



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LEONOR DE SANTANA GUIMARÃES

A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO DIANTE DAS
MUDANÇAS FAMILIARES: CONCEPÇÕES DE MÃES E
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador

2008

LEONOR DE SANTANA GUIMARÃES

**A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO DIANTE DAS
MUDANÇAS FAMILIARES: CONCEPÇÕES DE MÃES E
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador como requisito para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

Salvador

2008

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, pela presença, apoio constante e, principalmente, por sempre acreditarem em mim.

À Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, pela orientação e ensinamentos.

Aos meus familiares, pelo incentivo e carinho.

Aos meus amigos, por não me permitirem desistir.

Aos colegas de trabalho que contribuíram com esta caminhada seja com uma ajuda concreta ou, simplesmente, com um sorriso.

Por fim, a todas as mães e professoras que colaboraram para que este projeto se tornasse uma realidade.

GUIMARÃES, Leonor de Santana Guimarães. *A infância e sua educação diante das mudanças familiares: concepções de mães e professoras da educação infantil*. 153 f. il. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008

RESUMO

A infância e suas formas de educação são interligadas, trazendo características e especificidades de uma época e de um local. Diante das mudanças familiares ocorridas na sociedade contemporânea, o presente trabalho tem por objetivo conhecer como mães e professoras de crianças, com idades entre quatro e seis anos, inseridas em Instituição de Educação Infantil, concebem a infância e sua educação. Como metodologia, optou-se por um estudo descritivo, cujo projeto foi submetido e aprovado por comitê de ética. A pesquisa foi realizada em uma escola particular católica que atende a um público de classe média da cidade de Salvador. A instituição tem 1.500 alunos distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Dos 90 alunos matriculados em um grupo de quatro, um de cinco e outro de seis anos, foram retirados 30% deles (27) para que suas mães participassem da pesquisa, constituindo uma amostra significativa. As professoras das três turmas também participaram do estudo. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados dois roteiros de entrevista semi-estruturados, um para as mães e outro para as professoras. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as entrevistas foram gravadas. Tais gravações foram transcritas e os dados analisados de forma quantitativa-interpretativa, utilizando sistemas de categorias. Os resultados revelam que a família foi concebida pelas participantes como base da pessoa, grupo de pessoas que vivem juntas e centro afetivo. Para as mães, educar implica o processo de formação pessoal e escolar. Para as professoras, consiste na base e preparação para a vida futura. A infância foi concebida pelas participantes como etapa do desenvolvimento humano dotada de características positivas, estando relacionada a inocência, a brincadeira e a alegria. Os locais de aprendizado são considerados principalmente a família e a escola. Os brinquedos educativos aparecem como prioritários, demonstrando uma clara relação entre brincadeira e aprendizagem formal. Em relação à rotina da criança, as mães demonstram um cotidiano dividido entre atividades escolares, esportivas e o brincar durante a semana e, momentos de lazer e interação social entre a criança e a família nos finais de semana. Para as professoras, a rotina da sala de aula se divide em atividades acadêmicas e o brincar, além das aulas extras como música, artes e esportes.

Palavras-chave: infância; mães; família; educação; professores.

GUIMARÃES, Leonor de Santana Guimarães. *The childhood and its education face to familiar changes : childish education in the vision of mothers and teachers.* 153 f. il. 2008. *Dissertation for Master's Degree - Post-Graduation Program Family in the Contemporary Society*, Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, 2008."

ABSTRACT

The childhood and their forms of education are interconnected, bringing characteristics and peculiarities of a season and a spot. In the face of family changes occurring in contemporary society, this study aims to know how mothers and teachers of children, aged between four and six years, embedded in Institution of Child Rearing, realize your childhood and education. As a methodology, we chose a descriptive study, whose design was submitted and approved by the ethics committee. The study was conducted in a Catholic private school that caters to an audience of middle-class city of Salvador. The institution has 1500 pupils distributed to the Children's Education High School. Of the 90 students enrolled in a group of four, one of five and another six years, were removed 30% of them (27) so that their mothers participate in the research, constituting a significant sample. The teachers of the three classes also participated in the study. Were used as instruments for collecting data two tours of semi-structured, one for mothers and another for teachers. Participants signed the End of Free and Informed Consent and the interviews were recorded. These recordings were transcribed and analyzed data on a quantitative-interpretive, using systems of categories. The results show that the family was conceived by participants as a basis of the person, group of people who live together and emotional center. For the mothers, educating implies the process of training staff and school. For teachers, is the basis and preparation for future life. The child was conceived by participants as a stage of human development with a positive characteristics, in relation to innocence, and joy to play. The places of learning are considered mainly to family and school. The educational toys appear as a priority, demonstrating a clear link between play and formal learning. Regarding the routine of the child, mothers show a daily divided between school activities, sports and play during the week and in moments of leisure and social interaction between the child and family on weekends. For teachers, the routine of the classroom is divided into academic activities and play, in addition to extra classes such as music, arts and sports.

Key words: childhood, mothers, family, education, teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição porcentual de mães e pais segundo as características: idade, naturalidade, estado civil e religião. Salvador-Ba, no ano de 2007	67
Tabela 2	Distribuição porcentual das mães e dos pais segundo a escolaridade. Salvador-Ba, no ano de 2007	68
Tabela 3	Distribuição porcentual das mães e dos pais segundo as características: atividade profissional e horário que trabalha fora de casa. Salvador-Ba, no ano de 2007	69
Tabela 4	Distribuição porcentual das crianças focalizadas no estudo segundo idade e sexo. Salvador-Ba, no ano de 2007	70
Tabela 5	Distribuição porcentual das mães, segundo a característica número de filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007	71
Tabela 6	Freqüência e distribuição porcentual das respostas das mães sobre o que é família. Salvador-Ba, no ano de 2007	77
Tabela 7	Distribuição porcentual das respostas das mães sobre quais são os componentes da família e quem mora na casa. Salvador-Ba, no ano de 2007	79
Tabela 8	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre o que é educação. Salvador-Ba, no ano de 2007	81
Tabela 9	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre qual é a melhor maneira de educar uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	83
Tabela 10	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quem é responsável pela educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	85
Tabela 11	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre qual o papel da família na educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	87

Tabela 12	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre qual o papel da escola na educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	89
Tabela 13	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as dificuldades encontradas na educação dos filhos e como as enfrentam. Salvador-Ba, no ano de 2007	92
Tabela 14	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as fontes de orientação para educar os filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007	95
Tabela 15	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre concepções de infância. Salvador-Ba, no ano de 2007	97
Tabela 16	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as diferenças entre a sua infância e a do(s) seu(s) filho(s). Salvador-Ba, no ano de 2007	99
Tabela 17	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre elementos importantes para o desenvolvimento da criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	101
Tabela 18	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre valores importantes a serem transmitidos à criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	102
Tabela 19	Distribuição da média de idade com que a criança adquire certas habilidades ou conhecimentos e porcentagem das respostas sobre com quem a criança adquire estas habilidades	104
Tabela 20	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre concepções de brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007	106
Tabela 21	Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre a importância do brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007	108

Tabela 22	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre os tipos de brinquedos que elas costumam dar aos filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007	109
Tabela 23	Distribuição das porcentagens das respostas das mães sobre quem escolhe os brinquedos. Salvador-Ba, no ano de 2007	110
Tabela 24	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas sobre as brincadeiras preferidas pela criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	111
Tabela 25	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre com quem a criança costuma brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007	114
Tabela 26	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quais outros materiais disponibiliza para a criança. Salvador-Ba, no ano de 2007	115
Tabela 27	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quais presentes deram aos seus filhos no último ano. Salvador-Ba, no ano de 2007	116
Tabela 28	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quais são as atividades desenvolvidas pela criança durante a semana. Salvador-Ba, no ano de 2007	118
Tabela 29	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quais atividades são desenvolvidas pela criança nos finais de semana. Salvador-Ba, no ano de 2007	119
Tabela 30	Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quem acompanha as crianças nas atividades diárias. Salvador-Ba, no ano de 2007	120
Tabela 31	Distribuição da média de idade com que a criança adquire certas habilidades ou conhecimentos, conforme as professoras. Salvador-Ba, no ano de 2007	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	16
2.1	FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE	16
2.2	A INFÂNCIA	25
2.3	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇA NA FAMÍLIA	34
2.4	SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.5	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	47
2.6	ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	55
2.7	O ESTUDO	63
3	METODOLOGIA	64
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	64
3.2	LOCAL E PARTICIPANTES	65
3.3	PROCEDIMENTOS	72
3.4	INSTRUMENTOS	73
3.5	ANÁLISE DE DADOS	74
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1	DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS	76
4.1.1	FAMÍLIA	76

4.1.2	EDUCAÇÃO	80
4.1.3	INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E VALORES	96
4.1.4	BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E OUTROS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS ÀS CRIANÇAS	106
4.2	DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	120
4.2.1	FAMÍLIA	121
4.2.2	EDUCAÇÃO	121
4.2.3	INFÂNCIA	125
4.2.4	O BRINCAR	128
4.2.5	A ROTINA DAS CRIANÇAS	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES	147
	APÊNDICE A	147
	APÊNDICE B	148
	APÊNDICE C	149
	APÊNDICE D	152

1. INTRODUÇÃO

As diversas formas de relação e inter-relação configuram o cenário principal para o desenvolvimento humano. Assim, a infância como importante etapa na vida do sujeito também é constituída pelas relações estabelecidas com os grupos e instituições mais próximas. Deste modo, a família e a Instituição de Educação Infantil aparecem como sistemas imediatos de atuação da criança em seu desenvolvimento.

Como exposto por Bronfenbrenner (1979/1996), para compreender o desenvolvimento humano como alterações consolidadas pelas relações de percepção e atuação sobre o ambiente torna-se fundamental ir além dos ambientes simples ou das mudanças físicas e cognitivas ocorridas no sujeito, concebendo as relações estabelecidas, em uma cultura específica, entre sujeitos e ambientes como sustentáculo da compreensão do desenvolvimento infantil.

Os diversos contextos de desenvolvimento envolvem uma série de aspectos, transitórios ou não, que se interconectam produzindo as variáveis e demandas de um tempo ou espaço determinado. Estas influências desenvolvimentais impactarão diretamente na maneira pela qual o caminho do desenvolvimento ocorre, bem como funcionarão como reflexo de uma noção de homem específica do seu tempo.

Desta maneira, as interconexões entre sujeito e ambiente possibilitam o caminho do desenvolvimento infantil, no qual as percepções, idéias, perspectivas e práticas determinam qual a criança que a sociedade deseja formar. Assim, parte-se do pressuposto bioecológico de que a família e a Instituição de Educação Infantil são sistemas imediatos de atuação da criança em desenvolvimento e com ela estabelecem uma relação bidirecional e

dialética em que cada membro se constitui à medida que altera seu entorno e é modificado pela realidade.

Compreender as relações entre os sistemas nos quais ocorre o desenvolvimento infantil, partindo dos seus distanciamentos e aproximações conceituais e práticas, mostra-se um início para a superação de uma visão reducionista e estruturalista da infância, possibilitando um entendimento desta não pelo estudo do desenvolvimento do sujeito, mas sim dos olhares, percepções e práticas que colocam a infância em determinado *status* e local social. Como exposto por Brofenbrenner (1979/1996, p.5):

...a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependente da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro.

Desta forma, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: diante das mudanças familiares ocorridas na sociedade contemporânea, como mães e professoras da Educação Infantil concebem a infância e sua educação?

Desde o início da sua vida profissional a autora teve a oportunidade de lidar com as vicissitudes que demarcam a infância, bem como com as relações estabelecidas entre as crianças, sua família e sua escola. Inicialmente, como professora do Ensino Fundamental, fato que lhe possibilitou adentrar na linguagem infantil e visualizar seus anseios e necessidades. Posteriormente, pelo contato com dois campos científicos, a Pedagogia e a Psicologia, que lhe permitiu ressignificar o sentido da infância através destas duas perspectivas, de modo a desejar compreender as formas de mediação estabelecidas entre adultos e crianças na nossa sociedade.

A partir deste cenário, a presente pesquisa que envolve estes três objetos – família, infância e Educação Infantil – desperta na autora um interesse particular. Isto se dá pelo fato de ela estar imersa neste universo há mais de

onze anos como profissional e por acreditar que as relações familiares e educacionais reproduzem uma dinâmica sócio-cultural ao mesmo tempo em que apresentam meios para superar algumas das dificuldades estruturais e sociais presentes na realidade pós-moderna.

É importante ressaltar que a escolha por uma matriz teórica que enfatize a conjunção dos diversos fatores existentes na estruturação humana – perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano – implica em mais do que um simples ato metodológico, mas em uma visão de pessoa na sua integralidade. Neste sentido, a autora acredita que as descobertas teóricas e empíricas obtidas possibilitarão mais do que um fazer científico, mas um ato social.

Defende-se assim, neste trabalho, uma concepção de homem enquanto sujeito que se torna humano pelo contato com outros seres humanos e que se define pela capacidade de transformar e se transformar por meio das experiências, constituindo-se enquanto ser social, histórico e cultural.

A perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento oportuniza lançar um novo olhar para as interconexões entre família e Instituição de Educação Infantil, tomando estas instituições como microssistemas, ou seja, trazendo a perspectiva de que ambas interferem no desenvolvimento infantil, não apenas por meio das ações diretas sobre a criança, mas também pelas influências indiretas, as quais tomaremos neste trabalho como concepções e escolhas que norteiam as práticas educativas.

Como mencionado por Bronfenbrenner (1979/1996) ao explicar a sua teoria, os conceitos utilizados não são necessariamente novos, contudo, as formas de estabelecer conexões entre eles serão o ponto de partida para uma perspectiva de desenvolvimento expansiva que permita chegar ao desenvolvimento humano por novos caminhos. Desta maneira, não se trabalhará aqui com novos conceitos, pelo contrário, procurar-se-á partir de conceitos conhecidos e estudados a fim de buscar entender a criança e a infância sob a perspectiva de uma população específica, em um momento histórico específico.

O Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, fundamental na teoria Bioecológica por demonstrar um dinamismo na compreensão do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2004), aparece no trabalho como base para a construção dos instrumentos investigativos e para a reflexão e discussão dos resultados obtidos, cientes que enfatizaremos o aspecto *contexto* ao destacar os microssistemas – família e escola – e o mesossistema, relações estabelecidas entre os microssistemas.

Os *processos* estarão presentes na investigação das práticas de criação e de educação das crianças inseridas em Instituição de Educação Infantil. O *tempo* balizará a pesquisa como pano de fundo ao destacarmos as mudanças históricas que atingem a família, tomando a concepção de macro tempo. E, por fim, a *pessoa* será representada pela criança de quatro a seis anos que está em desenvolvimento e compõe um sujeito com demandas e atividades específicas dentro das relações estabelecidas pelo micro e mesossistema.

Para Tudge (2008, p. 220), na teoria de Bronfenbrenner “a maior atenção recai sobre as atividades e interações cotidianas, nas quais os indivíduos participam regularmente”. Desta forma, diante das mudanças familiares ocorridas na sociedade contemporânea, o presente trabalho tem por objetivo conhecer como mães e professoras de crianças inseridas em Instituição de Educação Infantil concebem a infância e sua educação.

Como partes da presente dissertação tem-se: a REVISÃO BIBLIOGRÁFICA que aborda a família na contemporaneidade, a infância, as concepções e práticas de educação de crianças na família, a Educação Infantil, a relação família-escola, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o estudo que esboça o objetivo geral e os específicos da presente pesquisa; em seguida está a METODOLOGIA do estudo que se caracteriza por ser descritivo; no capítulo RESULTADOS E DISCUSSÃO apresentam-se os dados obtidos discutindo-se os pontos relevantes à luz da literatura estudada. Finalmente, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS são sintetizados os principais dados encontrados e levantadas outras necessidades de estudos.

Faz-se importante ressaltar o desejo de que esta pesquisa possibilite o surgimento de debates e de novas pesquisas que envolvam família, infância e educação, reiterando a crença da autora sobre a importância da contínua reflexão sobre os temas vivenciais da nossa realidade. Tem-se consciência de que não se conseguirá alcançar todos os critérios recomendados pela proposta Bioecológica, mas deseja-se, ao menos, abraçar um dos seus princípios – uma nova noção de desenvolvimento a partir das diversas realidades do sujeito.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

A instituição familiar contemporânea, na sociedade ocidental, constitui-se partindo da sua função precípua de oferecer cuidados necessários à sobrevivência das crianças a fim de que estas se tornem adultos capacitados a exercer o seu papel na sociedade.

Dispõe-se hoje de incontáveis conceitos para o que é denominado como família em nossa sociedade. Segundo Biasoli-Alves (1997) são numerosos os olhares existentes sobre a família, formas de conceber o núcleo familiar que contribuem para seu estudo. Contudo, estes olhares ou formas de concepção enfatizam, cada um ao seu modo, um aspecto deste grupo humano, seja pela sua estrutura, função ou caráter etológico.

Como exposto por Bruschini (1993) faz-se necessário perder a “tendência” naturalizante de família que a condicionou a laços de parentesco e iniciar um caminho mais abrangente e complexo desta instituição. Este caminho passa não apenas pela problematização do conceito de família, mas também, pela percepção das novas e singulares dinâmicas que este núcleo pode apresentar. Conseqüentemente, é fundamental concebê-la a partir do seu referencial cultural e histórico, pois o tempo e o espaço provocam e demonstram modificações nos arranjos familiares.

Bruschini (1993) afirma ainda que as configurações de família se alterarão não apenas pela questão histórica e pelas vicissitudes geográficas, mas também entre grupos econômicos e sociais distintos. Ou seja, para a autora, o sistema econômico de um grupo encontra-se diretamente ligado à configuração familiar. Esta idéia é compartilhada por Berenstein (2002) quando afirma que a qualidade e as formas de configuração da família são marcadas pelas condições de produção de uma dada sociedade.

A carência de estabilidade e homogeneidade dos diversos grupos familiares parece impor a necessidade de compreensão do seu funcionamento, partindo da compreensão das perspectivas econômicas, sociais e históricas que cercam tal fenômeno humano. Para Biasoli-Alves (1997) a família é a instituição na qual coexistem gerações e valores diferenciados e, justamente por este motivo, ela não pode ser tomada como estática e uniforme, caracterizando-se por uma mudança no tempo e no espaço.

Uma breve retomada histórica sobre a família brasileira, incluindo elementos da família européia, faz-se necessária para a compreensão desta instituição na contemporaneidade.

Para Ariès (1981), que se debruçou mais detalhadamente no contexto europeu, o sentimento de família emerge nos séculos XVI e XVII. Este fato ocorre não por simples obra do acaso, mas, conforme o autor, o interesse pela infância surgido neste período nada mais é do que uma “expressão particular” do sentimento de família.

Inicialmente a percepção da família apresentava uma divisão. A idéia de uma linhagem familiar baseada nos laços sanguíneos e uma percepção de família arraigada na estrutura conjugal. Estes vieses de entendimento da família, antes de serem complementares, apresentavam-se como distintos e opostos, isto porque a perspectiva de uma linhagem não permitia a noção de propriedade e de divisibilidade da família. (ARIÈS, 1981).

Na percepção de Bruschini (1993), esta família do século XVI e XVII não apresentava função afetiva e socializadora. Esta idéia é fortalecida por Ariès (1981) que classifica como “frouxos” os vínculos que sustentavam os núcleos familiares antes deste período.

A orientação evolutiva da família para uma equação conjugal aparece, também, na visão de Bruschini (1993). Segundo ela, o molde da família nuclear se configura no século XVIII e é fortalecido pela revolução industrial e pelo advento do capitalismo.

Na concepção de Ariès (1981), a indivisão do patrimônio pareceu sustentar a percepção de família entre os séculos X e XIII, em tal período, as novas organizações políticas e econômicas impulsionaram a retomada da família conjugal independente. O patriarcado surgiu então como força de impedimento da divisão patrimonial, diminuindo a autonomia da mulher no grupo familiar e colocando, na figura do primogênito, a responsabilidade de salvaguardar os bens familiares.

O século XV apresenta alterações significativas, mas ainda lentas, na nova perspectiva da família. O caráter sentimental que toma conta dos vínculos familiares provoca outro posicionamento dos seus membros, proporcionando uma postura diferente na maneira de criar e educar os filhos. O que acontece em paralelo ao surgimento da escola. (ARIÈS, 1981).

As reformas no pensar e nas organizações sociais atingiram a família de maneira significativa no século XVI, momento no qual a organização familiar passa a ser concebida como célula social, fundamentando o poder do estado e restringindo a força da igreja como legisladora sagrada da união conjugal pelo casamento. (ARIÈS, 1981).

Para Donzelot (1986), a família configurou-se como a menor organização política de uma sociedade, isto porque o núcleo familiar reproduz relações de dependência vinculadas às esferas pública e privada. Somando a este fato, o autor afirma que a família se organiza ao redor da propriedade, da profissão e do privilégio. Logo, as mudanças relacionadas ao sentimento de família, emergentes no século XVII, representaram a divisão do poder do governo com este novo núcleo político – a família.

O século XVII aparece com uma perspectiva nova do sentimento de família. Na colocação de Ariès (1981), as preocupações da família se afastam das questões que envolvem propriedade e linhagem, passando para um olhar sobre o sentimento de infância. A união entre pais e filhos, assim como os cuidados que estes primeiros dispensem às crianças, assumem o lugar central

na dinâmica familiar. “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. (ARIÈS, 1981, p. 225).

No mesmo período, o processo de escolarização auxilia, segundo o autor, a constituição de um novo olhar para a família. Isto ocorre devido ao fato de a escola oportunizar às famílias o não afastamento dos seus filhos como ocorria anteriormente, quando as crianças e jovens eram enviadas para educação na casa de outros cuidadores. Logo, o avanço da escola e as novas práticas de educação, somadas a uma nova perspectiva de criança fomentaram o aparecimento de um sentimento peculiar para com a família.

O novo sentimento de família trouxe, também, uma nova postura na relação pais e filhos nos séculos XVIII e XIX. A primogenitura cede lugar para a homogeneidade dispensada a todos os filhos e a relação pais e criança toma conotações mais afetivas e significativas. “Tendia-se agora a atribuir à afeição dos pais e dos filhos, sem dúvida tão antiga quanto o próprio mundo, um valor novo: passou-se a basear na afeição toda a realidade familiar” (ARIÈS, 1981, p. 235). Esta nova forma de interação pais e filhos provocou, conseqüentemente, uma nova formação moral para as crianças, bem como uma maior igualdade na criação dos filhos.

A orientação evolutiva da família para uma equação conjugal aparece, também, na visão de Bruschini (1993). Para ela, o molde da família nuclear se configura a partir do século XVIII e é fortalecida pela revolução industrial e pelo advento do capitalismo nos séculos seguintes.

Paulatinamente, o sentimento emergente de família provoca uma alteração na presença dos sujeitos no social, no público. A conjugalidade que surge como padrão familiar, as novas configurações domésticas e os sentimentos de fidelidade impulsionam a família para o setor da vida privada, a intimidade familiar passa a ser vivida por poucos membros. A sociabilidade é colocada em detrimento à centralidade e ao fechamento dos núcleos familiares. Nas palavras de Ariès (1981, p. 238) “O sentimento de família não se desenvolve

quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo”.

A restrição da família às figuras dos pais e filhos marcou a passagem do século XVIII para o XIX, assim como o início da estrutura familiar enfatizada nos séculos seguintes: a família nuclear, fechada em sua intimidade e privacidade, distante da invasão do público e circundando o seu papel de cuidadora das crianças (ARIÈS, 1981). Bruschini (1993) corrobora com esta visão ao afirmar que no século XVIII a família passa, aos poucos, a tornar-se uma instituição voltada para o plano privado.

A partir do século XIX a família passa a assumir novas funções, principalmente no que se refere aos cuidados e segurança moral e afetiva dos filhos. Esta mudança ocorre devido a determinantes históricos, entre eles o desenvolvimento da alfabetização, a emergência de novas formas de religião e o gosto de isolamento. (BRUSCHINI, 1993).

No Brasil, a história da configuração familiar caminhou, por muito tempo, em paralelo às mudanças na família européia descrita por Ariès (1981). Importado, na colonização, o modelo patriarcal com estruturas simples, em detrimento ao papel feminino, marcou a família brasileira até o início do século XX e demarcou, significativamente, a forma como os padrões colonialistas marcaram a história da família brasileira. Contudo, as famílias extensas não foram as predominantes, sendo possível encontrar, neste período, estruturas mais simples de família. (SAMARA, 2002).

Na visão de Samara (2002), as marcadas diferenças nas famílias brasileiras dos séculos XVIII e XIX eram oriundas da base econômica de cada região do País: os engenhos do Nordeste, as plantações de café do Sudeste e a pecuária no Sul. As diferenças produtivas e econômicas atingiram a zona urbana e o fluxo migratório, determinando a extensão e a formação das famílias das diferentes regiões brasileiras.

Os séculos XVI e XVII foram marcados, ainda no Brasil, pela preponderância do pátrio poder. A autoridade do homem, que detinha o poder de decisão, colocava em detrimento a mulher que assumia o papel de esposa, dona de casa e responsável pela educação moral das crianças. Era o modelo existente nas grandes fazendas de monocultura da cana-de-açúcar. (SAMARA, 2002).

Com o crescimento da mineração, as famílias que se formaram no século XVIII assumiram uma nova configuração: os grupos familiares não eram tão extensos, mulheres solteiras e com filhos assumiam a liderança de algumas famílias e o número de celibatários era grande. A crescente urbanização atingia diretamente os arranjos familiares da época. (SAMARA, 2002).

As marcas históricas do século XIX: a crescente industrialização e o surgimento da burguesia, fatos que determinaram as estruturas e mudanças familiares no nível mundial, atingiram, também, o Brasil. Segundo Samara (2002), esses fatores somados ao desenvolvimento impulsionado pela lavoura cafeeira levaram as mulheres a ocuparem, aos poucos, o mercado de trabalho e provocaram uma crescente imigração, o que provocou um crescimento dos centros urbanos.

Independente de todas as mudanças ocorridas no final do século XIX, a supremacia legal masculina dentro da família ainda era algo existente. As mulheres continuavam exercendo atividades domésticas e se responsabilizando pela educação dos filhos. As famílias nucleares eram os modelos de família deste final de século. (SAMARA, 2002).

As vicissitudes regionais brasileiras, bem como as demandas históricas dos séculos XVIII e XIX, abriram caminhos para as mudanças significativas na família a partir do início do século XX. Pôde-se, desta forma, constatar a existência de diversos modelos familiares presentes na sociedade brasileira. Para Biasoli-Alves (1997) não há um modelo único de família brasileira, mas uma diversidade de arranjos que a autora denominou de “Famílias Brasileiras”.

Ao longo do século XX, e mais significativamente no seu início, a crescente participação feminina no trabalho formal, as mudanças provocadas pelas guerras mundiais e a consolidação da indústria possibilitaram uma passagem das famílias extensas e essencialmente patriarcais, para estruturas menores e muitas vezes centralizadas na figura feminina. O que advém destes fatos é uma nova postura familiar em relação à vida social e ao cuidado dos filhos, bem como novos papéis assumidos pelos seus membros. (SAMARA, 2002).

Nas décadas de 30 e 40 as famílias buscavam o lazer e as saídas em grupo, isto acontecia também nas ocasiões religiosas (BIASOLI-ALVES, 1997). Nas décadas subseqüentes começa a existir uma divisão entre as atividades das crianças e as atividades dos adultos, colocando as atividades em conjunto em detrimento das atividades por idade. O desenvolvimento educativo, com o crescimento do número de escolas provoca, ainda mais, uma divisão da vida da criança e da vida da família.

As alterações na configuração da família brasileira são sentidas de forma mais significativa a partir da década de 50, quando mudanças sociais e culturais tratam de acelerar tais alterações (BIASOLI-ALVES, 1997). Segundo a autora, a entrada da televisão nos lares brasileiros determinou o espaço, o tempo, bem como a qualidade do contato familiar.

Conforme Jablonski (2007), a família nuclear tradicional e urbana, bem como o casamento, passa por momentos difíceis a partir da segunda metade do século XX. Para o autor, o modelo familiar patriarcal dos anos 50 perdeu lugar com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Somam-se a este fato, os avanços tecnológicos que agregaram diferenciais cotidianos e alteraram os papéis familiares.

Segundo Arriagada (2001), as mudanças demográficas, os novos papéis sociais assumidos pelas mulheres e as demandas econômicas do final do século, provocaram uma significativa alteração nos tamanhos médios das famílias na América Latina, com a diminuição gradativa do número de filhos,

possibilitando, conseqüentemente, o surgimento de uma variedade de tipos de família.

Esta variedade de arranjos familiares é caracterizada não apenas pela extensão dos grupos familiares, mas também pela descentralização da figura masculina na chefia das famílias e por mudanças nos papéis sociais dentro desta instituição. (ARRIAGADA, 2001).

As alterações nas bases produtivas, as mudanças na forma de consumo e trabalho, bem como a crescente autonomia dos membros da família influenciaram e determinaram a percepção que a família tem de si mesma. Tais mudanças de ordem objetiva provocaram modificações no plano simbólico, o que gerou novos estilos de relações familiares. (ARRIAGADA, 2001).

Segundo Berenstein (2002), o mercado e suas alterações produziram mudanças que atingiram diretamente as esferas da vida individual e familiar. Assim, as modificações nas bases subjetivas e nas redes de sustentação do sujeito produziram novas situações familiares.

Ainda para Arriagada (2001), vivemos em um momento no qual as três dimensões que balizavam a definição clássica de família: sexualidade, procriação e convivência, sofrem fortes modificações e evoluções, o que produziu diferentes arranjos familiares e novas formas de conceituar a família.

Na contemporaneidade, as famílias tendem à diminuição do seu tamanho médio, bem como à diminuição do número de filhos somado ao maior espaçamento entre eles. Principalmente em camadas da população de poder aquisitivo mais alto, o aumento de habitações com poucos moradores reflete a redução do número de integrantes da família. (ARRIAGADA, 2001)

Famílias nucleares ainda são predominantes na América Latina, no entanto, paralelamente, começa a crescer o número de famílias recompostas e monoparentais. O surgimento de novos tipos de família promovem uma

reformulação nos conceitos e nos paradigmas utilizados anteriormente para delimitar estes grupos sociais.

Contemporaneamente, questiona-se a possibilidade de desaparecimento da família enquanto grupo fundamental da sociedade. Para Petrini e Alcântara (2002), a família passa sim por um momento de alterações significativas, mas novas formas de estruturação familiar demonstram a resistência desta instituição social que, ao longo do tempo, configurou-se como sustentáculo das relações sociais.

“O ritmo acelerado das transformações sociais e culturais que se verificam no Brasil, bem como em todos os países integrados na rede mundial de intercâmbio de bens materiais e culturais, interfere na vida familiar. (PETRINI & ALCÂNTARA, 2002, p.130). Para Moreira (2002), tanto o homem como a mulher sofreram modificações nos seus papéis dentro do núcleo familiar.

Na visão de Wagner (2007), apesar das constantes mudanças sociais e das conseqüentes alterações na família, as tarefas e funções desta instituição resistiram a qualquer alteração adversa. Desta forma, independente das novas configurações familiares encontradas na contemporaneidade, é possível afirmar que a função de educar os filhos ainda compete à família.

Berenstein (2002) afirma que a família aparece como instituição única devido a sua função de amparar e cuidar dos filhos, tendo a criança amparada biológica e psiquicamente como centro da sua estrutura.

Assim, a família define-se não apenas pela sua estrutura e gênese, mas principalmente pela sua função como instituição central da sociedade ocidental. Um agrupamento que funciona, primordialmente, como alicerce das novas gerações, cujo papel passa pela transmissão de valores, crenças e ideologias.

Na concepção de Petrini e Alcântara (2002), nos últimos tempos, a família tem-se configurado como local privilegiado e principal para o processo de desenvolvimento humano e consolidação social. Ela consiste em núcleo de

vivências psicológicas e sociais que constituirão o sujeito em diversos aspectos, principalmente, no tocante à ética e à cultura.

A família, segundo Petrini e Alcantara (2002), exerce o papel de transmissão da vida e de seu significado, bem como atua como agente transmissor de valores, crenças e orientação de conduta determinantes à essência futura do sujeito.

A família é concebida como o primeiro local de socialização do sujeito, assumindo função socialmente aceita para com seus membros e, dessa forma, constitui-se em núcleo fundamental da existência dos seus membros. (PETRINI & ALCÂNTARA, 2002).

Para Arriagada (2001), a família contemporânea se caracteriza por um paradoxo, é, ao mesmo tempo, rede de apoio para os conflitos e inseguranças do sujeito e núcleo gerador de possíveis inseguranças. Este fato torna a família uma das instituições sociais mais suscetíveis às mudanças e alterações culturais e econômicas.

Apesar de todas as alterações sofridas pela família, este núcleo social ainda é responsável direto pela criação e cuidados dispensados às crianças. Para Bronfenbrenner (2004), a família é a instituição mais humana, mais poderosa e o sistema mais econômico para fazer e manter seres humanos.

2.2. A INFÂNCIA

O mundo e a sociedade passam, atualmente, por mudanças intensas e aceleradas que demarcam o apogeu e o declínio de paradigmas e concepções. Idéias e certezas caem, novos pilares e saberes emergem e uma nova ordem sócio-cultural se estabelece.

Tal contexto não se coloca à distância dos processos que envolvem o desenvolvimento humano, tomando-se o processo de desenvolvimento como

uma dinâmica de interação constante e progressiva entre sujeito e ambiente, envolvendo uma evolução paralela às demandas do contexto e do ambiente imediato. (KOLLER, 2004). Desta forma, a própria noção de infância passa a ser modificada.

A idéia de infância e a constituição da criança como sujeito da ação abre espaço para uma série de questionamentos que envolvem tanto a ordem sócio-cultural construída e vigente na sociedade ocidental contemporânea, bem como as instituições e ações que se relacionam com a idéia de infância.

Ao longo da história, no entanto, a idéia de infância sofre transformações. De simples estágio de transição para fase de extrema importância. Os hábitos e costumes, bem como as práticas educativas tendem a ser a melhor representação da idéia ou do olhar que uma cultura ou sociedade demonstram de sua infância.

Se pelas idéias e comportamentos apresentam a ocorrência e existência de objetos e conceitos, a definição de infância se modifica constantemente na história, e sua percepção muda e é apresentada pelas vicissitudes, hábitos e costumes da época na qual se mostra.

A concepção de criança, presente na contemporaneidade, foi forjada durante séculos nos quais as atitudes e hábitos perante as fases iniciais da vida humana foram se transformando.

Não se pode negar a existência de uma fase de imaturidade no desenvolvimento humano inicial e, nem se deseja defender, aqui, o tratamento igualitário entre adultos e criança. O que se destaca é o fato de o olhar para a infância ter-se modificado ao longo da história da humanidade, tornando esta etapa mais visível ou não para a sociedade em cada momento histórico específico.

Intencionando exemplificar a afirmação que a base material e ideológica determinará as práticas e os cuidados para com a criança em cada contexto e

tempo, realizaremos uma retomada histórica sobre a infância na sociedade ocidental e, mais especificamente, no Brasil.

Não se pode afirmar a inexistência de uma infância anterior aos séculos XVI e XVII. O que se coloca como oposição entre o sentimento e a noção do papel, e local da criança em comparação ao pensamento contemporâneo. A história altera a visão que a sociedade traz da infância e observa-se uma alteração significativa nas ações e práticas voltadas para a criança, bem como uma reestruturação do local reservado à infância na realidade sociocultural.

Para Ariès (1981), que se aprofundou no estudo do contexto europeu, a criança, imagem comum do helenismo clássico, desaparece quando seus temas perdem força. Deduz-se daí o fato de que, nesta época, para grande parte das pessoas, a imagem da infância não causava os mesmos sentimentos e percepções da contemporaneidade.

Para o autor, no século XIII começam a surgir os primeiros vislumbres de um novo olhar sobre a infância, demonstrado nas artes e nos modos de trajar das crianças. O que as artes apresentam é a mudança estabelecida na consciência coletiva sobre infância. As imagens do século XIV e XV apresentam uma criança envolta no grupo e nas atividades adultas – trabalho, passeios, jogos...

No século XVI, Ariès (1981) afirma que a criança surge como um ser pitoresco, gracioso, que rouba as atenções e interesses do adulto, mas que se equilibra entre a indiferença e os sentimentos de afiliação que surgem. A infância começava a emergir como estágio diferenciado da fase adulta.

Segundo o autor, o interesse pelo retrato dos filhos surge entre os séculos XIII e XVII, assim como a percepção de que a criança também tem uma alma, parecem alterar o olhar sobre a infância junto a uma crescente entrada do cristianismo nos costumes e na cultura. É o século XVII que apresenta extrema importância na metamorfose sofrida pela idéia de infância.

Para Ariès (1981), a descoberta da infância ocorre no século XIII e suas nuances aparecem no desenvolver dos séculos seguintes, principalmente nos séculos XIX e XX.

No século XV não há um sentimento de inocência infantil nos moldes atuais, contudo já se visualizava o caráter diferencial pelo qual a criança interage com a sua realidade. Surgem, neste momento, os primeiros indícios de uma preocupação com a educação e formação moral dos pequenos. Este fato se mostra no início das sanções ao linguajar e aos atos de conotação sexual diante das crianças.

Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos como então reconhecidos como bons. (ARIÈS, 1981, p.104).

Logo, como expõe Ariès (1981), é dessa época que se pode marcar o respeito à criança como preocupação. No século XVII, impõe-se a noção essencial da inocência infantil, no século XVIII esta idéia já era aceita e compartilhada pelo senso-comum, iniciando a visão da fragilidade e debilidade da infância. Antes vista como fase de transição, agora, a infância ascende a uma importância enquanto período significativo do desenvolvimento humano e diferente da fase adulta.

De qualquer modo, como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, cada esfera aperfeiçoou seu próprio mundo simbólico e, finalmente, passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social, de um adulto. (POSTMAN, 2002, p.65).

Surge uma doutrina que concebe a educação como uma das atividades mais importantes devido ao seu poder de cuidar da fragilidade e da inocência infantil. Percebem-se, também, os primeiros rudimentos de uma idéia que fundamentará a visão de infância como potencialidade do futuro adulto

cidadão. Visão que trará a idéia da educação como único caminho para uma mudança futura.

Na visão de Postman (2002) a visualização da infância só é realmente possível quando a sociedade passa a se defrontar com a idéia de vergonha, ou seja, de algo a ser escondido dos pequenos a fim de que se garanta a perfeição espiritual ditada, a princípio, pela igreja e perpetuada na ideologia racional que buscava a explicação pura.

Deste modo, emergem os primeiros sinais da educação moral e da disciplina: as crianças não deveriam ser deixadas sozinhas, sua formação deveria ser austera e começar desde cedo, o recato e o bom comportamento eram matrizes do futuro adulto educado, a preocupação com a decência atinge os hábitos cotidianos do dormir, do comer e das brincadeiras.

Nosso sentimento contemporâneo de infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa idéia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há apenas muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum. (ARIÈS, 1981, p.146).

Entre a visão de brinquedos encantadores e criaturas frágeis voltadas a Deus, crescia o sentimento de infância que agora precisava de um lugar seguro para promover a formação do futuro adulto sábio e bom. Surgem os colégios voltados para o ensino das artes e dos saberes nos séculos XVI e XVII. “Eles foram as manifestações de uma tendência geral ao enclausuramento que levava a distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido”. (ARIÈS, 1981, p.183).

Assim como pobres, loucos e desempregados foram excluídos da sociedade pela vivência em abrigos e hospitais gerais, a criança era excluída, no século XVII pela alocação nos colégios. Deste modo, como expõe Ariès (1981, p.183), “de um lado as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres”.

Este princípio demonstrará, também, porque este novo ideário de infância atingirá, de maneira preponderante, as crianças das classes burguesas em ascensão e colocará as crianças pobres e os próprios adultos das classes menos abastadas como seres não pensantes, seres da mão-de-obra.

O sentimento de infância surge quando se torna necessário ao homem impor-se pela razão cartesiana. "... para que uma idéia como a de infância se concretize é preciso que haja uma mudança no mundo adulto" (POSTMAN, 2002, p. 34). E esta mudança veio com o racionalismo. Não era possível mais aceitar, convivendo como igual, esse ser que ainda não utilizava todas as diretrizes da capacidade racional, era necessário excluí-lo e prepará-lo para o uso desta razão, enviá-lo para a aprendizagem da razão, para a escola.

Não é mera coincidência que a noção contemporânea de infância surja em paralelo à ascensão do cogito cartesiano e do surgimento das casas de internato. Segundo Postman (2002) a idéia de infância só se torna possível na medida em que se constrói uma diferença marcante entre o mundo adulto e o mundo infantil, e o surgimento de instituições que sustentem essa divisão será um dos maiores impulsos para a visão diferenciada em relação à infância.

As atividades e instituições eram voltadas para a formação moral da criança, que se confundia com o jovem adulto. Com o surgimento do colégio exclui-se, também, a ociosidade como ferida social. Os jogos e brincadeiras responderão aos objetivos da formação de caráter e o lazer infantil será, também, um espaço de formação moral.

Na visão de Postman (2002) quando a idéia de infância adentra no século XIX, duas concepções fortalecem a visão da incompletude na criança: uma baseada nas idéias de Locke, em que a criança era um ser amorfo, uma "tábula rasa" e cabia à educação preenchê-la e prepará-la para o uso da razão e do autocontrole típicos de um adulto civilizado. E a visão romântica roussoniana, na qual a criança era essencialmente "pura", cabendo ao adulto, por meio da

educação, cultivar estas sementes do “jardim” para torná-las adultos bons e perfeitos.

Em ambas as concepções, nota-se uma visão de infância como preparação para o futuro adulto. Para a criança não era delegado o papel do pensar, de utilizar a razão, mas a família deveria prepará-la para o uso correto da razão na fase adulta.

Entre 1850 e 1950 molda-se o estereótipo da família moderna. Os estudos na área da Psicologia colocam a relação pais-filhos como essencial para a constituição do sujeito adulto saudável. Neste período, a infância se firma como fase de características biológicas específicas e os cuidados e assistências a essa fase da vida tornam-se mais importantes e significativos (POSTMAN, 2002).

Se Postman (2002) e Ariès (1981) nos trazem a história da idéia de infância tomando o referencial americano e europeu, necessário se faz que retomemos, aqui, a história da infância no Brasil, onde as mudanças, elencadas anteriormente, mostraram-se mais tardias e vinculadas à estratificação social e étnica de uma sociedade marcada por uma história de economia escravagista e agrária.

Partindo da literatura, Lajolo (2006) afirma que, já na carta de Caminha, a criança que habitava o território brasileiro era vista a partir do mesmo estranhamento que era visto o adulto, sem especificidade, fragmentada e embaçada pelas características étnicas. Fato que marcará as obras artísticas posteriores, na descrição da infância brasileira.

Segundo Leite (2006), o estudo da história da criança no Brasil apresenta dificuldades devido à escassez de documentos que abordem o tema até meados do século XIX. Contudo, para esta autora, relatos de viagens e obras de artes dos séculos XVI e XVII demonstram que nesta época as crianças brasileiras ainda não eram foco de atenção especial, constituindo-se como

seres duplamente mudos. “Não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falavam” (MATTOSO, 1992 *apud* LEITE, 2006, p.21).

Del Priori (*apud* NASCIMENTO, 2007) afirma que, no Brasil, a história da infância não se diferenciou da história do adulto, ou seja, a base escravagista, a divisão sexista e o sistema patriarcal marcaram tanto a vida adulta como a infância.

A partir dos relatos históricos recolhidos por Leite (2006), percebe-se uma clara diferenciação no tratamento das crianças brasileiras, entre os séculos XVII e XIX, em decorrência da sua origem. Os filhos dos escravos eram tratados como mercadorias e, conseqüentemente, vistos como desvalorizados e isentos de tratamento especial. Por outro lado, as crianças de origem branca eram criadas pelas amas de leite e vestidas como adultos em miniatura. Neste período histórico, era grande o número de nascimentos no Brasil, assim como era grande, também, o índice de mortalidade infantil.

Para Leite (2006), a perspectiva da infância como uma etapa de cuidados só surgiu no Brasil a partir no momento em que as mudanças econômicas impulsionaram alterações no trabalho. A necessidade de deslocamento das famílias, devido à necessidade de uma sobrevivência não pautada apenas na cultura de subsistência provocou, a emergência de novas maneiras de administração da criação de filhos.

Contudo, a mudança na visão de infância no nosso País não representou uma alteração no tratamento de crianças de origens étnicas e sociais distintas. A orfandade dos filhos de negros, cujas mães deveriam servir de amas de leite para os herdeiros da burguesia, e dos filhos dos menos favorecidos, foi tema da discussão sobre a roda dos expostos e o surgimento dos orfanatos que marcaram a história brasileira a partir do século XVIII. (MARCILIO, 2006).

As mudanças econômicas da revolução industrial e da urbanização trouxeram uma preocupação específica com a infância brasileira, que, entre meados do século XIX e início do século XX passou a receber um tratamento específico

vinculado aos avanços na área de saúde e a uma crescente preocupação com as instituições educativas (CORRÊA, 2006).

Para Corrêa (2006), nos anos 20 e 30 (do século XX), o Estado Novo iniciou uma preocupação com a educação na infância, impulsionada pela aprovação dos Direitos da Criança. A partir deste momento, a história da infância no Brasil se confunde com a história da educação, em uma clara relação criança-escola.

Este fato não ocorre por acaso, o investimento na infância traduzia o ideário do investimento em um País em projeção. Conforme Freitas (2006, p. 252), “o estar-em-formação da criança misturava-se a um estar-em-construção”.

O século XX marcou a valorização da idéia de infância no Brasil, contudo demonstrou também a convivência paralela entre diversos tipos de criança e de tratamentos dados à infância.

Os direitos e atenções para com a criança tornam-se reconhecidos em várias nações do mundo. No entanto, isso não representa a sua ascensão ao lugar de sujeito; pelo contrário, ainda é colocada a importância da tutela e dos cuidados adultos para a manutenção de uma infância saudável e correta que produza um adulto coerente aos novos paradigmas dos direitos humanos. Novamente, a infância é vista como uma preparação para um estágio futuro, não como um local de ação e de direito em si.

A ausência de uma concepção de infância que enxergue a criança como agente de mudança mostra-se não apenas ao longo da história, mas também na contemporaneidade. A criança é limitada a uma existência heterônoma e dependente das circunstâncias e variáveis que a preparem para o existir adulto.

Para Lajolo (2006), as alterações políticas e econômicas, em consonância com as artes e as ciências, favorecem para que aconteçam, historicamente, diversos conceitos e concepções de infância: por vezes doce e inocente, por

vezes esquecida e vista como adulto em miniatura, a depender da fonte e dos desejos.

Dizendo de outra forma: a criança que habita romances e poemas é parente muito próxima da criança que, em *outdoors* vende sabonetes ou planos de saúde, da outra criança que é objeto de recomendações da UNESCO e também daquela outra que inspira pedagogias e puericulturas. (LAJOLO, 2006, p. 232).

O que dizer então, da criança, vista pelo olhar da família e da Instituição de Educação Infantil na contemporaneidade? Como a interconexão destes sistemas configura uma idéia de infância que influenciará nas concepções e práticas de educação e, conseqüentemente, determinará o desenvolvimento deste ser?

Para uma aproximação de tais respostas faz-se necessário verificar o que permanece e o que se modifica nas percepções sobre a infância. E para tanto é fundamental compreender a família e a Instituição de Educação Infantil como agentes de desenvolvimento.

2.3. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA FAMÍLIA

A idéia de infância presente em determinado momento histórico e social esboça não apenas um viés conceitual, mas um conjunto de práticas e costumes constituídos culturalmente. As práticas voltadas para o ser criança comportam um conjunto de atividades relacionadas ao lazer, à higiene, à educação e ao brincar, as quais se modificam pelo meio e local, trazendo um olhar específico sobre a criança.

Identificar os hábitos voltados à formação das crianças passa pela verificação de que as redes interacionais destas ocorrem em determinado local, com determinadas pessoas. Em um aporte teórico que se baseie na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, pode-se afirmar que o desenvolvimento

humano é definido como um fenômeno de continuidade e mudanças biopsicológicas de seres humanos tanto no nível individual quanto grupal. (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

O ambiente imediato é, em geral, formatado e pensado para o desenvolvimento desta criança que necessita de certos estímulos para alcançar uma formação satisfatória. Os sistemas interacionais possibilitados pela família, principalmente pela díade mãe-pai, reflete-se nas atividades de higiene, formação e lazer estabelecidas no núcleo familiar.

O entendimento do desenvolvimento humano exige mais do que a observação direta do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo local; ele requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não limitado a um único ambiente, e deve levar em conta aspectos do meio ambiente além da situação imediata que contém o sujeito. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p.18).

O anseio de que determinados estímulos atinjam de forma positiva o desenvolvimento da linguagem, a constituição cognitiva e o desenvolvimento social, faz com que certos padrões de comportamento se repitam, principalmente em culturas específicas.

A família e outras pessoas que atuam diretamente na educação infantil são os responsáveis iniciais pela configuração das relações que se constituirão nas práticas e ações formativas das crianças. Assim, o vestir, os brinquedos, os profissionais de saúde, os cursos, o reforço e o lazer demonstram não apenas uma visão prospectiva, que idealiza um tipo específico de adulto, mas a visão de infância aceita socioculturalmente. A família busca, então, proporcionar fatores e ambientes que sejam capazes de impelir o crescimento global da criança. (CARVALHO, 2002).

Na família encontramos um embate claro entre vida objetiva e subjetividade, o que a coloca como núcleo central no processo de desenvolvimento dos sujeitos que a compõem (BRONFENBRENNER, 1979/1996). A realidade será mediada e filtrada pelos valores, normas e crenças de uma família, o que indica afirmar

que cada membro do grupo trará, em sua subjetividade, a maneira como os olhares dos membros familiares determinaram sua forma de agir no mundo. Assim, a escolha por determinadas práticas e a organização de determinada rotina será, antes de qualquer coisa, um fator de constituição subjetiva no desenvolvimento das crianças. Como exposto por Biasoli- Alves:

Portanto, ao assumir a educação da geração mais nova ela (a família) irá levá-la, como sujeito de aprendizagem social, a interiorizar um mundo mediado, filtrado pela sua forma de se colocar frente a ele; assim os padrões, valores e normas de conduta do grupo em que ela está inserida serão transmitidos de modo singular à criança, que por sua vez irá assimilá-lo segundo suas idiosincrasias. (BIASOLI-ALVES, 2008, p.21).

O ambiente proporcionado à criança influi diretamente no seu desenvolvimento, de maneira a alterar o curso do organismo e possibilitar mudanças ou acomodações, esta afirmação é apresentada por Lordelo (2002) ao expressar a importância filogenética do ambiente sobre os seres humanos.

O processo de desenvolvimento infantil esboça-se como um subproduto da história humana. Ou seja, o desenvolvimento ontogenético representa uma apropriação de uma realidade local e cultural específica que tem um conceito próprio do que espera das crianças e de seus membros. (BIASOLI-ALVES, 2008).

Como afirma Ariès (1981), pode-se traçar historicamente a concepção de infância a partir do estudo das artes, vestimentas e do brincar, aliado com a organização familiar de cada período, sendo possível buscar aproximações ao conceito e à idéia contemporânea de infância pela observação das práticas dispensadas a essas crianças. Delineando um olhar específico sobre como se enxerga a criança e qual local ela ocupa na sociedade.

Para Biasoli-Alves (1997) as práticas de criação de filhos no final do século XIX são marcadas pelas orientações oriundas da formação religiosa e da reprodução intergeracional da forma cotidiana de ação junto aos filhos.

No início do século XX, no Brasil, as famílias caracterizavam-se pela grande dimensão e pelo número elevado de filhos. A rotina das crianças dividia-se entre a casa e a rua, esta última se configurando como local de socialização e contato com a comunidade. O cotidiano delas era marcado por atividades lúdicas, pelo distanciamento entre o mundo adulto e infantil e, finalmente, pela preocupação na formação de valores morais. A responsabilidade pela educação da criança era compartilhada por toda a família, principalmente pelos membros mais velhos. (BIASOLI-ALVES, 2008)

Em meados do século XX, as alterações tornam-se mais evidentes: o espaço de atuação da criança passa a ser restrito à casa e escola, as brincadeiras e atividades em grupo diminuem em paralelo a também diminuição do número de filhos. (BIASOLI-ALVES, 1997)

Assim, pode-se afirmar que o século XX sofre mudanças na relação família-criança, estabelecendo, a partir do primado científico, a influência da Medicina e da Psicologia nas ações familiares. A urbanização e a industrialização deslocaram a preocupação para com a criança do núcleo familiar para a instância coletiva, e ações higienistas marcaram uma preocupação coletiva na formação das crianças.

Para Biasoli-Alves (1997), nas décadas de 80/90 a família começa a buscar a opinião dos filhos na decisão da rotina da criança que passa a ter mais independência.

Apesar das mudanças marcantes e diversidades nas práticas de formação de filhos no século XX, alguns princípios se mantêm e mostram-se como importantes na escolha do cotidiano educacional das crianças.

Ao longo do século, conforme Biasoli-Alves (2008), mudanças já são notadas, o que se reflete diretamente nas atividades educativas dos filhos. Diminuição gradativa no número de filhos, limitação do espaço físico destinado às brincadeiras infantis devido ao aumento da violência nos grandes centros

urbanos, diminuição do número de companheiros de brincadeira e individualização das atividades antes coletivas.

Estes fatores concorrem para uma desorientação da família em termos de como educar na contemporaneidade. A busca por respostas e a tentativa de acertar recai, não raramente, em uma total desorientação quanto às maneiras e meios de educar as crianças.

Na contemporaneidade, encontramos um cenário de crise contextual, no qual os jovens pais tendem a apresentar dúvidas e questionamentos acerca da criação dos filhos. Isto se dá pelo momento de turbulência paradigmática no qual se encontra imersa a sociedade, o desejo de não repetir os erros do passado e preparar o futuro adulto para uma realidade de grandes diferenças na configuração social e cultural, o que leva os pais a apresentarem um misto de práticas tradicionais com outras formas de criação de filhos que, na sua maioria, advêm das teorias desenvolvimentistas da Psicologia.

Para Wagner (2003), a contemporaneidade oportuniza diversas alterações paradigmáticas e estruturais na organização familiar, o que envolve tanto seus arranjos como explicações. Neste cenário, não apenas temos a ascensão de novos caminhos, mas um momento específico em que dúvidas e incertezas tornam a criação de filhos um ato complexo e vazio de padrões.

Deste modo, entre a cientificidade teórica e possibilidade de reprodução das formas de criação das gerações passadas, os pais encontram-se em busca de ações cotidianas que garantam um desenvolvimento satisfatório para seus filhos. Para Moreira e Biasoli-Alves (2008) há, por parte desses pais, um acirramento da rigidez e do autoritarismo anteriormente presentes.

Nestas incertezas, acontece a busca de caminhos que solidifiquem o que é educar e criar filhos neste contexto de crise paradigmática. Por vezes reeditando antigos padrões de comportamento, por vezes assumindo a oposta posição de encontrar e criar uma nova forma de ação, nem sempre eficaz e formativa.

Biasoli-Alves (1997) destaca três aspectos que podem ser focalizados na relação dos pais com a criação dos filhos no início do século XXI: a crítica à autonomia dos pais na formação dos filhos, o questionamento acerca das regras e normas perpetuadas na formação destes e, por fim, uma valorização da autonomia da criança.

Mudanças históricas e culturais também determinaram alterações nas práticas de criação de filhos, principalmente em decorrência dos movimentos feministas que lançaram as mulheres ao mercado de trabalho, e às mudanças econômicas e tecnológicas que trouxeram outros formadores, como os meios midiáticos e as instituições comunitárias. Todos esses fatores trouxeram uma nova configuração de família e, como conseqüências, novas formas cotidianas de educação das crianças.

Neste início de século, a pesquisa de Moreira (2005), que estudou as concepções de pais e mães, com nível superior de escolaridade, sobre educação de filhos, revelou que os genitores identificam-se como protagonistas da educação dos filhos, resgatam o ideal de limite existente no passado, porém agora permeado de diálogo e de afetividade. E, quando estes ultrapassam os limites estabelecidos e não se resolvem problemas com conversas, retomam a punição física do passado e introduzem também o castigo. O estudo observou ainda um significativo investimento na formação pessoal e profissional do filho.

No referido estudo, inclusive as principais dificuldades encontradas no processo educativo das crianças estão centradas nos pais e mães (como é o caso do estabelecimento de limites e a presença de dúvidas quanto a procedimentos corretos de educação).

Neste sentido,

a difusão e a popularização das teorias psicoeducativas e desenvolvimentais não só trouxeram benefícios à maioria da população, como também aumentaram o dilema de muitos

pais frente aos modelos “ideais” de parentalidade, de educação e de funcionalidade familiar. (WAGNER, 2003, p.31)

Para Biasoli-Alves (2008) apesar de as alterações históricas vividas na atualidade, com a inserção de novas formas e meios de educar e da incrementação de saberes teóricos voltados para a prática e cuidados com a criança, ainda é a família a principal responsável pela inserção do sujeito no mundo social, ou seja, pela educação das crianças.

As alterações na concepção de criança trazem, em si, também um novo olhar para o adulto.

A trajetória das práticas de cuidado foi se modificando, sempre de forma bilateral; à liberdade maior para as crianças se conduzirem correspondeu um deixar de estar o tempo todo com ela, mas buscando prover atividades capazes de cobrir seu tempo fora da escola. (BIASOLI-ALVES, 2008, p.29)

Por meio das palavras de Brofenbrenner (1995, p.117) “é difícil tornar humano um ser humano. Leva tempo, consome energia, esforço e é frustrante”, e é justamente este o objetivo, consciente ou não, da família e, em específico, dos pais no momento de escolha das práticas educativas e das atividades disponibilizadas à criança. Entenda-se uma formação eficaz, então, como aquela que possibilita a transformação de seres humanos em “humanos”.

Ao educarem os filhos, os pais e mães contam no cotidiano com a colaboração das instituições de educação infantil/escolas, das empregadas domésticas/babás e ainda com o apoio das avós. (MOREIRA, 2005).

A combinação estabelecida entre as atividades proporcionadas pela família e educadores, e as capacidades da criança promoverão a existência de um processo de desenvolvimento. Contudo, pela diversidade de tons assumidos por esta combinação, torna-se impossível garantir qual o ambiente mais propício para uma melhor educação.

O caráter básico presente na educação tradicional passa o seu lugar a uma sofisticada e complexa teia de ações e relações que vão além das simples necessidades imediatas de alimentação, proteção e formação.

Para Bronfenbrenner (1995) a importância das escolas e das instituições responsáveis pela educação formal está no fato de estas disponibilizarem para o desenvolvimento um ambiente físico e simbólico.

Uma família já existe quando a criança surge no seu seio, o que representa afirmar que existe já um contexto e uma expectativa pré-definida que tem como base o conjunto de normas e desejos internos desta família. Daí em diante, a forma como as práticas de criação ocorrerão, refletirá o sujeito desejado no sistema familiar, que por sua vez reproduzirá as práticas de formação de cidadãos desejados pela coletividade.

No conjunto de atividades pensadas para a criação de filhos estão as ações educativas sistematizadas que se tornam responsabilidade das instituições formadoras estabelecidas como, por exemplo, as escolas e os educadores que a compõem. Entre as práticas cotidianas está presente a necessária conjugação entre família e escola a fim de que se alcance a formação do cidadão.

Este novo sistema, do qual a criança faz parte, apresentará novas práticas e ações formativas que, em conjunto com a família, representarão o sustentáculo educacional do sujeito. Assim, pelo menos no campo do desejo, há a expectativa de que família e escola compartilhem os mesmos ideais e concepções de infância.

2.4. SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui-se como nível de ensino único em suas características e peculiaridades por envolver crianças em fase crítica de seu desenvolvimento e por ocorrer dentro da perspectiva de confluência entre

educar e cuidar. Para Barbosa (2006) a discussão sobre a Educação Infantil implica a reflexão da educação como um todo e, especificamente, as mudanças legais ocorridas nos últimos anos que atingiram diretamente a concepção de criança e a ação educativa da pessoa nos seus primeiros anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996, englobou as normas sobre todos os tipos, níveis e modalidades de ensino, e trouxe inovações e mudanças, como a reestruturação dos níveis de ensino.

Segundo o artigo 21 da LDB, a educação está dividida em dois níveis principais: Nível Básico e Educação Superior, sendo que o nível básico seria constituído de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ainda segundo a Lei Darcy Ribeiro, a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

A função principal da Educação Infantil é desenvolver no educando a capacidade de aprendizagem frente às situações novas, formando-o integralmente. Estando a Escola não apenas responsável pela aprendizagem em si, mas também pela inserção do indivíduo no ambiente social, oferecendo um aporte político, tecnológico, afetivo e cognitivo.

Segundo Faria e Salles (2007), o reconhecimento da Educação Infantil como nível importante para o processo educativo é um fato recente na legislação brasileira. O que não invalida a existência de creches e pré-escolas anteriores à LDB de 1996 que já trabalhavam com o enfoque educativo destes primeiros anos de ensino.

Rossetti-Ferreira (2003) discute a dicotomia existente na Educação Infantil entre o educar e o cuidar, expondo que, historicamente, as instituições de educação infantil sempre se defrontaram com um embate que não apenas reflete a complexidade da educação de crianças, mas esboça um sistema

social que determina papéis distintos para quem cuida e para quem educa. Este debate é retomado por Angotti (2006) ao abordar a função da Educação Infantil.

A Educação Infantil será norteadada, então, por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas. Porém, não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como de ação social, de saúde, de cultura... de tal forma a atender o Cidadão em sua vida organizada em sociedade (ANGOTTI, 2006, p.18-19)

A legalização da Educação Infantil traz a criança para o foco da educação inicial, no intuito de oferecer uma sustentação segura e afetiva, bem como aproximá-la do conhecimento necessário à sua inserção social. A ênfase neste nível de ensino favorece a inserção da criança como sujeito social, reconhecendo seus direitos e potencialidades enquanto detentor de um referencial histórico e cultural (ANGOTTI, 2006).

Para a autora, a preocupação na Educação Infantil deve visar a efetiva promoção da educação vinculada ao cuidar, que é visto como intrínseco a qualquer processo que atinja crianças na faixa-etária de zero a seis anos. Desta forma, pode-se afirmar que promover a confluência entre o cuidar e o educar deva ser o papel principal dos educadores e da família no início da educação básica.

Na visão de Faria e Salles (2007) o diálogo entre o educar e o cuidar ocorrerá na própria interação da criança com a sua realidade e cabe à instituição de educação infantil organizar-se e fundamentar-se para tornar estes momentos de integração com a natureza e com outros sujeitos, oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e humano.

Como exemplo desta dinâmica, as autoras afirmam que o simples fato de as crianças serem banhadas e alimentadas transmite a elas rituais, hábitos e costumes que fazem parte dos conhecimentos historicamente constituídos em sua sociedade. Assim, estes saberes instrumentais, com a correta intervenção

dos educadores, aos poucos tornam-se possibilidades de contato e construção de conhecimentos formais. (FARIA & SALLES, 2007).

Em primeiro lugar, é importante destacar que, sempre, em qualquer situação e em qualquer nível de ensino, o ato de educar deve estar associado ao ato de cuidar, principalmente quando estamos nos referindo a crianças pequenas, maior deve ser a ênfase na integração desses dois aspectos. (FARIA & SALES, 2007, p.52-53).

No Brasil, a dicotomia entre cuidar e educar marcou as funções assumidas pelas creches e pré-escolas até o meado da década de 90 (ANGOTTI, 2006; FARIA & SALES, 2007), isto se deu principalmente pela função que a creche adotou perante os cuidados com os filhos das mães trabalhadoras. Para Costa (2006) este segmento da educação sempre sofreu uma discriminação histórica devido a sua origem filantrópica em que as “creches” atendiam os filhos das classes menos favorecidas.

A partir da LDB, as repercussões do debate educar e cuidar, bem como a regulação dos processos e projetos dos níveis básicos de educação, foram paulatinamente fortalecendo a integração entre educação e cuidados na Educação Infantil e consolidando a importância e função deste nível de ensino. (FARIA & SALLES, 2007)

Para Angotti (2006), a função da Educação Infantil expõe a complexidade do processo educativo com crianças de zero a seis anos, isto porque o educar e o cuidar pressupõem a visualização de um sujeito criança em todas as suas perspectivas de desenvolvimento. Inicialmente, na perspectiva física, envolvendo a saúde e a psicomotricidade; na perspectiva sócio-histórica, que envolve as diferentes formas de pertença da criança aos grupos dos quais faz parte: família, escola, amigos. E, finalmente, na perspectiva cognitiva, na qual os saberes e conhecimentos serão apropriados pelo sujeito e constituirão sua inserção no mundo da educação.

Partindo deste olhar, as Instituições de Educação Infantil, em conjunto com as famílias, deverão proporcionar, aos educandos de zero a seis anos, segurança,

proteção e acesso à saúde; ensinamentos que envolvam o respeitar o outro nas suas diferenças; apropriação crítica e autônoma de linguagem, conhecimentos e instrumentos de intervenção na realidade; construção da própria identidade e de sua autonomia; e a possibilidade de vivência nas quais as crianças se desenvolvam na sua integralidade, concorrendo para uma vida boa e feliz. (FARIA & SALLES, 2007).

Segundo Barbosa (2006) além das alterações legais e discussões teóricas dos últimos anos, outro fator determinante para as mudanças paradigmáticas que atingiram a Educação Infantil foi a emergência de teorias desenvolvimentistas que deslocaram o papel passivo da criança em desenvolvimento para o seu papel de sujeito ativo que aprende e apreende a realidade na interação com o meio ambiente e com os seus semelhantes.

As teorias de Piaget e Vygotsky no campo da Psicologia e Pedagogia marcaram as alterações na educação de crianças nos últimos anos. Para Barbosa (2006), a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente oportunizaram bases epistemológicas fortes para os novos debates educacionais da infância.

Na concepção da autora, a ênfase nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil e sobre as práticas educativas possibilitou avanços na forma como educadores, família e sociedade percebem a infância e, conseqüentemente, impulsionaram um repensar sobre as ações dos adultos na Educação Infantil.

Costa (2006) sinaliza também, como fator desencadeador de mudanças na Educação Infantil no Brasil, o crescimento de debates e inovações na área da saúde que apontaram práticas de higiene e nutrição como função das instituições que atuam com crianças de zero a seis anos. Esta autora questiona as competências necessárias para o educador que precisa, diante destes novos paradigmas, lidar com o binômio educar e cuidar.

Sobre os profissionais da Educação Infantil, a lei Darcy Ribeiro estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Lei 9.394/96)

Os pré-requisitos legais não explicitam a fundamentação teórica necessária à prática do professor de Educação Infantil, contudo, pode-se afirmar que, pelo menos teoricamente, sua formação é perpassada por concepções de educação, de homem e de criança que irão fundamentar suas práticas em sala de aula.

Contudo, a amplitude do fazer pedagógico exige do educador um fazer e refazer constante de sua ação profissional, a partir de uma realidade social e histórica. Deste modo, as práticas pedagógicas utilizadas com as crianças da Educação Infantil refletirão uma ideologia social e uma concepção de criança presentes na sociedade e no sistema mais próximo deste profissional.

Ao educar, o professor se depara com um processo dinâmico, em que o conhecimento fomentará não apenas a aprendizagem cognitiva, mas modelará uma visão de mundo, um agir social. A ação com crianças é a ação com sujeitos em desenvolvimento, assim, o educador não enfrentará um processo estático do aqui e agora, mas se deparará com a diversidade de cada sujeito em um processo dinâmico de adequação à realidade.

A concepção de cuidado/educação adotada nos últimos anos da Educação Infantil se apóia no reconhecimento de que para a criança tornar-se cada vez mais sujeito humano, aprendendo e desenvolvendo-se, é necessário que, no seu processo de formação, a pessoa que trabalha com ela atue nas duas direções. (FARIA & SALLES, 2007, p. 54)

Logo, o papel do professor da Educação Infantil mostra-se, acima de tudo, com a função de integrar cuidado e educação em um movimento sistematizado e significativo que retire do cotidiano da criança em sala de aula a

fundamentação necessária para os primeiros passos no campo do conhecimento formal e científico.

No ponto de vista de Sigolo (2006), cabe ao educador, no desafio de uma prática significativa em Educação Infantil, superar a pressuposição de padrões ou metodologias formalizadas de ação junto às crianças, e perceber a diversidade cultural presente nos seus alunos para, desta forma, atingir uma prática contextualizada que considere as vicissitudes da relação biológica e ambiente das crianças nestes primeiros anos escolares.

Coll (1996, p.154) afirma que “a nossa reação diante dos comportamentos das outras pessoas é também mediatizada pela percepção e pela representação que construímos deste comportamento”. O educador não se distancia do contexto, ele sofre influência e é influenciado na sua ação de escolha das suas práticas educativas.

E, neste caminho de pensamento, Coll (1996, p.154) continua

...o comportamento efetivo que um professor manifesta diante dos seus alunos é sempre e inevitavelmente mediatizado pelo que pensa e espera deles, pelas intenções, pelas motivações, pelas capacidades e pelos interesses que lhe atribui.

Desta forma, podemos afirmar que, assim como acontece com as práticas de criação de filhos pela família, na escolha das práticas de educação de crianças no âmbito escolar também está presente um conceito de infância.

2.5. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Os discursos pedagógicos contemporâneos defendem a existência de uma parceria entre família e escola como propulsora de uma educação eficaz para as crianças.

Podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um local socialmente validado, e se torna prática por meio de sujeitos, em um processo essencialmente relacional. A educação não é neutra. A educação não é isolada. Ela resulta principalmente do contato social, da troca entre sujeitos.

Levada pela necessidade de uma formação sistematizada dos filhos, a família compartilha a educação desses com a escola, instituição para a qual é socialmente validada a formação das crianças, fora do seio familiar.

Segundo Lisboa e Koller (2004), ao analisar o microsistema escola devemos lançar um olhar para as interações que nesse local ocorrem. Desta forma, tomamos a relação família-escola como alvo da nossa discussão neste tópico.

Historicamente, a escola surge não como responsável por complementar a educação fornecida dentro do sistema familiar, mas com o objetivo de oferecer um saber que não pertence à família, primordialmente, mas sim ao social. (ARANHA, 1989).

Na Grécia Antiga, o ensino ocorria pelo contato com a vida. A escola não existia como instituição, nem havia seu caráter de reprodutora ideológica. Naquele tempo, a educação era uma função espontânea da sociedade. Seus objetivos eram oriundos do meio social imediato e o sujeito deveria “ser” pelo bem comum. (ARANHA, 1989).

À medida que o meio de produção da sociedade se modificou, com a divisão do trabalho e a produção de excedente, os mecanismos de controle dos homens sobre os próprios homens passaram a ser de importância para o novo contexto, e a educação deixou de ser apenas guiada pela comunidade.

Deste modo, a educação é partida, seguindo as desigualdades oriundas da detenção do poder ou das vicissitudes da economia. Surge, então, a instituição escolar, a serviço de uma classe hegemônica ou de uma ideologia, com uma educação sistemática, que concorreria para a manutenção da ordem social.

A educação grega surge preocupada não só com a prática, mas com a teorização de conceitos e definições, apresentando, como um dos seus pré-requisitos, a preparação para a livre cidadania, atendendo a uma demanda social. A idéia do homem racional abre espaço para a busca de conhecimento. (ARANHA, 1989)

A interação entre polis e educação se reflete nos diversos modos de educação grega. Tem-se a educação espartana, em que o aperfeiçoamento físico era o objetivo e a educação ateniense, que visava a formação completa do homem. Nota-se já aí o processo educativo como reprodutor da cultura, e a atividade social da polis configurando a subjetividade do cidadão. Nesse momento histórico, a família não toma parte no processo educativo formal, este é função do estado. (PILETTI & PILETTI, 1995).

Em Roma, encontramos uma concepção mais concreta de educação, voltada principalmente para a questão dos direitos e deveres. É uma educação formadora do caráter moral. A educação romana, similarmente à educação grega, visa a perpetuar os valores da aristocracia, tendo como meta o ajustamento do homem enquanto ser racional, pensador correto e orador convincente. Nesse ponto histórico, a família era restrita ao espaço privado, o sujeito buscava sua formação na polis, pelo convívio público. A palavra era utilizada então para apaziguar o ímpeto instintivo do homem, e a moral necessária à sociedade colocava-se como ponto a ser alcançado. Acerca disto, Atkinson (1966) afirma que a educação romana era mais voltada para adaptação e aplicação do que para sua originalidade. Adotando os ideais gregos, visava converter o jovem em um bom cidadão e um bom soldado. Os romanos criaram um sistema escolar bom, sendo que os maiores beneficiários eram os filhos dos ricos.

Na educação medieval, encontramos ainda a ênfase na moral. Contudo, o almejado é a submissão do homem a Deus, centro do universo. A religião cristã deveria ser perpetuada sem questionamentos e contestações. E para tanto, a educação e os saberes “científicos” ficam restritos aos religiosos. A linguagem torna-se restrita àqueles que pretendem servir à Igreja. Os conhecimentos não

podem ser transmitidos a todos. O que se almeja é a adaptação do antigo pensamento grego aos ideais da igreja cristã – a razão agora fica submissa à religião, sendo a verdade revelada por Deus e pelas sagradas escrituras. A família começa a configurar-se como estrutura da sociedade, a relação família-escola começa a ser estabelecida. (ARANHA, 1989).

É importante observar que, mais do que em qualquer época anterior, na Idade Média, o saber “científico” representou controle e poder. A escola funcionava como reprodutora de uma doutrina que tinha, como objetivo principal, interferir no comportamento do sujeito e da sua subjetividade, tornando-o submisso pelo não acesso à cultura e ao saber registrado.

A Renascença, que se estendeu do século XV ao XVI, representou o surgimento de uma concepção de homem enquanto centro. É o momento de ascensão da razão. Neste contexto, como expõe Aranha (1989, p.104), “educar-se torna-se uma questão de moda e uma exigência dentro da nova concepção de homem”. Surgem inúmeros colégios e academias. A idéia subjacente a essas transformações responde aos interesses da burguesia emergente a qual necessita difundir seus valores.

O surgimento da idéia de infância, o aumento da perspectiva de vida entre as crianças (ARIÈS, 1981) e a necessidade de formação de leitores com acesso ao conhecimento consolidam o núcleo familiar. Neste contexto, a escola passa a dividir as tarefas de formação com a família.

Com o advento da revolução econômica e comercial, surge uma educação voltada para os ideais da burguesia, com uma clara dicotomia: escolas para ricos, escolas para pobres. A urbanização e o capitalismo industrial exigem uma qualificação de mão-de-obra que a escola deve responder. Deste modo, a educação passa a refletir mais significativamente os interesses econômicos, tendo uma escola voltada para a exclusão e para a diferenciação social. Temos o conhecimento como poder e controle burguês. A educação passou então a ser signo de estratificação social para os filhos dos ricos, que almejavam preparar suas crianças para o conhecimento. (PILETTI & PILETTI, 1995).

Durante o século XX se perpetuam os ideais da modernidade, com a escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, sob o controle do Estado. Apesar da ampliação e maior organização da instituição escolar, a explosão demográfica torna a questão da escolarização e do analfabetismo um problema de Estado, sendo esses índices utilizados para classificar o grau de desenvolvimento entre as nações. Há uma difusão da concepção de educação como meio de democratização da sociedade. Entretanto, o que se verifica é que, apesar de diversas transformações, a escola ainda é utilizada como instrumento de manutenção ideológica. (ARANHA, 1989).

Observa-se que a cada período histórico corresponde uma concepção de homem, concepção essa que se reflete no sistema e nos objetivos educativos, determinando os métodos e, principalmente, a quem se destina o conhecimento, e a quem este deve servir.

Observando este breve delinear histórico, percebe-se que a educação e a escola estiveram sempre voltadas para o contexto social e político, caminhando em paralelo com as mudanças na configuração familiar. Há uma sincronia entre a história da educação e a história dos sistemas filosóficos, políticos e econômicos.

A escola em si existe para responder a uma demanda social. Prioritariamente, seu objetivo é dar continuidade ao comportamento e ao saber socialmente aceito. Desta forma, toda ação que ocorre no ambiente escolar é perpassada pelo social, e se configura como uma ação política, estando a escola não apenas responsável pela aprendizagem em si, mas também pela inserção do indivíduo no ambiente social, oferecendo um aporte político, tecnológico, afetivo e cognitivo.

(...) a escola é, para os alunos, uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais e seu destino social de classe; quer dizer que as finalidades da escola são, acima de tudo, sociais, seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de sua transformação. (LIBÂNEO, 1984, p.157).

Desta forma, a escola torna-se o portal pelo qual o sujeito entrará na vida pública, como o locus de preparação da criança para a vida fora da segurança da família e dos pais.

O papel da instituição escolar mostra-se em pilares de formação que envolvem conteúdo científico, correto uso da linguagem e valores coletivos de ética e cidadania, sendo delegado a família a transmissão dos hábitos educativos básicos, como polidez e higiene, necessários ao satisfatório convívio social.

Assim, nos últimos séculos consolidou-se a escola como espaço de veiculação das práticas educativas formais. Neste caminho, a divisão de práticas e responsabilidades entre pais-família e escola tornou-se mais nítida e presente.

Pode-se afirmar que há uma relação de completude e co-responsabilidade do estado – por meio das instituições de ensino e da família. No entanto, o processo educativo moldado na sociedade ocidental prevê um tripé relacional entre a família, a escola e o sujeito, esta dinâmica possibilita, no imaginário social, a necessária educação às crianças.

Uma das primeiras e importantes transições ecológicas da pessoa é a passagem da família para a escola. Consideradas por alguns autores, tão importante quanto a família, entretanto com nuances diferentes, a escola e os processos de interação que nesta ocorrem são fundamentais no desenvolvimento da criança e do adolescente.(LISBOA & KOLLER, 2004, p. 340).

Contudo, a relação família-escola não se constitui em uma dinâmica pacífica e uniforme, desde a escolha da instituição até o regime de clientelismo estabelecido, está presente uma relação de completude e rivalidade.

A escolha da instituição escolar na qual os filhos serão matriculados pressupõe um conjunto de concepções e realidades que sejam comungadas pelos sujeitos responsáveis pela educação da criança na escola e na família. Assim, a família opta pela instituição que mais se aproxime dos valores compartilhados pelo

sistema do qual pais e parentes fazem parte. Geralmente, visões filosóficas, pilares éticos e religião são considerados nesta escolha.(SAMBRANO, 2006)

Uma série de fatores determina a escolha da escola por parte da família. Esses podem ser de ordem ideológica, econômica ou estrutural. Como fatores ideológicos destacam-se valores éticos e morais, fundamentações religiosas e perspectivas metodológicas em educação. Os fatores econômicos perfazem as despesas ou ganhos oriundos da manutenção da criança em determinada instituição e, por fim, os fatores estruturais que dizem respeito à estrutura oferecida pela escola: sistema de creche, esportes, formação profissionalizante. (SAMBRANO, 2006)

No caso dos pais contemporâneos, outro fator concorre para a escolha do ambiente escolar: a perspectiva de uma futura formação profissional e autonomia financeira da criança. Exemplificado pelo índice de aprovação no vestibular e pela vinculação da escola a instituições de ensino superior. No caso das classes populares, a confiança no trabalho divulgado pelos docentes é outro fator a destacar.

No entanto, mais do que uma dialética estabelecida entre vida privada e vida pública, no momento em que a família opta por uma escola e matricula seu filho, estabelece-se uma relação pautada em um dinamismo que reproduz tensões, desejos, necessidades e vicissitudes existentes na realidade social mais ampla. (SAMBRANO, 2006)

Muitas vezes ocorre uma colisão de interesses que, mais do que fundamentar uma postura educativa, cria tensões e conflitos, configurando um limite demarcado entre o pensar da família e o pensar da escola.

Entre as crenças e atitudes das antigas famílias adeptas do internato e a moderna família que, no discurso, almeja a confluência família-escola mudou-se pouco no que realmente se espera como papel e responsabilidade da escola e da família.

Mudanças significativas na configuração da estrutura familiar também ocorreram e concorreram para mudanças na relação família-escola: configurações de famílias monoparentais, extensas, formadas por casais homossexuais, distanciando a noção de família nuclear idealizada no processo educativo; inserção da mulher no mercado de trabalho, questionamentos de valores sócio-culturais, extrema preocupação com a especialização dos saberes vinculados à educação: Pedagogia, Psicologia,...

Bradt (1995) aborda as mudanças ocorridas na criação dos filhos a partir da orientação dos pais para uma carreira. Segundo o autor, este fato gerou um afastamento das figuras parentais da criação dos filhos, o que concorre para uma busca de ambientes que tomem esta responsabilidade. Deste modo, pode-se afirmar que, mais do que em qualquer época, a função atual da escola na formação da criança supera o patamar apenas de difusora de saberes científicos, assumindo papel importante na constituição afetiva e subjetiva do indivíduo.

As alterações nas demandas escolares também concorrem para um novo papel da instituição na relação família-escola: a de formadora da família. A busca por saberes especializados, surgidos na década de 60 e 70, fez com que as famílias buscassem na Psicologia os modelos e saberes para a educação dos seus filhos, pois as práticas utilizadas pelas gerações anteriores já não atendiam mais a geração que almejava superar os erros pela ciência. Esta mudança de referencial ocasionou uma alteração na estrutura escolar, que também passou a buscar fontes científicas e especializadas para subsidiar suas práticas cotidianas e, foi além, assumiu o papel de oportunizar aos pais estes saberes.

Não se pode negar, contudo, que as experiências e vivências oriundas da família podem contribuir para a aprendizagem da criança dentro da escola e, de que, quando a troca entre família e escola é estabelecida, o ganho subjetivo e cognitivo mostra-se na criança.

Para Sambrano (2006) a relação entre a família e a Instituição de Educação Infantil é complexa e desafiadora. Isto porque estes dois sistemas assumem tarefas importantes no desenvolvimento e educação da criança pequena, dividindo atividades importantes no binômio cuidado-educação.

A entrada das crianças cada vez mais cedo na educação infantil, acompanhada da valorização legal para este nível de educação modificou a relação família e Instituição de Educação Infantil, emerge a necessidade de incentivos e garantias de instâncias participativas na escola. (SAMBRANO, 2006)

Desta forma, torna-se fundamental compreender as relações família e escola dentro de um contexto particular, de extrema importância para o desenvolvimento da criança escolarizada, o contexto da Educação Infantil.

2.6. ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os estudos na área de desenvolvimento, infância e família apresentaram historicamente, algumas vertentes ou abordagens que determinaram a forma como a interação homem e ambiente foi estudada e concebida. Algumas dessas linhas de pesquisas foram aceitas universalmente, oportunizando um olhar muitas vezes enviesado sobre o desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner opôs-se à visão determinista e causal do desenvolvimento humano ao escrever, em 1979, o livro “A ecologia do Desenvolvimento Humano”, no qual expôs seus conceitos acerca dos fatores e processos que envolvem o desenvolvimento (TUDGE, 2008).

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), duas formas de investigação apresentam parcial envolvimento com a pesquisa sobre o meio ambiente: o estudo das relações pessoas e dos pequenos grupos; e as pesquisas voltadas ao detalhamento do meio ambiente. No entanto, dentro da perspectiva ecológica, ambas abordagens apresentam falhas. A primeira por limitar-se à observação e análise do ambiente imediato ao sujeito e, a segunda, por primar pela formatação da metodologia, colocando em segundo plano a relevância e a

aplicabilidade dos estudos. Deste debate entre métodos naturalísticos e métodos experimentais emergem falhas e lacunas que não permitem o surgimento de respostas às questões, verdadeiramente ecológicas, levando ao surgimento de estudos do “desenvolvimento fora-do-contexto”.

Partindo desta crítica, Bronfenbrenner propôs, inicialmente, uma convergência das abordagens naturalistas e experimentais, numa confluência das perspectivas de estudo do ambiente presentes em ambas as abordagens. (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Para o autor:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve, adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p.23)

Esta definição implica três aspectos: a visão de desenvolvimento como uma reorganização contínua, não resumida apenas a mudanças de características; a mudança ocorrendo no aspecto da percepção e da ação; o desenvolvimento envolvendo todos os sistemas.

A concepção ecológica de desenvolvimento traz repercussões e mudanças na área de pesquisa no que se refere ao método e ao planejamento. A importância dada à validade ecológica – investigação executada em ambiente natural envolvendo ações e objetos cotidianos – apresenta-se como uma dessas consequências. (BRONFENBRENNER, 1996).

No primeiro momento de suas produções, Bronfenbrenner expôs definições que atingem diretamente o olhar sobre o homem e seu desenvolvimento. Para Sigolo (2006) essas definições lançaram a base para uma retomada do conceito de ser humano, que é colocado na abordagem de Bronfenbrenner como um ser em “desenvolvimento, dinâmico, que se insere progressivamente no meio em que vive e o reestrutura, numa relação caracterizada pela reciprocidade” (p.37).

Para Narvaz e Koller (2004), o modelo ecológico trouxe uma nova orientação para as concepções tradicionais em Psicologia que, em um ponto de vista atomista, enfatizava o indivíduo em detrimento à percepção dos processos psicológicos como sistemas em interação.

A primeira definição trazida pela abordagem ecológica coloca que o estudo científico do desenvolvimento se constitui pela sua bidirecionalidade. Assim, o sujeito encontra-se em constante dinâmica de crescimento e influencia o ambiente, enquanto este último não se limita ao meio imediato em que o sujeito está inserido, mas a toda a relação constituída com os demais ambientes que interferem no desenvolvimento.

A partir da perspectiva de ambientes ecológicos, Bronfenbrenner descreveu as relações sujeito-ambiente a partir da idéia de estruturas concêntricas que se organizam em sistemas. Cada um dos sistemas está contido ou inserido em outro produzindo, conseqüentemente, uma relação de interdependência entre eles. (SIGOLO, 2006). Esses sistemas foram denominados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema é concebido como o ambiente em que a pessoa estabelece interações face-a-face, organizadas sob a forma de padrões e papéis sociais. Para a pesquisa faz-se importante a visão do microssistema não apenas sob a égide dos seus aspectos objetivos e práticos, mas necessário torna-se a observação de como o sujeito experiencia e visualiza este ambiente, dentro de uma concepção fenomenológica. (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

O mesossistema engloba as inter-relações estabelecidas pelos microssistemas, envolvendo vínculos, dinâmicas e entradas/saídas em novos ambientes. (BRONFENBRENNER, 1979/1996). À medida que o sujeito envelhece e se torna ativo, o número de ambientes aumentam, atingindo diretamente o mesossistema.

Segundo Haddad (1997 apud Sigolo, 2006), no atendimento à criança, seja na escola ou em outra instituição, o elemento mais importante do mesossistema é a relação família-escola, onde o favorecimento de alguns aspectos como comunicação, afinidade, confiança e compartilhamento de objetivos possibilitam avanços significativos no desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que existem ambientes nos quais o sujeito não participa diretamente, mas influenciam seu desenvolvimento, surge o conceito de exossistema (SIGOLO, 2006). A pessoa não participa como sujeito ativo do exossistema, contudo este influencia seu desenvolvimento de maneira indireta, por meio de eventos que atingem o sujeito (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Ainda segundo Haddad (1997 apud Sigolo), as legislações, forças e políticas regulamentares do atendimento à infância correspondem a exossistemas importantes no desenvolvimento da criança nas creches e na educação infantil.

Conforme Tudge (2008), o macrossistema constitui-se no contexto que envolve diversos grupos, nos quais são compartilhados valores, atitudes, crenças e estilos de vida.

O macrossistema envolve o micro-, meso- e exo- sistemas no que se refere a padrões, normas e condutas culturais ou subculturais. Refere-se ao aspecto particular e específico que torna único e liga cada um dos sistemas dos quais a pessoa faz parte. Os contrastes intra-sociais, bem como os planos futuros, fazem parte do macrossistema (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Na relação com esses sistemas, o sujeito passa por mudanças. Essas mudanças foram denominadas por Bronfenbrenner (1979/1996) de transição ecológica, este processo ocorre sempre que há uma mudança de papel, ambiente ou ambos, no decorrer da vida. Ela se apresenta tanto como uma consequência como uma forma de instigação de processos vários do desenvolvimento.

A validade ecológica se aplica na medida que considera não apenas as condições ambientais colocadas pelo pesquisador, mas a percepção que a pessoa tem do ambiente e dos sistemas.

A dificuldade de acesso às percepções do sujeito no decorrer da pesquisa é alvo de questionamentos e críticas. A solução para a questão parece surgir de uma necessária reorientação das relações estabelecidas entre o pesquisador, o sujeito da pesquisa e as hipóteses levantadas, bem como da busca de novas estratégias de investigação que oportunizem autonomia e iniciativa às pessoas sob estudo. (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

A validade desenvolvimental consiste na verificação de que as mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento da pessoa apresentarão uma continuidade e uma validade nos diferentes sistemas. (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Para Bronfenbrenner (1979/1996), a análise em uma perspectiva ecológica deve organizar a realidade e o meio em termos de sistemas que interagem e se relacionam, criando vínculos de interdependência.

Em um movimento de crítica e retomada da própria teoria, Bronfenbrenner amplia sua abordagem com a inclusão de novos elementos e de um rearranjo mais dinâmico das estruturas. Desta forma, ele resgata o sujeito, superando a crítica de que sua abordagem inicial enfatizava majoritariamente o ambiente. Este novo posicionamento foi denominado Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento (NARVAZ & KOLLER, 2004).

Destaca-se na abordagem bioecológica a inclusão do modelo PPCT que considera as relações entre quatro principais conceitos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. (TUDGE, 2008). Os conceitos anteriores não foram negados ou descartados, apenas ampliados (NARVAZ & HOLLER, 2004).

A inter-relação entre os elementos PPCT marcarão o desenvolvimento do sujeito (SIGOLO, 2006). Desta forma, os estudos e pesquisas na área do

desenvolvimento devem priorizar estes elementos a fim de compreender, de maneira mais eficaz, os processos de desenvolvimento humano.

No modelo PPCT, os processos assumem importante função por se constituírem na engrenagem fundante da dinâmica entre os sistemas. Duas proposições são centrais quando se fala em processos proximais: na primeira, Bronfenbrenner afirma que a progressiva evolução dos processos para um nível mais complexo determina o desenvolvimento humano; na segunda proposição ele expõe as alterações sofridas nos processos, em relação a sua forma, vigor, conteúdo e direção, em consequência das peculiaridades da pessoa que se desenvolve e do ambiente. (TUDGE, 2008).

Segundo Sigolo (2006), algumas condições marcam a efetivação dos processos proximais. São elas: o engajamento da pessoa em uma atividade, a base regular de tempo em que a atividade acontece, a complexificação desta atividade ao longo do tempo e não a sua mera repetição, a reciprocidade das relações interpessoais e a abrangência de interações com os objetos e ambientes por meio do comportamento ativo do sujeito.

Dois tipos de efeitos poderão ser produzidos pelos processos proximais: os efeitos de competência, que envolvem a apreensão e uso de determinados conhecimentos em prol do delineamento de seu próprio comportamento e os efeitos de disfunção, nos quais ocorrem a manifestação de dificuldades no processo de desenvolvimento. (NARVAZ & KOLLER, 2004).

Reconhecendo a importância dos fatores biológicos e genéticos, Bronfenbrenner traz o conceito de Pessoa (TUDGE, 2008). Constituindo-se como segundo elemento do modelo bioecológico, a pessoa pode apresentar características distintas quanto a forma, a força, os recursos e a demanda que se apresentam. (Narvaz & Koller, 2004).

Para Tudge (2008) as características da demanda foram utilizadas por Bronfenbrenner já em seus primeiros trabalhos quando utilizou o termo estímulo pessoal. Seriam os “aspectos que estimulam ou desencorajam as

reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais” (NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 56).

Os recursos referem-se a instâncias de ordem emocionais e cognitivas, bem como a recursos sociais e materiais. São exemplos de recursos o nível cognitivo do sujeito, suas habilidades, acesso a conforto, saúde e moradia, entre outros (TUDGE, 2008). Os recursos podem aparecer como competências e deficiências psicológicas influenciando diretamente nos processos proximais. (NARVAZ & KOLLER, 2004).

As características da força dizem respeito às peculiaridades de motivação, persistência e temperamento de cada sujeito. São elementos que, segundo Narvaz e Koller (2004) colocam os processos proximais em movimento e os sustentam. Podem ser características geradoras quando referem-se a orientações ativas e características desorganizadoras quando impedem o sujeito de manter o controle sobre seu comportamento.

São exemplos de características geradoras: a curiosidade, o empreendedorismo, a disposição e a iniciativa. São exemplos de atividades desorganizadoras: a apatia, a insegurança, a timidez em excesso, a irresponsabilidade. (NARVAZ & KOLLER, 2004).

O contexto diz respeito a inter-relação dos sistemas citados anteriormente: o mesossistema, o microssistema, o exossistema e o macrosistema. A forma como cada pessoa experiencia esses sistemas caracterizarão o contexto e a forma como esse age sobre o desenvolvimento. (TUDGE, 2008).

O último elemento do modelo PPCT, o tempo, é descrito como elemento crucial do desenvolvimento humano. Este elemento também foi descrito por Bronfenbrenner utilizando níveis: o microtempo, o mesotempo e o macrotempo. (TUDGE, 2008).

O microtempo diz respeito à medida de atividades em pequenos momentos dos processos proximais. Em geral, é marcado por continuidades e descontinuidades. (NARVAZ & KOLLER, 2004).

O mesotempo refere-se à frequência em que ocorrem os processos proximais no ambiente imediato do sujeito, e o macrotempo envolve as mudanças mais amplas, determinadas pelos avanços históricos nas gerações. (NARVAZ & KOLLER, 2004).

Estes diversos conceitos marcam uma abordagem que se mostra diferenciada ao considerar os diversos elementos envolvidos na dinâmica do desenvolvimento humano. Para Narvaz e Koller (2004), este modelo traz para a pesquisa e para a ciência o ganho da inserção ecológica do pesquisador no ambiente a ser estudado, além de oportunizar, conseqüentemente, um posicionamento crítico e político do pesquisador diante do seu objeto de pesquisa e das realidades que o atingem. Contudo, as autoras também destacam os limites práticos da abordagem bioecológica devido a articulação de tantos níveis na pesquisa.

Para Sigolo (2006), a abordagem bioecológica contribui para o contexto da Educação Infantil em três pontos importantes. Primeiro, por considerar a existência de fatores múltiplos no desenvolvimento da criança, envolvendo, deste modo, família, educadores, ambientes e políticas públicas; segundo, por colocar os sujeitos como ativos, principalmente em relação à presença do professor diante da criança; e o terceiro por demonstrar a necessidade de pensar e sistematizar relações molares, progressivamente mais complexas, temporalmente estruturadas e contextualmente relevantes.

Diante do exposto, verifica-se a eficácia desta abordagem na busca do entendimento das relações que envolvem família, escola e criança em ambiente natural.

2.7 O ESTUDO

2.7.1 Objetivo geral:

Diante das mudanças familiares ocorridas na sociedade contemporânea, o presente trabalho tem por objetivo conhecer como mães e professoras de crianças, com idades entre quatro e seis anos, inseridas em Instituição de Educação Infantil, concebem a infância e sua educação.

2.7.2 Objetivos específicos:

1. Descrever as concepções de família, educação e infância apresentadas pelas participantes;
2. Verificar em qual idade as participantes consideram ideal que a criança adquira determinados conhecimentos e com quem julgam que ela deve adquiri-los;
3. Levantar quais brincadeiras, brinquedos e outros materiais são disponibilizados às crianças pelas mães e pelas educadoras;
4. Identificar a rotina da criança durante a semana e nos finais de semana.

3. METODOLOGIA

3.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO

As concepções de infância e sua educação surgidas no ideário das mães e das professoras, diante das mudanças familiares contemporâneas, constituem a questão central proposta neste trabalho. Esta questão pressupõe um estudo e posterior reflexão sobre a visão de criança que perpassa os conceitos e as práticas da família e dos professores na relação com as crianças, pautadas, como proposto anteriormente, em uma visão Bioecológica do desenvolvimento humano. Ou seja, o trabalho abordará concepções e práticas presentes na criação e educação de crianças, a partir de determinantes ambientais, sociais e culturais.

Biasoli-Alves (1998) define método científico como uma forma estruturada de fazer perguntas à natureza, objetivando obter respostas. A autora afirma não existir a possibilidade de uma discussão eficaz sobre a metodologia escolhida sem a consideração do tema da pesquisa e da referência conceitual abordada.

Adotou-se a premissa de Biasoli-Alves (1998) que expõe a importância de se ter como base os objetivos como parâmetro para organização do pensar e do agir da figura do pesquisador. Na busca de adequação dos métodos adotados à proposta da pesquisa, partir-se-á do objetivo para escolha do método de pesquisa.

Assim sendo, para alcançar o objetivo geral de conhecer como mães e professoras de crianças, com idades entre quatro e seis anos, inseridas em Instituição de Educação Infantil, concebem a infância e sua educação, realizou-se um estudo descritivo.

Deste modo, buscou-se adotar uma diretriz de trabalho com delineamento descritivo, observando-se as vicissitudes da questão levantada pela pesquisa.

Segundo Cervo e Bervian (2002), o estudo descritivo objetiva o estudo das características, propriedades ou relações na realidade em que foi realizada a pesquisa.

Segundo Trívino (1987), o método descritivo possibilita a correlação entre as variáveis que estão relacionadas. O delineamento descritivo inclui a identificação de fatores que podem estar relacionados a um fenômeno em particular. Desta forma, acredita-se que a correlação entre os dados levantados nas entrevistas com as mães e as professoras possam ser verificadas por meio de um estudo descritivo das variáveis estabelecidas.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade do Salvador – Bahia. A instituição classifica-se como uma escola de ordem confessional e localiza-se em um bairro central da cidade, atendendo a um público de classe média.

A escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. No ano 2008 teve, aproximadamente, 1.500 alunos matriculados.

De base católica, a instituição educativa apresenta como missão a formação do cidadão com base em valores cristãos. Nos seus 80 anos de existência, começou como internato para meninas e, na década de 70, passou a ser um Colégio misto. Atualmente, funciona nos dois turnos, recebe alunos a partir de dois anos de idade e oferece curso pré-vestibular, além de cursos extracurriculares de esportes e de língua estrangeira. O colégio tem como um dos seus objetivos estreitar os laços entre família e escola por meio de encontros regulares e seminários formativos.

Todos os professores têm nível superior de escolaridade, sendo que um número significativo deles cursou pós-graduação. A instituição também oferece

cursos de capacitação a seus profissionais, bem como dispõe de consultoria pedagógica em algumas disciplinas.

A Educação Infantil da instituição funciona no turno vespertino em prédio anexo ao pavilhão principal. No ano de 2008 teve nove turmas, sendo uma com crianças de dois anos (Grupo 2), e duas turmas de cada grupo seguinte: Grupo três, quatro, cinco e seis anos. Além das atividades com a professora regente, as crianças ainda têm aulas de música, informática, religião e educação física.

Dos 90 alunos matriculados em um dos grupos de quatro, um de cinco e outro de seis anos, no ano de 2007¹, foram retirados 30% deles (27) para que seus responsáveis participassem da pesquisa, constituindo uma amostra significativa. As professoras das três turmas também participaram do estudo. Os dados sobre a escola foram obtidos com a própria pesquisadora que é uma das coordenadoras da instituição.

Os alunos foram escolhidos por sorteio (processo aleatório ou casual). Posteriormente, a família da criança sorteada recebeu um comunicado e um convite para participar da pesquisa. Nesse comunicado, era solicitada a participação na entrevista de uma pessoa, a qual deveria ser a responsável pelos cuidados e educação da criança.

Apesar de o convite ter sido dirigido para os responsáveis pelas crianças selecionadas para o estudo, somente mães compareceram para a realização das entrevistas. Portanto, foram elas que informaram inclusive os dados sobre o pai e a família de cada criança.

Uma caracterização das mães e dos pais das crianças segundo as variáveis idade, naturalidade, estado civil e religião são apresentadas na Tabela 1.

¹ Os dados da pesquisa foram coletados no ano 2007.

Tabela 1: Distribuição porcentual de mães e pais segundo as características: idade, naturalidade, estado civil e religião. Salvador-Ba, no ano de 2007

CARACTERÍSTICAS	Porcentagem	
	Mães	Pais
IDADE		
20 a 29 anos	18,52	-
30 a 39 anos	59,25	48,14
40 a 49 anos	18,52	44,45
50 a 59 anos	03,71	07,41
Total	100,00	100,00
NATURALIDADE		
Bahia - capital	58,15	70,37
Bahia - interior	24,63	22,23
Outros estados do País	17,32	07,40
Total	100,00	100,00
ESTADO CIVIL		
Casado	96,30	96,30
Solteiro	03,70	03,70
Total	100,00	100,00
RELIGIÃO		
Católica	85,15	77,77
Espírita	-	03,71
Evangélica	14,85	18,52
Total	100,00	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Entre as mães entrevistadas, a idade variou de 22 a 52 anos, enquanto a idade dos pais apresentou uma variação de 30 a 52 anos. Houve prevalência da faixa-etária dos 30 aos 39 anos, tanto para as mães (59,25%), quanto para os pais (48,14%). Nenhum pai apresentou idade inferior a 30 anos.

Ainda na Tabela 1, verifica-se que 58,15% das mães são naturais da cidade de Salvador, capital da Bahia, 24,63% apresentam naturalidade de cidades do interior da Bahia, como Alagoinhas, Bonfim, Irará, entre outras; sendo que

apenas 17,32% são naturais de outras cidades do Brasil, entre elas, Curitiba, São Paulo e Recife. O mesmo acontece com os pais, que em sua maioria (70,37%) são naturais da capital baiana.

Em relação ao estado civil, 96,30% das mães entrevistadas são casadas com os pais das crianças selecionadas para o estudo. Apenas uma mãe apresentou-se como solteira, afirmando nunca ter tido vínculo conjugal com o pai da criança, também solteiro.

Sobre religião, 85,15% das mães afirmaram serem católicas, sendo 77,77% dos pais desta mesma religião. Os evangélicos e espíritas aparecem em números reduzidos.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os dados relativos ao grau de escolaridade das mães e dos pais.

Tabela 2: Distribuição porcentual das mães e dos pais segundo a escolaridade. Salvador-Ba, no ano de 2007

ESCOLARIDADE	Porcentagem	
	Mães	Pais
Ensino médio completo	33,33	37,04
Ensino superior completo	33,33	51,84
Pós-graduação completa	33,34	11,12
Total	100,00	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

É interessante observar que existe uma equidade em relação à formação das mães, havendo o mesmo número delas com ensino médio completo, superior completo e pós-graduação, enquanto nos pais, mais da metade apresenta nível superior completo, enquanto 37,04% têm nível médio completo e 11,12% têm pós-graduação. Portanto, a escolaridade das mães é um pouco superior à dos pais.

Questões relativas às atividades profissionais e carga horária de trabalho das mães e dos pais aparecem na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição porcentual das mães e dos pais segundo as características: atividade profissional e horário que trabalha fora de casa. Salvador-Ba, no ano de 2007

CARACTERÍSTICAS	Porcentagem	
	Mães	Pais
ATIVIDADE PROFISSIONAL		
Exerce atividade profissional	74,07	96,30
Não exerce atividade profissional	25,93	03,70
Total	100,00	100,00
PERÍODO QUE TRABALHA FORA DE CASA		
Um período	25,93	07,41
Dois períodos	40,73	85,27
Três períodos	07,41	03,71
Não trabalha	25,93	03,71
Total	100,00	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Pode-se observar que quase a totalidade dos pais (96,30%) exerce uma atividade profissional, sendo que apenas um não a exerce por motivo de aposentadoria. Entre as mães, nota-se que 74,07% trabalham, geralmente exercendo tal atividade por dois períodos. Entre os pais, a grande maioria (85,27%) trabalha dois turnos.

Entre as atividades profissionais realizadas pelas mães, encontra-se uma diversidade que não corresponde necessariamente à formação acadêmica que possuem. A ocupação de professora é a que mais aparece, com a frequência de quatro casos, seguido da ocupação de secretária e vendedora com o número de dois casos cada. Além destas, aparecem outras profissões como: bibliotecária, enfermeira, nutricionista, contadora e outras profissionais autônomas.

No caso da ocupação dos pais, cinco trabalham com vendas, dois são bancários e dois são professores. Os demais atuam nas áreas de administração e tecnologia.

No que diz respeito ao bairro de residência, a amostra apresentou uma diversidade geográfica que não apresenta uma necessária proximidade ao colégio escolhido como local da pesquisa, havendo famílias habitando bairros próximos ao centro da cidade, e outras em bairros mais afastados. Metade das entrevistadas reside em bairros localizados no entorno do colégio.

A Tabela 4 apresenta os dados referentes às crianças focalizadas no estudo.

Tabela 4: Distribuição porcentual das crianças focalizadas no estudo segundo idade e sexo. Salvador-Ba, no ano de 2007

CARACTERÍSTICAS	Porcentagem
	Crianças
IDADE (em anos)	
4	33,34
5	33,33
6	33,33
Total	100,00
SEXO	
Masculino	55,55
Feminino	44,45
Total	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação à idade, tem-se uma quantidade igual de casos para cada uma delas, pois houve sorteio de 30% das crianças de cada turma estudada. No tocante à divisão por gênero, tem-se uma amostra de quinze meninos (55,55%) e doze meninas (44,45%).

A quantidade de filhos por família é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5: Distribuição porcentual das mães, segundo a característica número de filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007

NÚMERO DE FILHOS	Porcentagem
1	25,93
2	55,55
3	14,82
4	03,70
Total	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

A grande maioria das participantes tem até dois filhos (81,48%). Apenas uma apresentou um número maior do que três filhos.

Este dado pode ser reforçado pela colocação de Biasoli-Alves (2008) ao afirmar que durante o século XX, as famílias, principalmente as de classe média passaram por uma redução significativa no número de filhos. O que ocorreu devido às demandas do mercado de trabalho e à utilização de novos métodos anti-conceptivos.

Foram entrevistadas, também, as três professoras responsáveis pelas turmas sorteadas entre as que compõem as séries com crianças de quatro a seis anos, sendo: uma professora do grupo 4, correspondente a alunos de quatro anos; uma professora do grupo 5, correspondente a alunos de cinco anos; e uma professora do grupo 6, correspondente a alunos com seis anos de idade.

As professoras participantes são do sexo feminino, uma tendo 33 anos, outra 36 anos, e a última, 42 anos. Duas são casadas, com um e dois filhos respectivamente e a terceira é divorciada, também com dois filhos. Todas são da religião católica.

Em relação à formação acadêmica, apresentam formação superior em pedagogia, com pós-graduação na área de educação. Duas das professoras relatam ter 14 anos de atividade profissional como educadoras, enquanto uma relata ter 16 anos de docência.

Sobre os motivos que determinaram a escolha pela profissão, a professora do grupo 4 relata a influência dos pais, também professores, como principal causa para o despertar do gosto pela profissão. A professora do grupo 5 coloca a aptidão e o desejo pessoal como principais motivos para a escolha profissional e, a professora do grupo 6 expõe o gostar de trabalhar com crianças como a razão principal de sua escolha.

A profissional do grupo 4 trabalha os três turnos. Durante o vespertino atua na instituição pesquisada e, nos turnos matutino e noturno trabalha na rede pública de ensino, com a 4ª série do ensino fundamental (5º ano), pela manhã com crianças entre nove e 14 anos e, à noite, com a formação de jovens e adultos. A profissional do grupo 5 informou dar aulas à noite para jovens e adultos que estão se alfabetizando. A profissional do grupo 6 atua apenas na instituição pesquisada.

As participantes dos grupos 4 e 5 contam com uma auxiliar de turma. Contudo, a profissional do grupo 6 tem uma ajudante que não permanece todo o tempo em sala de aula.

3.3 PROCEDIMENTOS

Buscando-se responder aos objetivos propostos pelo trabalho e as diretrizes desejadas para uma pesquisa de cunho científico, foram escolhidos os seguintes procedimentos para coleta de dados:

Inicialmente, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador, sendo aprovado (Apêndice A). Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com a diretora da Instituição de Ensino escolhida como local da pesquisa para explanação dos procedimentos de coleta e autorização para início das entrevistas. Após a autorização, houve o sorteio (processo aleatório ou casual) de três turmas entre as seis que dispõem de alunos na faixa-etária dos quatro aos seis anos. Em seguida, foram

sorteados 30% do número de estudantes de cada turma, totalizando nove em cada uma delas, para que a família fosse submetida às entrevistas.

A partir dos sorteios, foram enviados convites aos responsáveis pelas crianças escolhidas, solicitando a participação na pesquisa e perguntando sobre a disponibilidade para colaborar com as entrevistas. Posteriormente, com a resposta de possibilidade de colaboração dos participantes, foram agendadas entrevistas que ocorreram de acordo com a conveniência dos entrevistados, dando prioridade ao próprio espaço do colégio.

Nas entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e foram submetidos às entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas pela pesquisadora, para que não se perdesse nenhuma informação, e posteriormente transcritas.

As professoras foram submetidas ao mesmo procedimento das mães, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entrevistas gravadas. As entrevistas ocorreram ao longo de um mês.

Finalizados os processos de coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e posteriormente houve análise dos dados.

3.4 INSTRUMENTOS

Objetivando a coleta dos dados acerca das concepções e práticas de mães e educadoras na educação de crianças, foram utilizados dois roteiros de entrevistas com questões semi-estruturadas, um para ser aplicado com o responsável da criança (Apêndice C), versando sobre as concepções, práticas e rotinas familiares. E um roteiro para ser aplicado aos professores (Apêndice D) abordando as concepções, práticas e rotinas escolares.

Os dois roteiros apresentam-se divididos em três tópicos: dados gerais de identificação; concepções de infância e de educação; e práticas em relação às

crianças. O roteiro das mães é composto de 61 questões, enquanto o das professoras contém 43 questões.

Segundo Biasoli-Alves (1998), a entrevista pode ser concebida como um instrumento eficaz na coleta de dados contextuais do comportamento do sujeito. Nesta pesquisa optou-se pelo roteiro semi-estruturado que, segundo a autora, “implica em estabelecer questões formalmente redigidas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistemática” (BIASOLI-ALVES, 1998, p. 144).

A escolha da entrevista semi-estruturada justifica-se pelo fato deste instrumento, oportunizar a coleta de dados sobre fatos, comportamentos, valores e sentimentos (BIASOLI-ALVES, 1998).

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Como análise de dados foi utilizado o modelo proposto por Biasoli-Alves (1998) do sistema de análise quantitativo-interpretativo, no qual os dados coletados são trabalhados de forma indireta, buscando-se um significado para a fala do entrevistado. Nesta forma de análise passa-se por dois momentos: “no primeiro é importante investigar o que cada pergunta permite obter e classificar as questões segundo a proximidade de sentido das informações que elas possibilitam” (p.147).

Na proposta, após a etapa de identificação dos objetivos de cada questão, tem-se a etapa de categorização na qual, por meio de um detalhamento das respostas, dividem-se os dados em grupos específicos de informação (BIASOLI-ALVES, 1998). As Categorias são escolhidas a partir de inferências do pesquisador tendo como base a abordagem escolhida, bem como estudos anteriores na área.

Na elaboração das categorias seguiram-se os critérios de exaustividade, exclusividade e manutenção de um mesmo nível de inferência e/ou interpretação, como proposto por Biasoli-Alves (1998).

Para análise dos dados foi utilizada uma estratégia combinada de abordagem qualitativa e quantitativa, a fim de que os dados coletados fossem comparados e conjugados na busca da compreensão e reflexão sobre os resultados obtidos.

As entrevistas transcritas foram submetidas a uma análise de conteúdo, que consistiu na leitura e divisão dos dados em categorias que atendessem aos objetivos da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS

O “Roteiro de entrevista com responsáveis”, além da identificação das responsáveis, abordou os temas: a família, a educação, a infância, o brincar, a rotina da criança identificada para o estudo e aspectos conclusivos.

Os dados obtidos com tal roteiro foram analisados, verificando-se as frequências e calculando-se as porcentagens das respostas encontradas. O sistema de análise usado foi o quantitativo-interpretativo (BIASOLI-ALVES, 1998).

4.1.1 Família

Perguntou-se às entrevistadas sobre a concepção de família que tinham. De modo geral, as respostas versaram sobre o caráter fundante e determinante da família no desenvolvimento de uma criança. Ressalta-se que, em alguns casos, a definição exposta traz o referencial da própria família da qual a entrevistada faz parte.

Para análise dos dados recolhidos sobre a questão, organizaram-se as respostas em sete categorias²: a) Base – nesta categoria a família é vista pelas entrevistadas como instituição determinante para o desenvolvimento do sujeito, estão englobadas neste item respostas que se referem à família como núcleo mais importante, alicerce fundamental e base para o futuro adulto; b) Grupo de pessoas que vivem juntas – refere-se às definições que envolvem características familiares como união, harmonia e convivência mútua; c) Centro afetivo – nesta categoria, organizaram-se as respostas que evidenciam o caráter afetivo das relações familiares, bem como as definições que foram

² Essas categorias foram formuladas a partir da tese de doutorado de Moreira (2005), realizando algumas adaptações que melhor se adequaram ao estudo.

esboçadas por meio de palavras que denotam sentimentos afetivos, como por exemplo: carinho, atenção, amor, entre outros; d) Estrutura – englobou os dados definidores da família por meio da sua organização estrutural, evidenciando seus componentes; nesta categoria, a mãe compreende a família como uma instância formada por elementos específicos: pai, mãe, filhos, avós, entre outros; e) Responsabilidade – refere-se à concepção da família enquanto núcleo marcado pelas relações de responsabilidade mútua; f) Educa e cria as novas gerações – esta categoria engloba as respostas que envolveram a família como berço de desenvolvimento e preparação da criança na constituição do adulto.

As concepções sobre família encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6: Frequência e distribuição porcentual das respostas das mães sobre o que é família. Salvador-Ba, no ano de 2007

O QUE É FAMÍLIA	Frequência de respostas	Porcentagem
Base	15	30,62
Grupo de pessoas que vivem juntas	11	22,45
Centro afetivo	09	18,37
Estrutura	05	10,20
Sentido	04	08,16
Responsabilidade	03	06,12
Educa e cria a nova geração	02	04,08
Total	49	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 6 mostra que a percepção da família como centro e fundamento do sujeito esteve presente em 30,62% das respostas³: *“Família é tudo. O núcleo mais importante”* (M 5). Também é dado destaque à visão de família como grupo de pessoas que vivem juntas: *“É o conjunto de pessoas que se gostam e vivem juntas”* (M 5). É interessante observar que 18,37% das respostas das mães vinculam a família aos sentimentos e relações de afetividade: *“Antes de*

³ Nas falas citadas daqui por diante, a letra “M” significa “mãe”, tal letra será seguida da numeração que identifica cada participante.

ser pai, mãe, filhos e irmãos, família é uma relação de harmonia, respeito, cumplicidade e principalmente, amor pelo outro” (M 7).

A família como sustentáculo social aparece em parte considerável das respostas, o que demonstra uma valorização dos laços familiares no desenvolvimento humano e da sociedade. Este resultado reforça a colocação de Ciampa (apud AZEVEDO, 2003) sobre o papel da família em nossa sociedade, ao afirmar que, salvo casos excepcionais, o primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família.

Dados semelhantes foram obtidos por Moreira (2005) ao estudar pais e mães com nível superior de escolaridade em dois contextos brasileiros. Em tal pesquisa, as concentrações maiores de respostas foram encontradas na definição de família enquanto grupo de pessoas que vivem juntas e também na que a coloca como base.

Ao conceituar família, estas mães demonstram ainda as suas vivências e seus próprios sentimentos em relação ao núcleo familiar. É interessante observar que as respostas dadas pelas mães se aproximam das fornecidas pelas crianças na pesquisa de Rabinovich e Moreira (2008), nas quais a família como centro afetivo aparece em destaque.

Arriagada (2000) coloca que as mudanças econômicas advindas dos processos de globalização e de flexibilização do mercado de trabalho alteraram nos últimos anos a percepção que a família tem de si mesma. O aumento da jornada de trabalho, bem como o risco do desemprego e a necessidade de dispersão geográfica impulsionou o surgimento de uma nova estrutura familiar.

Com relação aos componentes de uma família, utilizaram-se de quatro classes (SZYMANSKI, 2002): a) Família nuclear: constituída por pai, mãe e filhos; b) Extensa/ampliada: inclui três ou quatro gerações; c) Monoparental: chefiada por pai ou mãe; e d) Reconstituída: aquela constituída depois de separações/divórcios. As respostas sobre as questões “Quais os componentes da sua família?” e “Quem mora na casa?” encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7: Distribuição percentual das respostas das mães sobre quais são os componentes da família e quem mora na casa. Salvador-Ba, no ano de 2007

CARACTERÍSTICAS	Porcentagem
QUEM FAZ PARTE DA FAMILIA	
Nuclear	62,96
Extensa/ampliada	37,04
Monoparental	-
Reconstituída	-
Total	100,00
QUEM MORA NA CASA	
Nuclear	70,37
Extensa/ampliada	25,93
Monoparental	03,70
Reconstituída	-
Total	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se na Tabela que 62,96% das entrevistadas concebem o núcleo familiar como os componentes da sua família: *“Eu, meu marido e meu filho”* (M 26), enquanto 37,04% das mães assumem como membros de suas famílias outras pessoas, trazendo um perfil de família extensa: *“Meu marido, minha filha, meus pais e minhas irmãs”* (M 6).

Sobre a questão de quem habita a casa, 70,37% das respostas trouxeram o núcleo familiar, englobando pai, mãe e irmãos. Apenas 25,93% das mães salientaram uma família extensa: tios, avós; enquanto apenas uma família é monoparental, composta por mãe e filhos.

A preponderância de famílias nucleares nas respostas das duas questões reforça a tendência contemporânea de famílias pequenas, desvinculadas das extensas famílias marcantes no início do século XX. A recorrência das respostas *“Eu, meu marido e meus filhos”* demonstra a concepção de família ligada ao casal parental, além de reforçar a idéia de famílias menores, não tão permeáveis pela comunidade ou por outros núcleos familiares.

Como exposto por Biasoli-Alves (2008), o caminho traçado pela família no século XX mostrou uma diminuição dos centros familiares. As famílias

extensas, em que um cuida do outro, típicas das décadas de 30 até 80 cedem lugar às famílias nucleares em que as mães e os pais acabam por compartilhar a responsabilidade pela criação dos filhos, tornando-se mais próximos deles filhos.

No entanto, o estudo de Carvalho, Moreira e Rabinovich (submetido), revela que as crianças pesquisadas, oriundas dos Estados de São Paulo e da Bahia, embora morem, em sua maioria, em famílias nucleares, concebem a família como extensa, revelando que a vivência familiar extrapola as paredes da casa.

No presente estudo, o predomínio das famílias nucleares irá repercutir nas práticas de educação, atividades divididas basicamente entre a mãe, o pai e a escola. Na população pesquisada, a comunidade do bairro e outros familiares aparecem de maneira rara no papel de educadores.

4.1.2. Educação

As concepções sobre educação apresentadas pelas mães foram subdivididas em quatro categorias: a) Processo de formação pessoal – englobando as concepções de educação que versam sobre a formação do caráter do futuro adulto, a transmissão de valores e a exposição do que é certo e errado por parte dos educadores; b) Processo de formação escolar – agrupa as respostas perpassadas pela educação como processo formal, relacionado à transmissão de conhecimentos por meio do processo de ensino e aprendizagem; c) Processo de formação social – refere-se à educação como dinâmica de inserção social e preparação para o convívio com outros sujeitos; d) Processo de formação profissional – nesta categoria estão englobadas as respostas que envolveram a educação como processo de preparação para o mercado de trabalho e para o exercício profissional futuro. A Tabela 8 apresenta tais concepções.

Tabela 8: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre o que é educação. Salvador-Ba, no ano de 2007

O QUE É EDUCAÇÃO	Freqüência de respostas	Porcentagem
Processo de formação pessoal	21	45,65
Processo de formação escolar	11	23,91
Processo de formação social	07	15,22
Processo de formação profissional	07	15,22
Total	46	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se, na Tabela 8, que a concepção de educação majoritária é a de processo de formação pessoal do sujeito, com a freqüência de vinte e uma respostas: *“É a transmissão de princípios essenciais na formação de uma pessoa”* (M 2). Seguida pela definição de educação como processo de formação escolar, com onze respostas: *“... educação formal que recebemos nas instituições de cunho educativo: escolas, faculdades ...”* (M 14).

É interessante observar que as respostas encontradas demonstram uma visão da educação enquanto processo cotidiano, realizado em longo prazo, como uma preparação e um caminho de formação contínua: *“A educação deve ocorrer sempre, deve ser uma educação continuada para as relações sociais e melhoramento pessoal...”* (M 14).

Os dados encontrados de que a educação como formação pessoal supera a educação como formação escolar demonstra a correspondência entre educação e desenvolvimento, o que expõe o caráter processual e fundamentado na constituição do sujeito que a educação assume para as mães pesquisadas.

Este dado pode ser explicado por um duplo entendimento da palavra educação, enquanto processo e enquanto aprendizagem, bem como pela tendência em colocar a família e os demais sistemas a que a criança pertence como co-responsáveis por esta educação. A qual vai além da simples transmissão de conhecimentos.

Nota-se nos resultados uma superação da visão antiga de criação de filhos como envolvendo principalmente cuidados físicos e a percepção de educação a partir de dois lugares, como exposto por Carvalho (2002), o lugar de relações físicas e afetivas espontâneas e o lugar de relações intencionais, racionais, de treinamento específico.

Vale a pena destacar que as concepções de educação apresentadas partem do movimento do adulto que transmite algo à criança. Isto também foi observado no estudo de Moreira (2005), em que mais da metade das definições dos participantes estão centradas no pai/mãe.

Quando foi perguntado às mães sobre a melhor maneira de educar uma criança, apareceram respostas a partir das quais foram definidas oito categorias⁴: a) Sendo afetivo: refere-se a respostas que implicam em transmissão de afeto, carinho, amor, assim como cuidados e proximidade; b) Estabelecendo limites: respostas que trazem as orientações sobre o que o filho deve ou não fazer ou dizer, assim como falas sobre o que é o certo e o errado; c) Propiciando formação: os genitores compreendem que educar é formar o filho em diversos aspectos, dando-lhe uma boa escola, estimulando-o e preparando-o para o futuro; d) Dialogando com a criança: respostas cujos conteúdos definem educar enquanto conversas e explicações dos genitores com relação aos filhos; e) Transmitindo valores: definições de educação centradas na transmissão de diversos valores aos filhos, sejam eles morais, éticos ou religiosos; f) Favorecendo a autonomia: respostas cujos conteúdos definem educar enquanto estímulo à independência da criança, assim como propiciando liberdade a ela; g) Dando uma referência: concepção de educação pela qual os genitores consideram que educam sendo um modelo para o filho, dando-lhe exemplos com a própria vida; h) Respostas não condizentes com a pergunta: foram respostas que não correspondiam ao que se perguntou e foram, em sua maioria, relativas a características do próprio filho.

⁴ Essas categorias foram formuladas a partir da tese de doutorado de Moreira (2005), realizando algumas adaptações que melhor se adequaram ao estudo.

A Tabela 9 apresenta as respostas sobre a melhor maneira de educar uma criança.

Tabela 9: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre qual é a melhor maneira de educar uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUAL A MELHOR MANEIRA DE EDUCAR UMA CRIANÇA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Transmitindo valores	8	25,00
Dando uma referência	7	21,87
Sendo afetivo	6	18,75
Estabelecendo limites	4	12,50
Dialogando com a criança	4	12,50
Respostas não condizentes com a pergunta	3	09,38
Total	32	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados revelam que a transmissão de valores é colocada como sendo melhor maneira de educar uma criança por oito das mães participantes: “*Trabalhando valores...*” (M 17), seguida por sete respostas que esboçaram a referência ou o exemplo como via mais importante na educação: “*Educar pelo exemplo*” (M 23). Observa-se que seis das mães entrevistadas colocam como sendo o aspecto afetivo o item que delimita a melhor maneira de educar uma criança: “*Saber equilibrar amor e disciplina*” (M 18). O diálogo e o estabelecimento de limites aparecem com quatro respostas cada.

Os dados obtidos demonstram haver uma ênfase nos valores e na afetividade no processo educativo de uma criança, segundo as mães participantes. Deste modo, a importância da moralidade e da socialização demonstra a busca pelo diálogo e pelo exemplo na educação dos filhos. É relevante destacar que estes dados demonstram uma superação do modelo disciplinar de educação, com o predomínio de um modelo de educação dialógica.

Biasoli-Alves (2008) afirma que o século XX presenciou uma mudança no que se refere ao papel da afetividade na família. A expressão livre da afetividade se

torna tônica nas relações interpessoais e esta se mostra de maneira momentânea e exacerbada.

A transmissão de valores toma o lugar da disciplina. A rigidez e a autoridade do adulto são questionados nos últimos anos do século XX (BIASOLI-ALVES, 2008), a preparação do futuro adulto permite a preponderância de valores que permitam a vivência da autonomia e das escolhas corretas.

A ênfase na transmissão de valores e no estabelecimento de limites aparece na pesquisa de Moreira e Biasoli-Alves (2008), na qual as definições de educação estão centradas nas atividades do pai e da mãe.

O ponto “dar referência” também aparece na pesquisa de Moreira e Biasoli-Alves (2008) como oferecer um modelo, um parâmetro de atuação a partir do comportamento dos pais, ou seja, educar por meio do exemplo.

É interessante observar que, assim como exposto por Bronfenbrenner (1979/1996), para as mães as relações estabelecidas entre os sistemas e a criança são de grande importância para a formação deste sujeito, indo além do oferecimento de estrutura e bens materiais.

Os resultados relativos à pergunta sobre quem é responsável pela educação de uma criança encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quem é responsável pela educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUEM É RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO	Freqüência de respostas	Porcentagem
Pai e Mãe		19 (70,37%)
Escola		12 (44,45%)
Pai, mãe e escola		04 (14,82%)
Outros parentes		04 (14,82%)
Mãe		04 (14,82%)
Sociedade		01 (03,71%)
Total		40 (n=27)

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que ambos os genitores apareceram como maioria nas respostas, com 70,37% de freqüência, seguido pela escola (44,45%): *“Os pais em primeiro lugar e, hoje em dia, a escola, que querendo ou não é o local onde a criança passa mais tempo”* (M 3). A mãe, exclusivamente, apareceu como responsável em 14,82% das respostas: *“Na maior parte do tempo é a mãe...”* (M 21). O pai, a mãe e a escola, em conjunto, parecem em 14,82% das respostas. Com baixas porcentagens também foram apontados outros parentes (14,82%) e a sociedade (3,71%).

Faz-se interessante observar que as respostas demonstram uma percepção de co-responsabilidade na educação da criança entre família e escola, o que reforça a concepção de que estas duas instituições sociais configuram-se como as principais responsáveis pela formação e preparação da criança: *“Em primeiro lugar como obrigação: a família, pois é nela que a criança traz uma referência e se espelha, após, na escola, como elo”* (M 7). Importante também é atentar para o fato de apenas uma resposta colocar a sociedade como responsável pela educação de uma criança.

No presente trabalho, os resultados apresentam a mãe e o pai como principais responsáveis pela educação dos filhos, sendo como responsáveis diretos ou como sujeitos que oportunizam o acesso a outros ambientes educacionais, como escola e cursos.

Essa especificidade dos papéis das figuras parentais, além de representar uma dinâmica típica das famílias nucleares de classe média, da co-responsabilização entre pai e mãe pela educação dos filhos, expõem uma perpetuação da representação social de que para um desenvolvimento saudável é pré-requisito a estruturação de uma família em pai, mãe e filhos.

Estes fatos são confirmados por Biasoli-Alves (2008) ao afirmar que os debates sobre o papel da mulher, típicos das décadas de 70 e 80, impulsionaram a aproximação do pai no processo de criação dos filhos. Este passou de autoridade ausente a amigo, próximo dos filhos. Também o estudo de Rabinovich e Moreira (2008), abordando os olhares de crianças sobre família, mostra que elas também concebem o pai como mais lúdico, alguém que brinca, que leva para passear.

Arriagada (2000) aponta, entre as mudanças na família contemporânea, o compartilhamento do cuidado e da socialização das crianças entre a mãe e o pai, o que conseqüentemente vem produzindo novas relações familiares.

O papel dos genitores como protagonistas na educação dos filhos encontra paralelos na pesquisa de Moreira e Biasoli-Alves (2008), onde estes se mostram responsáveis e principais articuladores e oportunizadores de meios educacionais e de desenvolvimento das crianças.

A escola, como segunda instituição responsável pela educação das crianças demonstra a validação deste local como oportunizador de processos de desenvolvimento, bem como a crença das mães em um compartilhamento dos processos educativos entre a família e a escola.

Para Dessen e Polônia (2007), a família e a escola são fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, podendo atuar como propulsoras ou mesmo como inibidoras do seu crescimento intelectual, físico, social e emocional.

As respostas das mães sobre qual o papel da família na educação de uma criança foram agrupadas em seis categorias: a) Formar o caráter: respostas que versaram sobre transmissão de valores, educação do homem bom, preparação do futuro adulto; b) Estabelecer limites: agrupou as afirmações relativas ao ensinar o certo ou errado, ao mostrar o caminho correto; c) Promover o desenvolvimento físico e mental: incluiu as afirmações que envolveram a promoção de aspectos físicos, mentais, de alimentação e de saúde; d) Dar exemplo: respostas relacionadas à demonstração, por parte dos pais, de bons hábitos e comportamentos; e) Oportunizar a educação formal: envolveu afirmações sobre o papel dos pais no financiamento e escolha dos meios para uma educação sistematizada na escola ou em outras instituições de ensino; f) Outras respostas: agrupou afirmações com baixa frequência que envolviam o lazer, os castigos e as oportunidades de interação social.

Tais dados são apresentados na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11: Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre qual o papel da família na educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUAL O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA	Frequência de respostas	Porcentagem
Formar o caráter	16	34,78
Estabelecer limites	11	23,91
Promover desenvolvimento físico e mental	07	15,22
Dar exemplo	05	10,87
Oportunizar a educação formal	02	04,35
Outras respostas	05	10,87
Total	46	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

A maioria das respostas refere-se à formação de caráter como papel da família, com 16 respostas no total: *“A família é a base do caráter de uma criança, é de muita importância para cada um de nós”* (M 4). Estabelecer limites aparece com a frequência de 11 respostas: *“Trabalhando valores e limites”* (M 17), seguida de promover desenvolvimento, com o número de sete respostas. Dar

exemplos e oportunizar a educação formal, assim como “outras respostas” aparecem em menos respostas. A fala de uma mãe agrupa várias categorias: *“Mostrar os caminhos que a criança deve seguir, o que é certo e errado, escolher uma boa escola, oferecer uma vida saudável”* (M 9).

A preponderância da formação do caráter e do estabelecimento de limites parece colocar a família como responsável pela formação dos valores morais da criança. É provável que estes dados tentem apontar a percepção de uma divisão entre a tarefa da família – educação moral – e a tarefa da escola – educação cognitiva.

Como se viu nos dados, a importância dada ao estabelecimento de limites parece refletir uma tendência contemporânea ao discurso sobre o que é correto ou não na educação dos filhos. O tema “limites”, recorrente em publicações e no discurso escolar, aparece de maneira preponderante nas respostas dadas pelas mães pesquisadas o que demonstra uma tomada de responsabilidade da família perante este fenômeno tão contemporâneo que poderíamos classificar como a “falta de limites”.

Os dados reforçam a colocação de Biasoli-Alves (2008) sobre a nova moralidade da família a partir da década de 80. Para a autora, neste período, aparece uma moralidade mista, que se preocupa com o desenvolvimento saudável da criança, enfatizando o afetivo, o social e o emocional, bem como busca uma liberdade idealizada que visa a auto-realização e a felicidade. Neste momento, o diálogo aparece como regulador entre liberdade individual e normas sociais.

Por fim, podemos notar a relevância e pertinência da colocação de Wagner (2007) ao afirmar que, independente das alterações sofridas pelas famílias na contemporaneidade, as funções e tarefas que competem a este núcleo na criação de filhos parece persistir e resistir.

As concepções sobre o papel da escola na educação de uma criança foram agrupadas em seis categorias: a) Transmitir conhecimentos: envolve

afirmações relativas à transmissão de conteúdos sistematizados, ao acesso a informações sobre a realidade e a vida; b) Compartilhar educação com família: reúne as respostas relacionadas ao papel da escola como instituição que deve complementar a atuação dos pais no processo de educação; c) Transmitir valores: englobam afirmações referentes à transmissão de valores culturais e sociais, bem como o ensino do que é certo e errado; d) Promover integração social: envolve as respostas relativas ao caráter socializador da escola, como oportunizar a entrada no meio social; e) Formar o cidadão: inclui as afirmações relacionadas à aprendizagem dos direitos e deveres, bem como todas as ações de exercício da cidadania; f) O item outras respostas envolve questões com menos freqüência como: responsabilidade pedagógica, saber ouvir e dar exemplos.

A Tabela 12, a seguir, apresenta tais dados.

Tabela 12: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre qual o papel da escola na educação de uma criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUAL O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Transmitir conhecimentos	13	35,13
Compartilhar educação com família	07	18,92
Transmitir valores	06	16,22
Promover integração social	04	10,81
Formar o cidadão	02	05,41
Outras respostas	05	13,51
Total	37	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se, na Tabela 12, a ênfase da escola como lócus de formação responsável pela sistematização e transmissão dos conhecimentos formais e sistematizados, com 35,13% de respostas na categoria “transmitir conhecimentos”: *“É dotar a criança de conhecimento, fazendo-a trocar também experiências entre ela e os seus colegas”* (M 5). A função de compartilhar a educação com a família destaca-se com 18,92% das respostas, o que enfatiza

a relevância da parceria família e escola na formação do futuro adulto: *“O papel da escola é ajudar os pais, ela também é uma base de muita importância pra vida de uma criança”* (M 4). Outras respostas que envolvem a percepção do papel da escola como coadjuvante na educação do caráter e do comportamento da criança são: transmitir valores, com a frequência de seis respostas, promover integração social, com quatro respostas, e formar o cidadão, com duas respostas: *“Acredito, que antes de ser professor, é importante ser educador, não só transmitir conhecimento, mas valores essenciais como respeito, solidariedade etc. Ajudar na formação de cidadãos conscientes e humanos”* (M 7).

Sobre o papel da escola na educação das crianças, os dados coletados deixam emergir a visualização deste sistema como coadjuvante no processo educativo, responsável pela transmissão de conteúdos, mas também compartilhando com a família a formação moral. Demonstrem-se estes resultados também na colocação de Moreira e Biasoli-Alves (2008), ao mencionarem que depois do século XV, a escola acabou por ser responsabilizada por uma parte significativa da educação das crianças.

Compreender o papel da escola nos processos educacionais contemporâneos tendo como centro a criança é visualizar a escola como local da infância na nossa sociedade.

Outro ponto relevante é verificar que as mães entrevistadas acreditam, também, na escola como responsável pela transmissão de valores, o que demonstra a aceitação de que a educação moral, além da transmissão de conteúdos, aparece também como responsabilidade da escola. Bem como, apresenta uma nova representação de escola, agora mais voltada para o compartilhar a educação com a família.

Parece, desta forma, que a escola não é vista apenas como um local onde a família deposita seus filhos para a aquisição de conhecimentos sistematizados

e científicos, mas este local é concebido como responsável pela formação do cidadão em todos os seus aspectos. Apesar de os resultados ainda colocarem a escola no papel da educação formal, como exposto por Cuberes (1995), esta instituição é vista como lugar autorizado da transmissão do saber, enquanto a família é concebida como um espaço de ensino do que “se deve” e do que “se pode”.

Este aspecto pode revelar que entre as redes de apoio na criação dos filhos, os pais colocam a escola como uma das instituições responsáveis por oferecer um respaldo à falta da família devido à saída para o mercado de trabalho. Este dado também foi levantado na pesquisa de Moreira e Biasoli-Alves (2007), na qual a quase totalidade dos pais pesquisados afirmaram que a escola colabora com a educação e cuidados dos seus filhos.

Como exposto por Bronfenbrenner (1979/ 1996) o potencial de desenvolvimento dos ambientes num mesossistema é mais satisfatório quando as pessoas que ocupam diferentes papéis nestes sistemas compartilham confiança e objetivo.

As mães foram indagadas sobre as dificuldades encontradas, pela família, na educação dos filhos e como as enfrentam. Das entrevistadas, 25,93% mencionaram não ter dificuldades na educação de seus filhos, enquanto 74,07% delas afirmam ter algum tipo de dificuldade. Tais respostas foram agrupadas em três categorias, assim distribuídas: a) Dificuldades centradas na criança: envolvem respostas relacionadas às dificuldades oriundas da personalidade e comportamento das crianças, como desobediência, desatenção às recomendações familiares, não percepção dos limites, etc.; b) Dificuldades centradas no meio externo: envolvem afirmações relativas à interferência de fatores externos ao núcleo familiar: influência da televisão, do grupo social: amigos, colegas, e determinações culturais, como o crescimento de uma sociedade voltada para o consumo; c) Dificuldades centradas nos pais: englobam considerações acerca da limitação dos pais diante da educação de

seus filhos; falta de tempo para educar e estar com os filhos, dificuldades em conciliar afetividade e autoridade e, inexperiência no processo de estabelecer limites.

Em relação à questão “como enfrentam as dificuldades encontradas” foram criadas duas categorias de análise: a) Atua junto à criança: quando a mãe age diretamente com a criança estabelecendo limites, impondo regras, punindo ou otimizando o tempo; b) Busca ajuda: envolve as respostas relacionadas à busca de auxílio nas escolas, em profissionais, em livros ou parentes.

Tais dados são observados na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as dificuldades encontradas na educação dos filhos e como as enfrentam. Salvador-Ba, no ano de 2007

CARACTERÍSTICAS	Freqüência de respostas	Porcentagem
DIFICULDADES ENCONTRADAS		
Dificuldades centradas na criança	11	31,43
Dificuldades centradas no meio externo	09	25,71
Dificuldades centradas nos pais	08	22,86
Não tem dificuldades	07	20,00
Total	35	100,00
COMO ENFRENTAM AS DIFICULDADES ENCONTRADAS		
Atuam junto à criança	20	52,63
Buscam ajuda	11	28,95
Não têm dificuldades	07	18,42
Total	38	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

É interessante observar que 11 das respostas das mães entrevistadas referem dificuldades centradas na criança, um exemplo é apontado assim: “Qual é o pai ou mãe que não tem dificuldades hoje em dia? O principal problema é fazer

com que eles reconheçam a importância de ter um horário pré-estabelecido para estudar” (M 5).

Por outro lado, 25,71% das respostas estão centradas no meio externo, e 22,86%, nos pais: *“Sim, dificuldades e medos. Somos um pouco ausentes, devido à necessidade de trabalhar e dar um conforto maior, fazendo o acompanhamento integral do filho ficar um pouco a desejar, apesar que acredito mais na qualidade que na quantidade, porém o mundo não tem nos proporcionado tranqüilidade quanto ao futuro” (M 7).*

As respostas demonstram a aceitação, por parte das mães, da existência de dificuldades, contudo elas surgem centradas na criança, o que demonstra uma responsabilização do filho pelas dificuldades na criação. O meio externo aparece em segunda na lista de dificuldades encontradas, dado que representa também uma responsabilização da sociedade e do ambiente no processo de criação de filhos.

Contrariamente aos resultados encontrados por Moreira e Biasoli-Alves (2008) as dificuldades centradas na criança são mais freqüentes do que as dificuldades centradas nos próprios pais. Este fato pode demonstrar uma mudança em relação ao público participante, pais de classe média de bairro central da cidade de Salvador.

O fato de as dificuldades dos pais aparecerem em apenas 22,86% das respostas pode sinalizar uma percepção, por parte das mães entrevistadas, de que as escolhas feitas na criação dos seus filhos, bem como os meios determinados pela família são satisfatórios para esta infância.

Sobre como enfrentam as dificuldades encontradas, mais da metade das respostas (52,63%) concentra-se na atuação junto à criança: *“Conversando com eles e mostrando o que é possível” (M 4)*, enquanto 28,95% das respostas

apontam para a busca de algum tipo de ajuda. A preponderância da atuação do adulto junto à criança parece comungar da colocação de Silva e Costa (1998), quando estas autoras afirmam a importância do papel do adulto nos primeiros anos de escolarização por meio da percepção das relações construídas pelas crianças, da transmissão da segurança e da escuta.

A solução para as dificuldades passa pela atuação dos pais junto às crianças, fato já evidenciado em Biasoli-Alves (2008) quando a autora coloca como característica das famílias a partir da década de 80 a busca de solução de conflitos pelo diálogo e evidenciado também, na pesquisa de Moreira e Biasoli-Alves (2008), na qual a atuação da família junto à criança aparece como possibilidade para superação das dificuldades.

Para Moreira e Biasoli-Alves (2008) esta atuação junto à criança assume configurações de orientação pelo diálogo, buscando olhar os filhos por meio das suas especificidades. Não tolhendo por meio de castigos e vetos, mas permitindo a expressão das crianças.

Os dados levantados a partir das entrevistas com as mães confirmam a afirmação exposta por Bronfenbrenner (1979/ 1996) sobre a necessidade de padrões de atividade recíproca entre os cuidadores e a criança, principalmente quando os dados apresentam a atuação da família perante a criança como possibilidade de superação das dificuldades.

No que se refere à busca de orientação na educação dos filhos, nove mães afirmaram não ir atrás de nenhuma, o que pode demonstrar que tais mães consideram que as questões de educação devem ser resolvidas de maneira autônoma no seio da família, principalmente pela figura materna.

As respostas relativas à busca de orientação foram subdivididas em quatro categorias: a) Escola: busca de ajuda em pessoas e profissionais específicos da instituição escolar, como professores, orientadores e coordenadores; b)

Família: relacionando esta categoria a busca de ajuda em irmãos, avós, cônjuge; c) Livros: referem procura de orientação em livros especializados na área de educação de filhos; d) Amigos: busca de ajuda em pessoas do círculo de amizade da participante.

Tais dados encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as fontes de orientação para educar os filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007

FONTES DE ORIENTAÇÃO	Freqüência de respostas	Porcentagem
Escola	14	37,84
Família	10	27,03
Livros	03	08,11
Amigos	01	02,70
Não busca orientações	09	24,32
Total	37	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que 37,84% das respostas referiram a escola como fonte de orientação: *“Sim, com os profissionais da escola e em algumas leituras”* (Mãe nº14). A família fez o total de 27,03% das respostas: *“Converso muito com o pai das crianças”*. A busca por orientações em livros apareceu em 8,11% das respostas, enquanto apenas 2,70% referem a busca de orientação em amigos.

A busca de orientação na escola deixa ver que ela não é apenas percebida como um local de formação para as crianças, mas também como fonte de informações para os pais, especificamente refletido na figura dos profissionais de educação. Este movimento demonstra uma solicitação de compartilhamento da educação com a escola, como a valorização de saberes acadêmicos e formais que superam a simples procura por conselhos familiares ou de amigos.

O resultado também nos aproxima da colocação de Biasoli-Aves (2008), quando a autora afirma que a preocupação com o discernimento entre o que é

certo e o que é errado na educação dos filhos gerou uma busca por especialistas, com conhecimento científico que pudessem responder às perguntas em um movimento de super valorização do teórico em detrimento aos saberes populares e culturais.

A procura de meios externos à família para solução de problemas relativos à criação de filhos também foi encontrado na pesquisa de Wagner (2007), quando a autora identifica nas famílias pesquisadas a influência de leituras pedagógicas e uma aproximação maior da intelectualidade do que da espontaneidade na interação entre pais e filhos na contemporaneidade.

Talvez isto revele uma re-configuração das práticas de criação de filhos em decorrência do crescimento da disponibilidade de informações teóricas as quais a família tem acesso, principalmente no que se refere à camada média da sociedade. Um acesso muito mais livre a conceitos da Pedagogia, da Psicologia e da Pediatria produzem um hábito nos pais de buscar estes conhecimentos como certos e descartar os saberes e as influências de gerações mais antigas.

4.1.3 Infância, desenvolvimento e valores

As concepções de infância apresentadas pelas mães entrevistadas foram diversas, as respostas sobre este tema foram organizadas em seis categorias: a) Dotada de características positivas: envolve as afirmações referentes à infância como estágio de vivência de momentos e atividades prazerosas, como fase da liberdade de expressão e da vivência da imaginação. Em geral, neste item observou-se uma saudade da vivência da própria infância; b) Período da inocência/não responsabilidade/brincar: a infância surge como um estágio do desenvolvimento no qual a inocência e a falta de responsabilidade são características. O brincar mostra-se nesta categoria como ação tipicamente infantil; c) Fase importante do desenvolvimento: a infância como importante

fase do desenvolvimento na constituição do futuro adulto, neste item o ser criança e a vivência da infância aparecem como necessários em si mesmo; d) Educação e formação de valores: engloba as afirmações relativas à infância como momento crítico de educação e formação de valores sociais e culturalmente aceitos; e) Fase de cuidados e respeito por parte dos adultos: as afirmações relacionam-se com a idéia da infância como período de cuidados necessários e, no qual, o adulto é responsável por acolher e oportunizar meios para um bom desenvolvimento.

A Tabela 15 mostra tais dados.

Tabela 15: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre concepções de infância. Salvador-Ba, no ano de 2007

O QUE É A INFÂNCIA?	Freqüência de respostas	Porcentagem
Fase dotada de características positivas	16	34,04
Período da inocência/não responsabilidade/brincar	11	23,40
Fase importante do desenvolvimento	11	23,40
Momento de educação e formação de valores	05	10,64
Fase de cuidados e respeito por parte dos adultos	02	04,26
Outras respostas	02	04,26
Total	47	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Pode-se observar na Tabela 15 que 34,04% das respostas referem-se a uma percepção positiva de infância: *“É a parte da vida que a gente tem mais tempo para estar curtindo tudo e todos, é a fase mais gostosa porque não temos responsabilidade”* (M 3). A infância como período da inocência, da não responsabilidade e do brincar aparece em 23,40% das respostas, assim como a idéia de infância como importante fase do desenvolvimento: *“Na infância nós*

temos os principais momentos de desenvolvimento, é a fase mais feliz e sem responsabilidades” (M 5).

A infância como fase de educação e formação de valores foi apresentada por 10,64% das respostas, enquanto a infância como fase de cuidados e respeito por parte dos adultos aparece em 4,26% delas.

É importante salientar que a infância como fase otimista e positiva, caracterizada por ações e práticas agradáveis, associada a estágio delicado no qual é fundamental a intervenção do adulto cuidador são os tópicos das respostas dadas pelas entrevistadas. Sendo que nenhuma das respostas levantadas apresenta a infância com tendo características negativas ou como período semelhante à fase adulta.

A preponderância de uma visão positiva de infância, associada a seu aspecto inocente e imaturo parece revelar uma continuidade do sentimento de infância que emerge no século XVI e ao qual Ariès (1981) se refere. A representação da criança como um ser em desenvolvimento demonstra, também, o investimento na criança como um adulto em potencial, o qual precisa ser preparado para as barreiras futuras.

A relação infância-desenvolvimento que foi salientada nos dados da pesquisa, aparece em Lordelo e Carvalho (2002) quando as autoras abordam a importância atribuída à infância como etapa do desenvolvimento futuro. Esta afirmação também é encontrada em Borba (2007, p. 34):

Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o outro do adulto.

A Tabela 16 apresenta a frequência das respostas sobre as diferenças entre a infância da entrevistada e a do seu filho. Apenas uma das mães afirmou não existirem diferenças entre a sua infância e a infância da criança.

Tabela 16: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre as diferenças entre a sua infância e a do(s) seu(s) filho(s). Salvador-Ba, no ano de 2007

DIFERENÇAS ENTRE A INFÂNCIA DA MÃE E A DO FILHO	Freqüência de respostas	Porcentagem
Segurança	13	36,11
Tecnologia	07	19,44
Espaço	06	16,67
Liberdade/autonomia	06	16,67
Crenças	03	08,33
Não existem diferenças	01	02,78
Total	36	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados apontam para o que parece ser uma preocupação constante na realidade contemporânea da infância: a *segurança* (36,11% das respostas): *“Eu era mais livre para brincar na rua e com meus irmãos. Hoje a violência limita muito os espaços e as possibilidades dos nossos filhos”* (M 18).

A segunda categoria, *tecnologia*, apareceu em 19,44% das respostas: *“Hoje eles têm acesso à informação e tecnologia”* (M 5). As categorias *espaço* e *liberdade/autonomia* apareceram, ambas, em 16,67% das respostas: *“Minha infância foi muito boa porque tinha espaço para brincar. Meu filho já não tem toda essa liberdade. Nosso apartamento é pequeno, preciso descer com ele para brincar...eu podia brincar livre”* (M 4). *Crenças* aparece apenas em 8,33% das repostas e refere-se ao fato de a criança acreditar em mitos e lendas: *“Na minha infância acreditávamos em Papai Noel...”* (M 1).

Os dados coletados que demonstram uma mudança em relação à segurança e ao espaço físico podem ser comparados à colocação de Biasoli-Alves (2008), quando afirma que entre as décadas de 30 e 80, o espaço físico utilizado pelas crianças de classe média foi diminuindo, o que também representou a diminuição da liberdade e a restrição das ações aos espaços da casa e dos ambientes mais próximos.

Quanto às respostas sobre a liberdade e autonomia, podemos tomar as discussões de Moreira e Biasoli-Alves (2008), quando as autoras afirmam que as gerações mais novas buscam criar seus filhos de maneira diferente de como foram criadas pelos seus pais. Para tanto, buscam o diálogo e a comunicação que inexistia anteriormente (BIASOLI-ALVES, 2008).

Os dados levantados a partir da pergunta sobre “quais são os elementos importantes para o desenvolvimento de uma criança” foram subdivididos em nove categorias: a) Afetividade: referente às respostas que envolveram as atividades afetivas e emocionais como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma criança, como por exemplo, carinho e amor; b) Base familiar: agrupou as respostas que colocaram a estrutura e a base familiar como elementos importantes no desenvolvimento das crianças; c) Educação: refere-se às respostas que elencaram a educação formal e a informal como elementos importantes; d) Alimentação: agrupou as respostas que apontam a alimentação saudável e balanceada como condição para um bom desenvolvimento; e) Saúde: envolveu respostas que apontam a saúde, o bem-estar geral como elemento fundamental para um bom desenvolvimento; f) Conforto e espaço: diz respeito a boas condições materiais que favorecem o desenvolvimento infantil; g) Respeito: a criança deve ser respeitada na sua individualidade; h) Limite/autoridade: envolve respostas que apontam para a necessidade de se estabelecer limites e de se ter uma autoridade para que a criança se desenvolva bem; i) Outras respostas: dizem respeito a não ultrapassar etapas do desenvolvimento, vivenciar momentos de leituras, momentos de conquistas, entre outras.

Tais dados encontram-se na Tabela 17.

Tabela 17: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre elementos importantes para o desenvolvimento da criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

O QUE É IMPORTANTE PARA QUE UMA CRIANÇA TENHA UM BOM DESENVOLVIMENTO?	Freqüência de respostas	Porcentagem
Afetividade	11	16,68
Base familiar	10	15,16
Educação	09	13,64
Alimentação	09	13,64
Saúde	09	13,64
Conforto e espaço	08	12,12
Respeito	02	03,03
Limite/autoridade	02	03,03
Outras respostas	04	06,06
Total	66	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Faz-se importante notar, pela Tabela 17, que vários elementos são levantados como importantes ao bom desenvolvimento da criança. Os relativos à *afetividade* e à *base familiar* aparecem como preponderantes nas respostas colhidas, sendo que o primeiro aparece em 16,68% das respostas das mães, enquanto o segundo é apontado por 15,16% delas. A fala seguinte perpassa por várias categorias: “*Que ela conviva em um ambiente seguro em termos emocionais, que ela seja respeitada na sua idade, que viva em harmonia, que seja ouvida, que não tenha tudo o que ela quer, mas sim o que ela precisa, e se os pais puderem dar*” (M 12).

Segundo Carvalho, Moreira e Rabinovich (submetido), as crianças identificam a família como local que lhes fornece a base afetiva e o cuidado, elementos fundamentais ao seu desenvolvimento.

Nas categorias *educação*, *alimentação* e *saúde* nota-se um equilíbrio, sendo apontadas, cada uma, por 13,64% das respostas: “*Um bom desenvolvimento hoje em dia é alimentação, educação, escola e esportes. Hoje as crianças*

precisam gastar a energia que têm e seu desenvolvimento deve ser completo” (M 15). O item conforto e espaço aparece em 12,12% das respostas das participantes: *“Saúde, amor e um pouco de conforto”* (M 9). Respeito e limite são apontados por 03,03% das respostas: *“Amor, respeito, limites e firmeza de decisão”* (M 1).

As respostas sobre os valores que as mães consideram importantes de serem transmitidos à criança foram agrupadas em cinco categorias: a) Valores sociais: cujos dados são referentes a elementos importantes nas relações sociais, como solidariedade, amor ao próximo, compreensão e amizade; b) Valores morais: agrupa as respostas que versaram sobre valores da formação moral do sujeito, como caráter, verdade, humildade e educação; c) Valores afetivos: referem-se àqueles valores particulares relacionados a sentimentos e posicionamentos afetivos, como amor e auto-estima; d) Valores religiosos: engloba os aspectos voltados para valorização da religião e da fé; e) Outras respostas: envolveram respostas que abordaram a dinâmica da famílias, como seguir os princípios familiares ou, oferecer atenção aos pais e irmãos.

Tais dados são apresentados na Tabela 18, a seguir.

Tabela 18: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre valores importantes a serem transmitidos à criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

VALORES IMPORTANTES A SEREM TRANSMITIDOS À CRIANÇA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Sociais	25	45,45
Morais	08	14,55
Afetivos	06	10,91
Religiosos	04	07,27
Outras respostas	12	21,82
Total	55	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 18 demonstra uma preponderância dos *valores sociais* como os mais importantes, reforçando a percepção de que a educação deve preparar a

criança para o exercício da cidadania e da vida social. Este item foi apontado por 45,45% das respostas das participantes: *“amar as pessoas”* (M 24). Os valores morais aparecem em 14,55% das respostas: *“Valores de conduta moral, através de exemplos, demonstrados pela família”* (M 11). Os valores afetivos apareceram em 10,91%, enquanto os valores religiosos ocorreram em apenas 07,27% das respostas: *“Valores espirituais: amor, respeito, fé, solidariedade, humildade”* (M 7).

Para Petrini e Alcântara (2002), na família são transmitidos valores e critérios de conduta essenciais para a vivência social. Os resultados do presente estudo estão em consonância com esta afirmação, pois, como mencionado, quase a totalidade das mães pesquisadas colocam os valores sociais como os mais importantes na prática de criação de filhos.

Os resultados das entrevistas revelam que as mães estudadas concebem a família como o lugar da socialização inicial, no qual a criança aprende normas e regras de conotação relacional. Neste momento podemos retomar a colocação de Petrini e Alcântara (2002) sobre a concepção da família como primeiro lugar de socialização da criança.

O estudo de Moreira (2005) ao perguntar a pais e mães, com nível superior de escolaridade, sobre o que pretendem transmitir aos filhos, revela que querem transmitir valores morais e/ou éticos (sendo os mais citados: a honestidade, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e a humildade). Apareceu ainda o desejo de transmitir a união/companheirismo, a afetividade, a determinação e o incentivo/valorização do estudo. Portanto, o tema “valores” tem sido considerado relevante aos pais na atualidade.

Na questão de número 45, listaram-se atividades típicas do processo de desenvolvimento da criança e solicitou-se às mães que exprimissem qual a idade, que na concepção de cada uma delas, seria ideal para a aquisição de tal habilidade ou conhecimento, bem como com quem deveria adquirir tal especificidade. As respostas encontram-se na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19: Distribuição da média de idade com que a criança adquire certas habilidades ou conhecimentos e porcentagem das respostas sobre com quem a criança adquire estas habilidades

ITENS	Média de idade (em anos)	Adquire com a família	Adquire com a escola
Nomeia as cores	2,56	100,00%	40,74%
Reconhece o próprio nome	2,97	70,37%	55,56%
Pratica esportes	3,39	66,67%	96,30%
Aprende noções de religiosidade	3,41	100,00%	62,97%
Identifica algumas letras	3,52	85,10%	74,08%
Reconhece as formas geométricas	3,82	70,37%	96,30%
Reconhece os números	4,45	74,08%	100,00%
Escreve os números	4,49	66,67%	100,00%
Conhece o alfabeto	4,60	70,37%	100,00%
Aprende noções de informática	4,93	85,19%	77,78%
Aprende noções de sexualidade	5,00	100,00%	59,26%
Aprende a escrever (português)	5,52	81,49%	100,00%
Aprende a ler (português)	5,89	85,19%	96,30%
Aprende outras línguas	7,04	48,15%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo.

Nomear cores é o item que apresenta menor média de idade (2,56 anos), enquanto aprender outras línguas revela a maior média (7,04 anos). Tanto a família quanto a escola são apontadas como aquelas com quem as crianças adquirem tais habilidades, porém algumas são mais destacadas na família, como nomear cores, aprender noções de sexualidade e aprender noções de religiosidade. Outras são mais enfatizadas na escola, como: conhecer o alfabeto, aprender a escrever, outras línguas, números, etc.

Percebe-se nos dados levantados que a afirmação de Wagner (2007) sobre a crescente complexidade da tarefa educativa na família contemporânea se apresenta nas responsabilidades que as mães pesquisadas colocam na família.

Sobre o compartilhamento de funções educativas entre família e escola, como visto em diversas categorias na Tabela 19, Carvalho (2004) afirma que as

famílias de classe média têm alinhado conteúdos da educação doméstica ao currículo escolar, num processo de formalização das interações família e escola. O item noções sexuais demonstra, de forma clara, como funções classicamente atribuídas às famílias agora são, também, compartilhadas pela escola.

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), as instituições de atendimento à infância aparecem como ambiente importante para o desenvolvimento da criança logo após a família e a existência de tal contexto é de extrema importância para o desenvolvimento.

A superação da dicotomia tradicional – tarefa da escola como educação acadêmica e tarefa da família como educação doméstica (CARVALHO, 2004) – vem sofrendo alterações no que tange à mistura de atribuições às famílias e à escola no que se refere à educação, agora vista de forma global. Este fato pode ser observado na Tabela 19 nos itens referentes ao processo de aquisição da língua escrita, que é tanto visto como papel da escola como da família, embora haja uma ênfase na escola.

Ainda sobre as funções da família e da escola perante os processos evolutivos nas crianças, Dessen e Polonia (2007) expõem a importância destes dois contextos como propulsores e inibidores de avanços de ordem física, intelectual e social no desenvolvimento das crianças. Para as autoras, enquanto a escola aparece como responsável pela transmissão de um saber culturalmente organizado, a família surge como sistema responsável pela socialização.

Torna-se relevante salientar que, por se tratarem de mães de crianças inseridas em Instituição de Educação Infantil, a percepção desta servindo ao desenvolvimento intelectual, social e emocional é mais enfatizada. Este fato é observado na pesquisa de Bógus, Nogueira-Martins, Moraes e Taddei (2007), quando na pesquisa fica claro que o atendimento educativo na educação infantil vai além da simples formação cognitiva.

4.1.4. Brincadeiras, brinquedos e outros materiais disponibilizados às crianças

A questão sobre “O que é brincar para você?” gerou uma série de respostas que foram agrupadas em cinco categorias: a) Atividade necessária ao desenvolvimento: engloba as respostas nas quais o brincar surge como elemento característico da infância e necessário a um desenvolvimento saudável do sujeito; b) Diversão e lazer: o brincar assume caráter lúdico e se constitui como fonte de prazer para a criança; c) Formas de aprendizagem: agrupa respostas que envolveram o brincar como meio e instrumento de educação; d) Amizade: o brincar concebido como mecanismo de interação social e forma de criação de laços de amizade; e) Outras respostas: envolveram a concepção da brincadeira como ação: correr, brincar ou, como “coisa de criança”.

Tais dados encontram-se na Tabela 20.

Tabela 20: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre concepções de brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007

O QUE É BRINCAR?	Freqüência de respostas	Porcentagem
Atividade necessária ao desenvolvimento	19	33,93
Diversão e lazer	18	32,14
Forma de aprendizagem	04	07,14
Amizade	03	05,36
Outras respostas	12	21,43
Total	56	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observando os dados expostos na Tabela 20, percebe-se a primazia de uma concepção do brincar enquanto *atividade necessária ao desenvolvimento*, com 19 respostas: “*Brincar é de suma importância para desenvolver diversos aspectos para a formação do ser humano*” (M 17). O item *diversão e lazer* vem logo após, com a freqüência de 18 respostas: “*Brincar é aproveitar os*

momentos de diversão com criatividade e alegria” (M 21). Enquanto *forma de aprendizagem* aparece com quatro respostas: “*É uma forma gostosa de aprender se divertindo*” (M 2). E a brincadeira como forma de *amizade* verifica-se em três respostas: “Brincar é descobrir, através da brincadeira, os valores da amizade” (M 19).

A relação do conceito de brincar com o desenvolvimento foi a resposta que mais apareceu, o que demonstra o surgimento de uma nova perspectiva para o brincar na população estudada. Entretanto, segundo Borba (2007), no ocidente, o brincar ainda assume um caráter secundário, irrelevante, principalmente por aparecer como oposição ao trabalho.

O resultado obtido pode também refletir o crescente acesso da camada média à informação e conhecimentos que trazem a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Ainda para Borba (2007) existe um aumento significativo na produção teórica que versa sobre o brincar, bem como um discurso generalizado que expõe na mídia e em outros meios de comunicação a importância do brincar.

Ao se analisar as respostas levantadas na pergunta “qual a importância do brincar?” foram consideradas quatro categorias: a) Favorece o desenvolvimento: referente aos dados que conceberam o brincar como atividade de importância para o desenvolvimento infantil; b) Amplia a interação social: congrega as respostas que trataram o brincar como atividade importante para a interação da criança com outras pessoas; c) Incrementa a aprendizagem: diz respeito à importância do brincar enquanto meio de otimização da aprendizagem; d) Propicia lazer/diversão: refere-se à importância do brincar enquanto atividade lúdica, de lazer.

Tais dados constam na Tabela 21, a seguir.

Tabela 21: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre a importância do brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	Freqüência de respostas	Porcentagem
Favorece o desenvolvimento	18	52,94
Amplia a interação social	09	26,47
Incrementa a aprendizagem	05	14,71
Propicia lazer/diversão	02	05,88
Total	34	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Pode ser observado, na Tabela 21 que 52,94% das respostas das mães colocam a importância do brincar como meio de *favorecimento do desenvolvimento* infantil: “É uma forma que a criança tem de [...] formular questões, experimentar, aprender, desenvolver suas habilidades e a sua imaginação” (M 14). A importância para *ampliação da interação social* foi apontada por 26,47% das respostas: “Através da arte do brincar podemos socializar e transmitir bons exemplos” (M 11). A brincadeira como fator importante na *incrementação da aprendizagem* aparece em 14,71% das respostas das mães: “Porque é brincando que se aprende” (M 12). Apenas 5,88% das respostas colocam a importância do brincar como fator que *propicia o lazer e diversão*: “Brincar é importante por que diverte a criança” (M 26) .

A relação entre brincadeira e desenvolvimento apresentada nos dados coletados concorda com a perspectiva ecológica sobre a importância das atividades disponíveis para a criança sobre o desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1979/1996)

A aceitação da importância do brincar parece um fato aceito tanto por pais, como por educadores. O que questionamos, com base na colocação de Borba (2007), é o quanto este discurso sobre o papel importante do brincar representa uma real mudança nas práticas educativas, principalmente no que

se refere às novas organizações de tempo e de espaço na escola e na rotina da criança.

A função da brincadeira como instrumento de interação social, que aparece em destaque nos dados coletados, é abordada por Carvalho e Pontes (2003), quando as autoras expõem o caráter cultural e social do brincar na infância.

A Tabela 22, a seguir, apresenta os tipos de brinquedos que as participantes costumam dar aos filhos.

Tabela 22: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre os tipos de brinquedos que elas costumam dar aos filhos. Salvador-Ba, no ano de 2007

BRINQUEDOS QUE COSTUMAM DAR AOS FILHOS	Freqüência de respostas	Porcentagem
Educativos	16	29,64
Bonecas	11	20,37
Carrinhos	07	12,96
Quebra-cabeça	07	12,96
Bola	07	12,96
Brinquedos de montar	02	03,70
Outros brinquedos	04	07,41
Total	54	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Verifica-se na Tabela 22 que 16 das 27 mães costumam ofertar aos seus filhos brinquedos educativos: *“Todos os tipos de brinquedo, principalmente os criativos e educativos”* (M 24). Em 20,37% das respostas aparecem as bonecas e, em 12,96%, os carrinhos: *“Meu filho gosta muito de carro, conhece todas as marcas de carros importados”* (M 15). Também em 12,96% das respostas cada, aparecem o quebra-cabeça e a bola como os principais brinquedos ofertados para as crianças. Outros brinquedos referem-se a vídeo game e livros de ilustrações.

Os dados encontrados na pesquisa apresentam um predomínio dos brinquedos educativos, aspecto que demonstra uma preocupação dos pais com a formação cognitiva das crianças até mesmo no momento de lazer que é o brincar. Lordelo e Carvalho (2003) expõem esta ênfase dada ao brincar como momento sistematizado em detrimento ao brinquedo livre, no qual a criança brinca de acordo com seus desejos e descobertas.

Parece, portanto, que os brinquedos se tornam mais um instrumento pelo qual o comportamento da criança passa a ser direcionado para a formação do futuro adulto, uma ferramenta para a aprendizagem baseada na crença de que orientando o brincar para certas direções, o desenvolvimento infantil poderá se mostrar mais eficaz e satisfatório.

Contudo, os dados trazem outro aspecto importante, o oferecimento de brinquedos tradicionais – boneca, carrinho e bola. Talvez isto possa revelar um olhar específico para com a infância que perdura na contemporaneidade apesar dos avanços tecnológicos.

Quanto a quem é responsável pela escolha dos brinquedos, os dados encontram-se na Tabela 23, a seguir.

Tabela 23: Distribuição das porcentagens das respostas das mães sobre quem escolhe os brinquedos. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUEM ESCOLHE OS BRINQUEDOS?	Porcentagem
Mãe e filhos	29,63
Filhos	29,63
Mãe, pai e filhos	25,92
Mãe e pai	07,41
Mãe	07,41
Total	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Em 29,63% dos casos, a tarefa de escolher os brinquedos a serem comprados e dados aos filhos é dividida entre mãe e filhos. Também, na mesma proporção, as mães demonstraram acolher a opinião das crianças. A escolha é

realizada entre a mãe, o pai e os filhos em 25,92% dos casos. Chama atenção o fato de que em apenas 7,41% dos casos o brinquedo é escolhido apenas pelo pai e pela mãe e que a mesma proporção também é apresentada somente pela mãe. Tais dados revelam o predomínio de uma determinação conjunta.

Os resultados do estudo de Moreira (2005) revelam maior freqüência da determinação conjunta, ou seja, mãe e criança tendem a decidir, em conjunto, qual a direção da situação da rotina diária. Porém, especificamente na escolha de brinquedos nas compras, a determinação conjunta da mãe e da criança apareceu em 42% dos casos, enquanto a determinação da criança ocorria em 50% deles. Com relação à escolha da brincadeira, em 42% dos casos se dava em conjunto e, em 58% deles se dava pela criança.

As brincadeiras preferidas pelas crianças, segundo o olhar das mães, são apresentadas na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas sobre as brincadeiras preferidas pela criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

BRINCADEIRAS PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS	Freqüência de respostas	Porcentagem
Jogar bola	12	25,52
Correr	06	12,77
Casinha	05	10,64
Boneca	04	08,51
Carrinho	04	08,51
Dança	04	08,51
Esconde-esconde	02	04,26
Videogame	02	04,26
Outras respostas	08	17,02
Total	47	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

As brincadeiras preferidas, segundo as falas das mães, são aquelas de jogar bola, que aparece em 25,52% das respostas: *“Jogar futebol. Ele adora tudo que fale ou tenha futebol!”* (M 21) e correr, que aparece em 12,77% das

respostas: *“Correr, todas que envolvem o correr”* (M 23). As brincadeiras de casinha estão presentes em 10,64% das respostas: *“Casinha, eu sinto que ela gosta”* (M 3), enquanto boneca, carrinho e dança aparece, cada uma, em 8,51% das respostas: *“Carrinhos, ele brinca o tempo todo com eles”* (M 4). Esconde-esconde e vídeo game também aparecem, cada um, com 4,26% das respostas. Em outras respostas, encontram-se os jogos eletrônicos, os quebra-cabeças, etc.: *“Todos os tipos de jogos”* (M 9).

Ao analisar os dados sobre as brincadeiras preferidas pelas crianças, faz-se importante destacar o grande uso de brincadeiras tradicionais, como o jogar bola e a brincadeira de boneca, bem como o predomínio de brincadeiras coletivas nas quais os sujeitos não necessitam de instrumentos e brinquedos específicos, mas apenas da presença de outros sujeitos.

Esses tipos de brincadeiras são denominadas por Salum e Otta (2003) de brincadeiras cooperativas, nas quais a dinâmica ocorre com a participação de duas ou mais crianças que brincam juntas partindo de uma mesma temática, podendo existir cooperação, competição, divisão de tarefas e papéis.

Embora seja impossível, com os dados obtidos generalizar a preferência da infância atual por um tipo de brincadeira, torna-se importante comparar os dados com as colocações de Carvalho e Pontes (2003). As autoras abordam a universalidade e a especificidade da brincadeira como prática cultural e ritualística que refletem o ambiente sociocultural no qual a criança está inserida.

O grupo de brinquedos é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados e repassados. (CARVALHO & PONTES, 2003, p. 16).

Há, portanto, nos dados levantados, uma clara definição da brincadeira como fenômeno cultural, transmitido de geração a geração e que se mostra durável apesar das especificidades de cada classe social e de cada grupo econômico.

Segundo Carvalho e Pontes (2003), a crença de que a tecnologia mudou significativamente as brincadeiras infantis é parcialmente verdadeira, principalmente quando nos referimos às crianças de classe média, isto porque diversas atividades e brincadeiras tradicionais perduram com outro formato ou com novos nomes.

Contrariamente à opinião das mães, as brincadeiras preferidas das crianças demonstram uma não preocupação com o aspecto cognitivo ou com o incentivo à aprendizagem. São brincadeiras que comportam o prazer e a ludicidade independente de objetivos definidos ou planos futuros. Maturana e Zöller (2004) expõem que a cultura ocidental contemporânea desdenhou a importância do brincar, negando o seu papel de importância central na vida humana, contudo, pelos dados observados, parece-nos que as crianças ainda tentam manter a importância do brincar sem pretensões futuras.

Dados de pesquisa desenvolvida por Beraldo e Carvalho (2003) demonstraram que, antes da idade de 5 anos, a preferência nas brincadeiras pouco diferem em relação a classe social e a gênero. Foi constatado pelas autoras que as brincadeiras de correr, de boneca e de pegar aparecem como prediletas de maneira significativa tanto em meninas como em meninos.

A Tabela 25, a seguir, apresenta as respostas sobre com quem a criança brinca.

Tabela 25: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre com quem a criança costuma brincar. Salvador-Ba, no ano de 2007

COM QUEM A CRIANÇA BRINCA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Irmãos	16	39,02
Vizinhos/amigos/colegas	10	24,39
Primos	07	17,07
Pais	04	09,76
Outros	04	09,76
Total	41	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Verifica-se que 39,02% das respostas das mães colocam os irmãos como os principais companheiros de brincadeiras, 24,39% delas apontam outras crianças como companheiras de brincadeiras, como os vizinhos, amigos e colegas escolares. Os pais aparecem, apenas, em 9,76% das respostas.

O destaque na presença dos irmãos como principais companheiros de brincadeiras encontra semelhanças na pesquisa de Beraldo e Carvalho (2003) onde se observou que a presença de irmãos e primos nas brincadeiras são uma constante. Também Rabinovich e Moreira (2008), ao entrevistarem crianças paulistas sobre família, observaram que o irmão é muito valorizado pelas crianças e é concebido como aquele que brinca.

Outro ponto importante se refere às brincadeiras com os amigos. Para Beraldo e Carvalho (2003) as crianças, independentemente da classe social e da idade, tendem a colocar os amigos como principais companheiros das brincadeiras.

A preocupação com a segurança bem como o pouco espaço destinado às brincadeiras coletivas na sociedade contemporânea pode explicar o maior número destinado a brincadeiras com os irmãos, vizinhos e colegas. Nossas crianças, principalmente nas camadas médias da sociedade, não saem mais

como antigamente para brincar nas ruas, em geral elas se restringem à casa, ao condomínio e ao espaço da escola.

Muller (2007) afirma que, na tentativa de oferecer segurança às crianças, os adultos acabam por criar espaços nos quais a infância é privada do contato com outras gerações ou, até mesmo, do contato com outras crianças.

Biasoli-Alves (2008) afirma que a diminuição da presença dos pais nas atividades cotidianas dos filhos devido ao tempo disponibilizado ao trabalho, provocou a busca por atividades que fossem capazes de cobrir o tempo da criança fora da escola.

Conforme as mães, suas crianças costumam brincar de três horas a até o dia todo. Houve uma média de seis horas diárias destinadas a tal atividade.

Quanto a outros materiais, além dos brinquedos, que são disponibilizados pela mãe à criança, apresentam-se os dados na Tabela 26.

Tabela 26: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quais outros materiais disponibiliza para a criança. Salvador-Ba, no ano de 2007

OUTROS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS À CRIANÇA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Livros	18	32,15
DVD e CD	13	23,21
Revistas	12	21,43
Papel e lápis	06	10,71
Outros	07	12,50
Total	56	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que em 32,15% das respostas das mães os livros são apontados como materiais disponibilizados, seguidos de DVD e CD (23,21%), e por revistas (21,43%). Chama atenção que papel e lápis aparecem como materiais

disponibilizados em 10,71% das respostas. Outros refere-se a tintas, massas de modelar e sucatas.

A Tabela 27 apresenta os dados referentes à pergunta sobre quais presentes as mães haviam dado para a criança no último ano.

Tabela 27: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quais presentes deram aos seus filhos no último ano. Salvador-Ba, no ano de 2007

PRESENTES DADOS AOS FILHOS	Freqüência de respostas	Porcentagem
Brinquedos	22	53,65
Material de informática	06	14,63
Roupas	05	12,20
Material escolar	05	12,20
Outros	03	07,32
Total	41	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que os brinquedos foram indicados em 53,65% das respostas das mães. Faz-se importante perceber que os materiais de informática: computadores, MP3, MP4 e jogos de vídeo-game assumem a segunda maior porcentagem, 14,63% das respostas. Este dado demonstra como as mudanças sociais e culturais influenciam diretamente na relação dos pais com seus filhos e nas alterações sobre o brincar. Tanto as roupas quanto o material escolar (lápis, papéis, cadernos) foram presentes apontados em 12,20% das respostas.

A freqüência do brinquedo como presente mostra a associação entre o brincar e o comportamento infantil. Para Borba (2002), a brincadeira está na representação ocidental sempre associada à idéia de infância.

Torna-se relevante relacionar o resultado da pesquisa sobre o dar brinquedo, com o fato de que a escuta do desejo e da opinião da criança é determinante,

contemporaneamente, na escolha dos pais, principalmente nas camadas média e média-alta.

Não se pode esquecer de destacar a presença dos materiais de informática em segundo lugar, o que demonstra de forma clara uma mudança impulsionada pelos avanços tecnológicos, bem como o valor material dado a esses objetos.

Para Borba (2007) a entrada no cotidiano destes novos elementos externos: televisão e informática, impulsionam novos modos de brincar e, conseqüentemente, novas formas de interação social. Segundo Steinberg (1997 *apud* MULLER, 2007), o excesso de informação associada às transformações econômicas que colocam a criança como importante consumidor produz mudanças nas noções tradicionais de infância.

Ao se analisar as respostas levantadas na pergunta “quais as atividades desenvolvidas pela criança durante a semana?” foram consideradas quatro categorias: a) Freqüentar a escola: referente às repostas que colocaram a freqüência da criança na escola como atividade da semana; b) Praticar esportes: congregou as repostas que trataram de diversas atividades esportivas praticadas pelas crianças como natação, capoeira, futsal, dança; c) Estudar: diz respeito ao tempo gasto em casa em atividades de aprendizagem; d) Assistir TV: refere-se ao tempo gasto pela criança assistindo televisão

Tais dados constam na Tabela 28 a seguir.

Tabela 28: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quais são as atividades desenvolvidas pela criança durante a semana. Salvador-Ba, no ano de 2007

ATIVIDADES DA CRIANÇA DURANTE A SEMANA	Freqüência de respostas	Porcentagem
Freqüentar a escola	13	28,26
Praticar esportes	10	21,74
Brincar	10	21,74
Estudar	05	10,87
Assistir televisão	03	06,52
Outros	05	10,87
Total	46	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Das 27 mães entrevistadas, 13 referem a freqüência à escola como atividade semanal dos filhos, seguida de praticar esportes, e brincar. Chama atenção o assistir televisão com apenas 6,52% das respostas.

No estudo de Moreira (2005), apareceram o espaço da casa e o da escola como os mais freqüentados pelas crianças durante a semana.

Segundo Bronfenbrenner (1979/ 1996), a participação da criança em multiambientes, como família e pré-escola, marca a existência de uma rede social de primeira ordem e representa a existência de transições ecológicas que influenciarão no desenvolvimento do sujeito.

A questão sobre “Quais as atividades desenvolvidas pelas crianças nos finais de semana?” gerou uma série de respostas que foram agrupadas em cinco categorias: a) Passear: engloba as respostas nas quais as mães colocaram o passeio a parques, praias, cinemas e teatro como atividades de fim de semana; b) Brincar: engloba as respostas que colocaram brincadeiras como jogar bola, andar de bicicleta, entre outras; c) Visitar parentes: agrupa respostas que envolveram a visita a primos, avós e parentes diversos; d) Ir à igreja: envolve respostas onde apareceu o acompanhamento da família à igreja; e) Outras respostas: envolveram assistir a televisão, estudar, entre outras.

Tais dados encontram-se na Tabela 29.

Tabela 29: Distribuição das frequências e porcentagens das respostas das mães sobre quais atividades são desenvolvidas pela criança nos finais de semana. Salvador-Ba, no ano de 2007

ATIVIDADES DA CRIANÇA DURANTE OS FINAIS DE SEMANA	Frequência de respostas	Porcentagem
Passear	13	41,93
Brincar	07	22,58
Visitar parentes	05	16,13
Ir à igreja	03	09,68
Outros	03	09,68
Total	31	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que 41,93% das respostas tiveram o passeio como atividade do final de semana. Faz-se importante perceber que brincar assume a segunda maior porcentagem, 22,58% das respostas. A visita a parentes apareceu em 16,13% das respostas, enquanto o ir à igreja apareceu em 9,68%.

Os dados do estudo de Moreira (2005) são semelhantes ao revelarem que, aos sábados e domingos, a maior parte dos filhos dos participantes permanece em locais variáveis, ora estando em casa, ora saindo de casa, realizando passeios, freqüentando reuniões religiosas ou visitando parentes.

A Tabela 30 diz respeito às pessoas que acompanham as crianças nas diversas atividades.

Tabela 30: Distribuição das freqüências e porcentagens das respostas das mães sobre quem acompanha as crianças nas atividades diárias. Salvador-Ba, no ano de 2007

QUEM ACOMPANHA AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES DIÁRIAS	Freqüência de respostas	Porcentagem
Mãe	18	54,55
Pai	04	12,12
Babá	04	12,12
Outros parentes	04	12,12
Pais	03	09,09
Total	33	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Nota-se, na Tabela 30, que mais da metade das respostas (54,55%) coloca a mãe como a pessoas que acompanha as atividades diárias da criança, enquanto o acompanhamento do pai, da babá e de outros parentes aparecem em 12,12% das respostas, cada.

Para Jablonski (1999), as mães assumem o papel preponderante na alimentação, cuidados corporais e vestimentas dos filhos, enquanto os pais estão mais presentes nas brincadeiras e atividades de lazer.

A importância da companhia de um cuidador é enfatizada por Bronfenbrenner (1979/ 1996) quando este afirma que a transição ecológica possibilita um maior desenvolvimento quando ao entrar em novos ambientes a criança tem a presença de pessoas com as quais compartilha outros ambientes.

4.2 DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

O “Roteiro de entrevista com professoras”, além da identificação delas, abordou os temas: atividade profissional, família, educação, infância, o brincar, a rotina das crianças e aspectos conclusivos. Os dados obtidos com tal roteiro foram analisados qualitativamente.

4.2.1. Família

Quando perguntadas sobre a concepção de família, todas as participantes enfatizam o caráter da família como base para a formação do sujeito. A professora do grupo 5 acrescenta que a família é responsável pela educação e pela formação de valores morais, enquanto a professora do grupo 6 salienta o caráter afetivo da família, afirmando que ela *“não é apenas a união de pessoas que dividem laços de parentesco, vai além, é amor, carinho, cumplicidade. É a base educativa. É tudo na vida de uma pessoa”*.

Sobre quem considera membro da família, a professora do Grupo 4 coloca que fazem parte da sua família, sua mãe, avó, irmãos e filhos. A professora do Grupo 5 considera como membros da sua família o marido e a filha, salientando que tentam manter um relacionamento de união, respeito, diálogo e amor. A professora do grupo 6 considera como componentes de sua família, seus irmãos, marido e filhos.

4.2.2. Educação

Na questão sobre “O que é educação para você?”, as professoras apresentam respostas que enfatizam este processo como base e como preparação para a vida futura.

“Educação é a base para um indivíduo encaminhar-se na vida pessoal e profissional, podendo ter mais facilidades nas oportunidades que surgirem em sua caminhada” (Professora Grupo 4).

“Educar é um ato de amor, dedicação e doação. Educação é um conjunto de valores e aprendizados que devemos transmitir para nossos filhos e alunos” (Professora Grupo 5).

“Educar é preparar a criança para viver na sociedade. A educação oferece caminhos para que cada pessoa escolha onde quer chegar” (Professora Grupo 6).

A concepção de educação como preparação para o futuro demonstra a percepção da infância como estágio de preparação. Desta forma, para Nascimento (2007) a discussão das bases educacionais precisa passar pela reflexão sobre o que é ser criança e como as práticas pedagógicas colaboram para uma não aceitação da infância como local do sujeito social.

Para Muller (2007), uma perspectiva de educação como promotora de habilidades físicas, intelectuais e morais exigidas pela sociedade pressupõe a idéia de uma criança que só passa a ser completa quando chega à idade adulta, ou seja, quando não é mais criança.

Logo, o que as falas das professoras permitem perceber, é a presença, ainda, de uma criança que não tem importância em si, mas no que possa vir a se tornar quando adulta.

Quando perguntadas sobre a concepção de escola, as participantes salientam a importância dela como instituição parceira da família, responsável por complementar a educação iniciada pelo núcleo familiar. Outros pontos enfatizados são: a escola como “não” substituta das responsabilidades familiares, como local que congrega prazer e aprendizado, bem como instituição responsável pela transmissão formal dos conhecimentos socialmente validados.

Como resposta para a pergunta “Qual a melhor maneira de educar uma criança?”, as professoras entrevistadas responderam salientando a importância do diálogo e do exemplo. A professora do grupo 4 expôs, ainda, a sua crença nos combinados e limites, enquanto a professora do grupo 6 colocou a importância do suporte afetivo. A professora do grupo 5 abordou a questão metodológica como outro fator relevante: *“A melhor maneira de educar uma criança é, para mim, através do diálogo e de uma metodologia voltada para a construção do conhecimento, oferecendo-lhe muito carinho, amor e limites”*.

Sobre como educam seus alunos, as participantes demonstraram a busca de métodos que mesclam o tradicional com o atual, focalizando a construção do conhecimento e a inserção da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. A professora do grupo 5 afirmou: “Eu educo meus alunos através de atividades lúdicas, conversas, onde é possível ouvi-los e detectar suas expectativas e desejos.

Sobre a questão a respeito das dificuldades encontradas, a falta de limites aparece como ponto principal, seguido das dificuldades da família no ato de educar seus filhos. As professoras do grupo 4 e 6 apontam a existência de dificuldades:

“Sim, as crianças muito pequenas estão completamente sem limites, com muita dificuldade de ouvir a palavra não” (Professora do Grupo 4).

“Sim, acho que a maior dificuldade é a diversidade de valores e formação que eles recebem em casa. Hoje, os pais estão perdidos na educação dos seus filhos, o que leva à dificuldade em relação a limites e ao respeito ao outro”. (Professora do grupo 6).

A professora do grupo 5 afirmou não ter dificuldades mas, buscar auxílio junto à equipe técnico-pedagógica da instituição: *“Não tenho muitas dificuldades, entretanto é necessário, em alguns momentos, a ajuda da orientadora escolar, no sentido de esclarecimento e tomada de certas decisões”.*

Com relação à busca e fontes de orientação no processo de educação dos alunos, as participantes respondem elencando os livros e os cursos como principais fontes de orientação. Os sites da internet também são utilizados por uma das professoras. Todas as educadoras afirmam buscar auxílio nos orientadores da escola, uma delas acrescenta buscar ajuda na psicóloga escolar, e a professora do grupo 6 revela que, além destas fontes, recorre a conversas com colegas de profissão.

A respeito de quem é responsável pela educação de uma criança, todas as participantes colocaram as famílias como as responsáveis iniciais e mais importantes, seguidas pela escola. Uma das educadoras salientou o papel da sociedade. A professora do grupo 5 expôs a parceria família-escola: *“A família é a principal responsável pela educação e a escola fortalece os valores enriquecendo a formação da criança e oferecendo desafios para o seu crescimento”*.

Na pergunta “O que é papel da família na educação de uma criança?”, as respostas versaram sobre a formação de valores e a orientação para o futuro. A professora do grupo 4 colocou a proteção como outro papel importante desempenhado pela família, a professora do grupo 5 caracterizou a família como alicerce para o desenvolvimento, e a professora do grupo 6 trouxe, ainda, a transmissão de crenças e o acesso à educação formal.

Em relação a qual a função da escola e dos professores na educação de uma criança, as respostas mostraram uma diversidade de opiniões por parte das participantes, envolvendo a formação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades, bem como a orientação para a formação do cidadão.

Nas respostas dadas pelas professoras parece ficar claro o local que a família ocupa na educação das crianças, assim como exposto por Polonia e Dessen (2003), a possibilidade de um vínculo satisfatório e saudável entre a família e seus filhos oportuniza o desenvolvimento de relações positivas com os ambientes e os indivíduos que os compõem.

Este dado corrobora a perspectiva de Bronfenbrenner (1979/ 1996) quando este autor afirma que a natureza das relações entre família e pré-escola afeta o desenvolvimento da criança.

“Construir conceitos junto com as crianças, desenvolvendo habilidades necessárias para que possam ter uma boa caminhada escolar e, conseqüentemente, um complemento da educação doméstica” (Professora Grupo 4).

“O papel da escola e dos professores é o de orientação. Orientá-los, oferecendo um ambiente de prazer que favoreça a aprendizagem e contribua de forma significativa na sua formação enquanto cidadão” (Professora Grupo 5).

“Complementar a educação oferecida pela família, principalmente, no que se refere a conteúdos sociais” (Professora Grupo 6).

4.2.3. Infância

Sobre a concepção de infância, as participantes da pesquisa trazem uma perspectiva otimista e positiva deste período de desenvolvimento. As professoras do Grupo 4 e 6 colocam a infância como um momento de beleza, encantamento, descobertas e brincadeiras, enquanto a professora do grupo 5 expõe como fase importante para a formação do sujeito: *“É a fase mais importante de uma pessoa, pois é onde ela está sendo formada como cidadão”*.

O tipo de concepção de infância que verificamos tanto no olhar das mães, como das professoras é um olhar otimista e saudoso, contudo se constitui em um olhar que coloca a criança como um ser que se tornará, a infância como uma etapa do desenvolvimento.

A percepção da infância como uma fase importante em si mesma, na qual a criança deixa de ser vista numa perspectiva futura e começa a ter voz enquanto sujeito histórico e cultural parece estar distante do olhar dos cuidadores e educadores na contemporaneidade.

Para Kramer (2007) uma maneira de se oportunizar um novo olhar para a infância seria olhar o mundo sob o ponto de vista da criança, entendendo seus anseios e desejos imediatos, deixando de perceber as crianças como “filhotes” e lançando um olhar para elas enquanto sujeitos sociais.

Sobre uma percepção única de infância, típica de uma classe social, Monteiro e Nascimento (2007) afirmam que é fundamental desmistificar a existência de um conceito único de infância, isto porque, para as autoras, na contemporaneidade, convivemos com a existência de infâncias, que trazem aspectos de tempos e culturas diferentes.

A vigésima oitava questão envolve as diferenças entre a infância da professora participante da pesquisa e a infância atual. A professora do grupo 5 destacou as brincadeiras, os brinquedos e os programas educativos como a diferença inicial, além destas, colocou o posicionamento de crianças e família. O acesso à informação e à liberdade foram aspectos enfatizados pela professora do grupo 6, colocando que esta liberdade nas conversas e no acesso à informação convive com a violência e a insegurança. Uma das professoras não respondeu a esta questão.

Na pergunta “O que é importante para o desenvolvimento de uma criança?”, as respostas envolveram desde valores até saúde e presença da família. A professora do Grupo 4 destacou a saúde física e mental, além de uma escola adequada às necessidades infantis, a professora do grupo 5 enfatizou os valores, entre eles o amor ao próximo, o carinho e o diálogo. A professora do grupo 6 além de escola e família, agregou fatores como higiene e conforto.

A preocupação com o cuidar e com a formação moral surge de maneira significativa nas respostas dadas pelas professoras, o que compactua, como visto anteriormente, com a opinião das mães. Um ponto que pode explicar tal resultado é o caráter afetivo, ético e social que a Educação Infantil assume no trabalho com as crianças.

Para Kramer (2007) os sistemas educativos contemporâneos, principalmente a educação infantil e o ensino fundamental, trazem para pauta das discussões questões como a educação para solidariedade, para o respeito às diferenças e para a formação do cidadão, este fato, também, se reflete na preocupação das educadoras com valores como amor, carinho e diálogo.

Ao serem perguntadas sobre a média de idade com que a criança adquire certas habilidades e conhecimentos, as professoras responderam o que se encontra na Tabela 31.

Tabela 31: Distribuição da média de idade com que a criança adquire certas habilidades ou conhecimentos, conforme as professoras. Salvador-Ba, no ano de 2007

ITENS	Média de idade
Reconhece os números	2,67
Aprende noções de sexualidade	2,67
Reconhece as formas geométricas	3,00
Reconhece o próprio nome	3,00
Aprende outras línguas	3,00
Nomeia as cores	3,34
Aprende noções de religiosidade	3,34
Conhece o alfabeto	3,67
Identifica algumas letras	4,00
Escreve os números	4,00
Pratica esportes	4,34
Aprende noções de informática	5,00
Aprende a ler (português)	5,34
Aprende a escrever (português)	5,67

Fonte: Pesquisa de campo.

Os itens mencionados como sendo adquiridos mais cedo pela criança são: reconhecer os números e aprender noções de sexualidade. Os assimilados mais tarde são: aprender a escrever, a ler e a ter noções de informática.

Para Nascimento (2007) as relações estabelecidas com as crianças nos processos educacionais retratam muito do que pensamos sobre a infância. Desta forma, as práticas existentes no interior da escola manifestam os valores e conceitos desta instituição e dos sujeitos que a representam.

Desta forma, podemos notar na Tabela 31 que a média de idade colocada como ideal para aprendizagem de cada saber corresponde à idade em que os respectivos conteúdos são transmitidos sistematicamente na escola. Como exemplo temos o processo de leitura e escrita que deve, segundo as

professoras, ocorrer entre cinco e seis anos e que esta idade corresponde legalmente à entrada da criança nas turmas de alfabetização.

Os valores considerados importantes pelas professoras, tema da questão de número trinta e um, apresentaram semelhanças entre as respostas. Respeito apareceu como valor importante em todas as respostas, em seguida o amor e a solidariedade ocuparam lugar de destaque. Para a professora do grupo 4, a amizade também aparece como elemento importante, sendo os familiares e a escola os responsáveis pela transmissão destes valores. A professora do grupo 5, acrescenta como responsável os demais grupos dos quais as crianças fazem parte: *“Respeito, amor ao próximo, solidariedade, honestidade e outros. A criança aprende com os pais e este aprendizado deverá ser reforçado pela escola e outros grupos dos quais faz parte”*. A professora do grupo 6 reforça o papel da família e da escola como instituições nas quais as crianças apreendem os valores importantes para o seu desenvolvimento.

4.2.4. O brincar

A partir da questão “O que é brincar para você?”, as participantes demonstram suas concepções e idéias sobre esta atividade. Em todas as três respostas o brincar é visto como processo que envolve o prazer e o aprender. A sua característica de aprendizagem parece ser o foco nas concepções destas educadoras. A professora do grupo 4 chama atenção, ainda, para o brincar como momento de relaxamento, enquanto a professora do grupo 6 fala da leitura de mundo e da socialização: *“Brincar é um momento de lazer, diversão, aprendizagem e descoberta do mundo. Também é uma oportunidade para descobrir o outro, socialização”*.

A questão de número trinta e três “Qual a importância do brincar na infância?” obteve respostas centradas neste processo como essencial para o desenvolvimento. Para a professora do grupo 4, o enfoque foi colocado no brincar como estratégia metodológica na dinâmica de aprendizagem: *“Importância muito especial porque através do brincar podemos ensinar sem que a criança perceba”*. A professora do grupo 5 envolve o brincar em seu

caráter subjetivo: *“O brincar é fundamental para a formação do indivíduo”*. E a professora do grupo 6 coloca os aspectos desenvolvidos pelo brincar: *“O brincar favorece na criança o desenvolvimento motor, social, a saúde mental e a aprendizagem...”*.

A respeito de quais brinquedos disponibiliza para as crianças, as educadoras entrevistadas colocam os brinquedos de cunho educativo ou que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, entre estes destacam-se os jogos de montar e os quebra-cabeças. Uma das professoras acrescenta os jogos de memória e, a professora do grupo 6, lista os jogos que auxiliam no processo de alfabetização. A professora do grupo 5 cita, ainda, jogos que reproduzem atividades cotidianas: *“Eu costumo disponibilizar jogos de encaixe, quebra-cabeça, fantoches, panelinhas, carrinhos, jogos com letras e numerais”*.

As respostas das professoras sobre o brincar e o brinquedo retomam nossa discussão anterior sobre a ênfase nos brinquedos vinculados à aprendizagem em detrimento das brincadeiras livres e surgidas do próprio desejo da criança. Sobre este aspecto, Lordelo e Carvalho (2003) expõem a associação entre as atividades da Educação Infantil e ações acadêmicas.

Para as autoras, a redução das ações da Educação Infantil às ações essencialmente escolares tem levado a um esquecimento de aspectos vinculados ao cuidar e que se mostram de grande importância neste período do desenvolvimento: a valorização da construção da identidade, da auto-estima, do auto-controle, da autonomia e da expressão emocional.

O prazer de brincar onde e quando desejarem parece ser um direito usurpado da criança em prol de um direcionamento precoce para o desenvolvimento cognitivo relacionado à aprendizagem de conteúdos, principalmente quando estes conteúdos se aproximam do saber lingüístico e lógico-matemático.

No olhar de Carvalho e Pontes (2003), as atividades dirigidas e orientadas pelos adultos que se refletem na ênfase nos brinquedos educativos é típico de uma população de classe média e média-alta brasileira. Isto porque, para as

autoras, nas periferias e cidades pequenas ainda é possível se observar crianças brincando nas ruas em grupos de idades variadas.

A respeito do brincar sem pretensões futuras ou de aprendizagem, Maturana e Zoller (2004, p. 241) afirma: “Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras: vive-se o brincar quando ele é vivido no presente”.

Sobre quem escolhe estes brinquedos, as professoras do grupo 4 e 6 colocam os pais, os professores, a coordenação e a orientação. Seguindo por outra interpretação do questionamento, a professora do grupo 5, respondeu: *“Os brinquedos ficam a disposição das crianças, entretanto, temos momentos específicos para manuseá-los”*

Os brinquedos preferidos pelos alunos, segundo as professoras entrevistadas na pesquisa, são os jogos de encaixe e os quebra-cabeças. Para a professora do grupo 6, além destes, os alunos demonstram preferência pelas bonecas e pela bola. Já em relação às brincadeiras preferidas, as que são de atuação coletiva ou de grande movimentação corporal merecem destaque. Entre elas: corre-corre, futebol, morto-vivo, cabra-cega. Uma das professoras elenca, também, as idas ao parque da escola.

Como exposto pelas mães, as brincadeiras preferidas pelas crianças segundo as professoras envolvem atividades corporais e coletivas. Este dado aparece na pesquisa de Beraldo e Carvalho (2003) quando as autoras concluem que as crianças menores de 5 anos, independente do sexo e da classe social, brincam preponderantemente de correr, pegar, bola e faz de conta. Sendo que na referida pesquisa, o jogo de bola aparece em segundo lugar entre as brincadeiras preferidas.

Os outros materiais disponibilizados pela educadora – resposta à questão de número trinta e oito – são, massa de modelar, sucatas, papel, lápis, giz de cera, revistas e livros infantis. A professora do grupo 5 acrescenta jornais e tintas.

4.2.5. A rotina das crianças

O item sobre a rotina da criança envolveu as atividades na escola e quem as acompanha.

Respondendo a pergunta sobre “Quais as atividades são desenvolvidas pela criança durante as aulas? Quem as acompanha?”, as professoras colocaram atividades lúdicas e atividades de ordem pedagógica, sempre acompanhadas pela própria professora e pela auxiliar.

“Desenvolvemos diversas atividades: rodas de conversas, atividades escritas, colagens, pinturas, recortes e atividades lúdicas com brinquedos e brincadeiras. Quem acompanha sou eu e a minha auxiliar” (Professora grupo 4).

“Escrita livre, listagem, músicas, poesias, trava-línguas, pintura, construção, leituras entre outras. Todas acompanhadas pela professora” (Professora grupo 5).

“Atividades lúdicas, conversas na roda, leitura, parque, vídeos, músicas” (Professora do grupo 6).

As atividades desenvolvidas extra-classe apresentadas pelas professoras envolvem as demais disciplinas disponibilizadas pelo colégio: música, religião, informática, recreação e artes; bem como as atividades fora da sala que apresentam um objetivo pedagógico, o que se pode observar na resposta da professora do grupo 5: *“Brincadeiras, passeios, idas à biblioteca, brinquedoteca, sala de leitura, sala de vídeo, sempre acompanhadas pela professora e pela auxiliar”*.

As respostas para a pergunta de número quarenta e um “Quem acompanha a criança nas seguintes atividades: merenda, higiene e banheiro, jogos e brincadeiras”, foram quase sempre as mesmas para as três participantes,

sendo a professora e a auxiliar as responsáveis pelo acompanhamento das crianças nestas atividades. Havendo mudanças apenas nas respostas da professoras do grupo 4 e 6 que colocaram a auxiliar como única responsável pelo momento da higiene e banheiro.

Perguntadas sobre o que desejam para seus alunos no presente e no futuro, as professoras responderam:

“Aprendizagem, disciplina, limite, felicidade plena. No futuro, que sejam adultos formados para um mundo competitivo onde não encontrarão a proteção dos pais” (Professora do Grupo 4).

“Que elas aproveitem esta fase com muita alegria, prazer e que no futuro possam fazer uso e repassar os valores e todo aprendizado que adquiriram” (Professora do Grupo 5).

“Felicidade, boa educação e uma aprendizagem satisfatória” (professora do Grupo 6).

Como resposta à questão “Gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?”, a professora do grupo 4 solicitou um retorno do resultado da pesquisa como forma de ajuda pessoal e profissional. Já a professora do grupo 5 enfatizou a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem como ferramenta fundamental na formação do indivíduo. A professora do grupo 6 não respondeu a esta questão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordou-se a família, a Instituição de Educação Infantil e a infância, visando responder ao seguinte objetivo: conhecer como mães e professoras da educação infantil concebem a infância e sua educação, diante das mudanças pelas quais passa a família na sociedade contemporânea. Deste modo, no caminho trilhado na execução deste trabalho levantaram-se dados interessantes e pertinentes para o tema proposto.

Ao retomar os objetivos específicos, procurar-se-á resumir os principais dados obtidos que podem esclarecê-los.

As concepções das participantes sobre família demonstram um olhar marcado pela sustentação do sujeito e pelo apoio afetivo. A percepção da família como base demonstra uma perpetuação da idéia da família como pilar para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto relevante na concepção de família, trazido pelas participantes, diz respeito aos laços afetivos que permeiam este sistema. Conclui-se que, apesar das mudanças estruturais e afetivas sofridas pela família na contemporaneidade, para a população pesquisada, a família ainda é um núcleo social de extrema importância.

Neste caminho, a função da família aparece como a de formação do caráter e a educação moral por meio do estabelecimento de limites.

Sobre a educação, a concepção envolve, principalmente, a formação pessoal. Ou seja, para maior parte das mães e professoras participantes, a educação não se restringe, apenas, à educação formal oferecida pela escola, mas engloba, também, outras instâncias que concorrem para a formação integral da criança.

Destaca-se ainda, o caráter cotidiano assumido pela educação, como um processo que ocorre em todos os momentos possíveis a partir das experiências de vida e das relações sociais.

A infância, aspecto de extrema importância no presente trabalho, foi concebida prioritariamente como etapa do desenvolvimento humano dotada de características positivas. Aparentemente, a relação entre o ser criança e aspectos como inocência, brincadeira, alegria são tônicas das concepções apresentadas pelas mães e professoras no estudo.

Os dados revelam que a percepção da infância como período de preparação para fases posteriores é, também, comum, como ficou explícito pela caracterização da infância como momento de formação de valores.

A infância atual parece se esboçar, na concepção das participantes, como diferente de infâncias anteriores principalmente pela falta de segurança que impede as crianças de um comportamento mais livre, no sentido de ir além dos limites da casa, e pelo acesso às tecnologias.

Ainda sobre a infância, no tocante à idade ideal para aquisição de determinados conhecimentos e com quem julgam que a criança deve adquiri-los, os dados demonstram uma predominância da função da família como responsável pelas primeiras aprendizagens da criança, isso tanto na opinião das mães quanto na das professoras.

Nota-se que os saberes mais voltados para um conteúdo formal, como a alfabetização, o contato com os números e a aprendizagem de uma língua estrangeira são voltados para uma atuação da escola, enquanto aspectos ligados à formação de valores e constituição moral aparecem mais vinculados à família.

Outro aspecto relevante, agora relacionado à idade, é observar como, no geral, existe um paralelo entre a faixa etária média colocada pelas mães e

professoras como a idade ideal para adquirir certos conhecimentos e a idade em que estes conhecimentos são trabalhados no espaço escolar. Algumas diferenças foram observadas nas idades apontadas pelas mães e pelas professoras, como por exemplo, aprender noções de sexualidade é visto pelas professoras como algo que se aprende mais cedo do que na visão das mães. O mesmo ocorre com relação ao aprendizado de outras línguas.

Em relação a quais brincadeiras, brinquedos e outros materiais são disponibilizados às crianças pelas mães e educadoras, os dados demonstram uma consonância entre a opinião delas. Os brinquedos educativos aparecem como prioritários, demonstrando uma clara relação entre brincadeira e aprendizagem formal.

A concepção do brincar como mecanismo de desenvolvimento está presente, contudo, este brincar não parece ser um ato livre, permitido à criança, mas sim, um brincar direcionado por meio de brinquedos que possibilitem acesso a conteúdos da educação formal.

Contudo, o que se evidenciou por meio dos dados coletados, foi o fato de as participantes identificarem a preferência das crianças por brincadeiras que envolvessem a atuação motora (correr, pular, dançar) e o contato com outras crianças (pega-pega e o futebol).

No que diz respeito a outros materiais disponibilizados, percebe-se o predomínio de materiais educativos, como livros, revistas, papéis e lápis, outro dado que demonstra a preocupação com a educação formal. Além dos CDs e DVDs, percebendo-se a influência das novas tecnologias.

Em relação à rotina da criança, a fala das mães demonstra um cotidiano dividido entre atividades escolares, esportivas e o brincar durante a semana e, momentos de lazer e interação social entre a criança e a família nos finais de semana.

Para as professoras, a rotina da sala de aula se divide em atividades acadêmicas e o brincar, além das aulas extras como música, artes e esportes. Nota-se, nos dados sobre a rotina, uma ênfase na escolarização, um debate entre o cuidar e o educar na escola e a aceitação do brincar como ação infantil.

Cientes dos objetivos alcançados, afirma-se que as estratégias metodológicas escolhidas possibilitaram a compreensão das concepções de infância e educação de um universo peculiar, a partir da concepção das entrevistadas, bem como oportunizaram uma visualização das diferenças e aproximações existentes entre família e escola. Apesar dos limites de uma amostra reduzida e da especificidade do universo escolhido, acredita-se que os dados encontrados possibilitarão novos debates e questionamentos sobre a família na nossa realidade.

Diante dos resultados encontrados, percebe-se que, as participantes de classe média estudadas esboçam uma concepção de infância que congrega uma perspectiva clássica da mesma – criança relacionada a ingenuidade, a brincadeira e a inocência, com as demandas de um momento histórico no qual a insegurança e a tecnologia impõem um novo ritmo no processo de criação de filhos.

Neste cenário, a educação formal emerge como preocupação desde a escolha de brinquedos até a organização da rotina das crianças, e a colocação de “limites” parece ser uma das tarefas dos pais contemporâneos.

Parece, diante dos dados levantados, ser relevante abertura de diálogos entre a família e a Instituição de Educação Infantil com o objetivo de pensar em formas de educação que não supervalorizem a formação acadêmica e a formação do futuro adulto, enfatizando a vivência lúdica da infância, como momento importante em si.

Outra implicação se refere à busca de saberes teóricos na educação dos filhos, as repercussões e responsabilidades que este fato impõe aos estudiosos e

teóricos do desenvolvimento infantil, bem como aos profissionais de educação precisam ser tomados como pontos para debates e discussões.

Por tudo que se apresentou no decorrer deste trabalho, espera-se ter demonstrado que olhar a relação infância e educação não se reduz apenas a defender mais uma idéia pedagógica, mas sim vislumbrar o processo de desenvolvimento humano como uma dinâmica marcada pela interação entre sistemas diversos, que são percebidos pelos sujeitos de maneira diversa.

Consciente de que a discussão acerca da família na contemporaneidade, da educação e do lugar da infância não se limita às discussões desta pequena obra, tem-se convicção de ter levantado pontos significativos para futuros estudos sobre o tema que ocorram na interface entre as diversas ciências humanas, entre elas a Psicologia, a Pedagogia, a Antropologia e a Sociologia, e que se vislumbrem novas realidades e culturas, considerando que este é um tema de grande importância para a busca de uma prática social mais crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, conclui-se ratificando a importância de se ampliar os estudos sobre a família e a infância visando uma mudança nas práticas educacionais cotidianas. Pois de nada nos valem os avanços teóricos, se esses não são revertidos em avanços sociais no caminho de uma realidade humana mais justa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ângela. *A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício*. Psicol. Reflex. Crit. v.11 n.1 Porto Alegre, 1998

ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981

ARRIAGADA, Irma. *Famílias vulnerables o vulnerabilidad de las familias?* Seminario Internacional Las diferentes expresiones de La vulnerabilidad social em América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001

_____. *Famílias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas em los inícios del nuevo siglo*. CEPAL – Serie Políticas Sociales, Santiago Del Chile, n. 57, 2001.

ATKINSON, Carrol. *Historia de la Educacion*. Barcelona: Edicions Martinez Roço, 1966.

AZEVEDO, Maria Amélia e NOGUEIRA, Viviane (org). *Infância e violência doméstica, fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.

BARBOSA, Eliza Maria. *Desenvolvimento Infantil: reflexões teóricas, relações e contextos*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BERALDO, Katharina E.A; CARVALHO, Ana M.A. *Na cidade grande*. In: CARVALHO, Ana Maria (et al.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BERENSTEIN, Isidoro. *Problemas familiares contemporâneos o situaciones familiares actuales invariância y novedad*. *Psicologia USP*, Vol. 13, No 2, p. 15 – 25 , 2002.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. *Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança*. *Temas em Psicologia: processos sociais e desenvolvimento*, n.3, pp. 33-49, 1997.

_____. *Cuidado e negligência na educação da criança na família*. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de & CARVALHO, Ana M. São Paulo: Paulinas, 2008

_____. *A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico*. In: Romanelli, Geraldo (org). *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007

BRADT, Jack. O. *Tornando-se Pais: famílias com filhos pequenos*. In: CARTER, Betty e MCGOLDRICK, Mônica. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Uma família e um mundo para o bebê XXI: sonho e realidade. In: GOMES – PEDRO, J. (org.). *Bebé XXI – criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

_____. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. United States of America, Sage Publications, 2004.

BRUSCHINI, Cristina. *Teoria crítica da família*. In: AZEVEDO, Maria Amélia e NOGUEIRA, Viviane (org). *Infância e violência doméstica, fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Alysson Massote. *Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios*. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Silvia (Organizadoras). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002

CARVALHO, Ana Maria Almeida, KOLLER, Sílvia Helena (Organizadoras). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____; PONTES, Fernando. *Brincadeira é cultura*. In: _____. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____; MOREIRA, Lúcia Vaz. & RABINOVICH, Elaine. *Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo*. Psicologia: Teoria e Pesquisa (submetido).

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p. 41-58, jan/abr.2004

CERVO, A.R. BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002

COLL. César (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Volume 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. *O cuidar e o educar na educação infantil*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles. *A casa e a escola são complementares ou excludentes?* In: _____. *Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DESSEN, M.A. & POLONIA, A.C. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, v. 17, n. 36, 2007.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DORNAS, Roberto. *Diretrizes e bases da educação nacional: comentários e anotações*. Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

FARIA, Vitória Líbia Barreto; SALLES, Fátima Regina Teixeira. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar. *Para uma sociologia histórica da infância no Brasil*. In: _____ (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça. *A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça & FURTADO, Odair (orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Jablonski, B. *Identidade masculina e o exercício da paternidade: de onde viemos e para onde vamos*. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (Org.). *Casal e família: entre a tradição e a transformação*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

JABLONSKI, Bernardo. *O cotidiano do casamento contemporâneo: a difícil e conflitiva divisão de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres*. In: FÉRES- CARNEIRO, Terezinha. *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KOLLER, Sílvia Helena (Organizadoras). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____, Sílvia. *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007

LAJOLO, Marisa. *Infância de papel e tinta*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Miriam L. Moreira. *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LISBOA, Carolina & KOLLER, Sílvia H. *O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções*

práticas. In: KOLLER, Sílvia. *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, Eliana. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática, 1995.

LORDELO, Eulina da Rocha. *Contextos e desenvolvimento humano: quadro conceitual*. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Silvia (Organizadoras). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____, CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Educação Infantil e Psicologia: para que brincar?* *Psicologia Ciência e Profissão*, v.23, n. 2, p.14-21, 2003.

_____, CARVALHO, Ana M, BICHARA, Ilka. *Infância Roubada: brincadeira e educação infantill no Brasil*. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de & CARVALHO, Ana M. São Paulo: Paulinas, 2008

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726 – 1950*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

MATURANA, Humberto R.; ZOLLER, Gerda, Verden. *O caminho desdenhado*. In: _____. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOREIRA, L.V.C. *Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos. Tese de Doutorado*, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

_____. *Educação de filhos: desafios hodiernos*. Veritati, revista da UCSal, v. 2, n. 2, p. 195-206, 2002.

MOREIRA, Lúcia e BIASOLI-ALVES, Zélia. *As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos*. Ver. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano, v.17, n.1, p.26-38, 2007.

MOREIRA, Lúcia e BIASOLI-ALVES, Zélia. *O olhar de pais de camada média sobre educação de filhos*. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de & CARVALHO, Ana M. *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, 2008

MULLER, Fernanda. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do Nascimento. *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007

NARVAZ, Martha Giudice & KOLLER, Silvia. *O modelo bioecológico do desenvolvimento humano*. In: KOLLER, Silvia. *Ecologia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PETRINI, João Carlos e ALCÂNTARA, Miriã. *A família em mudança*. Veritati, revista da UCSal, v. 2, n. 2, p. 125-140, 2002,

- PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. *História da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola*. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v.9, n. 2, p.303-312, 2005.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- RABINOVICH, E.P; MOREIRA, L.V.C. *Significados de família para crianças paulistas*. Psicologia em estudo, v. 13, n.3, p. 437-445, 2008.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *A necessária associação entre educar e cuidar. Pátio Educação Infantil*. Ano I, Nº 1, abr/jul 2003.
- SALUM, Maria de Lima; OTTA, Emma. *Entre a serra e o mar*. In: CARVALHO, Ana Maria (et al.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SAMARA, Eni de Mesquita. *O que mudou na família brasileira?* Psicologia USP, Vol. 13, No 2, 27-48, 2002.
- SAMBRANO, Taciana Mirna. *Relação instituição de Educação Infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário*. In. ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*.Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- SCHETTINI FILHO, Luiz. *A criança de 6 a 10 anos: na família e na escola*. Recife: Bagaço, 1997.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. *Desenvolvimento Infantil: contribuições da perspectiva bioecológica*. In: ANGOTTI, Maristela (org). Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família e escola: desafios e perspectivas*. São Paulo: Liber livros, 2002.

TOURRAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TROST, Jan. *O processo de formação da família*. In: GOMES – PEDRO, J. (org.). *Bebé XXI – criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

TUDGE, Jonathan. *A TEORIA DE Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?*. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de & CARVALHO, Ana M. *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, 2008

WAGNER, Adriana. *A construção das metas e práticas educativas na família contemporânea: estudo de caso*. In: Féres- Carneiro, Terezinha. *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____, Adriana. *A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas*. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que será realizada pela Psicóloga Leonor de Santana Guimarães, RG 05133473-99, como responsável pela criança

Esta pesquisa tem por tema FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: OLHARES DE MÃES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para isto, será feita um entrevista contendo perguntas relacionadas ao tema deste projeto, com duração aproximada de 20 minutos.

Ao decidir participar deste estudo, tomei conhecimento de que:

- Caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- Sei que as informações que fornecerei poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de o meu nome ser identificado, assegurando meu completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, autorizo a gravação da entrevista para que não se deixe passar despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser um dado importante;
- Não há nenhum risco significativo para mim e para minha família em participar deste estudo;
- Estou livre para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa;
- Minha participação neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- Caso haja alguma despesa, por minha parte, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada.

Considerando as observações acima:

Eu, _____, aceito voluntariamente participar deste estudo, estando ciente de que sou livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa

Estou ciente que minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para a expansão de estudos nesta área.

Caso tiver que contactar a pesquisadora Leonor de Santana Guimarães para qualquer tipo de explicação, sei o endereço que devo recorrer, sendo este: Avenida Garibaldi, 2981- Rio Vermelho. CEP: 41940-450 – Salvador, Ba; Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea – UCSal. Telefone: (71) 3324-7691.

Recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Local e data:

Assinatura do participante (ou responsável):

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS**

Data: ___/___/___ Início: _____ Fim: _____

Entrevistador: _____

IDENTIFICAÇÃO**Criança:**

1. Nome: _____

2. Sexo: _____ 3. Idade: _____ 4. Turma: _____

Entrevistado:

5. Nome: _____

6. Parentesco com a criança: _____

7. Endereço: _____

8. Telefone: _____ 9. E-mail: _____

DADOS DA FAMÍLIA**Mãe:**

10. Idade: _____ 11. Escolaridade: _____

12. Trabalho: () não () sim. 13. Qual?: _____

14. Horário que trabalha fora de casa:

Diariamente: () 3 períodos () 2 períodos () 1 período

15. Estado civil: () solteira

() casada com _____

() coabitação

() separada/divorciada

() viúva

16. Religião: _____

17. Naturalidade: _____

Pai:

18. Idade: _____ 19. Escolaridade: _____

20. Trabalho: () não () sim. 21. Qual?: _____

22. Horário que trabalha fora de casa:

Diariamente: () 3 períodos () 2 períodos () 1 período

23. Estado civil: () solteira

() casada com _____

() coabitação

() separada/divorciada

() viúva

24. Religião: _____

25. Naturalidade: _____

26. Tem irmãos? () Não () Sim. 35. Quantos? _____

27. Sexo e idade: _____

28. Quem mora na casa?

Grau de parentesco (em relação à criança)	Escolaridade	Idade	Sexo

FAMÍLIA

Vamos conversar um pouco sobre família.

29. O que é família para você?

30. Quais os componentes de sua família?

EDUCAÇÃO

31. O que é educação para você?

32. Qual a melhor maneira de educar uma criança?

33. Quem é responsável pela educação das crianças?

34. Qual é o papel da família na educação de uma criança?

35. Qual é o papel da escola/dos professores na educação de uma criança?

36. Como educa seu filho?

37. Você encontra dificuldades ao educar seu (sua) filho(a)? Quais?

38. Como enfrenta tais dificuldades?

39. Busca algum tipo de orientação para educar seu filho? Qual a fonte?

INFÂNCIA

40. O que é a infância para você?

41. Quais as diferenças entre a sua infância e a infância do(a) seu (sua) filho(a)?

42. O que é importante para que uma criança tenha um bom desenvolvimento?

43. Vou lhe dar uma lista de itens e quero que você me diga com que idade e com que pessoa/instituição a criança os adquire:

Itens	Idade	Com quem/onde aprende
Nomeia as cores		
Reconhece as formas geométricas		
Reconhece o próprio nome		
Identifica algumas letras		
Conhece o alfabeto		

Aprende a ler (português)		
Aprende a escrever (português)		
Aprende outras línguas		
Reconhece os números		
Escreve os números		
Pratica esportes		
Aprende noções de informática		
Aprende noções de sexualidade		
Aprende noções de religiosidade		

44. Quais valores considera importantes para serem transmitidos à criança? Com quem ela aprende os mesmos?

Vamos conversar agora um pouco sobre o brincar.

45. O que é brincar para você?

46. Qual a importância do brincar na infância?

47. Que tipos de brinquedo o(a) senhor(a) costuma dar para seu filho?

49. Quem escolhe estes brinquedos?

49. Quais os brinquedos preferidos da criança?

50. Quais as brincadeiras preferidas da criança?

51. Com quem a criança costuma brincar?

52. Quanto tempo a criança brinca por dia?

53. Além de brinquedos, quais outros materiais disponibiliza a seu filho?

54. Quais presentes deu a seu filho no último ano?

ROTINA

Vamos falar um pouco sobre a rotina da criança.

55. Quais as atividades são desenvolvidas pela criança durante a semana?

56. Quais as atividades são desenvolvidas pela criança nos finais de semana?

57. Quem acompanha a criança nas seguintes atividades?

Obrigada.

APÊNDICE D**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Data: ___/___/___ Início: _____ Fim: _____

Entrevistador: _____

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Sexo: _____ 3. Idade: _____

4. Escolaridade:

 Magistério Superior incompleto _____ Superior completo _____ Especialização5. Estado civil: solteira casada com _____ coabitação separada/divorciada viúva

6. Religião: _____

7. Endereço: _____

8. Telefone: _____ 9. E-mail: _____

Atividade profissional

10. Por que escolheu ser professor?

11. Tempo de ensino: _____

12. Turma em que leciona: _____

13. Trabalha em outro local? sim não 14. Em quê? _____

15. Trabalha sozinha ou com auxiliares? _____

FAMÍLIA**Vamos conversar um pouco sobre família.**

16. O que é família para você?

17. Quais os componentes de sua família?

EDUCAÇÃO

18. O que é educação para você?
19. Qual a sua concepção de escola?
20. Qual a melhor maneira de educar uma criança?
21. Como educa seus alunos?
22. Apresenta dificuldades na educação dos alunos? Quais?
23. Busca algum tipo de orientação para educar seus alunos? Qual a fonte?
24. Quem é responsável pela educação das crianças?
25. O que é papel da família na educação de uma criança?
26. O que é papel da escola/dos professores na educação de uma criança?

INFÂNCIA

27. O que é a infância para você?
28. Quais as diferenças entre a sua infância e a infância atual?
29. O que é importante para que uma criança tenha um bom desenvolvimento?
30. Vou lhe dar uma lista de itens e quero que você me diga com que idade e com que pessoa/instituição a criança os adquire:

Itens	Idade	Com quem aprende
Reconhece o próprio nome		
Identifica algumas letras		
Conhece o alfabeto		
Aprende a ler (português)		
Aprende a escrever (português)		
Aprende outras línguas		
Reconhece os números		
Escreve os números		
Pratica esportes		
Aprende noções de informática		
Aprende noções de sexualidade		
Aprende noções de religiosidade		

31. Quais valores considera importantes para serem transmitidos à criança? Com quem ela aprende os mesmos.

Vamos conversar agora um pouco sobre o brincar.

32. O que é brincar para você?
33. Qual a importância do brincar na infância?
34. Que tipos de brinquedo o(a) senhor(a) costuma disponibilizar para seus alunos?
35. Quem escolhe estes brinquedos?
36. Quais os brinquedos preferidos pelos alunos?
37. Quais as brincadeiras preferidas pelos alunos?

38. Além de brinquedos, quais outros materiais disponibiliza para seus alunos?

ROTINA

Vamos falar um pouco sobre a rotina da criança.

39. Quais as atividades são desenvolvidas pela criança durante as aulas?
Quem as acompanha?

40. Quais as atividades são desenvolvidas pela criança extra classe? Quem as acompanha?

41. Quem acompanha a criança nas atividades escolares?

Obrigada.