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem dos filhos levam-nos a valorizar o foco do trabalho escolar.

E para criança, o fato de docentes e pais conhecerem e valorizarem o conceito de aprender na Educação Infantil garante-lhes atendimento de acordo com suas necessidades e potencialidades, de forma integral.

Contudo, o estudo também constatou que, como a proposta da BNCC é recente, haverá necessidade, na prática, de novas considerações sobre os impactos dessa na

realidade das unidades escolares, para destacar o que realmente é positivo ou negativo nesse processo de implantação de uma nova forma de se trabalhar os conteúdos pedagógicos na Educação Infantil.

Verificou-se que o conceito de aprender na Educação Infantil é um complexo campo de pesquisa, considerando-se a necessidade de alinhar os pontos divergentes apresentados nesta pesquisa sobre o conteúdo aplicado na prática docente nos anos iniciais e as expectativas dos pais sobre a aprendizagem dos filhos.

Na Educação Infantil há aspectos que impactam no processo de aprender do aluno e que devem ser considerados, quando se pretende estudar esta fase de escolarização, por exemplo, o processo de desenvolvimento da criança alinhado a sua maturação, as suas características individuais e aos estímulos que recebe.

Além disso, estão presente na Educação Infantil os aspectos de cuidar/educar/brincar, que são indissociáveis e que precisam ser administrados no contexto escolar com seriedade, sem deixar de atender às necessidades da criança.

A Escola tem o papel de tornar viável a aliança entre as expectativas sociais de aprendizagem que se têm para o aluno e o potencial para aprender que de fato ele possui, para assim ser possível realizar um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Um dos caminhos possíveis para que isso aconteça é melhorar a relação escola, família e criança, tornando a comunicação mais próxima, com objetivos claros e com foco em resultados positivos.

O que se constata é que essa necessidade de aproximação muitas vezes é observada e afirmada como necessária, mas na realidade prática acaba sendo pouco aplicada, deixando de ser valorizada como ferramenta importante para contribuir para uma educação de qualidade.

Portanto, a valorização de uma boa educação desde os anos iniciais é necessária, com foco no aprender do discente além da sala de aula. No entanto, para isso é preciso que toda a sociedade tenha interesse em assumir o compromisso de tornar a formação do indivíduo integral, conforme um processo educacional participativo e democrático. Portanto, é preciso dar voz aos sujeitos que desse processo necessitam, para aqueles que dele participam como protagonistas e agentes transformadores e para aqueles que de fato buscam uma sociedade digna para seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leila Sanches de. Working Mothers and their Multivoiced Self. **Revista Colombiana de Psicología**, vol. 21, no. 2, jul./dez., p. 315-324. ISSN 0121-5469. Bogotá – Colômbia. 2012.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 193. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. 2010
- ARAÚJO, Adriana de; NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci; SILVA, Samira Faiez Kfoury. **Políticas e gestão dos espaços educativos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- ARAÚJO, Luiz; XIMENES, Salomão. **Creches do país atendem apenas 22,53% das crianças de zero a três anos**. In: FUNDAÇÃO Abrinq. 18 fev. 2015. Disponível em: https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2018-12/Relatorio_Anual_2009.pdf. Acesso em 12 dez. 2018.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Dicio – Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio/>. Acesso em 20 jan. 2020.
- BALDWIN, Alfred Lee. **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 18 jan. 2018.
- _____. Senado Federal. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em 23 mar. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em 7 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Confederação Nacional de Municípios**. MEC. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/informe/fundeb_2020. Acesso em 4 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados e Resumos**. INEP, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 20 jan. 2020

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 12 jul. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação** / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Estudos e pesquisas. Informação geográfica, ISSN 1517-1450, n. 11, p.84. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em 5 nov. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trasse; **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- BRUSCHINI, Maria Cristina A., RICOLDI, Arlene Martinez. Família e Trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.93-123, jan./abr. 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo. Cortez, 1993
- CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: conquistas e desafios. In, CAMPOS, Maria Malta et al. **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo, Editora Ática e Editora Scipione, p. 91-102, 2008.
- _____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 101, p. 113-127, 1997.
- _____. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. **INSUMOS para o debate 2**. São Paulo: CNDE, 2010.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Markron Books, 1996.
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. (org.) **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COLLI, Daniel Rodriguez; LUNA Sergio Vasconcelos de. Práticas de interação Família-Escola como Preditoras do Desempenho Escolar do Alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e186361, 1-13, 2019. Disponível em www.scielo.br/pcphttps://doi.org/10.1590/1982-3703003186361. Acesso em maio de 2020.
- COHEN, Bronwen Jean; RONNING, Wenche. Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 393-418, set-dez, 2017
- DELAMATER, John D; MICHENER, H. Andrew; MYERS, Daniel J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil**, 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GAUTHIER, Clermont; BISSONETTE, Steve; RICHARD, Marie. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Cap.4, 5. 6 e 7. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), 149-161, 2003.
- GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO Adriane. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. *In*: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria; GUARESCHI, Pedrinho Arcides (orgs) **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.
- GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs) **Textos em Representações Sociais**, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997.
- JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1989- 1992). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-20, ago. 1991.
- LANE, Silvia Tatiane Maurer O processo grupal. *In*: LANE, Silvia Tatiane Maurer e CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia social - o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, p. 78-98, 1984.
- LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo. Melhoramentos, 1992.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre *fazer, pensar e sentir* em Sílvia Lane. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, Edição

Especial 2, p. 76-80, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe2/a2219ns2.pdf>. Acesso em fev. 2017.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder**. Psicologia Social desde Centroamérica II. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, 1989.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MICHAELIS, Henrietti; VASCONCELOS, Caroline de Michaelis. **Dicionário Michaelis On-Line**. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 20 jan. 2020.

MONACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade** - a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EdufRN, 1999.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais e investigações em Psicologia Social**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Profissão Docente**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam de Língua Portuguesa On-Line**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 20 jan. 2020.

PIAGET, Jean Willian Fritz. **Problemas de psicologia genética**. Tradução de Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores). (Trabalho originalmente publicado em 1972).

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES; Antônio Sousa; FORMOSINHO, João. **A construção social da educação escolar**. 2.ed. Rio Tinto: Edições ASA.1991.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Organização e didática na Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

RICOLI, Maria Cristina A. Arlene Martinz. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadores de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.93-123, jan./abr. 2009

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia Social*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 81-112. Disponível em [http://www.jjire.com.br/psicologia/PSICOLOGIA % 20SOCIAL%20parte%201.pdf](http://www.jjire.com.br/psicologia/PSICOLOGIA%20SOCIAL%20parte%201.pdf). Acesso em 12 mar. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas-Cortez, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas-Cortez, 1989.

_____. Educação Infantil pós-FUNDEB: Avanços e tensões. *In: SOUZA, G. (Org.). Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-186.

SANTOS, José Luiz dos. **O que se entende por cultura**. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012, p.21-51. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.wordpress.com/escola-curriculo-e-diversidade/>. Acesso em 28 mar. 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os Desafios do Financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, ago. 2017

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 65-122. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.wordpress.com/escola-curriculo-e-diversidade/>. Acesso em 11 fev. 2018 e em 13 mar 2018.

SPINK, Mary Jane Paris. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). Textos em Representações Sociais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SUZUKI, Julia Telles Faria, *et al.* **Ludicidade e educação**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRISTÃO, Daniela Pedrosa Fioravante. **Psicologia da Educação I**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2010.

_____. **Psicologia da Educação II**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2010.

VAGULA, Edilaine; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafine. **Organização e didática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. (L. Kuper, Trad.). 2. ed. Madrid: Visor, 2000 (Original publicado em 1983).

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Em: Vigotski, L. S., LURIA, A. R., Leontiev, A. N. (1998). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998, p. 103-117 (Trabalho originalmente publicado em 1933).

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry Paul Hyacinthe. **Hélène Gratiot-Alfandéry**. Tradução e organização de Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 134 p. (Coleção Educadores).

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, 30 de julho de 2019.

Prezado Senhor

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela aluna IRIS FERREIRA DE LIMA, do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado **CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS**. O estudo será realizado com 12 docentes e 8 pais, na cidade de São José dos Campos, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Serão aplicados questionários e grupo focal, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e que foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com IRIS FERREIRA DE LIMA, telefone (12) 3206-1654. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo Sr. Secretário Geral

Luiz Carlos de Lima

Endereço: Dr. Feliciano Savastiano, 240 – Vila Industrial

São José dos Campos - São Paulo

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 30 de julho de 2019.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 019/2016, sobre a natureza da pesquisa intitulada **CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS**, a ser realizada pela aluna IRIS FERREIRA DE LIMA, do Mestrado em Educação (Profissional) da Universidade de Taubaté, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS e GRUPO FOCAL, 12 DOCENTES e 8 PAIS que atuam neste local, desde que mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Vera Lucia Gualtieri Machado - Diretora

NEI Prof. Ana Isabel Barbosa – SEDE

NEI São Francisco Xavier

Rua Benedito de Oliveira e Silva, 115

Buquirinha, São José dos Campos – SP

CEP.: 12213-790

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS I

O objetivo deste questionário é fazer uma pesquisa de campo junto a docentes e pais sobre o conceito de “aprender” na Educação Infantil.
Solicito-lhe, por gentileza, que responda a todas as questões abaixo, para que os resultados da pesquisa sejam válidos.

1- Com relação à escola em que a pesquisa está sendo realizada, você é:

- mãe ou responsável por aluno
- professor

2- Qual a sua idade?

- 18 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- acima de 46 anos

3- Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino

4- Qual o seu nível de escolaridade?

- não escolarizado
- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- pós-graduação

5 - Onde você reside?

- área urbana
- área rural

6- De acordo, com a sua residência (área rural ou área urbana), responda quais foram os motivos de estar morando nesse local:

- Por motivos financeiros não consigo mudar desta residência
- Trabalho e moro no mesmo local
- Melhor acesso à bancos, médicos, comércio etc.
- Próximo da escola dos filhos
- A moradia é da família, moro com meus pais
- Tranquilidade para cuidar da família

7- Há quanto tempo você mora nessa residência?

- menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 7 anos
- 8 a 11 anos
- acima de 12 anos

8- Se você for mãe, pai ou responsável por aluno, com que frequência você vai à escola de seu filho?

- todos os dias
- mais de 2 vezes na semana
- apenas um dia na semana
- somente quando chamada pela escola

9- Se você for professor ou profissional da escola, há quanto tempo trabalha nesta instituição?

- menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 7 anos
- 8 a 11 anos
- acima de 12 anos

10- Qual a importância da escola de Educação Infantil?

- Cuidar das crianças
- Ensinar as crianças
- Brincar com as crianças
- Educar as crianças
- Dar assistência aos pais trabalhadores

11- Para você, o que significa o conceito de aprender, na Educação Infantil?

- Aprender a ter independência e autonomia (ficar na escola sem chorar, ir ao banheiro sozinho, colocar e comer sozinho a sua refeição, etc.)
- Aprender a ler e escrever
- Aprender a brincar e estar com os amiguinhos
- Aprender a coordenar objetos, reconhecer o próprio nome, normas e regras
- Aprender a hora de falar e saber ouvir, respeitar os colegas e professores, não utilizar palavras de baixo calão e não ter agressividade para resolver os conflitos, etc.

12- Como você sabe se a criança aprendeu algo, na Educação Infantil?

- Pergunto para o professor
- Pergunto para os pais
- Observo as mudanças na escola
- Observo as mudanças em casa
- Não aprendeu muito, pois o que é ensinado na escola a criança já aprendeu em casa
- Aprendeu muito, pois o que é ensinada na escola a criança aplica em casa
- Aprende pouco, pois a criança só aprende mesmo depois que vai cursar a primeira série

13- O que poderia ser feito, para melhorar a escola de Educação Infantil?

- Infraestrutura (prédio, mobiliário, banheiro, refeitório, etc.)
- Professores mais qualificados
- Melhor administração
- Mais participação dos pais
- Mais participação do poder público

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS II**ROTEIRO DE ENTREVISTA/GRUPO FOCAL****Sujeitos: Pais**

- O que é aprender, na Educação Infantil?
- Qual a importância de colocar a criança para cursar a Educação Infantil?
- Como você percebe que seu filho aprendeu algo?
- O que a escola ensina é o que você espera para o seu filho?
- O que influencia o aprender da criança?
- Há diferença entre a escola da “roça” e a escola da “cidade”?
- O que poderia ser feito para melhorar o aprender, na Educação Infantil?

Sujeitos: Professores

- O que é aprender, na Educação Infantil?
- Qual a importância de colocar a criança para cursar a Educação Infantil?
- Como você percebe que seu aluno aprendeu algo?
- O que a escola ensina é o que você espera para o seu aluno?
- O que influencia o aprender da criança?
- Há diferença entre a escola da “roça” e a escola da “cidade”?
- O que poderia ser feito para melhorar o aprender, na Educação Infantil?

APÊNDICE V – TESES E DISSERTAÇÕES

<p>Concepções de Diretoras de centros Educação Infantil Paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de 0 até 3 anos</p> <p>Palavra-chave: Bebê, Criança, Pequena, Creche, Diretor(a), Concepções, Educação e Cuidado</p>	*Rosana Caputti Borges	PUC	2015
<p>O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos</p> <p>Palavra-chave: Creche, Pré-Escola, Educação Infantil e Integração</p>	*Celia Regina Batista Serrão	USP	2016
<p>O que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola: sob a perspectiva do brincar.</p> <p>Palavra-chave: Educação Infantil, Currículo, Escola, Brincar.</p>	*Deide Santos Silva	UNITAU	2019
<p>Professora de Educação Infantil: Representações Sociais e Identidade Profissional.</p> <p>Palavra-chave: Professoras, Educação Infantil, Representações Sociais, Identidade.</p>	*Idélia Manassés de Barros Silva	UFPE	2013
<p>As Representações Sociais dos Gestores sobre a qualidade na Educação Infantil.</p> <p>Palavra-chave: Representações Sociais, Qualidade na Educação, Gestores da Educação Infantil.</p>	*Pétala Gonçalves Lacerda	UNITAU	2016
<p>Influências do PIBID na representação social de licenciandos em química sobre ser “professor de química”</p> <p>Palavra-chave: Formação de Professores, Representações Sociais, Programa Educativo, Programas de Ensino Superior, Políticas Públicas.</p>	*Marcos Vogel	USP	2016
<p>Infância e Educação Infantil: Representações Sociais de Professores</p> <p>Palavra-chave: Representações Sociais, Educação Infantil, Infância, Professores.</p>	*Rúbia Renata das Neves Gonzaga	UEL	2013
<p>As Representações Sociais da Educação Infantil no/do Campo por Docentes e Mães de Alunos, em uma cidade vale do Paraíba Paulista</p> <p>Palavra-chave: Representações Sociais, Educação Infantil no Campo, Qualidade na Educação Infantil, Relação entre Família e Escola.</p>	*Célia Gomez Sardinha da Silva	UNITAU	2014

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.2020

APÊNDICE VI – ARTIGOS

Desenvolvimento da Personalidade da Criança: o papel da Educação Infantil	*Michelle de Freitas Bissoli	Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014 / UFA – Manaus, AM-Brasil	2014
Educação Infantil: História, Formação e Desafios	*André Dionei Fonseca *Anselmo Alencar Colares *Sinara Almeida da Costa	Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2019
Formação de Professores de Educação Infantil e o PIBID	*Daniela Oliveira Guimarães	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez. 2019	2019
A Professora da Educação Infantil e suas Representações Sociais	*Andressa Francine Paes Ribeiro * Evelise Maria Labatut Portilho	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 25, p.96-115 mai/ago. 2015. Disponível em < http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/ >	2015
Participação dos pais na escola: a representação dos professores.	*Lúcia Velloso Maurício	Cadernos Cenpec n. 6	2009
Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional.	*Heloisa Szymanski	Revista de Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004	2004
Psicologia Frente a Educação e o Trabalho Docente	*Diana Carvalho de Carvalho	Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002	2002
A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa.	*Maria Malta Campos *Jodete e Fullgraf *Verena Wiggers	<i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.	2006
Educação Infantil: impactos e perspectivas	*Maria Malta Campos	Emenda Constitucional nº 59/2009. In: INSUMOS para o debate 2. São Paulo: CNDE, 2010.	2010

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.2020

APÊNDICE VII – PROJETO DE INTERVENÇÃO

PARCERIA – ESCOLA E FAMÍLIA: foco na aprendizagem

Diante da pesquisa apresentada fica evidenciado que a participação democrática da família na escola influencia também na qualidade e no desempenho dos alunos, consequentemente no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, apresenta-se neste apêndice uma proposta de intervenção para as escolas, de modo a melhorar a comunicação entre a instituição e as famílias, para que a participação dos pais seja mais efetiva.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Mestrado Profissional em Educação

PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA – FOCO NA APRENDIZAGEM

OBJETIVO DO PROJETO

O objetivo deste projeto será promover uma ação prática de aproximação entre família e escola, de modo a facilitar que os pais se apropriem do conceito de aprender na Educação Infantil, partindo das experiências e vivências que esta parceria pode possibilitar como processo de aprendizagem à criança.

Problema: A escola de Educação Infantil tem um papel que vai além do assistencialismo à família; ela atende a criança, que passa a ser protagonista no processo de ensino aprendizagem, com o objetivo de realizar sua formação integral. Sendo assim, mais do que nunca a Escola necessita da parceria com a família, para dividir a responsabilidade de apresentar a realidade à criança. Então, como fazer essa divisão de responsabilidades integrando valores, crenças e objetivos entre a família e a escola, na realidade prática?

Objetivo Geral: Oferecer um espaço de interação entre Família e Escola, para compartilhamento de experiências de suas realidades/práticas (artesanato, hortifruti, criação de animais, turismo, alimentação, multimídia, dentre outras), de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos e favorecer o lugar onde vivem.

Objetivos Específicos:

- Apresentar para a comunidade o seu LUGAR em termos de identidade, por meio de características que marcam o espaço onde estão as crianças.

- Possibilitar troca de experiências para a escolha de um foco de ação a ser desenvolvido em parceria com a Escola de Educação Infantil.
- Implantar a ação escolhida, garantido a parceria Família e Escola, objetivando o ensino e aprendizagem dos alunos.

Justificativa:

Muitos projetos são realizados para prover parceria entre escola e família, mas vários deixam de valorizar a criança como protagonista e não consideram seu mundo, seu repertório de conhecimentos e suas potencialidades para desafios e novas aprendizagens. Portanto, uma boa parceria entre escola e família será aquela que, em suas práticas, focalize a criança e o seu direito de ensino e aprendizagem, desenvolvendo projetos que atendam, tanto a necessidade da família de conhecer o trabalho pedagógico realizado na escola, quanto a necessidade da escola de conhecer de fato o seu público-alvo, o aluno, partindo de sua interação com o mundo por meio da família. Portanto, se a família compreender melhor como se dá o processo de aprendizagem do seu ente familiar, e se a escola conhecer melhor a história de vida de seu aluno, será possível a promoção de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Fundamentação teórica:

No passado aprendia-se por meio da famosa cartilha “Caminho Suave”, que em seu contexto tinha o “T” de “Trem”, “Z” “Zabumba”, dentre outros conceitos que as crianças tinham que memorizar, mas que de fato nada tinham de significativo para muitas delas. Isso porque esses conceitos eram muito distantes da realidade prática da criança, e sem os meios de comunicação acessíveis, como na atualidade, não ocorria de fato um aprendizado, mas um simples decorar de informações.

Hoje, com toda a tecnologia e informações literalmente na palma da mão, a criança tem acesso a muitas informações de diferentes canais de comunicação, o que lhe facilita conhecer sobre diversos assuntos muitas vezes em tempo real.

Neste sentido, os horizontes foram abertos, pois todos recebem informações, em qualquer lugar e a qualquer hora, e o mundo moderno tornou a aprendizagem melhor. Será?

Com a tecnologia há muito acesso à informação, mas o que fazer com elas, onde e como aplicá-las, como chegar a resultados eficientes? As pessoas são bem informadas, mas não sabem o que fazer com as informações; portanto não há de fato construção de

um saber, de um conhecimento. Isso porque uma informação só se torna conhecimento quanto o sujeito consegue torná-la útil, em sua realidade prática.

Além disso, com a tecnologia também aconteceram mudanças nos comportamentos dos indivíduos, mais distanciamento entre os sujeitos, mais individualidade, menos pensamento coletivo. Assim, as pessoas tornam-se menos altruístas, deixam de pensar no próximo e apresentam menos tolerância diante das frustrações.

A escola e família, diante desse cenário de mudanças e de muitos desafios para integrar as crianças neste mundo novo, precisa buscar cotidianamente novas formas de promover de maneira mais agradável e natural a aquisição de conhecimentos significativos.

Mas, como a escola e os educadores esperam que a família participe?

A escola reforça que a função da família é de estimular a frequência e a participação do filho nas aulas, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, frequentar as reuniões, comparecer à escola quando chamado; contudo, não solicita informação ou serviços, opinião sobre aspectos pedagógicos, e não promove diálogos e discussões sobre a função da escola. (TANCREDI e REALI, 2000).

Com essa visão a respeito da função da família na escola, é difícil acreditar que ele venha a se empenhar a participar democrática e espontaneamente. Porém, quando se busca um ensino de qualidade e com equidade para os alunos, é necessário que os educadores viabilizem e incentivem práticas participativas nas escolas, envolvendo todos os membros da comunidade escolar para buscar soluções para problemas e/ou ideias para melhorias para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Pacheco (2014) defende que a aprendizagem deve ser significativa, ativa e socializadora, e afirma que o espaço de aprender é todo o universo, tanto o físico quanto o virtual. Sendo assim, a criança precisa ser levada a aprender coisas que lhe façam sentido, e que promovam uma aprendizagem atrativa, rica de experiências e vivências, ampliando seu repertório e tornando sua vida melhor.

Como afirma Izquierdo (2011), não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências, ou seja, a aprendizagem é um processo: por meio das experiências com o ambiente o sujeito adquire conhecimento sobre o mundo e modifica seu próprio comportamento. Portanto, a memória possibilita ao aluno adquirir o conhecimento, armazená-lo e posteriormente recuperá-lo; esse processo de aquisição e evocação de memórias denomina-se aprendizagem. A evocação não ocorre

espontaneamente; é sempre desencadeada por algum estímulo ou estímulos iguais ou semelhantes àqueles inerentes a cada experiência.

A escola, portanto, deve escolher estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem que os alunos tenham experiências diversificadas e diferenciadas que venham a consolidar o conhecimento de maneira positiva.

Gauthier (2014) ressalta que é importante tornar explícitos os conteúdos que os alunos já conhecem, recordando conhecimentos prévios, aferindo o quanto os alunos já sabem e dominam sobre determinado assunto, para posteriormente abordar novos conteúdos.

Neste sentido, Gauthier (2014) propõe que, para tornar explícito um conteúdo, é preciso utilizar a estratégia da modelagem, que diz respeito a tornar explícito seu pensamento para resolver uma situação problema. Depois, deve-se realizar uma prática guiada, para que os alunos possam praticar ou exercitar o que aprenderam. O tutor deverá acompanhar de perto esse processo, para confirmar se os alunos compreenderam o que foi ensinado. Se os alunos compreenderam, o tutor deve passar para a última etapa, que é deixar o aluno trabalhar de forma autônoma ou seja, trabalhar sozinho. Quanto mais os alunos se tornam autônomos, mais desenvolvem suas habilidades para resolver situações problema, mais a aprendizagem está consolidada, e o tutor pode então avançar, trazendo-lhes novos desafios.

Para Moran (2018), a aprendizagem é construída num processo equilibrado entre três movimentos principais: o individual, quando a criança irá percorrer seu caminho sozinho; o grupal, quando ela aprende com seus pares, com potencial semelhantes ao deles; e, o orientado, quando existe a atuação de alguém mais experiente e/ou de um especialista, como o professor.

Quando se trabalha com os alunos em diferentes momentos e com diferentes formas de compartilhar ideias, eles aprendem a estar mais abertos e ampliam seus horizontes de conhecimentos e aprendizagens, tornando-se protagonistas diante das múltiplas possibilidades que lhe são oferecidas. Ao mesmo tempo, tornam-se corresponsáveis pelo próprio ensino-aprendizagem.

Também é relevante tornar o aprendizado flexível, dinâmico, desafiador, para que os alunos sejam cada vez mais instigados. Assim, deixará de ser previsível, como no ensino tradicional.

Moran (2018) observa que é importante fazer um diagnóstico realista e, a partir deste, propor caminhos que viabilizem mudanças de curto e longo prazo com

metodologias ativas e projetos cada vez mais integradores. Também ressalta que, para se ter metodologias ativas e projetos integradores, é preciso ter professores capazes, com conhecimentos, habilidades e atitudes que possam garantir uma aprendizagem eficaz e significativa.

Para Gauthier (2014), o professor não faz o que quer; ele busca, de forma responsável, os melhores recursos e estratégias para cumprir o seu papel, que é ensinar para que seus alunos aprendam.

Para Roldão (2010), é indispensável que o professor seja capaz de aferir a validade e adequação das estratégias aplicadas a seus alunos e que isso seja realizado durante o desenvolvimento delas, considerando os processos e os resultados de aprendizagem, intermediários e/ou finais.

Segundo Gauthier (2014), muitas mudanças no processo de ensino e aprendizagem levaram a formação dos alunos mais para um contexto real, porém ainda há um longo caminho que irá exigir aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências dos profissionais da educação, para que adquiram estratégias para ensinar que possibilitem aprendizagens significativas e com resultados eficientes.

Portanto, a parceria com a família e a escola é fundamental, no processo de ensino e aprendizagem, pois cada qual tem seu potencial para contribuir para a construção de uma educação mais assertiva, basta ter espaço para que cada um coloque suas contribuições e expectativas, e para que, com respeito às necessidades dos alunos, alinhem ações para melhor atendê-los

Esboço Metodológico:

*A escola irá criar um espaço onde as famílias possam apresentar suas realidades práticas, de modo a compartilhar entre os demais o seu lugar e assim identificar a sua identidade.

*Após esse compartilhamento de informações, verificar com as famílias e com as crianças os interesses em saber mais sobre os assuntos vistos.

*Selecionar dentre as práticas, inicialmente, uma que possa ser acessível aos alunos e suas famílias (exemplo: conhecer a produção de queijo de uma família local - rural; depois da produção, o queijo é vendido por estabelecimentos na cidade/onde/como - urbana).

*Posteriormente, ampliar esse conhecimento as crianças: tipos de queijo, comidas feitas com queijo, como vender o queijo, outros derivados do leite, etc.

*Favorecendo a troca de informações e interação entre as pessoas, valorizando o lugar onde as crianças estão inseridas.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GAUTHIER, C.; BISSONETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 6 e 7

_____. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 4 e 5

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: ArtMed, 2011. Cap.1: O que é a memória.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.1-25.

O ENSINO EXPLÍCITO: **Um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico** – entrevista com Clermont Gauthier. Disponível em [file:///C:/Users/Anna/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/24491-77353-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Anna/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/24491-77353-1-PB%20(2).pdf). Acesso em mar. 2019.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010, Cap. IV.

TANCREDI, R. REALI, A. **Visões de professoras sobre as famílias de seus alunos**: um estudo na área da Educação Infantil. 24ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. 2001. p. 1-16. Disponível em <https://www.anped.org.br>. Acesso em jan.2018.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS

Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS.

Objetivo da pesquisa: realizar uma pesquisa de campo, para verificar quais as representações sociais dos docentes e pais sobre o conceito de aprender, realizando um comparativo entre a escola da zona rural e a escola urbana, de forma a verificar se há ou não diferenças e semelhanças em relação a este conceito, considerando diferentes contextos escolares.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados aplicação de questionários e grupo focal, que serão aplicados junto a 12 docentes e 8 pais na cidade de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos aplicação de questionários e do grupo focal, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir deles não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de aplicação de questionários e grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação (Profissional) da Universidade de Taubaté, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de aplicação de questionários e grupo focal. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder a qualquer pergunta que considere por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem **CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS**. Cabe aqui ressaltar que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao seu final, quando da elaboração das conclusões.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas, se, por algum motivo, o participante sofrer qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta

de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora, Iris Ferreira de Lima, é mestranda da Turma 2019 do Mestrado em Educação (Profissional) da Universidade de Taubaté (SP). Reside na rua Uberlândia, 500 – Apto 97 bl. A, São José dos Campos, CEP 122220 690, e poderá ser contatada também pelo telefone (12) 3206-1654. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, que poderá ser contatada pelo telefone (12) 3624-1657. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição em que os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com sua disponibilidade. Fica esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento e ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados, por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. Sua participação possibilitará ampliação do conhecimento sobre **CONCEPÇÕES SOBRE O “APRENDER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS.**

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações apresentadas neste documento. Sanei todas as minhas dúvidas, junto à pesquisadora, quanto a minha participação, ficando-me claros os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se desistir de participar.

Concordo em participar do estudo e estou ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, 30 de julho de 2019.

Nome e assinatura do participante

IRIS FERREIRA DE LIMA - Pesquisadora responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha