

**PERCEPÇÕES DE
PROFISSIONAIS E
FAMILIARES DE
CRIANÇAS DE
CRECHES QUANTO
AO TRABALHO
DESENVOLVIDO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Karla Cabral Barrocas[*]

Patricia Maria Uchoa Simões[**]

[*] Secretaria Municipal de Educação de Recife/PE

E-mail: kakabarroca@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9121-2452>

[**] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da FUNDAJ/UFRPE

E-mail: pusimoes@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1606-7894>

Resumo

A polêmica sobre o cuidar e o educar tem constituído o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em Educação Infantil. Nas últimas décadas, os debates enfatizam a necessidade das funções do educar e cuidar estarem integradas nessa etapa do ensino. O presente estudo investigou os sentidos que profissionais e familiares de crianças atribuíram ao trabalho desenvolvido em suas instituições de Educação Infantil. Foi utilizada a metodologia de grupos focais. A análise considerou as falas de cada grupo focal e procurou identificar regularidades que indicassem sentidos consensuados mas também discrepâncias e diferenças nos grupos e entre os grupos. De forma geral, as falas dos familiares e das profissionais não foram dissonantes e apontaram uma visão positiva da Educação Infantil e das vivências das crianças nas creches que foram associadas ao seu desenvolvimento integral e a um melhor desempenho na sua vida familiar e escolar, no entanto há muitos desafios mencionados, afirmando a importância da existência das instituições da Educação Infantil com atendimento educacional de qualidade. Pretende-se que esse estudo contribua na discussão sobre o papel e as funções do atendimento educacional da primeira infância, a partir da análise das falas dos atores envolvidos, família e profissionais.

Palavras-chave: creche; educação infantil; cuidar; educar.

Introdução

O atendimento às crianças pequenas das classes mais desfavorecidas no Brasil, durante décadas, foi realizado numa visão assistencialista, onde o cuidado era apenas higienista, sem a preocupação com os aspectos pedagógicos das práticas educativas dos professores nas creches, nem com a adequação dos espaços para a criança pequena (KUHLMANN, 2000; 2011; OLIVEIRA, 1988; ROSEMBERG, 2002).

Diferentemente, para as crianças das famílias mais abastadas, os espaços de educação sempre detiveram uma visão pedagógica para a formação da criança no âmbito da formação para o devir futuro da criança, reconhecendo-a como ser que precisa ser formado para chegar a vida adulta (KUHLMANN, 2011).

Assim, a proteção à infância se encaminhou em forma de iniciativas isoladas, restringindo o atendimento às classes menos favorecidas, como por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875, os três institutos de Menores Artífices, fundados em Minas Gerais em 1876 e os colégios e associações de amparo à infância, como o 1º Jardim da Infância do Brasil, criado em 1875. Essas ações eram insuficientes para atender a demanda e resolver a situação de saúde e educação da população que convivia com um aumento da taxa de mortalidade infantil (KRAMER, 2011).

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção a Assistência à Infância no Brasil, com sede no Rio de Janeiro, que tinha o objetivo de atender os menores de oito anos pobres e efetivar alguns direitos como, por exemplo, a elaboração de leis, regulamentação dos serviços, proteção das crianças deficientes, maltratadas, criação de maternidades, creches e jardins de infância. Apenas em 1908, foi criada a primeira creche popular que tinha como público-alvo os filhos de operários com até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância de Campos Salles no Rio de Janeiro (KRAMER, 2011).

O atendimento à criança em creches, asilos infantis e internatos foi criado com o objetivo de proteger a criança do mundo hostil, bem como proteger a sociedade da convivência com menores tidos como seres infratores e bastados. A definição dessa configuração teve uma grande influência das instituições religiosas, com a justificativa de que a caridade dirigida às crianças pobres regenerava os vícios e desvios a que elas

estavam sujeitas em seu meio social. Dessa forma, o objetivo principal era garantir a estabilidade social e a convivência harmônica entre pobres e ricos. Além da função de educar crianças pobres e submeter à classe operária ao controle patronal (KULHMANN, 2000).

No processo da constituição dos direitos da criança, a constituição de 1934, tornou a obrigatoriedade do poder público oferecer a proteção e assistência à maternidade e à infância, no entanto, não havia uma referência ao atendimento no âmbito educacional. Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência, para assegurar o serviço de assistência à saúde e a assistência à maternidade. Logo em 1943, com a consolidação das leis trabalhistas que regulamentam os direitos trabalhistas e o trabalho feminino, é decretada a obrigatoriedade da existência de creches nas fábricas com mais de 30 mulheres (KUHLMANN, 2000; 2011).

Nesses espaços institucionais de atendimento, os discursos higienistas passam a nortear a prática de atendimento das crianças de famílias pobres, compondo o sistema de proteção a infância e a juventude. A creche ganha o sentido da regulação social, atendimento e cuidados a “crianças pequenas pobres de mães pobres” (NUNES, CORSINO & KRAMER, 2011).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Somente a partir da década de 1970, é que ocorreu expansão das creches no Brasil ligadas aos movimentos populares que, em sua maioria, eram ligados a grupos de mulheres que exigiam a instalação de creches com o atendimento prestado por especialistas da educação. No entanto, segundo Kramer, “o fato de reconhecer a importância da oferta educacional a todas as crianças até 7 anos não irá garantir mudanças estruturais nas suas condições de vida” (KRAMER, 2011, p.131).

Nessa mesma década, o atendimento às crianças pequenas assume fortemente o caráter compensatório, tentando suprir as “deficiências linguísticas” das crianças e as “defasagens afetivas”, com o pressuposto de que a pré-escola poderia diminuir os problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2011).

Em 1974, é criada a Coordenação de Educação Pré-escolar no Ministério da Educação e Cultura que compreende por educação pré-escolar o atendimento à criança

de 4 a 6 anos vinculado à escola de 1º grau com uma concepção de escola preparatória. Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Pré-escola que propôs ações de baixo custo, mas com uma concepção de pré-escola com fins em si mesma, desvinculada da escola de 1º grau (KRAMER, 2005).

O reconhecimento da criança teve um grande avanço nos espaços sociais e políticos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e cuja finalidade consiste no desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade. Entretanto, é válido ressaltar, que no plano das ações para viabilizar essa meta, os progressos têm sido bastante lentos, constituindo-se muito mais, como frutos de iniciativas das próprias comunidades do que de investimento dos poderes públicos (KRAMER, 2006).

Reconhecendo o atraso nessa área, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 fixou a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. Dessa forma, é notório que a demanda por Educação Infantil não é suprida, quer seja por parte do poder público, das iniciativas provadas, das Organizações Não-Governamentais, bem como das Organizações Comunitárias.

Alguns autores analisaram as funções e o papel que a Educação Infantil assumiu tanto nos documentos oficiais como nos estudos acadêmicos, determinados pelas mudanças nas concepções de infância e desenvolvimento infantil que predominaram no contexto histórico, político e social (MACHADO, 1991; KRAMER, 2006; 2011).

A polêmica sobre o cuidar e o educar tem constituído o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em Educação Infantil. Nas últimas décadas, os debates enfatizam a necessidade das funções do educar e cuidar estarem integradas nas instituições de educação infantil (CAMPOS, 2011; CORSINO, 2012; ROSEMBERG, 1999).

Nessa direção, o trabalho da Educação Infantil com o objetivo do desenvolvimento pleno do aluno traz consigo a ideia de que o cuidar e o educar se apresentam de maneira indissociável no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, concebendo a infância como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e

afetivas, entre outras, é fundamental que a Educação Infantil proporcione um ambiente que favoreça esse desenvolvimento (AMORIM, BRITO & BARROS, 2005).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com a finalidade de orientar os programas de Educação Infantil e socializar os discursos sobre a prática pedagógica nesse nível de ensino. O referencial tem como característica um modelo de educação integral em que há a articulação entre o cuidar e o educar e, ainda, faz o uso da fundamentação teórica para a edificação de uma prática pedagógica (ZANNINI, 2002). Fazendo uma crítica a esse documento, Machado (2009) afirma que ele contém uma ideia de Educação Infantil escolarizada, compensatória, que traz o modelo do Ensino Fundamental, fragmentando os conteúdos, e não esclarece a dimensão do cuidar/educar. Outro ponto destacado pelo autor está relacionado à formação do profissional de Educação Infantil que necessita ser qualificado ao longo do seu trabalho, com práticas pedagógicas reflexivas que superem a dicotomia do cuidar/educar na Educação Infantil.

Em 2010, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reafirmando a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos e definindo também o corte etário estabelecido para as crianças que completarem 6 anos após o dia 31 de março do ano da matrícula na Pré-escola. Ficou definido também que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental e que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. A jornada da Educação Infantil deve ser em tempo parcial de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Assim, a função da Educação Infantil deve-se voltar tanto para o desenvolvimento infantil como para o desenvolvimento de funções específicas. Essa noção de Educação Infantil compreende a criança como o ponto de partida para a proposta pedagógica e à escola, são atribuídas as funções de educar e cuidar.

Trajetória do atendimento em creches no município de Recife

Até a década de 1970, em Recife, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos era oferecido por instituições privadas para crianças de classe alta e instituições

filantrópicas e comunitárias dirigidas às crianças pobres. Na década seguinte, foi iniciada a expansão de creches e pré-escolas seguindo o movimento nacional e sindicatos, tendo reconhecimento do direito da criança pequena à educação, mas ainda com um olhar assistencialista (RECIFE, 2004).

[...] o atendimento às crianças pequenas cresceu a partir da década de setenta através da rede pública de creche vinculadas a órgãos de Bem-Estar e Ação Social, fruto da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito dos trabalhadores (as) a este serviço. Nos anos oitenta, Recife se integra à ampla mobilização Nacional pela Educação no bojo da democratização do país, possibilitando a ampliação dos direitos sociais na constituição de 1988, dentre eles o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança (RECIFE, 2004, p. 26).

Entre 1986 e 1988, em Recife, havia uma diferenciação no atendimento entre as instituições públicas, privadas e as creches conveniadas comunitárias. Pois, embora o movimento comunitário lutasse pelo direito ao atendimento das crianças em instituições de educação, as creches conveniadas permaneceram vinculadas a Legião Assistencial do Recife (LAR) de 1986/1988.

Por causa da luta das mulheres e do movimento comunitário, o sistema de ensino de Recife avançou, ampliando o atendimento, mas as creches públicas e comunitárias continuavam incluídas no sistema do órgão de Bem Estar Social do Município de Recife que realizava o monitoramento e a regulamentação do seu funcionamento.

A partir do ano de 1993, as creches públicas e conveniadas que eram ligadas a Secretaria de Assistência Social desde a gestão de 1993, num primeiro momento, em 1996, passam a integrar o sistema da Diretoria de Gerência de Programas Especiais (DGPE) e não a Diretoria Geral de Ensino (DGE).

A ação desenvolvida pela Secretaria de Educação foi no sentido de afirmar a creche como espaço pedagógico numa atuação administrativa, política e pedagógica, em permanente articulação com a Diretoria Geral de Ensino (DGE), respeitando as especificidades do atendimento educacional às crianças pequenas (RECIFE, 2004, p. 27).

Em tal contexto, continuava a luta pela garantia de direito das crianças à educação. Esse debate foi fortalecido nas Conferências Municipais de Educação

(COMUDE) o que contribuiu para demarcar o espaço da Educação infantil na rede municipal, constituindo uma proposta que superasse a visão assistencialista. Com a necessidade da expansão do atendimento prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram estabelecidas parcerias com a rede conveniada num esforço para ampliação do acesso, o que possibilitou a criação de uma política para esse atendimento no município e a construção de uma proposta específica para a Educação Infantil.

Com o processo de normatização e efetivação dos conveniamento das propostas que orientavam as orientavam a Educação Infantil do município, podia destacar as ações que norteavam as políticas de Educação Infantil que eram voltadas para a qualificação do atendimento e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

A Resolução nº 14/2004 do Conselho Municipal de Educação de Recife estabelece as normas de credenciamento das Instituições de Educação Básica. Entre outras exigências, estabelece no mínimo o magistério, em nível médio, para docência na Educação Infantil. No que se refere à infraestrutura, institui as condições mínimas para atendimento a Educação Infantil: ambiente adequado à faixa etária, bem como ventilação, iluminação e equipamentos adequados. Estabelece também os parâmetros de organização dos grupos na relação professor/aluno: 0 a 1 ano – 15 crianças, por um professor e um auxiliar, 1 a 2 anos – 20 crianças, por um professor e um auxiliar, 2 a 4 anos – 20 crianças, por um professor e um auxiliar. É importante enfatizar, que em geral, o documento estabelece as condições mínimas para o atendimento, e não as condições para um atendimento que priorize a qualidade.

Segundo dados divulgados pelo Portal da Prefeitura da Cidade do Recife (disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/redemunicipal.php>), em 2015, havia 25 creches comunitárias conveniadas que atende a crianças de 0 a 3 anos e 58 creches municipais, para atender a uma população estimada em 76.391 crianças nessa faixa etária.

Esses dados revelam a falta de vagas para esse tipo de atendimento. Ressalta-se o fato da não obrigatoriedade das crianças de 0 a 3 anos frequentar uma instituição de Educação Infantil, mas, diante da vontade e da necessidade da família, é obrigação do município oferecer.

Assim, as instituições comunitárias se encarregam do atendimento a demanda não atendida pelo poder público. Campos (2011) afirma que as políticas para Educação Infantil tiveram transformações na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (93/96), reconhecendo o dever do Estado de oferecer atendimento as crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas - creches e pré- escolas, entretanto, essas deliberações legais não tem se traduzido em avanços e melhorias concretas aos homens, mulheres e crianças a quem se destinam essas ações.

No contexto atual do município Recife, as creches municipais e as creches conveniadas passaram por vários avanços e mudanças significativas, participaram da histórica de luta e resistência dos momentos de transição, onde a concepção do atendimento saía da assistência para a visão de desenvolvimento integral da criança dentro das instituições.

O presente estudo investigou os sentidos que profissionais da Educação Infantil e familiares atribuíram ao trabalho desenvolvido em duas instituições, uma conveniada e outra da rede pública municipal de Recife. Pretende-se que esse estudo contribua na discussão sobre o papel e as funções do atendimento educacional da primeira infância, a partir da análise das falas dos atores envolvidos, família e profissionais.

Perspectivas Teóricas e Metodológicas e Procedimentos Investigativos

Para esta pesquisa, foram realizados estudos de casos a partir da técnica de grupo focal. Essa técnica caracteriza-se como uma forma de trabalho com grupo de participantes selecionados de acordo com o problema do estudo, que devem ter critérios e algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão em questão, foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2005).

Segundo Gatti (2005), as principais recomendações com relação a essa técnica são:

- composição do grupo - o grupo deve ser composto, preferencialmente, por no mínimo, seis pessoas, e no máximo quinze pessoas;- local das sessões – é necessário um ambiente confortável , os participantes poderá usar crachás para facilitar os registros. A

disposição dos participantes pode ser em uma mesa ou com cadeiras em círculo, contanto que a forma propicie conforto aos participantes e facilitem a diversas formas de registros, (anotações, áudio ou vídeo).

- registro das interações - o meio mais usado para registrar o trabalho com o grupo focal é a gravação em áudio; por isso alguns cuidados devem ser tomados para a gravação ser feita com sucesso. Devem ser usados dois dispositivos disposto adequadamente em relação a distribuição dos participantes do grupo, para obter a gravação nítida de áudios ou vídeos. O material deve ser de boa qualidade e testado antes de sua utilização, todos os aspectos técnicos devem ser previstos e assegurados para obter-se um bom registro.
- função do moderador - o moderador deve propor as questões aos participantes, mantendo o foco da discussão, realizando sínteses e retomando o assunto, em eventuais desvios;
- desenvolvimento do processo grupal - recomenda entre uma hora e meia e não mais que três horas, dependendo da natureza do problema em pauta. O moderador deve explicar o seu papel, que é de introduzir o assunto para gerar um debate sobre o tema, e obter informações suficientes para os seus objetivos.

Ainda segundo essa autora, o grupo focal faz emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, dando condições de captar informações, que por outro meio, seriam difíceis se manifestar. Nessa perspectiva, o grupo focal permite que os participantes expressem e discutam suas ideias, possibilitando ao facilitador compreender a lógica da argumentação do discurso construído pelo grupo. De acordo com o estudo de Gatti (2005, p. 13), buscamos realizar as principais recomendações com relação a essa técnica, visando “[...] oferecer uma boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido ou falado”.

A composição do grupo foi feita a partir da adesão das instituições, inicialmente identificamos duas instituições de Educação Infantil conveniadas e cinco municipais, na mesma comunidade. Ao entrarmos em contato com as gestoras, duas instituições aceitaram compor a pesquisa. Em seguida, os familiares e profissionais da instituição foram convidados a participar dos grupos focais. Por fim, participaram todos os profissionais das instituições que trabalhavam diretamente nas salas de Educação Infantil com as crianças. Destaca-se que nos foi dada a permissão para realizarmos a pesquisa no dia do plantão pedagógico das instituições. Os familiares participaram por adesão e por terem disponibilidade de tempo para o dia em que estava agendada a realização do grupo focal, respeitando o critério de que todas as turmas tivessem representações nos grupos de familiares.

Assim, realizamos quatro grupos focais em duas instituições de Educação Infantil. Essas instituições foram escolhidas por estarem situadas num mesmo bairro, portanto, atendem a mesma comunidade, sendo que uma das instituições faz parte da rede municipal pública de ensino de Recife e a outra é uma instituição conveniada à Secretaria de Educação de Recife.

Além da participação da mediadora pesquisadora e uma observadora em todos os grupos, os eles foram compostos por:

Grupo 1A – composto por nove familiares das crianças, sendo uma avó e oito mães, atendidas numa instituição de Educação Infantil da rede conveniada;

Grupo 2A - composto por oito familiares, sendo um pai, uma tia, seis mães, de uma instituição de Educação Infantil da rede pública

Grupo 1B – composto por seis profissionais de Educação Infantil, sendo quatro professoras, uma auxiliar de desenvolvimento infantil e uma psicopedagoga, de uma instituição de Educação Infantil da rede conveniada;

Grupo 2B – composto por onze profissionais de Educação Infantil, sendo seis professoras e cinco axilares de desenvolvimento infantil, de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal.

Os grupos realizaram as discussões em suas instituições. Os participantes se dispuseram sentados em círculos, o que propiciou a cada um, a visualização de todos os participantes, facilitando também a gravação dos registros. Utilizamos como instrumento de registro a gravação em áudio, com o cuidado de pedir as participantes

autorizações para a gravação e em adequar o

dispositivo para que todos os sujeitos fossem ouvidos na distribuição do áudio.

A pesquisadora mediadora propôs questões aos participantes, mantendo o foco da discussão, realizando sínteses e retomando o assunto em eventuais desvios. Os grupos focais duraram em torno de 1 hora e 10 minutos a 2 horas e 25 minutos, de acordo com o debate difundido pelo próprio grupo.

Para a análise das falas dos participantes nos grupos focais, foi utilizado o método da análise de conteúdo de Bardin que se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem duas funções:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a proposição para a descoberta;
- uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. (BARDIN, 2011, p.35).

A perspectiva teórico-metodológica que norteou a análise das falas foi a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores (BALL 2001; 2005; 2006; BALL, MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006). Segundo esses autores, essa perspectiva considera a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática educacional fazem para relacionar os textos da política à prática pedagógica. Dessa forma, o estudo procurou identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo na prática pedagógica que reflete as formas de implementação das políticas educacionais.

Segundo Ball e Mainardes (2011), por estarem sujeitas à interpretação e recriação, as políticas educacionais não são simplesmente “implementadas”, estando sujeitas à interpretação e, assim, a serem “recriadas”. Dessa forma, os atores envolvidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico têm papel ativo nesse processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, suas percepções têm implicações no processo de implementação das políticas.

Análise e discussão dos resultados

A análise das percepções familiares apontou para a creche como um espaço que assume a função da família no ensino e no cuidado, considerando as necessidades de trabalho, as condições sociais e educacionais dos pais e familiares como na fala a seguir:

O desenvolvimento é diferente porque as crianças, em casa, por mais que a gente seja mãe cuidadosa, zelosa, mas a gente não tem, infelizmente, tempo, é assim: todas as mães são assim. A gente não tem tempo suficiente para estar dando aquela atenção e dar aquele tipo de ensinamento a criança, já quando a criança está em uma creche tem esse profissional. (GRUPO FOCAL- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

No entanto, salientamos que, para além dessa função, a Educação Infantil é um direito da criança e, mesmo que tenha papel complementar à família na educação dos filhos, não deve haver distorção do seu papel institucional.

Essa visão dos familiares revela uma falta de clareza do papel e função da Educação Infantil, de suas especificidades, ao ser ressaltada a similaridade de substituição do papel da família pelo da escola na educação das crianças. Na mesma direção, Andrade (2010) afirma sobre a creche:

Reconhecer a legitimidade de creches e pré-escolas como instituições educativas e a Educação Infantil enquanto etapa inicial da educação básica implica o reconhecimento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências ou “preparatórios” para as etapas de educação subsequente. (ANDRADE, 2010, p. 117).

As profissionais também comparam o papel do seu trabalho com a educação familiar e acrescentam que a frequência da criança na creche permite um avanço mais rápido em seu desenvolvimento que o de outras crianças que não tiveram essa oportunidade.

Como eu falei no conselho a respeito dos meus pequenos, que chegam aqui no grupo 1, sem autonomia, para se alimentar só, para fazer atividades só, chegam zerados, zerado no sentido de que eles tem quem faça tudo isso tem que faça por eles em casa, os pais. A gente

até vê pessoas que chegam aqui de fora e quando vê, já na metade do ano se alimentando sozinho, fazendo algumas atividades sozinho, aí tem pessoas de fora que chegam e falam: - Meu Deus, fazem sozinho! Eles fazem isso só, mas o meu tem quatro anos e não consegue fazer [...] (GRUPO FOCAL-PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

No entanto, as famílias também apontam o espaço que possibilita a ação educativa da creche e sua importância para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as vozes das famílias reconhecem a mudança em suas crenças e ações, a partir da vivência proporcionada pela creche às crianças, como no trecho que segue:

Assim, eu acho que a independência da criança, você vai descobrindo, assim, talento, quando você deixa ele independente... Aí, você começa a descobrir o talento da criança, quando você deixa à vontade. Eu estou falando isso porque eu tinha medo de deixar meu filho, ele era muito dependente de mim principalmente na parte da alimentação, eu tinha essa dificuldade, ainda tenho um pouco. Mas, após eu ter vindo para aqui porque era a área na parte de alimentação que ele era muito dependente de mim porque fico preocupada. Eu comecei a descobrir valores, assim que eu que tava prejudicando ele, sabe? E que não era uma coisa que ele gostava, porque eu vendo, eu comecei, me emocionei, ao ver que eu tava prejudicando um pouco! E, então a independência eu acho que ajuda. (GRUPO FOCAL - FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA)

A interação entre crianças e entre criança e adultos também é compreendida pelas profissionais como um fator relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como a seguir:

[...] então isso eles aprendem na Educação Infantil, junto com os outros colegas, interagindo com os colegas, interagindo com os amigos, com os professores, com os ADIs, com os estagiários. Então, eles aprendem a ter essa autonomia, às vezes a gente não faz nem muita coisa, para ensinar não, até porque você não dá conta de 20 crianças, numa sala com 3 adultos, fica difícil de você ir lá e ensinar, um por um, mas ali, no meio, eles interagem e aprendem uns com os outros. (GRUPO FOCAL-PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

Foi identificada também uma concepção de Educação Infantil como base para o futuro desempenho escolar da criança, a partir de uma concepção preparatória dessa etapa do ensino.

É dar condições para a criança. Eu, tendo um incentivo, eu, sendo valorizada eu consigo realizar um trabalho bom com as crianças, consigo projetar a criança para ser referência para o futuro. (GRUPO FOCAL - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

Esse sentido de etapa preparatória não é o que está estabelecido nas orientações, tanto aquelas dos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2006, 2010), como a concepção consensuada pelos estudos da área (CAMPOS, 2011; CORSINO, 2012; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1999) que definem a Educação Infantil com um papel e uma função em si mesma.

As falas também registraram a necessidade de reconhecimento desse profissional e, nesse sentido, as profissionais deste estudo expuseram seus sentimentos de desvalorização do trabalho docente por parte dos pais.

A gente não tem esse reconhecimento dos pais, a gente perde a identidade enquanto profissional de educação, os pais não respeitam, nos veem empregados deles, como babás, então perde essa identidade profissional da educação. (GRUPO FOCAL - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

Observa-se a descaracterização do profissional na voz da professora, que reflete a necessidade do reconhecimento e da relevância da sua atuação junto às crianças para além de uma ideia de cuidar, mas principalmente de contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, físico, motor que envolve a construção social e cultural da criança na sociedade.

Num sentido divergente desse, ressaltamos a fala de uma outra participante da pesquisa que, ao contrário, aponta para o reconhecimento que vem por parte da criança, embora ela acredite que a criança, ao se tornar adulta, assumirá a postura da sociedade em relação ao trabalho desses profissionais.

O reconhecimento do seu trabalho, só vem das crianças. Como a gente tá vendo por aí. E se a criança já cresce no ambiente, que é uma desordem, essas crianças amanhã, elas não vão se importar com nada, vai dizer para mim, tanto faz, como tanto fez. (GRUPO FOCAL-PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

As profissionais atribuem uma estreita

ligação entre as aptidões pessoais, a emoção e o sentimento e o exercício na prática pedagógica da Educação Infantil, acima da remuneração salarial. Essa concepção do exercício profissional pode indicar uma desprofissionalização da profissional que atuam na Educação Infantil, visando o amor, o dom de ensinar e o dom de ser professor de crianças pequenas, acima de suas competências e de sua atuação como profissional, se colocando em uma dimensão de realização que está fora da dimensão de uma instituição de Educação Infantil.

A educação é uma coisa que cativa, que é tão bonito, quando chega o final do ano, ou antes disso, com um mês, a resposta da criança em alguma coisa é tudo na vida. Você esquece até do pouco dinheiro que você recebe é uma coisa que mexe com o coração da gente. (GRUPO FOCAL-PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

No mesmo sentido, o compromisso que “corre na veia” é mencionado como além da formação docente, no sentido de que o exercício do professor é um saber que também vem de sua prática que poderia ser entendido como uma desvalorização da formação profissional.

Quando a gente vem a ser professora é quando a coisa já corre na veia, quando a gente se propõe a fazer isso, a gente... ter pelo menos alguma aptidão, e a gente aprende muitas coisas, acha aquilo tudo muito bonito, vem com muita vontade, mesmo que a gente encontre uma realidade totalmente diferente. Teoria não é prática, é completamente diferente, mas elas se complementam. Eu tenho quarenta e dois anos na educação e não consigo deixar, porque parece que é uma doença, quando a gente gosta daquilo ali... É como a professora estava dizendo, quando chega no final do ano e a gente vê que tem alguma coisa, merece o esforço da gente [...](GRUPO FOCAL-PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

A relação teoria e prática exposta pela professora também ressalta a dimensão da prática nos espaços escolares como lugares de constante movimento e mudança o que dificulta a transposição das teorias para as práticas pedagógicas. Essa menção aponta para a necessidade de considerar os discursos dos profissionais que estão inseridos nesse processo para pensar a formação de outros que estão iniciando, e destes em sua continuidade, como expõe Micarello (2005, p.143):

As fontes sociais de onde emanam esses saberes são muito mais amplas do que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial, e somente considerando essa diversidade é possível construir um sentido para que pensam e dizem os professores sobre sua formação.

Considerações Finais

De forma geral, as falas dos familiares e das profissionais dos quatro grupo não foram dissonantes e apontaram uma visão positiva da Educação Infantil e das vivências das crianças nas creches que foram associadas ao seu desenvolvimento integral e a um melhor desempenho na sua vida familiar e escolar, no entanto há muitos desafios mencionados, afirmando a importância da existência das instituições da Educação Infantil com atendimento educacional de qualidade.

Os pais expressaram seu reconhecimento em relação ao trabalho, tanto no âmbito do cuidado como no da educação, realizado na creche e dirigido aos seus filhos.

No entanto, e essa foi a única divergência percebida entre os grupos analisados, as falas das educadoras revelam que esse posicionamento das famílias não é percebido dessa forma por elas, educadoras, que, diferentemente, atribuíram aos familiares um sentimento de desvalorização do seu trabalho docente realizado nas creches. Sobre essa discrepância entre as afirmações dos familiares e as percepções das educadoras, pode-se entender que haja uma relação com a desvalorização profissional com que a sociedade e o poder público tratam esses profissionais da Educação Infantil, tanto no que se refere ao pagamento de baixa remuneração salarial, como às precárias condições de trabalho e poucas oportunidades de formação profissional específica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho nas creches.

Os próprios profissionais trazem em suas falas essa marca da desvalorização enquanto afirmam que a prática é mais importante que a teoria, relativizando a importância da formação docente, ou quando afirmam prescindir da remuneração para a sua realização profissional.

Entre os desafios mencionados, a ênfase dada pelas famílias e professoras está nas precárias condições físicas das creches e a falta de material e equipamento para o desenvolvimento do trabalho. Esses aspectos também se configuram como dimensões essenciais da qualidade da Educação Infantil.

O presente estudo, ao analisar a micropolítica, aponta a necessidade da pesquisa cuidadosa nos níveis local e organizacional, articulada com o estudo da macropolítica para a compreensão de sentidos e significados envolvidos na tradução das políticas nas práticas educativas.

A pesquisa revelou o papel da micropolítica como um importante fator na realização do projeto da escola. No entanto, a reinterpretação da política pelos que fazem a comunidade escolar está relacionada com os aspectos mais distantes da conceituação de política, situados na macropolítica das legislações e dos documentos oficiais.

A pesquisa que articula diferentes níveis de análise, procurando compreender também o “entre” esses níveis – a legislação, os indicadores educacionais, a escola, a sala de aula, os diferentes atores – permite capturar a dinâmica da política traduzida em práticas educativas. Nesse intuito, esse estudo pretendeu contribuir para o debate sobre as creches no município de Recife, identificando, percepções e posicionamentos de familiares e educadoras sobre questões relevantes na formulação e efetivação das políticas para a Educação Infantil e a gestão das creches, apontando para a centralidade desses profissionais e para a necessidade de uma atenção dirigida as suas especificidades e necessidades de qualificação no atendimento das instituições de Educação Infantil.

Referências

AMORIM, Adenice; BRITO, Mônica; BARROS, Siriene. Pare! Respeite-me, também sou cidadão! **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, n. 39, p. 15-17, abr. 2005.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL; Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL; Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma versão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2006.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.15-33, jan./abr. 2011.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce - 9. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MACHADO, Laêda B.; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Política e Gestão da Educação Básica**. Recife: Ed Universitária UFPE, 2009.

MACHADO, Maria Lúcia A. **A Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo, Ática, 2005.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (Coord.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

RECIFE. **Resolução nº 14/2004, de 22 de junho de 2004**. Estabelece normas para credenciamento das Instituições de Educação Básica, integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Recife – SMER pela Secretaria de Educação do Recife. Conselho Municipal de Educação, Recife, PE, 22 jun. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil**: Perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ZANNINI, Célia Cabanelas. Educação Infantil enquanto direito. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil**: construindo o presente - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

**PERCEPTIONS OF PROFESSIONALS AND FAMILIES OF CRUCES
CHILDREN ON THE WORK DEVELOPED IN CHILDREN EDUCATION****Abstract**

The controversy over caring and educating has been the background on which the proposals in Child Education are built. In the last decades, the debates emphasize the need for the functions of education and care to be integrated in this stage of education. The present study investigated the meanings that professionals and family of children attributed to the work developed in their institutions of Early Childhood Education. Focal group methodology was used. The analysis considered the speeches of each focal group and sought to identify regularities that indicated agreed meanings but also discrepancies and differences in the groups and between the groups. In general, the statements of family members and professionals were not dissonant and pointed out a positive view of Early Childhood Education and the experiences of children in daycare centers that were associated with their integral development and better performance in their family and school life, however. There are many challenges mentioned, affirming the importance of the existence of institutions of early childhood education with quality educational services. It is intended that this study contribute to the discussion about the

role and functions of early childhood educational care, based on the analysis of the speeches of the actors involved, family and professionals.

Keywords: day care; child education; take care; to educate.

**PERCEPCIONES DE PROFESIONALES Y FAMILIARES DE NIÑOS DE
CRECHES EN EL TRABAJO DESARROLLADO EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL****Resumen**

La polémica sobre el cuidar y el educar ha constituido el panorama de fondo sobre el cual se construyen las propuestas en Educación infantil. En las últimas décadas, los debates enfatizan la necesidad de las funciones del educar y cuidar estar integradas en esa etapa de la enseñanza. El presente estudio investigó los sentidos que profesionales y familiares de niños atribuyeron al trabajo desarrollado en sus instituciones de Educación Infantil. Se utilizó la metodología de grupos focales. El análisis consideró las palabras de cada grupo focal y trató de identificar regularidades que indicaran sentidos consensuados pero también discrepancias y diferencias en los grupos y entre los grupos. En general, las palabras de los familiares y de las profesionales no fueron disonantes y señalaron una visión positiva de la Educación Infantil y de las vivencias de los niños en las guarderías que se asociaron a su desarrollo integral ya un mejor desempeño en su vida familiar y escolar, sin embargo hay muchos desafíos mencionados, afirmando la importancia de la existencia de las instituciones de Educación Infantil con atención educativa de calidad. Se pretende que este estudio contribuya en la discusión sobre el papel y las funciones de la atención educativa de la primera infancia, a partir del análisis de las palabras de los actores involucrados, familia y profesionales.

Palabras clave: guardería; educación Infantil; cuidado; educar.

Submetido em: março de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.

Publicado em: agosto de 2019.