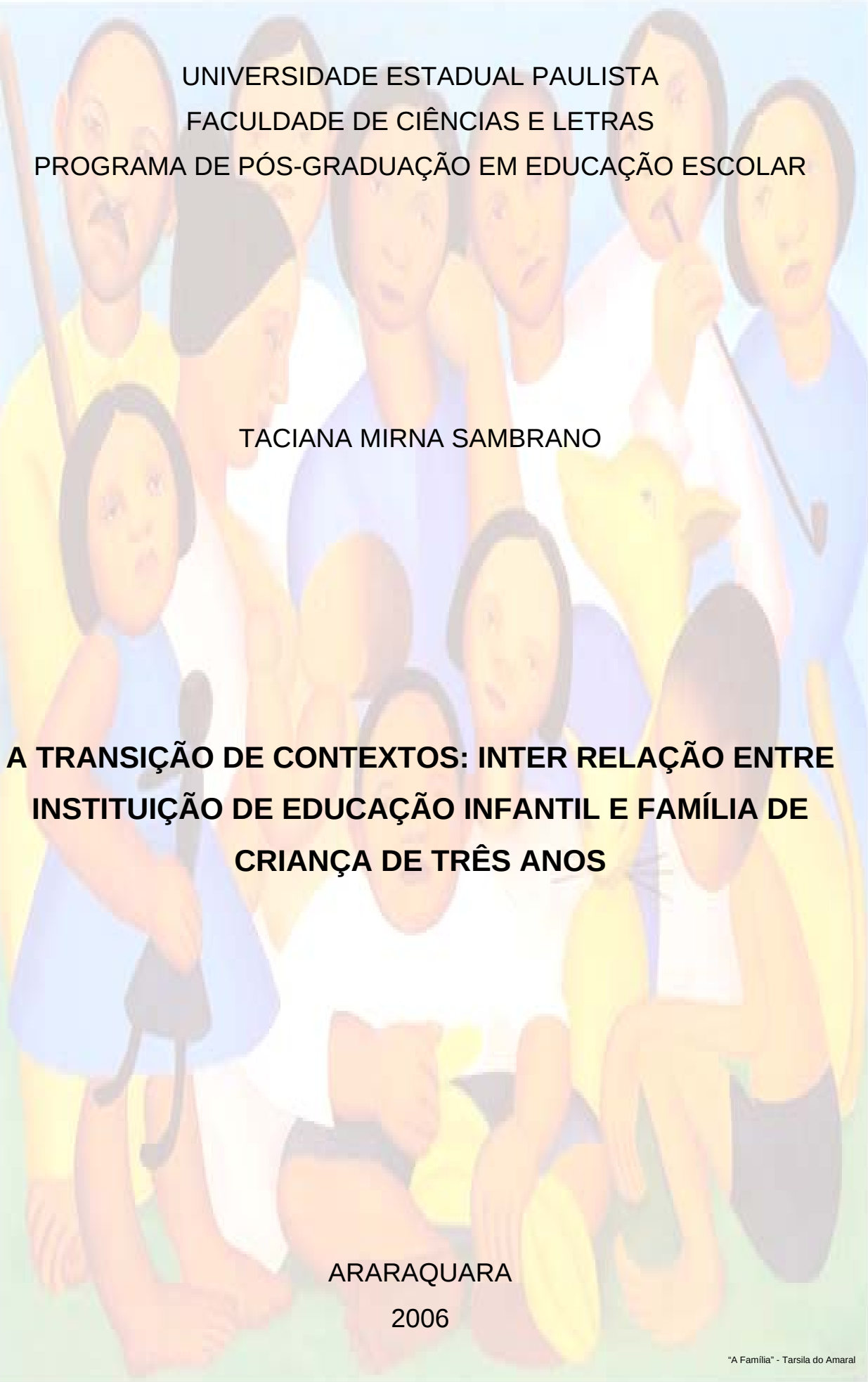


A stylized, colorful illustration of a family group. It includes a man with a mustache, several women, and children of various ages. One child is holding a yellow stuffed animal. The style is reminiscent of mid-20th-century social realist art.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TACIANA MIRNA SAMBRANO

**A TRANSIÇÃO DE CONTEXTOS: INTER RELAÇÃO ENTRE
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA DE
CRIANÇA DE TRÊS ANOS**

ARARAQUARA

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TACIANA MIRNA SAMBRANO

**A TRANSIÇÃO DE CONTEXTOS: INTER RELAÇÃO ENTRE
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA DE
CRIANÇA DE TRÊS ANOS**

ARARAQUARA

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TACIANA MIRNA SAMBRANO

**A TRANSIÇÃO DE CONTEXTOS: INTER-RELAÇÃO
ENTRE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
FAMÍLIA DE CRIANÇA DE TRÊS ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual
Paulista, campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

ARARAQUARA

2006

Sambrano, Taciana Mirna

A transição de contextos: inter-relação entre instituição de
educação infantil e família de criança de três anos / Taciana
Mirna Sambrano – 2006

327 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Transição normativa. 2. Família. 3. Educação infantil.
4. Abordagem bioecológica.I. Título.

TACIANA MIRNA SAMBRANO

**A TRANSIÇÃO DE CONTEXTOS: INTER-RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA DE CRIANÇA DE TRÊS ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo – Presidente e Orientadora:

Prof^a. Dr.^a. Zélia Maria Mendes Biasoli Alves – Membro efetivo

Prof^a. Dr.^a. Claudia Maria Simões Martinez – Membro efetivo

Prof^a. Dr.^a. Maristela Angotti – Membro efetivo

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo – Membro efetivo

Araraquara, 15 de setembro de 2006.

Dedico este trabalho àquelas que representam a luz da minha vida:

Minhas grandes meninas tão frágeis e independentes, tão carentes e decididas, fortes na vontade de viver, embora com tantas adversidades, vocês, minha mãe e irmã, ensinam-me que é preciso saborear a vida a cada dia, pois tudo tem seu tempo e sua razão de ser.

Minhas pequenas meninas tão fortes e delicadas, tão amáveis e vivas, tão ágeis e serenas, vocês, minha irmã e sobrinhas, ensinam-me que a vida é promissora e é preciso enxergar longe, com olhos ávidos e curiosos, com braços longos para se alcançar a cada uma das pessoas que se ama e coisas que se quer, e com vontade e força para assim proceder.

Antonia, Cintia, Mirella, Julia, Livia e Pietra, mais do que luz, vocês são a minha vida.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, fonte do amor incondicional, presença constante em minha vida e que me faz crer que é impossível viver sem a Sua misericórdia; a fé em Ti me traz serenidade e confiança, mesmo nos momentos mais difíceis...

A minha família, singular em sua forma de ser, estar e sentir; especialmente ao meu pai, Luiz Antonio, que me mostra a cada dia uma forma única de amar e que exige aprendizagem constante, compreensão e carinho intenso e incondicional; ao meu irmão; Luis Fabiano, que cresceu tão depressa e hoje mostra-me a alegria do reencontro depois da saudade que se sente de quem mora longe; ao Marcelo e Marici, que integram essa família, completando-a enquanto cuidam de quem amamos. A vocês e às “minhas meninas”, agradeço toda forma de amor e entendimento desmedido com minhas longas ausências, exigências, lamentos, alegrias

Aos meus familiares que sempre incentivaram a realização deste trabalho, mesmo sem o concebê-lo em sua plenitude.

Ao Luiz Carlos, mais do que amor companheiro, é exemplo de paciência e resignação. Mostra-me a cada dia seu carinho, admiração e compreensão, abrindo mão de seus sonhos, ou adiando-os, em função dos meus, digitando e revisando este trabalho, e tantos outros, enquanto espera por um pouco de atenção. Sua presença torna meu trabalho mais fácil, meu viver ainda mais feliz e meu amor possível e acolhido com autenticidade, com tolerância sem superioridade, com simplicidade e prazer.

Agradeço imensamente às contribuições valiosas advindas de leitura atenta e minuciosa das Prof^a. Dr^a. Zélia Maria Mendes Biasoli Alves, Prof^a. Dr^a. Durlei de Carvalho Cavicchia, Prof^a. Dr^a. Lúgia Melchiori e Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Simões Martinez. O cuidado e empenho de profissionais de referência como vocês na leitura deste trabalho fez-me enxergar a validade do mesmo.

Meus mais sinceros e carinhosos agradecimentos às diretoras, professoras e mães que participaram desta pesquisa, abrindo-me, cada qual a sua maneira, as portas de seus mundos, caracterizados pelas instituições que representam, suas classes e suas casas, respectivamente. Agradecer-lhes significa

pouco frente às possibilidades de alargamento do meu mundo de conhecimento que vocês proporcionaram ao revelarem os de vocês, com confiança e disponibilidade ímpares.

Desejo e preciso expressar meu agradecimento a duas profissionais especiais e imprescindíveis no processo de coleta de dados, sem as quais não haveria a pesquisa que por ora se apresenta: Keila Marcondes e Gabriela Maffei, com paciência, disposição, graça e força, carregaram uma pesada filmadora pelos espaços da instituição de educação infantil, assumindo uma tarefa alheia com a mesma determinação e vontade como se fosse de vocês, e sempre com delicadeza e cuidado. A seriedade com que vocês conduzem pesquisas e intervenções orgulham-me de conhecê-las e fazer parte da mesma equipe, conduzida pela Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

O mesmo preciso expressar para Andréa Dias, figura singular na minha vida, profissional competente e séria que enriquece a nossa equipe, presença amiga e certa nas horas em que só é preciso um olhar de atenção e amparo emocional; você representa isso, mesmo não assumindo sua profissão comigo..., mas sendo “só” amiga e isso é um privilégio, meu!

Às amigas do *Grupo de Pesquisa Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados*, especialmente à Suselaine Mascioli e Muriane Assis, pelas discussões sérias e promissoras sobre a educação infantil, sempre com muito bom humor e carinho.

À amiga, professora, coordenadora do referido grupo de pesquisa e modelo profissional, Prof^a. Dr^a. Maristela Angotti, meus mais profundos e sinceros agradecimentos pela confiança no meu trabalho, oportunidade de integrar sua equipe e amizade. Mais do que exemplo de luta pelos ideais da educação infantil, você me mostra, com poesia, que tudo “principia na própria pessoa”, pois “somos a semente, ato, mente e voz”.

Às amigas de hoje e sempre, Silvana, Sve, Maria Angélica, Prof^a. Inaiá, Roselene, Marinêz, que ao revelarem o quanto é possível manter o carinho e a cumplicidade apesar das distâncias e ausências involuntárias, tornam-se presentes em qualquer momento que a correria abre uma brecha para o conforto de um abraço.

À amada amiga Eunice Cruz, que me abriu as portas de sua casa e vida, acolhendo-me em um momento de difícil transição. Seu jeito tão próprio de ser

descortina a magia de viver de forma despojada e simples, mas regada de muito companheirismo ... e música. Sua presença torna Ribeirão Preto mais humano...

Ao querido amigo Paulo Lopes, que me encanta pelo profissionalismo, determinação e bom humor; sendo por “coincidência” ou sensibilidade, você sempre se faz presente nos momentos em que tudo que se quer é uma companhia para rir, conversar sobre qualquer coisa, e discutir com seriedade e conhecimento enquanto se trabalha. Sua presença torna Ribeirão Preto mais ameno...

Redigir os agradecimentos desvelou-se uma forma de reviver os anos que envolveram a elaboração de um trabalho desta natureza ao proporcionar o (re)significado de sentimentos, o revisitar de práticas e de pessoas que passaram, ficando ou não, pela minha vida e deixaram-me marcas indeléveis. Com todos divido as alegrias e sucessos deste estudo; as limitações, assumo-as sozinha!

Agradecimento Especial

À minha querida orientadora *Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo*, ao seu lado, ao longo dos anos em que estivemos juntas, aprendi o que significa ser pesquisadora, mas sobretudo, ser profissional com determinação, segurança, ética, integridade, atenção, carinho, acolhimento acadêmico e pessoal ... qualidades que acompanham seu olhar esclarecedor e carinhoso que me envolve, incentiva, ensina, forma, sente...

Com sabedoria e autenticidade ímpares, conduz meus estudos soltando-me as mãos ao avaliar e incentivar minha possibilidade de autonomia, e segurando-as forte e cuidadosamente ao ver que minhas produções podem escapar-me e não revelar a validade dos dados, confiando em meu trabalho mais do que eu mesma.

Foram anos de orientação e suporte, de aprendizagem constante enquanto permitia que eu dividisse angústias tão particulares, excedendo seu papel de orientadora, e desvelando, então, a amiga serena e sincera a quem se ama tanto.

Desejo expressar meu agradecimento a sua família, *Aiê*, *Ique* e *Gina*, que com a mesma sensibilidade, adiou momentos de partilha e convívio com a esposa e mãe tão zelosa, por valorizarem a competente profissional.

Trabalhar a seu lado foi e será sempre um prazer e honra desmedidos...

Las Personas...

*Qué precioso sería si las personas
pudiesen percibir que ellas son
personas porque no están solas.*

El contexto...

*Y además de no estar solas,
son personas que comparten
una experiencia de vida entre ellas.*

El proceso...

*Y que esa experiencia se desarrolla
de una manera donde el camino
plantea y replantea nuevos
significados para vivir.*

El tiempo...

*El tiempo? Creo que sea un rico aliado,
pero también es un controlador sin
complacencia. Por lo tanto,
no dudes del tiempo.*

La vida...

*Ah! La vida es todo ello...**

* Rogério Dias de Arruda (apud YUNES, MIRANDA, CUELLO, 2004)

RESUMO

Em consonância à perspectiva bioecológica, a presente pesquisa pode ser situada dentro de um modelo de mesossistema que se propõe a analisar a relação entre os microssistemas instituição de educação infantil e família de crianças de três anos, a partir da visão de mães, professoras e diretoras, tendo como referência uma transição ecológica normativa, bem como analisar as mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Foram realizados dois estudos que se apresentam metodologicamente divididos em momentos distintos, embora complementares. O primeiro estudo objetiva descrever e analisar as concepções e expectativas sobre a educação infantil na instituição e na família e o relacionamento entre estes dois contextos, a partir dos relatos, obtidos por entrevistas semi-estruturadas, de quatro diretoras de diferentes Centros de Educação e Recreação (CER), mantidos pelo município de Araraquara e quatro professoras dos respectivos CERs, responsáveis pela turma de crianças de três anos. Os resultados revelam a ocorrência de diferentes níveis de relacionamento entre a instituição de educação infantil e as famílias, sendo que as profissionais delimitam os momentos e as formas de relacionamento com os familiares, sobretudo as mães, variando desde uma relação assimétrica (CER₁), baseada na busca por estratégias que atendam aos interesses dos interlocutores dos contextos (CER₂ e 3), ou construída cotidianamente pelos profissionais e familiares unidos em torno de um objetivo comum, o desenvolvimento infantil (CER₄). O segundo estudo caracteriza-se por um estudo de caso delineado no CER₁, realizando-se observações ao longo de um ano letivo em momentos específicos do cotidiano institucional vivenciado pela turma composta por vinte e sete crianças de três anos, além de entrevistas com a diretora, a professora da classe e quatro mães destas crianças, atendendo ao critério de primeira experiência infantil em instituição escolar. O estudo de caso tem como objetivo geral descrever e analisar a relação entre a família e a instituição de educação infantil a partir da triangulação dos depoimentos das interlocutoras dos contextos e das observações realizadas em três diferentes momentos do ano letivo. Os dados obtidos com as observações foram analisados frente a um sistema de dimensões e categorias elaborado para esta pesquisa, focalizando as atividades realizadas pela turma e os momentos de transição entre elas, os comportamentos da professora iniciadores de contato, conteúdos das verbalizações e estratégias da professora para contato verbal, comportamentos infantis iniciadores de contato, conteúdos das verbalizações e estratégias infantis para contato verbal, modalidades de gestão, espaços utilizados na instituição, agrupamentos, qualidade dos episódios interativos e participantes das atividades. Depreende-se que a professora e a turma de três anos envolvem-se especialmente em atividades de rotina e lúdicas, modificam as atividades desenvolvidas por meio de transição direta, através de pedido ou sugestão da professora que inicia os episódios prioritariamente por contato verbal com conteúdos escolares, utilizando como estratégias mais frequentes a solicitação e explicação, embora utilize conteúdos familiares com maior frequência na primeira etapa do estudo, que coincide com o período de adaptação. As crianças, por sua vez, realizam as atividades propostas e buscam contato verbal atendendo as sugestões, comentando e imitando, seja por conteúdos familiares ou de socialização. O grupo todo utiliza os espaços do CER destinados pelo rodízio e demonstram uma modalidade de gestão prioritariamente autônoma, permeadas pela afetividade amistosa e neutra, responsividade e mutualidade média e alta. A análise dos participantes revelou o papel da diretora como a profissional responsável por facilitar a relação que se estabelece entre os contextos por assumir atitudes responsivas e afetuosas, sobretudo com as crianças, dado que se coaduna aos depoimentos das mães, embora não se revele nos relatos das profissionais. Evidenciam-se expectativas diversas entre as mães e as profissionais no tocante à instituição,

embora concordem com as funções específicas dos contextos no desenvolvimento infantil durante a primeira transição normativa que as crianças vivenciam. Conclui-se que a relação entre família e instituição de educação infantil pode variar em níveis, padrões ou intensidade, de acordo com as concepções e expectativas de seus interlocutores, enquanto os participantes dos contextos, sobretudo as crianças, estabelecem uma rede de interações diferenciadas e ampliam seus papéis, engajando-se em atividades com os adultos e coetâneos.

Palavras-chave: Transição normativa. Família. Educação infantil. Abordagem bioecológica.

ABSTRACT

In consonance to the bio-ecological perspective, this research can be placed inside of a mesosystem model that intends to analyze the relationship among the micro-systems: early childhood education center and three year-old children's family. So, it started from mothers', teachers' and principals' view, holding as a reference a normative ecological transition, as well as the analysis of the changes and of the continuities in the process of activities development and interpersonal relationships established in school atmosphere. Two studies were accomplished, and concerning to the methodology, they were divided in different, but complementary moments. The first study aims to describe and to analyze the conceptions and expectations about early childhood in the institution and in the family; and the relationship among these two contexts. The starting point was reports, obtained by semi-structured interviews, of four principals in different Education and Recreation Centers (ERC), maintained by the city of Araraquara, and four teachers of the respective ERCs, responsible for the three year-old children's group. The results revealed the occurrence of different relationship patterns between the early childhood education center and the families, and the professionals delimit the moments and the relationship forms with the relatives, above all, with the mothers. That delimitation varies from an asymmetric relationship (ERC1), based on the search of strategies that are attentive to the speakers' interests of the contexts (ERC2 and 3), or built daily by the professionals and relatives, united around a common objective, the infantile development (ERC4). The second study is characterized by a case study delineated in the ERC1, and have accomplished observations along one school year, at everyday institutional specific moments, experienced by a group composed by twenty-seven three year-old children, yonder interviews with the principal, the teacher of the class and those children's four mothers, observing the criterion of first infantile experience in a school institution. The case study has as general objective to describe and to analyze the relationship between the family and the early childhood education center starting from the triangulation of the speakers' of the contexts depositions and by the observations accomplished in three different moments of the school year. The obtained data from the observations were analyzed face to a dimensions and categories system elaborated for this research. The focus were on the activities accomplished by the group and the moments of transition among them, the teacher's contact initiators behaviors, contents of verbalizations and the teacher's strategies for verbal contact, infantile behaviors contact initiators, contents of verbalizations and infantile strategies for verbal contact, administration modalities, spaces used in the institution, groupings, quality of the interactive and participant activities episodes. It is deduced that the teacher and the three year-old group wrap up, especially in routine and learning-by-playing activities, they modify the activities developed by direct transition, through the teacher's request or suggestion, that starts the episodes prior by verbal contact with school contents. She uses as frequent strategies the solicitation and the explanation, although it uses family contents with a larger frequency in the first stage of the study, that coincides with the adaptation period. The children, in their time, accomplish the proposed activities and they look for verbal contact following the suggestions, commenting and imitating, by family contents or by socialization. The whole group uses the ERC spaces by turns and they demonstrate an autonomous administration modality preferentially permeated by a friendly and neutral affectivity, responsively and medium and high mutuality. The participants' analysis revealed the principal's paper as the professional responsible for facilitating the relationship that settles down among the contexts, for assuming responsive and affectionate attitudes, above all with the children, since it joins to the mothers' depositions, although it is not revealed in the professionals' reports. Several expectations are evidenced between the

mothers and the professionals, concerning the institution although they agree with the specific functions of the contexts in the children's development during the first normative transition lived by the children. In that way, it is noticed that the relationship between family and early childhood education can vary in patterns or intensity, in agreement with the conceptions and its speakers' expectations, as contexts participants, over all the children, that establish a net of differentiated interactions and they enlarge its roles, being engaged in activities with the adults and collectives.

Key words: Normative transition. Family. Early childhood education. Bio-ecological perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frequência das Atividades por Etapa do Estudo	220
Figura 2 – Frequência de Momentos de Transição	226
Figura 3 – Frequência dos Comportamentos Iniciadores de Contato da Professora	228
Figura 4 – Frequência do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pela Professora	230
Figura 5 – Frequência das Estratégias da Professora para Contato Verbal	234
Figura 6 – Frequência dos Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato	237
Figura 7 – Frequência do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pela Criança	239
Figura 8 – Frequência das Estratégias Infantis para Contato Verbal	241
Figura 9 – Frequência das Modalidades de Gestão da Professora	244
Figura 10 – Frequência dos Espaços Utilizados	246
Figura 11 – Frequência dos Agrupamentos	249
Figura 12 – Frequência da Qualidade dos Episódios Interativos	251
Figura 13 – Frequência dos Participantes dos Episódios	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características gerais das diretoras participantes da pesquisa	71
Quadro 2 – Características gerais das professoras participantes da pesquisa	72
Quadro 3 – Categorias de análises das entrevistas de professoras e diretoras	77
Quadro 4 – Triangulações entre os contextos	134
Quadro 5 – Caracterização das famílias – mães – participantes da pesquisa	138
Quadro 6 – Características gerais das profissionais participantes da pesquisa	141
Quadro 7 – Categorias de análise das entrevistas de mães, diretora e professora	148
Quadro 8 – Proposta da análise das dimensões e categorias	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de Acordos para as Atividades	168
Tabela 2 – Índices de Acordos para os Momentos de Transição	168
Tabela 3 – Índices de Acordos para os Comportamentos Iniciadores de Contato da Professora	168
Tabela 4 – Índices de Acordos para os Conteúdos das Verbalizações Iniciadas pela Professora	168
Tabela 5 – Índices de Acordos para as Estratégias da Professora para Contato Verbal	169
Tabela 6 – Índices de Acordos para os Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato	169
Tabela 7 – Índices de Acordos para os Conteúdos das Verbalizações Iniciadas pelas Crianças	169
Tabela 8 – Índices de Acordos para as Estratégias Infantis para Contato Verbal	169
Tabela 9 – Índices de Acordos para as Modalidades de Gestão	170
Tabela 10 – Índices de Acordos para os Espaços	170
Tabela 11 – Índices de Acordos para os Agrupamentos	170
Tabela 12 – Índices de Acordos para a Qualidade dos Episódios de Interação	171
Tabela 13 – Índices de Acordos para os Participantes dos Episódios	171

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1. CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DELINEAMENTO DE UM QUADRO CONCEITUAL	22
1.1. Desenvolvimento Infantil: considerações a partir da abordagem ecológica	22
1.1.1. A concepção teórica de Urie Bronfenbrenner	22
1.1.2. A família e as instituições de educação infantil como contextos para o desenvolvimento infantil	35
1.2. Família: contexto de intensas mudanças	38
1.3. Educação infantil: palco de inúmeras transformações	47
1.3.1. Fundamentos legais para a educação infantil	48
1.3.2. Aspectos fundamentais da educação infantil	50
1.4. Família e Escola: dois contextos em relacionamento	56
1.4.1. A relação entre família e instituição de educação infantil	61
2. A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS	67
2.1. Delineamento do estudo	67
2.1.1. Participantes	67
2.1.2. Procedimentos de coleta de dados	73
2.1.3. Procedimentos para análise dos dados	75
2.2. O contexto de educação infantil na visão das professoras	78
2.3. O contexto de educação infantil na visão das diretoras	99
2.4. Os contextos de educação infantil: triangulação dos relatos	126
3. A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO UMA UNIDADE	135
3.1. Delineamento do estudo de caso	136
3.1.1. Participantes	136
3.1.2. Procedimentos de coleta de dados	141
3.1.3. Procedimentos para análise dos dados	147
3.2. Microsistema familiar: concepções maternas sobre a relação entre a família e a instituição de educação infantil, práticas e expectativas relatadas	172

3.2.1. A geração das mães: da infância à constituição da família	172
3.2.2. Os contextos de educação infantil: a família e a escola na visão das mães	186
3.3. Microssistema escolar em foco: concepções profissionais relatadas sobre a relação entre a família e a instituição de educação infantil e contexto de desenvolvimento observado	212
3.3.1. O contexto de educação infantil na visão das profissionais: concepções, expectativas e práticas relatadas	212
3.3.2. O contexto de educação infantil em observação	220
3.4. Mesossistema família-escola: concepções relatadas e práticas observadas	258
4. A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS CONTEXTOS – FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	266
CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS	291
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dirigido às diretoras	306
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dirigido às professoras	309
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista dirigido às mães	312
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Pós-Informação	315
APÊNDICE E – Análise da frequência relativa das categorias por etapa do estudo	316

APRESENTAÇÃO

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa “*Relação família-escola*” inserida no Grupo “*Desenvolvimento e Educação no Contexto da Família e da Escola*”, que objetiva analisar as relações estabelecidas entre estes contextos em diferentes momentos do processo de escolarização.

Por ser uma temática abrangente, a delimitação da questão de pesquisa constitui-se em um caminho marcado pelas experiências e situações vivenciadas ao longo da formação profissional da pesquisadora – Licenciatura em Pedagogia – em que assume uma posição de destaque a participação no projeto integrado de pesquisa *Trocas interativas entre mãe e criança com atraso de desenvolvimento: um estudo de variáveis relevantes*, enquanto bolsista de Aperfeiçoamento sob orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, tornando possível o reconhecimento da complexidade e da riqueza inerentes às relações estabelecidas no contexto familiar (SAMBRANO, 1999).

Durante o desenvolvimento do referido projeto integrado, pode-se entrar em contato com o referencial teórico de Urie Bronfenbrenner que, ao investigar o desenvolvimento humano em contexto, concebe o ambiente como uma série de estruturas em sistemas ecológicos. Um aspecto que despertou maior interesse no que diz respeito a essa perspectiva teórica refere-se às transições ecológicas que ocorrem ao longo da vida da pessoa em desenvolvimento, sendo a entrada na escola um exemplo de transição ecológica normativa, de acordo com Bronfenbrenner (1979/96).

Ainda nesse sentido, Dessen (1994) demonstra a relevância de pesquisas que analisam as transições normativas como um evento crítico para o desenvolvimento infantil que, por sua vez, desencadeia mudanças nas interações e relações familiares.

Tendo sido professora de uma classe de crianças na faixa etária de três anos em um Centro de Educação e Recreação da Prefeitura Municipal de Araraquara, essa experiência profissional forneceu indícios de que o processo de ingresso da criança em instituições de educação infantil e decorrente alteração na rotina diária da criança proporciona mudanças nas relações existentes no contexto familiar, bem como indicou que a integração entre a família e a professora pode

facilitar este processo para todos os envolvidos, ou seja, criança, família e instituição educacional.

A escolha pela classe de três anos tem como justificativa o fato de que, na nossa sociedade, essa é a idade em que a maioria das crianças começa a freqüentar a escola e a entrar em contato com novos adultos (LORDELO e CARVALHO, 1998), configurando, portanto, uma faixa etária em que as crianças vivenciam com maior freqüência a transição normativa caracterizada pelo ingresso em ambiente escolar.

Corroborando esse dado, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araraquara, onde a pesquisa se desenvolve, a classe de três anos caracteriza-se pelo maior contingente de crianças novas nos 32 Centros de Educação e Recreação (CER) municipais¹.

Dessa forma, em se tratando de crianças de três anos que ingressam pela primeira vez em instituições de educação infantil e que irão experimentar os efeitos da separação da mãe (RAPOPORT e PICCININI, 2001), diversas pesquisas (RAMEY et al., 1998; RIMM-KAUFMAN e Pianta, 1999; ARLAQUE e WAGNER, 1999; FOOT et al., 2002; BHERING e DE NEZ, 2002; BRINK, 2002; MCBRIDE, BAE, BLATCHFORD, 2003; COLWELL e LINDSEY, 2003; WAGNER et al., 2005) têm demonstrado que o envolvimento familiar, especialmente o materno, com a instituição escolar pode facilitar o processo de entrada da criança na escola e os subseqüentes resultados desenvolvimentais infantis.

Dentro do ambiente escolar, a diretora e a professora são as profissionais diretamente envolvidas no processo de relacionamento com as famílias, segundo Cochran e Dean (1991), Rimm-Kaufman e Pianta (1999), Araraquara (2000), Lam (2000), Poole (2001), Smrekar e Cohen-Vogel (2001), McBride, Bae, Blatchford (2003).

Através da relação família e escola, as duas instituições demonstram expectativas para o sucesso infantil, contribuindo para as realizações, atitudes e aspirações da criança em ambiente escolar (RIMM-KAUFMAN e Pianta, 1999; MILLER e BLACK, 2001; GALBODA-LIYANAGE, 2003; MCBRIDE, BAE, BLATCHFORD, 2003).

¹ GENEROSO, I. L. O cotidiano da integração das creches nos sistemas de ensino. CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2, Águas de Lindóia, 2000. (Comunicação Oral em 26 out. 2000).

Enfatizando a relevância de pesquisas sobre a relação família e escola, Nogueira (1998, 2000) chama a atenção para a carência de estudos sobre essas relações, corroborando as colocações de Zago (1998) acerca da necessidade de pesquisas sobre situações escolares articuladas com dimensões da vida familiar.

Portanto, em vista dessas pontuações, o problema de pesquisa foi elaborado da seguinte forma: Qual é a natureza da relação entre família e instituição de educação infantil nos Centros de Educação e Recreação de Araraquara durante o processo de transição, do contexto familiar para o escolar, da criança de três anos?

Assim, decidiu-se direcionar o foco do estudo para as mães de crianças de três anos, as professoras e diretoras de instituições de educação infantil por serem as principais responsáveis pelos contextos nos quais a criança passa a transitar.

Objetiva-se verificar como as interlocutoras da família e instituição de educação infantil concebem as práticas educativas, as inter-relações entre esses dois contextos e os papéis destinados a cada um deles, bem como descrever as mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Este estudo encontra-se organizado da seguinte forma:

Apresentam-se, no Capítulo 1, considerações acerca do desenvolvimento infantil a partir da abordagem bioecológica que caracteriza o referencial teórico deste trabalho, além de estudos sobre a família, a educação infantil e o relacionamento entre esses dois contextos, fundamentando a presente pesquisa.

No Capítulo 2, apresentam-se os relatos das professoras e diretoras de diferentes instituições de educação infantil acerca das inter-relações estabelecidas entre este contexto e a família, durante a primeira experiência de frequência das crianças em ambiente escolar.

No Capítulo 3, um estudo de caso é delineado, focalizando a relação entre a família e a instituição de educação infantil a partir dos relatos maternos e das profissionais envolvidas, tendo como pano de fundo as observações realizadas no contexto escolar, analisadas de acordo com o referencial teórico de desenvolvimento infantil.

Uma discussão que integra os dados obtidos com os estudos frente à perspectiva bioecológica é apresentada no Capítulo 4, antecedendo as

considerações finais que objetivam, por sua vez, enfatizar as contribuições, implicações e limitações da pesquisa que por ora se apresenta.

CAPÍTULO 1

CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DELINEAMENTO DE UM QUADRO CONCEITUAL

No presente capítulo, a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano será apresentada como perspectiva teórica norteadora da pesquisa, seguida por considerações acerca da família e da escola como contextos de desenvolvimento infantil, bem como das relações que se estabelecem entre estas instituições.

1.1 Desenvolvimento Infantil: considerações a partir da abordagem bioecológica

1.1.1. A concepção teórica de Urie Bronfenbrenner

O presente trabalho tem como respaldo teórico a perspectiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner, proposta inicialmente na década de 1970 como perspectiva ecológica, cujo objetivo é investigar o desenvolvimento do organismo humano ativo na interação com seu ambiente, estando ambos em transformação.

Esta perspectiva, proposta por Bronfenbrenner para o estudo do desenvolvimento humano no contexto, evita a organização convencional da Psicologia do Desenvolvimento em função dos níveis de idade sucessivos e da descrição de estágios dos processos psicológicos ao longo da vida. De acordo com o autor, é necessário que os processos de desenvolvimento humano sejam investigados nos ambientes reais nos quais as pessoas vivem, o que requer um modelo teórico que possibilite a descrição e análise desses ambientes e das suas interconexões (BRONFENBRENNER, 1989).

As experiências pessoais vividas por Bronfenbrenner impulsionaram-no a desenvolver um corpo teórico de conhecimento que demonstrasse a acentuada assimetria teórica à época no que diz respeito aos elementos **pessoa e ambiente** no estudo do desenvolvimento humano. De acordo com Bronfenbrenner, em seu

livro publicado em 1979, as pesquisas enfatizavam as propriedades da pessoa e apenas caracterizavam o meio ambiente em que estavam inseridas.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano, da forma como é definida por Bronfenbrenner (1989, p.188), refere-se ao:

Estudo científico da acomodação progressiva, mútua, durante todo o curso de vida, entre um ativo ser humano em crescimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos.

Nessa perspectiva, a pessoa em desenvolvimento é vista como uma entidade dinâmica, em crescimento, que penetra e interage progressivamente no seu meio, reestruturando-o, enquanto é por ele influenciada. Essa interação entre a pessoa e o seu ambiente, por exigir um processo de acomodação mútua, é considerada como um processo bidirecional, caracterizado pela sua reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1979/96).

Nessa medida, para o autor, desenvolvimento 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, 1979/96, p.23).

Sendo assim, o desenvolvimento envolve uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa que ocorrem em ambientes e momentos diversos, apresentando uma certa permanência através do tempo e espaço; essa demonstração, Bronfenbrenner (1979/96, p.28) define como “estabelecimento da validade desenvolvimental” (sic).

As inovações teóricas realizadas por Bronfenbrenner (1986, 1989, 1995) na forma e conteúdo do modelo ecológico do desenvolvimento não propõem uma mudança de paradigma, mas uma recombinação dos principais componentes do modelo com novos elementos, em relações dinâmicas e interativas, que definem o *Paradigma Bioecológico* para o estudo do desenvolvimento no contexto.

Após propor o paradigma bioecológico, Bronfenbrenner continua ampliando os principais componentes propostos pela perspectiva teórica e incluindo novos elementos, surgindo o denominado *Modelo Bioecológico* de Desenvolvimento

Humano, como proposto por Bronfenbrenner e Ceci (1994) e Bronfenbrenner e Morris (1998).

O Modelo Bioecológico propõe que o desenvolvimento seja estudado através da interação de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, configurando o chamado modelo **PPCT** para a pesquisa em desenvolvimento humano. Esses núcleos serão explicitados a seguir.

A partir desse modelo, o **Processo** ocupa uma posição de maior destaque e é definido como “uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada processo proximal”, que compreende as atividades realizadas pela pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos disponíveis, através do tempo (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998, p.994).

De acordo com Bronfenbrenner e Ceci (1994), o princípio teórico que norteia o modelo bioecológico sustenta que o desenvolvimento envolve a interação do organismo com o ambiente de maneira que o que é externo torna-se interno, transformando-se em processo. Do mesmo modo, como desde cedo o organismo começa a transformar seu ambiente, o que é interno torna-se externo, transformando-se também em processo.

A natureza bidirecional dessas transformações reside no fato de que os potenciais genéticos para o desenvolvimento não são meramente possibilidades passivas, mas disposições ativas expressas em padrões seletivos de atenção, ação e resposta. Nesse sentido, a natureza bidirecional é expressa no processo proximal por meio de formas específicas de interação entre a pessoa e o seu ambiente físico, psicológico e social (BRONFENBRENNER e CECI, 1994).

Estes autores afirmam que a transformação dos genótipos em fenótipos não é simples, tampouco rápida e, dessa forma, a realização de potenciais humanos requer mecanismos intervenientes – os processos proximais – que conectem o interior com o exterior ao longo do tempo.

Especificamente nas suas fases iniciais, e ao longo do curso da vida, o desenvolvimento humano acontece através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base relativamente regular através de períodos prolongados de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais. Exemplos de padrões duradouros de

processos proximais são encontrados nas atividades criança-criança e pais-criança, brincadeira em grupo ou solitária, leitura, aprendizado de novas habilidades, solução de problemas, desempenho de tarefas complexas e na aquisição de novos conhecimentos e *know-how*. (BRONFENBRENNER e CECI, 1994 p.572).

O poder dos processos proximais para influenciar o desenvolvimento varia, substancialmente, em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos imediatos e remotos e períodos de tempo em que os processos proximais ocorrem, núcleos que serão descritos na seqüência.

O segundo componente do modelo bioecológico é a **Pessoa**, analisada através de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o ambiente.

Sob essa perspectiva, as características pessoais biopsicologicamente determinadas são distinguidas em termos do seu potencial para evocar respostas do ambiente externo, alterá-lo ou criá-lo, influenciando o subsequente curso do seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998) distinguem três grupos de características pessoais atuantes no desenvolvimento devido as suas capacidades para influenciar os processos proximais, ou seja, características de disposição, de recurso e de demanda.

As *disposições* referem-se às características pessoais mais prováveis de influenciar o desenvolvimento futuro, na medida em que retratam o conjunto de comportamentos ativos que podem movimentar os processos proximais e manter suas operações – como curiosidade, responsividade, prontidão e persistência – ou retarda-los e até impedi-los de ocorrer – como distração, explosividade, apatia, falta de interesse (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

Tomando-se como exemplo o ambiente da instituição de educação infantil, a curiosidade das crianças por explorar os elementos do contexto, como árvores e animais e a responsividade com seus pares e adultos presentes podem influenciar o desenvolvimento infantil na medida em que impulsiona e mantém os processos proximais, enquanto que crianças apáticas, que não se engajam em atividades conjuntas com seus coetâneos podem retardar a ocorrência dos processos proximais promotores do desenvolvimento.

Os *recursos*, para Bronfenbrenner e Morris (1998), dizem respeito às características biopsicológicas adquiridas ou internalizadas das pessoas que

influenciam na capacidade do sujeito em engajar-se em processos proximais, funcionando como fatores de risco ou proteção para o desenvolvimento, como defeitos genéticos, danos cerebrais e doenças severas ou destrezas, conhecimentos e experiências que geram habilidades pessoais, como experiências infantis enriquecedoras vivenciadas no ambiente familiar que orientam a interação estabelecida com o adulto, como crianças que conhecem cores e formas mesmo antes de nomeadas pelo professor; esse conhecimento prévio encaminha as atividades do docente na medida em que possibilita o trabalho de noções mais complexas a partir destas.

As *demandas* referem-se aos atributos pessoais que afetam o desenvolvimento por terem um potencial para atrair ou desencorajar reações de outras pessoas no ambiente, como idade, etnia, gênero, temperamento (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). Tem-se como exemplo a preferência de professores por classes compostas por meninas em sua maioria, por prescindir menor incidência de indisciplina e agressões físicas, em detrimento de meninos, ou classes de crianças mais novas, como de três anos, por suscitar maior afetividade e obediência.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), as características individuais têm poder desenvolvimentalmente instigadores, embora nenhuma delas exerça influência sobre o desenvolvimento de forma isolada.

A combinação de todas elas em cada pessoa produzirá diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento.

Em suma, a pessoa em desenvolvimento envolve características individuais biopsicologicamente determinadas que atuam nas relações interpessoais permitindo o desenvolvimento. Essas características, quando analisadas, oferecem uma chave para a compreensão dos processos de interação entre a pessoa e os ambientes dos quais faz parte.

O terceiro componente do modelo bioecológico refere-se ao **Contexto**, diferindo-se dos modelos convencionais de investigação em extensão, conteúdo e estrutura. Nessa perspectiva, o ambiente ecológico não se distingue por suas variáveis lineares, devendo ser compreendido em termos de sistemas, “como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.5). O contexto ecológico abrange quatro níveis interdependentes, do mais próximo da pessoa em desenvolvimento ao mais

remoto, denominados sucessivamente de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que serão caracterizados a seguir.

Nível mais interno do sistema ecológico, o *microssistema* caracteriza-se como ambiente imediato, que contém a pessoa em desenvolvimento e que contempla, por exemplo, o contexto familiar e escolar para uma criança.

Na sua formulação original, Bronfenbrenner (1979/96, p.18), definiu microssistema como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.”

No entanto, a fim de contemplar a importância das características relevantes de outras pessoas presentes e participantes no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, o microssistema passou a ser definido por Bronfenbrenner (1989, p.227) como:

um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em uma dada situação face a face com características físicas e materiais particulares, e contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistemas de crenças.

Ao considerar o microssistema como um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, Bronfenbrenner (1995a) enfatiza a presença de *outros significativos* caracterizados como as outras pessoas do ambiente imediato que atuam através de suas crenças; estas podem funcionar como elementos ativadores e mantenedores das relações de reciprocidade com o indivíduo em desenvolvimento.

Os elementos ou componentes do ambiente que constituem o microssistema são as atividades molares, as estruturas interpessoais e os papéis sociais de acordo com a estrutura sistêmica de Bronfenbrenner (1979/96).

As *atividades molares* representam a manifestação mais imediata e principal do desenvolvimento da pessoa e das forças do ambiente que o provocam. Dependendo da forma como se manifestam no indivíduo, funcionam como indicadores do grau e da natureza do desenvolvimento psicológico.

São definidas como “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (BRONFENBRENNER,

1979/96, p.37) como por exemplo, ler um livro, manter uma conversa ao telefone, construir uma torre com cubos, dentre outros.

As atividades molares apresentam algumas propriedades que as distinguem de comportamentos moleculares – que são efêmeros e de pouca importância para o desenvolvimento – e devem ser realizadas a partir de processos contínuos, persistentes no tempo e resistentes à interrupção.

Ainda como propriedades, as atividades variam tanto no grau e complexidade dos objetivos que as motivam quanto à capacidade do indivíduo de invocar objetos, pessoas e eventos que não estão presentes no ambiente imediato.

Assim, a capacidade de a criança realizar mais de uma atividade molar por vez, na medida em que se desenvolve, reflete um maior alcance e complexidade do ambiente ecológico percebido por ela, tanto dentro como fora do ambiente imediato. De acordo com Bronfenbrenner (1979/96, p.44), “o status desenvolvimental (sic) do indivíduo está refletido na substancial variedade e complexidade estrutural das atividades molares que ele inicia e mantém na ausência da investigação ou orientação dos outros”.

Vale ressaltar que, mesmo que a criança possa realizar sozinha muitas atividades molares, algumas delas envolvem necessariamente a interação com outras pessoas, e conseqüentemente, as ações tornam-se mais complexas pela introdução de um outro elemento do microssistema, que são as relações com outras pessoas (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.39).

Dessa maneira, tendo as *estruturas interpessoais* como contextos do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979/96, p.46) define que existe uma relação “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa”.

A estrutura interpessoal mais simples é que constitui um contexto crítico para o desenvolvimento é a díade – relação entre duas pessoas. Ela torna possível a formação de estruturas interpessoais maiores, tais como tríades, tétrades e assim por diante. São propriedades das relações interpessoais a reciprocidade, o equilíbrio do poder e a relação afetiva.

A reciprocidade, de acordo com Bronfenbrenner (1979/96), caracteriza-se pela maneira como os membros da relação interagem entre si, sendo que a ação de um dos participantes influencia o outro, e vice-versa. Nessa medida, há a necessidade de um dos membros coordenar suas atividades com as do outro, sendo

que essa coordenação, além de favorecer a aquisição de habilidades interativas, “estimula a evolução de um conceito de interdependência, um passo importante no desenvolvimento cognitivo” (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.47), especialmente com crianças.

A bidirecionalidade, componente intrínseco à reciprocidade, motiva os participantes a se engajarem em padrões de interação progressivamente mais complexos.

Em contrapartida, mesmo que haja reciprocidade nas relações interpessoais, é possível que um dos membros seja mais influente do que o outro. Dessa forma, o equilíbrio do poder, ou seja, a alternância de poder entre os pares da relação em favor da pessoa em desenvolvimento – a criança – se faz necessária para que se configure uma situação de inter-relação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento.

As relações afetivas que se estabelecem, na medida em que os participantes interagem, podem ser sentimentos mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos.

Além das atividades molares e das estruturas interpessoais, os *papéis* referem-se ao terceiro elemento do microssistema, definido por Bronfenbrenner (1979/96, p.68) como “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa”.

Assim, o conceito de papel envolve a integração dos elementos de atividades e relações em termos de expectativas da sociedade, além de influenciar o modo como a pessoa se comporta numa dada situação, as atividades das quais participa e as relações que se estabelecem entre essa pessoa e os outros presentes no ambiente (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.69).

Embora tenham sido caracterizados separadamente, as *atividades molares*, as *estruturas interpessoais* e os *papéis* existem de forma integrada e representam os elementos constituintes do microssistema.

Em síntese, o desenvolvimento infantil, de acordo com a perspectiva bioecológica (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998) é facilitado pelo envolvimento das pessoas em uma interação, originando padrões de relação bidirecional que se tornam gradativamente mais complexos em função das atividades recíprocas desenvolvidas e das relações afetivas estabelecidas de maneira duradoura, havendo

um equilíbrio de poder que se alterna em benefício do indivíduo em desenvolvimento.

As interações dentro do microssistema ocorrem com aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas.

É no contexto do microssistema que operam os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento.

O segundo nível da estrutura sistêmica, o *mesossistema*, é concebido pelo autor como incluindo:

as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). Um mesossistema é portanto um sistema de microssistemas (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.21; 1989, p.227).

Nesse sentido, o mesossistema se forma ou se amplia quando a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente, compreendendo as ligações entre dois ou mais ambientes que contêm essa pessoa.

À interconexão entre os sistemas, Bronfenbrenner (1979/96, p.22) chama de “transição ecológica”, que ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.”

A entrada da criança em uma instituição de educação infantil representa uma transição ecológica na medida em que a inserção em mais de um ambiente, além do familiar, permite que a criança estabeleça uma rede de relações diferenciadas, formando vínculos com professor, diretor e outras crianças, ampliando seus papéis – aluno e parceiro de brincadeira com coetâneos, por exemplo.

Representando o movimento da pessoa em desenvolvimento, a transição ecológica é considerada pelo autor tanto um produto como um produtor de processos desenvolvimentais, uma vez que constitui um exemplo da ecologia do desenvolvimento humano por caracterizar-se como processo de acomodação entre o indivíduo e seus meios.

Ao pensar em interconexões possíveis entre a escola e a família, por exemplo, Bronfenbrenner (1979/96, p.161-2) propõe quatro tipos gerais: participação

multiambiente, ligação indireta, comunicações interambientes, conhecimento interambiente.

A *participação multiambiente* é a forma mais elementar de conexão e ocorre quando a pessoa participa ativamente em pelo menos dois ambientes diferentes, estabelecendo o que o autor chama de vínculo primário. A participação em ambientes múltiplos caracteriza a existência de uma “rede social direta ou de primeira ordem entre os ambientes dos quais a pessoa participa”. Como exemplo de participação multiambiente tem-se uma criança que ingressa em uma instituição de educação infantil e passa seu tempo tanto em casa quanto na instituição.

A *ligação indireta* ocorre quando a mesma pessoa não participa ativamente de dois ambientes, mas estabelece uma conexão entre eles através de uma outra pessoa que funciona como vínculo intermediário. Esta ligação caracteriza a ocorrência de efeitos de segunda ordem, na medida em que outras pessoas participam indiretamente em uma díade, exercendo influências. Como exemplo tem-se uma criança que frequenta uma instituição de educação infantil e a sua relação com a professora influencia as interações que ocorrem no interior da família, como as estabelecidas entre a criança e sua mãe, e vice e versa.

As *comunicações interambientes* compreendem as mensagens de um ambiente que podem ser transmitidas intencionalmente para outro, a fim de expressar informações específicas às pessoas do outro meio. A comunicação – unilateral ou bilateral – pode ser direta, através de interações face-a-face, telefonemas, correspondências ou mensagens escritas entre a escola e a família, por exemplo e indireta, através de correspondentes que integram a rede social, por exemplo uma mãe que conta a outra sobre os eventos na escola de seu filho.

O *conhecimento interambiente*, por fim, refere-se às informações que um meio dispõe a respeito do outro, que podem ser obtidas através de comunicações interambientes – como as professoras que têm conhecimento das dinâmicas familiares pelo que as mães contam, ou por meio de fontes externas aos ambientes envolvidos – as famílias que sabem de ocorrências das escolas através de notícias de jornais.

Representando o terceiro nível dos contextos, para o autor, o *exossistema* é composto por um ou mais ambientes onde o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente de interações face-a-face; no entanto, os acontecimentos nesses ambientes afetam ou são afetados pelo ambiente que se encontra.

Enfocando uma criança pequena, são exemplos de exossistema fundamentais para o desenvolvimento, o local de trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida, podendo ser considerado também a sala de aula do irmão mais velho, rede de amigos dos pais, dentre outros.

Bronfenbrenner, Alvarez e Henderson Jr. (1984) analisam, nesse sentido, a influência do status do trabalho da mãe sobre as crianças e comprovam que o emprego materno influencia a percepção dos pais em relação a suas crianças de três anos de idade, sendo que essa influência opera diferentemente em relação ao sexo da criança, escolaridade materna e carga horária do emprego da mãe.

O nível sistêmico mais abrangente da perspectiva ecológica, o *macrossistema*, engloba os sistemas de crenças de uma cultura ou subcultura que prevalecem no “mundo do desenvolvimento da pessoa” e são, para Bronfenbrenner (1989, p.228), essenciais na compreensão da interação do organismo e das forças ambientais no processo de desenvolvimento, constituindo-se num aspecto crítico para todo o macrossistema.

Bronfenbrenner (1989, p. 228) define o macrossistema como:

todo um padrão externo de micro, meso e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social mais extenso, com particular referência para os sistemas de crença desenvolvimentalmente instigativos, recursos, riscos, estilo de vida, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão inseridos em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser pensado como uma arquitetura social e uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior.

Pode-se apontar como exemplo a forma como os professores constroem objetivos e atividades pautadas nos valores e características da cultura na qual se encontra.

O quarto componente do modelo bioecológico refere-se ao **Tempo** e representa a verdadeira extensão ao longo da qual o desenvolvimento ocorre, referindo-se tanto aos acontecimentos históricos quanto aos pequenos episódios de vida cotidiana; engloba as modificações no decorrer do tempo, no que diz respeito às características da pessoa, mas também a passagem do tempo no ambiente e na sociedade.

Bronfenbrenner (1986) afirma que, tradicionalmente, a passagem do tempo tem sido encarada como um sinônimo de idade cronológica, e nessa medida, destaca que o *cronossistema* pressupõe a influência das atuações que ocorrem no

ambiente em que a pessoa vive, durante determinado período de tempo, sobre seu próprio desenvolvimento.

Ao considerar as mudanças ocorridas ao longo do tempo no interior das pessoas e no ambiente, o cronossistema permite analisar a dinâmica relação entre estes dois processos e pressupõe um modelo de pesquisa que “possibilita examinar a influência, sobre o desenvolvimento da pessoa, de mudanças (e continuidades), no ambiente no qual a pessoa está vivendo, ao longo do tempo” (BRONFENBRENNER, 1986, p.724)

A forma mais simples de cronossistema caracteriza-se por uma transição de vida, que pode ser diferenciada por dois tipos: a normativa, exemplificada pela entrada na escola, puberdade, entrada para o mercado de trabalho, casamento, dentre outras, e a não normativa, que tem como exemplo um caso de doença grave na família ou morte, divórcio, mudança. “Tais transições ocorrem ao longo da vida e freqüentemente funcionam como impulso direto para mudanças desenvolvimentais” (BRONFENBRENNER, 1986, p.724).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), especialmente no contexto familiar, a forma pela qual os sujeitos reagem a uma transição social ou histórica ou a uma mudança de papel afeta o curso do desenvolvimento de outros membros familiares, uma vez que as vidas das pessoas de um mesmo sistema são interdependentes.

O cronossistema é analisado em três níveis do modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). O microtempo pode ser conceituado em termos de continuidade ou descontinuidade frente aos processos proximais, relacionado aos padrões e freqüências das interações regulares e gradativamente mais complexas, como as atividades que as crianças desenvolvem com a professora e coetâneos na instituição de educação infantil.

O mesotempo refere-se à periodicidade dos processos proximais em intervalos maiores de tempo como dias, semanas e meses, enquanto que o macrotempo focaliza as mudanças nas expectativas e nos eventos da sociedade através das gerações.

Os modelos de pesquisa que enfatizam o cronossistema podem ser de longa ou de curta duração. Segundo Bronfenbrenner (1989, p.201), quando os dados são obtidos para o mesmo grupo de sujeitos antes e depois de uma

experiência particular ou de uma transição de vida, os modelos são denominados de curta duração. Por outro lado, consideram-se modelos de cronossistema de longa duração aqueles que permitem examinar a frequência dos efeitos cumulativos de uma seqüência de transições ao longo do curso da vida.

Em suma, o desenvolvimento representa uma modificação – de caráter não passageiro ou circunscrito a um dado contexto ou situação – que atinge a pessoa, pressupondo uma reorganização continuada que acontece dentro da unidade tempo-espaço.

Esta transformação, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998) realiza-se em diferentes níveis: das ações, das percepções e atividades do sujeito e das interações que estabelece com seu meio.

Identificar as modificações que surgem nas atividades e nas concepções da pessoa e de que forma são transferidas para outros ambientes dos quais participa constitui uma exigência para se conhecer a trajetória do desenvolvimento.

O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas que ocupam papéis variados, bem como pela participação e engajamento em diferentes ambientes.

Tomando por base uma criança, depreende-se que ela entre em contato com indivíduos cujos papéis são de mãe, pai, irmãos, avós etc., enquanto vivencia experiências familiares; quando participa de espaços diferenciados, como por exemplo uma instituição de educação infantil, pode estabelecer repertórios distintos para cada um deles na medida em que se envolve com pessoas que desempenham papéis de professor, diretor, coetâneos, entre outros.

Retomando os principais pontos da perspectiva bioecológica para o presente estudo, é válido considerar que o desenvolvimento humano é fruto das interações bidirecionais entre um indivíduo biopsicologicamente ativo e todo o sistema ecológico humano. Tais interações, denominadas processos proximais, ocorrem através de relações interpessoais e do intercâmbio permanente entre os contextos de desenvolvimento, tornando-se interações progressivamente mais complexas, especialmente nas fases iniciais do curso de vida.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), para se compreender os fenômenos do desenvolvimento humano, não basta apenas considerar a maturação física e biopsicológica, os contextos de tempo e espaço ou mesmo as interações

entre a pessoa e o ambiente. É necessário, sobretudo, valorizar as interações entre esses sistemas enquanto forças interdependentes para a promoção do desenvolvimento.

A seguir, apresentam-se algumas considerações acerca dos microssistemas família e escola – instituição de educação infantil – dentro da perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner.

1.1.2. A família e as instituições de educação infantil como contextos para o desenvolvimento humano

Com base no que foi exposto até o presente momento acerca da perspectiva ecológica que fundamenta teoricamente esta pesquisa, pode-se afirmar que a família é o primeiro microssistema que funciona como um contexto de desenvolvimento infantil.

Ao descrever a ecologia da família como um contexto para o desenvolvimento, Bronfenbrenner (1986, p.723) evidencia uma “linha de pesquisa sobre as influências externas que afetam a capacidade da família para promover o desenvolvimento saudável de suas crianças”, apresentando modelos de pesquisa capazes de investigar o impacto do ambiente familiar sobre o desenvolvimento.

Esses modelos de pesquisa apresentam-se em duas dimensões, sendo uma delas relativa à estrutura dos sistemas externos que afetam a família e a outra, ao nível de diferenciação relativo aos processos intrafamiliares que são influenciados pelo ambiente externo.

De todo modo, os sistemas externos que afetam a família podem ser pesquisados à luz de três modelos de pesquisa, quais sejam, o mesossistêmico, o exossistêmico e o cronossistêmico.

O modelo mesossistêmico considera que, embora a família seja o principal contexto em que o desenvolvimento humano acontece, não é o único, pois os processos que ocorrem em diferentes ambientes não são independentes entre si, como por exemplo, os eventos familiares que podem afetar o progresso da criança na escola.

Considerando que o desenvolvimento psicológico infantil dentro da família é afetado por acontecimentos presentes em outros ambientes dos quais a criança

não faz parte, o modelo exossistêmico refere-se a pesquisas que investigam, por exemplo, o impacto do trabalho e da rede social dos pais sobre o desenvolvimento da criança.

O modelo cronossistêmico torna possível analisar a influência das mudanças ambientais ao longo do tempo sobre o desenvolvimento infantil, tais como a entrada na escola, o casamento, a ocorrência de doenças familiares.

Dessa forma, tendo a família como um contexto do desenvolvimento infantil, mas não o único, vale considerar que, nas palavras do próprio Bronfenbrenner (1979/96, p.104).

além do lar familiar, o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil. De uma perspectiva ecológica, a existência de tal contexto é importante porque proporciona a oportunidade de investigar o impacto de um ambiente primário contrastante sobre o curso do desenvolvimento através da infância, adolescência e às vezes além, até a meia idade e velhice.

O autor afirma que a creche e a pré-escola têm se constituído em contextos do desenvolvimento infantil cada vez mais freqüentes para as crianças nas sociedades modernas, mas a maioria das pesquisas a esse respeito apresenta limitações em seus alcances teóricos, uma vez que consideram as instituições de educação infantil como “ambientes vazios”, sem orientação ecológica e conseqüente ausência de dados sobre as atividades molares, estruturas interpessoais e papéis, ou apresentam “medidas de resultado ecologicamente limitadas”, ou ainda, estão fundamentadas em uma “fixação na criança como sujeito experimental” (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.129).

Para fundamentar a configuração das instituições de educação infantil como contextos do desenvolvimento para as crianças, Bronfenbrenner (1979/96) apresenta inúmeras pesquisas desenvolvidas por diferentes autores, tendo como foco de análise as atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas, as estruturas interpessoais existentes nesses contextos e os papéis desempenhados pelos participantes das relações estabelecidas nos ambientes abordados.

Em síntese, os resultados analisados sugerem que, em ambiente coletivo de educação infantil, a proporção adulto-criança, tamanho do grupo e a idade das crianças interferem nas relações interpessoais estabelecidas; a relação das crianças com seus pares da mesma idade representam uma força desenvolvimental capaz de

atenuar os efeitos da relação adulto-criança; a exposição a um meio ambiente enriquecido no período pré-escolar pode desencadear forças que persistem nos anos subseqüentes, em relação aos processos de desenvolvimento e, ainda, “no nível do indivíduo e da família, o fato de uma criança ser capaz de progredir normalmente na escola pode determinar seu curso de vida subseqüente” (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.147).

Sobre as relações entre instituições de educação infantil e família, Bronfenbrenner (1979/96) problematiza a necessidade de pesquisas que demonstrem as possibilidades de o desenvolvimento de outras pessoas do contexto familiar infantil ser afetado pela natureza dos arranjos educacionais, como a creche e a pré-escola, além da própria criança.

Ainda nesse sentido, sugere a efetivação de pesquisas para demonstrar que “um fator poderoso que afeta a capacidade de uma criança para aprender na sala de aula é o relacionamento existente entre a família e a escola” (BRONFENBRENNER, 1986, p.735), por serem contextos indissociáveis e imediatos que contem a pessoa em desenvolvimento.

A partir das considerações acerca da perspectiva bioecológica, o presente estudo pode ser situado dentro de um modelo de mesossistema que objetiva descrever a inter-relação estabelecida entre a família e a instituição de educação infantil, durante uma experiência de transição normativa, a partir das atividades, relações interpessoais e papéis que os interlocutores desempenham ao longo do ano letivo.

Os microssistemas familiar e escolar serão abordados nos itens que se seguem.

1.2. Família: contexto de intensas mudanças

A família, uma entidade dinâmica que situa e legitima o indivíduo no seu espaço social, apresenta especificidades que a diferenciam de qualquer outra instituição, uma vez que adota formas de organização distintas no que diz respeito a suas finalidades e funções (ZAGO, 1998).

Nesta pesquisa, a família é entendida como uma instituição histórica e social, que ao longo do tempo se transformou sincrônica e diacrônicamente, descartando assim a noção de que há um modelo de organização familiar (GOMES, 1994) – o que remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, pautados num projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sangüíneos (GONZÁLEZ-TORNARÍA, 2001).

Pesquisas como as de Gomes (1994), Biasoli-Alves (1997) e Mello (2000), têm afirmado a ausência de um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há Famílias Brasileiras, com sistemas simbólicos e padrões de comportamentos diversos, não cabendo mais a denominação de Família Brasileira, que pode pretensamente remeter a uma universalidade.

De acordo com Sarti (2000; 2004), a família é um grupo social concreto através do qual se efetivam vínculos resultantes de três tipos de relações de parentesco, quais sejam, a relação de consangüinidade entre irmãos, de descendência entre pais e filhos e de afinidade entre os membros do casal. Ainda nesse sentido, segundo Bilac (2000), mesmo a família sendo organizada pelas relações de parentesco e de dependência afetiva, econômica e social, os membros familiares realizam acordos e negociações contínuas, determinando a duração do grupo, ou seja, a família existe enquanto os acordos entre seus membros se sustentarem.

Assim, na sociedade em geral, a instituição familiar pode ser definida de acordo com diversas categorias, como “relações biológicas, de consangüinidade, padrões de residência, códigos legais, depositária da cultura, função socializadora, educativa e tantos outros critérios” (MACEDO, 1994, p.63).

Inúmeros pesquisadores, dentre os quais podemos destacar Gomes (1993, 1994), Macedo (1994), Simionato-Tozo e Biasoli-Alves (1998), Assmar et al. (2000), González-Tornaría (2001) e Sarti (2004), têm destacado a família como instituição fundamental na constituição do sujeito, produtora de pessoas saudáveis,

emocionalmente estáveis e equilibradas ou geradora de inseguranças, desequilíbrios e desvios de comportamento. Apesar das transformações por que passam as famílias, elas continuam sendo a chave para o desenvolvimento do ser humano e fonte primordial para a construção da identidade pessoal.

Na sociedade em geral, a família determina as dimensões das práticas educativas direcionadas às crianças e, antes disso, é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade do ser humano e o primeiro contexto de aprendizagem para as pessoas.

De acordo com Macedo (1994, p.63), a família é a matriz da identidade pessoal e social,

uma vez que nela se desenvolve o sentido de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social, bem como o sentimento de independência e autonomia, baseado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo como alguém diferente e separado do outro.

A família constitui, segundo González-Tornaría (2001), um projeto de vida para todos os seus membros, com um forte compromisso emocional, além de ser um cenário onde se constroem as bases da auto-estima e das imagens que as pessoas têm de si mesmas ao longo da vida, uma rede de apoio nos momentos de transições e mudanças, um contexto de desenvolvimento tanto para as crianças – na medida em que constitui o primeiro lugar em que se socializam – como para os adultos, pois resulta num contexto de realização pessoal ligado à vida adulta e velhice.

Espera-se dessa instituição social, portanto, a construção de identidades de seus membros e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover uma inclusão na comunidade em que vivem, bem como, que seja capaz de proporcionar cuidado, proteção e aprendizagem de afeto.

Pode-se dizer que, de acordo com um modelo de família ideal – pautado em uma estrutura que se fundamenta nas figuras de pai, mãe e filhos – esta instituição deve proporcionar um ambiente saudável, que supra as necessidades primárias de seus membros, isto é, um lar, alimentação, segurança, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sentimento de aceitação, cuidado e amor (MACEDO, 1994).

Evidencia-se que essa caracterização relaciona-se a um modelo que corresponde à família nuclear. A existência desse modelo na sociedade atual, seu

predomínio e naturalização, foram enfocados por diversos autores, como Gomes (1994), Szymanski (1994; 2001), Biasoli-Alves (1997), Carvalho, M.C.B. (2000), Romanelli (2000), Amazonas et al. (2003) e Sarti (2004).

Esse modelo de família apresenta como características uma estrutura pautada na hierarquia, divisão sexual do trabalho, vínculo afetivo e controle da sexualidade feminina. Em outras palavras, trata-se de uma família monogâmica, composta de pai, mãe e filhos que se amam e se respeitam intensamente, sendo que ao pai cabe o sustento e satisfação de todas as necessidades familiares através de seu trabalho, à mãe, cuidar da casa e dos filhos, protegendo-os e educando-os de acordo com as regras da moral, bons costumes e higiene, sempre de maneira carinhosa e infatigável, às crianças, crescer, brincar e estudar, com alegria e despreocupação, num ambiente estável e harmônico, onde predominam a lealdade, proteção, amor e respeito (MACEDO, 1994; MELLO, 2000; ROMANELLI, 2000).

Szymansky (2001) ressalta que a estrutura familiar pautada no modelo nuclear é tida como natural, certa e desejável de se viver, como se todos os seres humanos fossem dotados de uma capacidade inata que os tornassem pais, mães e filhos com as funções de provedores, afetuosos e obedientes, respectivamente. As famílias que não seguem esse padrão e se estruturam de formas diversas são chamadas de desestruturadas ou incompletas e, como consequência direta, encaradas como incapazes de cumprirem suas funções.

Com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira, especialmente no século XX – como o crescimento populacional e o surgimento de novos pólos urbanos, o aumento das comunicações e transportes, aumento da renda das famílias, ingresso de um grande número de mulheres nas Universidades e mercado de trabalho, o surgimento dos movimentos feministas, o grande número de escolas infantis – não se pode supor que apenas os âmbitos político e sócio-econômico sofreram alterações, sem afetar o equilíbrio das relações entre os membros dos grupos familiares (ROMANELLI, 2000; FORMOSINHO; SARMENTO, 2000; ASSMAR et al., 2000; ZAGO, 2000; DESSEN; BRAZ, 2005a).

As transformações sociais afetaram de maneira decisiva as instituições familiares no sentido de novos padrões de comportamento de caráter emancipador, que só foi possível por mudanças exteriores à dinâmica interna familiar (SARTI, 2000), o que demonstra aos pesquisadores a necessidade de analisar a família como um grupo social que apresenta movimentos de organização-desorganização-

reorganização, relacionados ao contexto sociocultural onde estão inseridas (CARVALHO, M.C.B., 2000).

De acordo com Goldani (1994), a família tradicional continua sendo a forma mais presente na sociedade, mas não passou imune aos processos de transformação, sofrendo também significativas alterações, com uma tendência a diminuir no seu tamanho e uma diversificação maior nos seus arranjos domésticos. Por um lado, houve um aumento na expectativa de vida e, por outro, uma maior liberalização dos costumes.

(...) mudaram as condições de reprodução da população, mudaram os padrões de relacionamento entre os membros da família, os modelos de autoridade estão em questionamento, a posição relativa da mulher alterou-se profundamente, e até mesmo a legislação redefiniu o conceito de família (GOLDANI, 1994, p.10).

As mudanças na organização da família estão acontecendo, prioritariamente, a partir das mudanças na condição feminina, que acabam afetando os papéis masculinos.

Nesse processo de renovação de valores e crenças acerca da condição da mulher, o movimento feminista tem especial responsabilidade, aliado a aspectos-chave da nova posição da mulher na cultura e na sociedade, como por exemplo, sua inserção no mercado de trabalho, sua emancipação e sua reivindicação por redefinições dos papéis sociais e familiares. Destarte, a mulher passou a questionar a maternidade como vocação feminina e o casamento como indissolúvel, encontrando na ciência moderna e na legislação, respectivamente, condições para controlar se quer e quando quer ter filhos e amparo legal na sua decisão sobre o divórcio (MACEDO, 1994; MORAES, 1994; ASSMAR et al., 2000; SARTI, 2004; ROCHA-COUTINHO, 2005).

Nessa medida, pesquisadores como Simionato-Tozo e Biasoli-Alves (1998), Szymansky (2001), Moro e Gomide (2003), Dessen e Braz (2005a), Wagner et al. (2005) afirmam que o trabalho da mulher fora de casa desencadeia várias mudanças na rotina familiar, no relacionamento com o marido e na vida das crianças, que acabam por ficar sob o cuidado de outros adultos, geralmente em instituições de educação infantil. Ao alterar a condição da mulher dentro da dinâmica social e familiar, a estabilidade do modelo assimétrico dos padrões femininos e

masculinos – marido provedor e mulher dona de casa e mãe em tempo integral – viu-se ameaçada.

Um outro aspecto da família, enquanto uma esfera social, que merece ser destacado refere-se à autoridade de alguns de seus membros sobre outros, como pais sobre filhos e marido sobre mulher, fundamentando o princípio da hierarquia (SARTI, 2000).

Segundo Romanelli (2000) e Amazonas et al. (2003), o fato de as mulheres produzirem rendimentos e participarem do orçamento familiar confere a elas nova posição na família e altera os vínculos com seus filhos e marido. A autoridade masculina se legitima na condição do homem como provedor financeiro da família; quando a mulher torna-se participante do orçamento familiar, pode ocorrer a redução da autoridade masculina, mas, de acordo com Romanelli (2000), a esposa não tem autoridade sobre o marido, mesmo que a autoridade feminina tenha se ampliado significativamente.

A autoridade materna com os filhos é mais estável, pois se baseia mais na relação de igualdade e na afetividade, enquanto que a autoridade paterna sofre ameaças e alterações. Nesse sentido, é interessante ressaltar as pontuações de Mulsow (2001), ao afirmar que a família é um grupo complexo de difícil organização, e dentro desta, o homem exerce uma autoridade racional, enquanto a mulher, uma autoridade afetiva.

Corroborando as transformações familiares, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na evolução do conceito de família, uma vez que o amplia, reconhecendo a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar (BRASIL, 1988, parágrafo 3, artigo 226), além de enfatizar a necessidade de proteção dos dependentes – crianças e idosos – e de garantir direitos e deveres conjugais exercidos igualmente por homens e mulheres.

Nas relações familiares configura-se também como desencadeador de alterações substanciais o aspecto referente à criança e seu papel dentro da dinâmica familiar; atualmente, a criança deriva de um ato de vontade dos pais e não meramente como uma submissão destes às normas sociais que encaram a criança como uma realização natural e final de um casamento (NOGUEIRA, 1998).

González-Tornaría (2001, p.60) vai além afirmando que, dentre os aspectos fundamentais que marcam a família de hoje, “é a criança quem a define, seja pela sua ausência ou por sua presença.”

A criança desempenha um papel fundamental dentro dessa instituição social, pois, como afirmam Sigolo e Lollato (2001, p.41), seu desenvolvimento

tem sido interpretado como intervindo nas interações e relações familiares, criando não só uma dinâmica familiar específica, como também desencadeando mudanças familiares que, por sua vez, podem influenciar o próprio desenvolvimento da criança.

Nesse mesmo sentido, Simionato-Tozo e Biasoli-Alves (1998, p.149) demonstram que, atualmente, a criança ocupa o centro da família, sendo hoje “considerada um indivíduo, com o direito de se expressar e de argumentar, e os adultos acabam tendo com elas praticamente uma relação de igualdade”, mesmo que tenham a responsabilidade por educá-las, cabendo-lhes uma “questionável” autoridade.

Portanto, a criança é entendida como participante ativo uma vez que mantém trocas significativas nas relações que estabelece com os adultos da família, exercendo influências bidirecionais e recíprocas na construção do conhecimento intergeracional e na transmissão da cultura (DESSEN; BRAZ, 2005a).

Em relação à educação das crianças dentro do ambiente familiar, é consenso entre os pesquisadores, que os pais desempenham um papel de primeiros educadores de seus filhos e são pares indispensáveis no processo de educação infantil (SCHAEFER, 1991; GOMES, 1994; SEEFELDT et al., 1998; DESSEN; BRAZ, 2005a).

No entanto, mesmo caracterizando os pais como educadores e considerando as citadas transformações familiares, a mãe permanece como figura que desempenha um papel de mantenedora da afetividade familiar, sendo que a ela cabe a responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos, dentro do lar e fora dele.

Diversas pesquisas nacionais e internacionais (SCHAEFER, 1991; GOMES, 1994; RAMEY et al., 1998; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; MANZINI-COVRE, 2000; ASSMAR et al., 2000; CARVALHO, M.E.P., 2000; LORDELO; FONSECA; ARAÚJO, 2000; MULSOW, 2001; WAGNER et al., 2005; ROCHA-COUTINHO, 2005) corroboram esses dados e, ainda, demonstram que a mãe é a responsável pelo estabelecimento das interações da criança com o meio ambiente. O papel feminino parece não ter se alterado, nesse aspecto, ao longo do

tempo, uma vez que as atividades domésticas, dentre elas o cuidado, educação e socialização das crianças, persistem no ideário masculino como um privilégio feminino e, mais do que isso, o processo de socialização naturalizou-se como um dever da mulher-mãe.

No entanto, há de se considerar que o papel do pai tem se alterado na sociedade atual, como demonstram os estudos de Gomes e Resende (2004), Paquette (2004) e Wagner et al. (2005). Os autores relatam, de forma geral, que os pais ocuparam por muito tempo um lugar acima da trama doméstica em que as tarefas eram exercidas pelas mães, inclusive (e, sobretudo) o cuidado com os filhos, enquanto que a figura masculina estabelecia um apego secundário com a criança.

Atualmente, percebe-se uma relativa (re)organização da divisão de tarefas domésticas e o pai tem se mostrado disposto a redefinir seu papel, questionando o distanciamento, (re)pensando modelos que lhe permita viver a paternidade e estabelecendo relações pautadas no apego seguro com seu filho.

A redefinição do papel do pai ultrapassa o âmbito familiar na medida em que pressupõe atuações masculinas diversificadas em contexto social, como por exemplo, o compartilhamento e/ou responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças.

Nessa medida, ao analisarem as crenças de educadoras de creche acerca dos fatores que causam e/ou influenciam o temperamento e o desempenho de bebês, Melchiori e Biasoli-Alves (2001) constatam que os pais são vistos como pessoas que exercem influência quase sempre positiva no desenvolvimento infantil, em detrimento à figura materna, encarada como significativa para o desenvolvimento, mas de forma negativa em quase metade dos relatos obtidos no estudo.

As autoras destacam que os resultados podem estar relacionados ao fato de, na nossa sociedade, as mães serem as principais responsáveis pelo cuidado das crianças pequenas e, sendo assim, a participação dos pais, quando ocorre, tende a ser supervalorizada por significar uma atuação que vai além da representação do papel da figura masculina no contexto familiar e social.

Em se tratando da socialização, a família não é o único local onde ela acontece, mas certamente é um âmbito privilegiado e uma unidade básica no processo socializador, uma vez que tende a ser o primeiro grupo responsável por esta tarefa.

A família, ao cumprir seu papel de mediadora entre a criança e a sociedade, é o primeiro espaço da aprendizagem infantil no que se refere a hábitos, costumes, valores, papéis sociais, atitudes e linguagem, além de desenvolver na criança, através da interação, as bases da subjetividade, personalidade e identidade (GOMES, 1993 e 1994; DESSEN; BRAZ, 2005b).

O processo de socialização não pode ser caracterizado sem considerar dois aspectos essenciais envolvidos na sua efetivação – a mediação e o filtro. A mediação é o cerne da socialização assumida pela família, ao transmitir às novas gerações, especialmente à criança desde seu nascimento, formas de pensar, sentir e agir que lhe são próprias, dentro de determinadas condições sócio-culturais-econômicas dos grupos familiares. Portanto, a estrutura social acaba funcionando como um filtro na articulação do modelo a ser passado às crianças e, com base nas alterações ocorridas com o papel da mulher na sociedade, é possível que a mãe não repasse para seus filhos valores e normas apreendidos por ela ao longo do seu processo de socialização (GOMES, 1994; ASSMAR et al., 2000, SARTI, 2004; DESSEN; BRAZ, 2005a).

Ao assumir a socialização infantil, a família

levará a criança, 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 social em que está inserida serão transmitidos de modo singular à geração mais nova, que por sua vez irá assimilá-los segundo suas idiossincrasias (BIASOLI-ALVES, 1997, p.33).

A caracterização da família como um contexto de desenvolvimento e a potencialidade desta para promover, ou não, o crescimento de seus integrantes em todos seus aspectos, bem como a adaptação dos membros familiares à vida sócio-política-econômica e cultural pode ser atribuída à qualidade das relações estabelecidas e mantidas entre esses membros, como apontam Dessen e Braz (2005a).

Diante do exposto até o momento, pode-se afirmar que as famílias permanecem como a forma predominante da vida em grupo na maior parte das sociedades ocidentais, cabendo a elas, e especialmente às mães, o papel de agentes socializadores responsáveis por complexas aprendizagens, como por exemplo a autonomia alimentar, locomoção, controle de esfíncter e linguagem, dentre outras, ainda que o próprio processo de socialização tenha sofrido algumas

alterações, advindas de mudanças na crença da adequação de certas práticas educativas, nos conceitos de criança e de adulto, nos papéis buscados e/ou desempenhados pelos pais na atualidade.

De acordo com Tedesco (2001, p.31), os conteúdos socializadores têm sido transmitidos pelos adultos no interior da família com uma carga afetiva diferente daquela do passado, uma vez que esses “perderam a segurança e a capacidade de definir o que querem oferecer como modelo às novas gerações.”

Ainda nesse sentido, os adultos significativos para as crianças atualmente, não são apenas os familiares, uma vez que o tempo que os filhos permanecem no interior da família tem diminuído em decorrência, especialmente, do ingresso cada vez mais precoce em instituições como escolas, creches, locais especiais para cuidar de crianças (TEDESCO, 2001; MORO; GOMIDE, 2003; DESSEN; BRAZ, 2005a).

Em síntese, embora seja inegável a importância da família como um grupo socializador, outras agências sociais têm se tornado extremamente fortes na sociedade atual no que diz respeito à educação e socialização das crianças e, dentre elas, ocupam um lugar de destaque as instituições de educação infantil, que assumem diferentes denominações de acordo com seus objetivos educacionais – como creches, pré-escolas, escolas maternas, hotel de bebê, etc. – mas que, como afirma Gomes (1994), também promovem a socialização de maneira auxiliar e complementar à família ou têm por finalidade atender às necessidades infantis por uma família em mudança (SIMIONATO-TOZO; BIASOLI-ALVES, 1998).

1.3. Educação Infantil: palco de inúmeras transformações

O atendimento institucionalizado a crianças menores de sete anos apresenta uma história relativamente recente no país. Embora iniciativas no campo da educação infantil² existam há mais de cem anos, nas últimas décadas, acompanhando uma tendência internacional, os órgãos educacionais brasileiros, relacionados a políticas públicas e propostas para a educação da infância, têm determinado que as funções da educação infantil devem estar associadas às concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e culturais.

Os esforços de pesquisadores e educadores no sentido de caracterizar a educação infantil não como um “luxo ou favor” (ASSIS, 1998, p.72), mas como um direito da criança, objetivam debater uma discriminação histórica que cunhou na educação infantil uma marca de educação assistencialista e/ou compensatória – uma vez que um grande número de creches e pré-escolas nasceu com o objetivo de atender às crianças de baixa renda e tinham como estratégia combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças – herança distante daquilo que um modelo pedagógico atual propõe para a educação infantil (OLIVEIRA, 1998).

O crescimento do atendimento a crianças de zero a seis anos tem sido alvo de inúmeras pesquisas (BARRETO, 1998; MALVEZZI, 1998; FORMOSINHO; SARMENTO, 2000; MCBRIDE; BAE; BLATCHFORD, 2003) que citam vários fatores explicativos para essa expansão como a urbanização, a industrialização, as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças nas concepções de criança, o reconhecimento de suas possibilidades e necessidades, o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e a consciência do significado, para a

² Utilizou-se indistintamente os termos instituição de educação infantil e escola para se referir ao tipo de contexto que tem por característica reunir um coletivo de crianças de determinada faixa etária; o adjetivo escolar, quando se referir ao atendimento destinado a crianças de zero a seis anos em contextos diferentes do familiar define, como salienta Kuhlmann Jr. (2003), a natureza da mesma, ou seja, educacional. Os termos creche e pré-escola aparecerão nesse trabalho por se tratarem de expressões utilizadas em documentos legais abordados no estudo.

Neste estudo não será abordada a alteração relativa à idade das crianças atendidas pela educação infantil e ensino fundamental como apresenta a Lei nº 11.114/05 e 11.274/06, visto que a coleta de dados foi anterior à promulgação desta e por apresentarem um caráter de inconstitucionalidade, na medida em que a Constituição Federal determina em seus artigos 7, XXV e 208, IV, que as crianças de 0a 6 anos deverão ser atendidas por creches e pré-escolas.

educação integral, das experiências dos primeiros anos de vida, que demandam a instalação de instituições para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, tendo em vista as transformações sociais e a produção de conhecimentos referentes aos benefícios que a educação infantil proporciona à criança, torna-se dispensável a discussão entre atendimento assistencial ou educacional, na medida em que “a educação pré-escolar passa a ter que ser encarada, para além de um serviço educativo, como um serviço social básico no mundo atual” (FORMOSINHO; SARMENTO, 2000, p.8).

As reformas educacionais promovidas no Brasil refletem as necessidades impostas pelo reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, o que se evidencia através dos marcos legais que fundamentam os avanços e inovações ocorridos no campo da educação infantil.

1.3.1. Fundamentos legais para a educação infantil

A Constituição Federal promulgada em 1988 representou um momento de grande relevância na afirmação dos direitos da criança entre eles, o direito à educação infantil. Essa Constituição incorporou algo que estava presente no movimento da sociedade, proveniente do esclarecimento e da importância atribuída à educação infantil sob a ótica, não do amparo ou assistência do Estado, mas do direito da criança; o Inciso IV do artigo 208 da Constituição explicita que “o dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”, direito este reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53.

Nesta mesma linha de avanços e inovações, um marco bastante significativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394 - sancionada em dezembro de 1996 que traz, pela primeira vez na legislação nacional, a expressão “educação infantil”.

Com a nova LDB, Lei n.º 9.394/96, a educação infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira ao ser definida como primeira etapa da educação básica, tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, Seção II, art. 29).

A lei também estabelece que a educação infantil será oferecida em creches para as crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos. Outro aspecto destacado é o da avaliação, em que se afirma que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento em registro do seu desenvolvimento (da criança), sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB, Seção II, art. 31).

Para analisar as competências e responsabilidades das diferentes esferas de governo no que tange à educação infantil, é válido retomar a Constituição Federal, além da LDB, uma vez que ambas colocam na esfera municipal a prioridade da responsabilidade pela oferta da educação infantil (BRASIL, 1988, art. 30, inciso VI; BRASIL, 1996, art. 11, inciso V), embora evidenciem em seus textos que União e Estados também têm responsabilidades nessa área.

Mesmo a LDB tendo sido caracterizada como um marco legal no que tange aos avanços e inovações, há de se considerar o caráter sucinto e genérico do tratamento dedicado à educação infantil na própria Lei n.º 9.394/96. Neste sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresenta como uma de suas responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com aprovação em dezembro de 1998, objetivando nortear os rumos da educação brasileira, garantindo direitos e deveres básicos da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de suas propostas pedagógicas, uma vez que são mandatórias para todas as instituições de educação infantil, a fim de garantir que

as crianças de 0 a 6 anos sejam cuidadas e educadas pelos esforços comuns de suas famílias, da sociedade civil e do estado, o que lhes propiciará a possibilidade de inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade (BRASIL, 1998b).

O conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais preconiza que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil sejam definidas pelas instituições a

partir de práticas de educação e cuidados, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixo central as crianças de zero a seis anos e suas famílias.

Uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos zero aos seis anos caracteriza-se pela iniciativa do MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil, de produzir e divulgar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI), um instrumento auxiliar de caráter não-mandatário, constituído de propostas educacionais desenvolvidas e publicadas em várias partes do Brasil.

Esse Referencial Curricular visa contribuir com a “implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p.13).

A estrutura do RCN-EI relaciona objetivos gerais – definidos como capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças bem como objetivos específicos, conteúdos e orientações didáticas de acordo com uma organização por idades (crianças de zero a três e de quatro a seis anos) e que se concretiza nos âmbitos de experiências Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, constituído pelos eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Música e Matemática.

O Referencial Curricular Nacional, partindo do princípio de que as instituições de educação infantil colaboram para a formação da cidadania,

pretende socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesta etapa da educação e sugerir ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos das crianças na faixa de zero a seis anos (BARRETO, 1998, p.30).

1.3.2. Aspectos fundamentais da educação infantil

Alguns aspectos relacionados à educação infantil diferenciam de forma especial essa etapa da educação básica das demais que compõem esse nível de ensino, como o currículo da educação infantil, a participação das famílias, a concepção de criança e a profissionalidade específica da educação infantil.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa focar a questão do currículo de forma profunda e abrangente, faz-se pertinente evidenciar algumas

considerações a respeito do tema. Neste trabalho, utilizar-se-á as proposições de Gimeno Sacristán (1998) acerca de currículo, considerando-o como a expressão da função socializadora da escola, fundamental para a compreensão da prática pedagógica e ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, e ainda, como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.34).

O currículo da educação infantil, da maneira como está configurado atualmente, reflete as transformações sociais e políticas caracterizadas, até o presente momento, pela busca de um sistema de ensino pautado no direito da criança.

O eixo curricular da educação infantil pauta-se pela interligação entre educação e cuidado, ou seja, as funções de educar e cuidar devem ser incorporadas de maneira integrada no currículo da educação infantil a fim de possibilitar o desenvolvimento integral da criança dos zero aos seis anos em seus aspectos social, psicológico, intelectual e físico.

O trabalho desenvolvido na educação infantil deve estar intencionalmente voltado para o cuidado e educação das crianças menores de sete anos, em complemento ao trabalho da família, num contexto em que esses eixos curriculares se efetivam de

modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações de crianças e adultos sejam contempladas” (ASSIS, 1998, p.71).

Com o objetivo de tornar operacional o processo educativo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, organizados por idade (de zero a três e de quatro a seis anos) e por âmbitos e eixos. O âmbito de Formação Pessoal e Social abarca o eixo Identidade e Autonomia; o âmbito de Conhecimento de Mundo, destaca os eixos Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Música e Matemática, que “foram escolhidos por se constituírem em uma parcela

significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 1998a, p.46).

Analisando os componentes curriculares, os objetivos são definidos em termos de capacidades e não de comportamentos, visando ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas. Os conteúdos são explicitados em três categorias – conceituais, procedimentais e atitudinais – apresentados nos diversos eixos de trabalho. Um outro aspecto abordado no currículo é a avaliação, que pressupõe registros e observações do professor e não objetiva a promoção infantil, mas um acompanhamento do desenvolvimento da criança, enfocando suas conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo do processo de aprendizagem.

No que diz respeito à participação familiar, a educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB – Lei n.º 9.394/96, pressupõe uma ação complementar a da família e a da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos; em seu artigo 12, VI e VII, a Lei n.º 9.394/96 preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Nesse sentido, essa Lei propõe a interação entre as instituições de educação infantil e as famílias, em regime de colaboração. Ainda em âmbito legal, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto menores as crianças, mais as famílias necessitam de apoio integrado das áreas de políticas sociais, visando priorizar seus direitos por cuidados e educação.

A condição de transição do contexto familiar ao escolar nessa etapa da vida das crianças já diferencia a educação infantil das etapas seguintes da educação básica. As crianças pequenas e suas famílias, de acordo com Assis (1998), devem encontrar nas instituições de educação infantil um ambiente físico e humano que proporcione experiências e situações planejadas intencionalmente, uma vez que pais e filhos, nesses primeiros anos de vida, estão definindo

identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico e psicológico e situações sócio-econômicas, que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena” (ASSIS, 1998, p.68).

O trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil deve contemplar uma ação de esclarecimento junto às famílias e de incentivo à participação, incluindo a garantia de instâncias participativas dos pais junto às

unidades escolares, uma vez que as transformações sociais e familiares têm ocasionado uma confusão quanto às formas de cuidado e educação de seus filhos.

É preciso considerar a

importância de se haver espaços nas instituições infantis para reuniões dos professores com os pais, para escuta e partilha dos pontos de vista sobre a educação das crianças, e também para a organização de festas e atividades de convivência (...) onde a criança veja seus familiares integrados no espaço institucional em que ela convive” (OLIVEIRA, 1998, p.92).

É válido ressaltar que essa participação pressupõe a organização de momentos formais, já que se trata de instituições diferentes – microssistemas, ainda que complementares.

A criança pequena, alvo da educação infantil, tem características peculiares devido aos processos de desenvolvimento e crescimento, que podem ser definidas pela unicidade e vulnerabilidade infantil.

A criança aprende e se desenvolve de forma total, completa e indivisível, como um todo integrado com uma dinâmica intensa cujo eixo fundamental se concentra no eu e suas relações com os diferentes contextos de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a). Assim, a criança vai se desenvolvendo nos seus aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e emocionais de forma não divisível, apresentando um conjunto de necessidades a serem supridas pela família e escola.

De igual forma, a criança pequena apresenta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado que envolvem, por exemplo, higiene e saúde, chamando atenção para sua vulnerabilidade física, emocional, social. É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular seu ambiente físico, caracterizando uma relação assimétrica entre a criança e o adulto. Em contrapartida, é necessário reconhecer “as competências sócio-psicológicas que se manifestam nas crianças desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” e na interação social com pessoas e situações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a, p.83).

Nesse sentido, sendo a relação adulto-criança marcada pela assimetria, Bronfenbrenner (1979/96, p.47) demonstra a necessidade do “equilíbrio do poder”, que se caracteriza pela alternância ou transferência gradativa de competências, saberes e poderes do membro inicialmente mais influente – o adulto – para o menos

influyente – a criança – a fim de que se configure uma situação favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento.

À educação infantil cabe uma concepção de criança como um ser que busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança e autonomia, que se pergunta continuamente sobre o mundo, na sua forma de “ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se”, partes do todo de cada criança, “que desde bebê vai gradual e articuladamente aperfeiçoando esses processos nos contatos consigo próprio, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral” (ASSIS, 1998, p.69).

No que se refere à profissionalidade específica da educação infantil, verifica-se que a responsabilidade pela educação e cuidado de crianças pequenas, que são seres completos e que trazem consigo suas famílias e a necessidade da participação destas no processo inicial de escolarização já demonstram, sucintamente, em qual terreno se efetiva o trabalho do educador³ deste nível da educação básica. Além desses aspectos, sua profissionalidade está baseada numa rede de amplas interações, em que as relações interpessoais ocorrem em vários níveis e com várias pessoas.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2001a, p.89) afirma ser a interação uma característica intrínseca ao profissional da educação infantil, uma vez que a capacidade de interação com outros parceiros é indispensável a ele; nessa medida, pode-se dizer que “a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções, atividades, interfaces.”

A participação dos educadores envolve desde a organização do espaço, acesso a brinquedos e materiais, divisão do tempo e calendário de atividades, até as relações e ações conjuntas com as famílias e responsáveis, legitimando seu papel e compromissos no âmbito da educação infantil.

De uma forma clara e sucinta, Assis praticamente define o papel do profissional de educação infantil num parágrafo que, pela sua especificidade merece ser reproduzido:

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade,

³ Esta denominação pretende caracterizar todos os profissionais responsáveis e envolvidos no processo de cuidar e educar crianças dos zero aos seis anos.

consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (ASSIS, 1998, p.72).

Em síntese, a concepção que fundamenta este trabalho pode ser definida a partir da caracterização de instituição de educação infantil, apresentada por Faria (1998), como um lugar onde a criança pode se tornar – e não deixar de ser – criança, onde se conhece o mundo pelo brincar e pelas relações que se estabelecem com ele e, especialmente, pelas relações entre as próprias crianças.

1.4. Família e Escola: dois contextos em relacionamento

Considerando a instituição familiar e a escolar como contextos onde se processa a socialização infantil e que sofreram diversas transformações internas, há de se considerar que as relações entre eles também mudaram ao longo do tempo.

As relações entre a família e a escola são determinadas por valores e práticas que apresentam naturezas distintas quando considerado o momento histórico, econômico e social de uma sociedade, mas elas sempre existiram, mesmo que de forma pouco freqüente e intensa (ZAGO, 1998; NOGUEIRA, 1998).

A relação entre a escola e a família sofre transformações tanto no âmbito nacional como internacional. Nessa medida, podemos citar o estudo de Berger (1991) que apresenta, brevemente, a forma como aconteciam essas relações desde as culturas antigas até início dos anos 1990, evidenciando que os pais sempre estiveram envolvidos na educação de suas crianças, mas um envolvimento que se transformou ao longo do tempo.

Nas culturas antigas, os pais desempenhavam as funções de educadores e criadores de suas crianças, cuidando, modelando seus comportamentos e “guiando”, embora ainda desempenhem o papel de primeiros educadores, os pais, atualmente, encaram o desafio de trabalhar em conjunto com a escola a fim de prover a educação infantil.

Essa forma de envolvimento é fruto de um processo que vem se desenvolvendo ao longo das décadas, como demonstra Berger (1991). Especialmente nos anos de 1960-70, pesquisadores americanos demonstraram que a educação em instituições para as crianças pequenas proporciona benefícios sobre o desenvolvimento infantil e favorece a participação dos pais no processo educacional.

Os anos de 1980 reafirmam a necessidade do envolvimento dos pais na educação de seus filhos, o que se evidencia através de programas que demonstram ser a família capaz de complementar a escola no desenvolvimento das habilidades infantis referentes às áreas curriculares educacionais (BERGER, 1991).

Berger (1991) afirma que, nos anos de 1990, para continuar existindo um trabalho conjunto entre família e escola, os pais devem prosseguir se envolvendo com a instituição escolar e esta, por sua vez, deve continuar buscando os pais. De

acordo com a autora, há cinco níveis de envolvimento dos pais na escola, desde um parceiro ativo até um suporte passivo: 1. pais como parceiros ativos e líderes educacionais em casa e escola; 2. pais como responsáveis pela tomada de decisões; 3. pais como voluntários ou funcionários escolares; 4. pais como um contato entre o lar e a escola auxiliando nas tarefas escolares; 5. pais como defensores dos objetivos educacionais da escola (BERGER, 1991, p.217). Em síntese, a autora afirma que a colaboração entre pais e professores pode proporcionar caminhos que auxiliam a criança a encontrar sucesso dentro e fora da escola, mas, em contrapartida, pais e professores devem reconhecer suas responsabilidades e não esperar que um realize suas tarefas sem o outro, visto que se trata de um esforço de colaboração entre as duas instâncias responsáveis pelo cuidado e educação de crianças.

Nesse sentido, a pesquisa de Cochran e Dean (1991) demonstra o valor do envolvimento positivo dos pais sobre a educação das crianças, evidenciando que este processo beneficia as crianças, seus pais e professores. A interação com a família envolve um respeito mútuo, uma reestruturação dos papéis e uma mudança no equilíbrio do poder entre pais, professores, administradores escolares e demais profissionais.

Greenwood e Hickman (1991) pontuam que o cerne das relações entre escola e família encontra-se nos eventos que ocorrem na esfera familiar e influenciam o desempenho das crianças na escola e seus professores. Apresentam as formas mais freqüentes de envolvimento dos pais, que incluem desde modelos passivos – como os pais que simplesmente relatam os progressos infantis e participam de eventos escolares, até os mais ativos – como os pais que se envolvem ensinando e tomando decisões junto à escola. Os autores enfatizam, ainda, o papel da própria criança nessa dinâmica de envolvimento, pois freqüentemente elas levam mensagens e bilhetes de uma instituição à outra.

De acordo com Greenwood e Hickman (1991), várias podem ser as barreiras que interferem nesse envolvimento, sendo que as principais são atitudes dos próprios pais frente à escola de seus filhos e à própria educação, e as atitudes de professores e diretores, que geralmente não sabem como envolver os pais ou acreditam que isso não traz benefícios aos atores educacionais envolvidos.

Na sociedade brasileira, a aproximação dessas duas instâncias sociais, fundamentais na socialização infantil, evidencia-se quando a família destaca os processos escolares dos filhos como um aspecto relevante para a própria dinâmica familiar que, de acordo com Nogueira (1998, p.96), caracteriza-se como uma evolução nas relações entre a família e a escola, com o “aparecimento de uma nova zona de interação entre as duas instâncias, em que tanto a casa como a sala de aula, que eram espaços privados, hoje se tornam espaços abertos onde pais e educadores realizam trocas”. E vai um pouco mais além quando afirma que a família vem cada vez mais invadindo os espaços escolares e este último, por sua vez, expandiu acentuadamente o terreno das interações possíveis com a primeira.

Isto posto, Nogueira (1998) ainda revela que, com o intuito de encontrar uma coerência entre as atitudes da família e da instituição escolar, a fim de melhor conhecer o aluno e aperfeiçoar a ação pedagógica, os educadores têm buscado a ciência de acontecimentos que ocorrem no íntimo da vida familiar, justificando que esse procedimento é necessário para que se conheça a criança.

Ao analisar as práticas de relacionamento entre as famílias de classe média e as escolas, Nogueira (1995) afirma que essas aderem intensamente aos valores escolares e fazem da experiência dos filhos freqüentarem uma instituição de ensino um elemento central de seus projetos; as relações entre os pais da classe média e os professores são mais freqüentes e descontraídas, centradas em questões pedagógicas.

Ainda nessa pesquisa, a autora conclui que, invariavelmente entre os países e as classes sociais analisados, a mãe é a responsável pelo trabalho pedagógico doméstico, mantém um sistema de informações sobre a sala de aula e a escola, bem como se mantém atualizada através de uma rede de relações e contatos com as outras mães (NOGUEIRA, 1995).

Apesar de apresentarem obrigações diferentes, a família e a escola têm um objetivo comum – o desenvolvimento infantil – e uma relação entre esses dois contextos tem de ser vista como complementar e não encarada como forças distintas e separadas, de acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999). Essas autoras afirmam que a família, prioritariamente a mãe, está disposta a contribuir de alguma forma com a escola e, nessa medida, necessita de apoio e instruções quanto ao que fazer, como e quando colaborar. Em relação à dinâmica escolar, os professores relatam que quando incluem a família no trabalho se sentem mais

valorizados, vistos como mais competentes e dignos de confiança, enquanto as crianças melhoram em comportamento e rendimento na escola e interagem mais com os pais em casa.

Utilizando a tipologia de Epstein para demonstrar o envolvimento dos pais, as autoras afirmam que o relacionamento escola e família apresenta algumas similaridades entre a situação brasileira e a americana, o que torna possível a utilização de tipologias internacionais, na medida em que tanto as famílias brasileiras quanto as de outros países desejam um “acesso maior à informação, um diálogo mais aberto com os professores e uma confiança maior naquilo que a escola faz para preparar as crianças para um futuro melhor” (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p.202).

Os dados advindos da pesquisa dessas autoras demonstram que as formas de relacionamento família-escola preponderantes são o envolvimento, a ajuda e a comunicação; as autoras concluem que existem diferentes níveis de envolvimento dos pais na escola, que são determinados por variáveis como disponibilidade, capacidade intelectual, situação psicológica e vontade da criança, mas que a participação familiar continua muito limitada e restrita a poucos contatos durante o ano escolar, fato que pode ter sua origem na falta de conhecimento das possibilidades de tornar a relação família-escola mais produtiva.

A pesquisa de Carvalho, M.E.P. (2000) corrobora o papel da mãe como principal participante da vida escolar da criança e afirma que, diferentemente do Brasil, onde a relação família-escola tem sido pouco estudada, a pesquisa educacional americana vem focalizando o envolvimento dos pais como um recurso para o sucesso escolar de seus filhos desde a década de 1960. Atualmente, os pesquisadores e educadores enfatizam o “empowerment”, ou “empoderamento” dos pais como uma estratégia para estimular a participação destes no âmbito escolar, promovendo uma relação produtiva entre, e para, a escola, a família, os estudantes e a sociedade.

De acordo com a autora, a fórmula da relação família-escola é a mesma no Brasil e Estados Unidos, ou seja, pressupõe-se que uma maior “participação dos pais na escola resulta em melhores escolas”, enquanto um maior aproveitamento dos alunos na escola está relacionado com um maior envolvimento dos pais em casa (CARVALHO, M.E.P., 2000, p.148). Em contrapartida, este relacionamento também pode apresentar problemas, como por exemplo, ao desconsiderar as

mudanças familiares, a escola pode requerer uma mãe em tempo integral e uma família como extensão escolar, ou ainda, ao sugerir que as mães atuem como professoras em casa, pode diminuir o status profissional e acentuar as divergências entre professores, diretores e mães.

Autores como Gomes (1993), Griffith (1998), Perrenoud (2000), Nogueira et al. (2000) e Carvalho (2004) têm destacado que a relação família-escola é marcada pela sua complexidade e assimetria. Neste sentido, há de se considerar que, subjacente a essa interação, podem estar escondidas atitudes e valores calcados sobre relações de poder, temores e respeito pelo desigual, pelo superior em relação ao inferior.

Romper com essa condição assimétrica requer uma consciência de igualdade e respeito mútuo, como afirma Gomes (1993, p.86), mas que envolve “responsabilidades diversas, porque, sem dúvida, uns são profissionais, outros são simplesmente pais”. Por outro lado, além do interesse e vontade em manter os pais afastados do que acontece no interior das escolas, os professores podem expressar uma reação de defesa pela falta de confiança no seu próprio trabalho, evitando serem confrontados por suas próprias dificuldades, os profissionais da instituição escolar pouco se relacionam com as famílias, segundo Perrenoud (2000).

Nesse sentido, Griffith (1998) demonstra que os pais revelam-se capazes de se relacionarem com a escola e seus profissionais à medida que professores e diretores rompem as barreiras da desigualdade, convidando, estimulando e providenciando oportunidades de envolvimento aos pais, mostrando-lhes que são bem vindos ao ambiente escolar.

Depreende-se, até o momento, que a literatura nacional e internacional têm demonstrado a importância da relação família e escola, tanto para as crianças, como para os próprios pais, professores e demais educadores envolvidos no processo de escolarização infantil, especialmente em se tratando de crianças de zero a seis anos, focalizadas no item que se segue.

1.4.1. A relação entre família e instituição de educação infantil

Considerada como primeira transição da família para a escola, a entrada das crianças na educação infantil tem sido caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis e merecedor de atenção, participação e envolvimento dos pais, de forma mais acentuada nesse primeiro nível da educação básica, em relação às etapas subsequentes. (RAMEY; RAMEY, 1998; RAMEY et al., 1998; BAKER et al., 1999; RIMM-KAUFMAN; Pianta, 1999, FOOT et al., 2002; BRINK, 2002; BRUCKMAN; BLANTON, 2003).

Ramey e Ramey (1998) e Ramey et al. (1998) apresentam a educação infantil como a principal transição que acontece na vida das crianças e das famílias, uma vez que estas utilizam recursos para promover uma mudança de ambiente satisfatória para as crianças, como demonstrando interesse pela instituição, conversando sobre as experiências que vivenciarão, encorajando amizades e envolvendo-se com o contexto escolar.

Enfatizando o papel dos pais como educadores de seus filhos e pares indispensáveis num processo de educação infantil, Seefeldt et al. (1998) afirmam que o envolvimento parental traz benefícios não só para as crianças, como também para os pais e professores e, mais do que isso, o envolvimento familiar pode significar um aspecto chave no processo de ingresso das crianças em ambiente educacional, uma vez que geralmente beneficia a aprendizagem infantil e o conseqüente êxito nas atividades escolares.

Nessa pesquisa em que as autoras analisam a percepção dos pais sobre o ambiente institucional, suas características pessoais e envolvimento na educação das crianças durante o último ano do jardim-de-infância, os resultados revelam que, se por um lado a instituição apresenta práticas que desencorajam os pais a se relacionarem – como crenças negativas de professores, diretores e demais profissionais acerca dos pais; clima escolar impessoal com burocratização excessiva de procedimentos e regras – os pais, por seu turno, também podem dificultar a relação quando se mostram intrusivos e “super envolvidos” ou acreditam que o envolvimento não proporciona qualquer benefício, por exemplo (SEEFELDET et al., 1998).

No estudo cujo objetivo era investigar a natureza da relação estabelecida entre a família e uma instituição de educação infantil, bem como o grau e a eficácia

do envolvimento dos pais, Homem (2000) revela que a existência de um grande número de contatos – como momentos de entrada e saída, conversas informais, reuniões, entrevistas iniciais – não garantem uma participação efetiva dos pais na instituição. A autora mostra que a existência desses momentos enquanto oportunidades de participação podem representar uma estratégia dos profissionais para evitarem excessivas interferências dos pais, uma vez que não se fecham a esses, mas não apresentam oportunidades de debates sobre crenças, valores, meios e fins da instituição de educação, encarando-os, nessa medida, como clientes ou consumidores, não como parceiros do processo de desenvolvimento infantil.

Foot et al. (2002), na pesquisa sobre a parceria estabelecida entre família e pré-escola, demonstram que a participação dos pais na educação dos filhos e no processo de ensino pré-escolar reflete a falta de correspondência entre o que a instituição pode oferecer e o que os pais desejam saber e fazer, demonstrando um hiato entre a participação real e a desejada. Os pais desejam obter, por exemplo, algum tipo de retorno sobre o desenvolvimento dos filhos para além do que perguntam ou, ainda, estabelecer contatos sociais e amigáveis com os profissionais da instituição de educação infantil.

Afirmando ser a educação infantil o primeiro contato da criança com a escolaridade formal, Baker et al. (1999) justificam a necessidade de as famílias se comunicarem com os professores de suas crianças, uma vez que promover o envolvimento dos pais na educação de seus filhos está sendo garantido por lei, fundamentada no consenso de que quando os pais estão envolvidos na educação infantil, as crianças provavelmente serão mais bem sucedidas na escola. Segundo os autores, nesse relacionamento, pais e professores partilham informações e participam ativamente na educação da criança. Essa relação, idealmente, cria elos entre o sistema ecológico da família e da escola através de uma experiência educacional conjunta para a criança.

Nessa pesquisa, os autores analisaram os tipos de envolvimento dos pais de acordo com o conhecimento dos professores e as características familiares e infantis que, segundo os profissionais, podem estar associadas com o envolvimento familiar. Utilizando uma escala para avaliação, os professores relatam tipos de envolvimento dos pais que são diretamente observáveis, como visitar e respeitar a escola, conversar com o professor, responder aos contatos escolares, dentre outras. Em contrapartida, relatam que as escassas oportunidades de contato pessoal entre

pais e professores podem estar relacionadas com a falta de conhecimento de como envolver os pais na educação de seus filhos (BAKER et al., 1999).

Rimm-Kaufman e Pianta (1999) afirmam que pesquisadores e educadores concordam que a parceria família-escola valoriza a experiência educacional das crianças e, em se tratando do ingresso em jardins-de-infância, um relacionamento familiar pode auxiliar a criança nesse processo de entrada na escola, que envolve descontinuidades culturais e acadêmicas e um ajustamento infantil ao novo ambiente. De acordo com os autores, quando família e escola iniciam seus relacionamentos, uma das principais características é considerar a existência de uma aproximação ecológica e reconhecer que o contexto escolar influencia a família e vice-versa.

Através de um método de relato diário, os professores de educação infantil apresentaram os tipos de contatos existentes entre eles e as famílias. Analisando os dados, os autores demonstraram que a proporção de contato professor-família não varia de acordo com a educação materna, gênero e etnia da criança, mas varia de acordo com a idade das crianças, ou seja, quanto mais jovem a criança, maior o envolvimento parental. Além disso, a família se torna mais envolvida na educação de seus filhos quando percebe que a escola convida, favorece e encoraja este envolvimento, através de programas e projetos curriculares específicos (RIMM-KAUFMAN; PIANTA, 1999).

Focalizando um programa de envolvimento parental na educação infantil, Brink (2002) afirma que a falta de confiança dos pais e familiares em relação aos educadores prejudica a avaliação que fazem acerca da qualidade do ambiente para as crianças pequenas, incluindo as atividades conduzidas através de brincadeiras e as interações que a criança estabelece no contexto escolar.

Nessa medida, o autor afirma que os pais precisam sentir-se envolvidos no processo de aquisição de conhecimentos da criança e é responsabilidade dos profissionais envolvê-los na educação infantil, sobretudo porque são os pais que conhecem as crianças em profundidade, como história de vida, comportamentos em diferentes ambientes e componentes culturais que norteiam a vida familiar (BRINK, 2002).

Bruckman e Blanton (2003), ao analisarem as perspectivas de mães presentes em um programa de envolvimento parental durante a frequência de seus filhos na educação infantil, relatam que quando os professores oferecem à família

uma variedade de formas de envolvimento, as mães engajam-se satisfatoriamente em atividades que pressupõem sua participação, o que traz como consequência uma relação pautada no respeito mútuo entre profissionais e familiares, bem como uma relação entre as mães e as crianças baseadas em afeto positivo.

Ao desenvolverem uma pesquisa objetivando identificar as barreiras para a efetivação de um relacionamento entre família-escola-comunidade, baseado nas percepções dos pais, profissionais e líderes comunitários, McBride, Bae e Blatchford (2003) afirmam que, dentro de um mesmo programa de educação infantil, cada um dos envolvidos – professores, diretores e pais – têm percepções e expectativas muito diversas sobre o envolvimento dos pais e da relação entre a família e a instituição.

Na mesma pesquisa, enfatizam que os pais precisam encarar os convites, demandas e oportunidades propostas pela escola como convocações para que se envolvam. Da forma como encaram esses recursos da instituição, os pais não se relacionam e desconhecem outras formas propiciadoras de envolvimento, um desconhecimento que, somado às experiências negativas e sentimentos de intimidação vivenciados em diferentes momentos, configuram barreiras potenciais para a relação entre os contextos familiar e escolar (MCBRIDE; BAE; BLATCHFORD, 2003).

Enfatizando os momentos em que as relações entre família e instituição de educação infantil tornam-se mais dinâmicas e intensas, como por exemplo, o período de adaptação das crianças ao ingressarem na instituição, Eltink (1998) afirma que, no processo de entrada das crianças em ambiente de educação infantil, é de fundamental importância que os profissionais atentem para o desenvolvimento infantil e para as reações e mudanças provocadas nas famílias pela inserção das crianças em ambiente escolar.

No estudo que objetiva analisar o ingresso de crianças pequenas na escola a partir das representações da família e dos profissionais, Martinez (1998) aponta que os familiares, especialmente as mães, vivenciam sentimentos de insegurança e desconforto gerados pelo desconhecimento da situação de separação da criança, enquanto que os profissionais da instituição, ao encararem esses sentimentos como dificultadores do processo de adaptação das crianças, necessitam de conhecimentos que os instrumentalizem a trabalharem essas

questões junto aos pais, tendo em vista que as duas instituições – família e escola – são responsáveis pela socialização das crianças pequenas.

Para tanto, a autora apresenta um instrumento dirigido aos gestores da escola com o objetivo de identificar as variáveis presentes no processo de adaptação de cada criança a fim de favorecer o ingresso em ambiente coletivo (MARTINEZ, 1998).

Nesse mesmo sentido, o trabalho de Arlaque e Wagner (1999), enfatiza que a adaptação das crianças em ambiente escolar envolve reações infantis relacionadas com os sentimentos que seus familiares estabelecem com a novidade, caracterizada pela entrada da criança na escola de educação infantil.

Rapoport e Piccinini (2001, p.86) demonstram na pesquisa sobre a entrada de crianças pequenas na creche, que o período de adaptação é “difícil não só para a criança, mas também para a família e a educadora, pois implica em reorganizações e transformações para todos”. De acordo com os autores, alguns fatores interferem e influenciam as reações da criança durante a entrada na instituição de educação infantil e período de adaptação, dentre eles destacam a forma como a família, especialmente a mãe, percebe a entrada da criança na escola e sente-se em relação a isso; a qualidade do atendimento da instituição, que envolve o número de crianças por adulto responsável, espaço físico, formação dos educadores e, especialmente, o comportamento destes em relação à criança, como envolvimento, interação e receptividade; a idade, o temperamento e o sexo da criança.

Diante do exposto acerca das modificações por que passam as famílias contemporâneas, juntamente com as transformações sofridas pela instituição educacional, e em particular as alterações referentes às relações entre esses dois universos de socialização e desenvolvimento infantil, autores como Zago (1998) e Nogueira et al. (2000) demonstram a escassez e a falta de tradição em estudos que tratam das interações entre os ambientes familiar e educacional em diferentes âmbitos da escolaridade básica – da educação infantil ao ensino médio – e enfatizam a necessidade de se estudar as situações escolares articuladas com outras dimensões sociais, como a família.

Feitas essas considerações a respeito da perspectiva bioecológica, da família e da instituição de educação infantil, a presente pesquisa pode ser situada

dentro de um modelo de mesossistema que se propõe a analisar a relação entre os microssistemas – instituição de educação infantil e família de criança de três anos, a partir da visão de mães, diretoras e professoras, tendo como referência uma transição ecológica normativa, bem como analisar as mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, apresentar-se-ão a seguir os estudos realizados, divididos metodologicamente em dois momentos distintos, embora sejam complementares em alguns aspectos.

O **Capítulo 2** contempla as concepções, expectativas e práticas relatadas de profissionais – diretoras e professoras – de diferentes instituições de educação infantil no que se refere ao cuidado e educação de crianças, especificamente de três anos, nos contextos familiar e escolar, e a relação estabelecida entre estes contextos.

No entanto, em uma dessas instituições de educação infantil, realizaram-se observações ao longo de um ano letivo focalizando-se momentos específicos do cotidiano institucional vivenciado pela turma de crianças de três anos e a professora responsável, com o objetivo inicial de complementar os dados obtidos através dos relatos. Além das observações realizadas e buscando-se apreender a relação estabelecida entre os dois contextos de desenvolvimento infantil, representantes do ambiente familiar de crianças freqüentes nessa instituição foram entrevistadas em dois diferentes momentos do ano letivo.

O conjunto de informações advindas das entrevistas e observações, enquanto instrumentos para coleta de dados, realizadas nessa instituição de educação infantil, configura-se como um estudo de caso que pressupõe uma análise diferenciada e específica, apresentada no **Capítulo 3** desta pesquisa.

Vale ressaltar que, de acordo com o referencial teórico adotado no presente trabalho, as observações realizadas na instituição trazem informações relevantes acerca das relações interpessoais, papéis e atividades experienciadas pelas crianças integrantes da turma de três anos, no contexto das inter-relações estabelecidas entre as famílias e a instituição de educação infantil. Nessa medida, as análises de concepções, expectativas e práticas relatadas por representantes dos dois contextos pelos quais as crianças transitam e vivenciam experiências que proporcionam desenvolvimento, integram a estrutura do Capítulo 3.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS

Os dados apresentados nesta seção referem-se aos depoimentos das profissionais das instituições de educação infantil – diretoras e professoras – envolvidas diretamente no processo de cuidado e educação de crianças que vivenciam os efeitos da primeira separação da família, ou seja, crianças de três anos durante um processo de transição normativa.

Este estudo tem como objetivo geral descrever e analisar a inter-relação entre família e instituição de educação infantil sob a ótica de diretoras e professoras durante a primeira experiência infantil de frequência em ambiente coletivo.

Como objetivos específicos, a presente pesquisa pretende:

- descrever e analisar as concepções de diretoras sobre a atuação profissional na direção escolar, a educação infantil e o envolvimento entre família e instituição, segundo as entrevistadas.
- descrever e analisar as concepções de professoras de classes de três anos sobre o trabalho docente, a educação infantil na instituição e na família e o relacionamento entre estes dois contextos na visão das profissionais.

2.1. Delineamento da Pesquisa

2.1.1. Participantes:

Participaram desta pesquisa quatro diretoras de diferentes Centros de Educação e Recreação (CERs) mantidos pela Prefeitura Municipal de Araraquara e quatro professoras responsáveis por classes de três anos dos respectivos CERs.

Caracterização do contexto e das participantes

A Prefeitura Municipal de Araraquara, Estado de São Paulo, através de sua Secretaria de Educação e Cultura, é mantenedora de 32 Centros de Educação e Recreação, vinculados ao Sistema Municipal de Ensino, definidos como

unidade de educação que integra os atendimentos Creche, Pré-Escola e Educação Especial, os quais se desenvolvem com base numa Proposta Pedagógica fundamentada na concepção de criança e educação infantil, bem como nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (ARARAQUARA, 2000, art. 7º, Parágrafo Único).

Os Centros de Educação e Recreação (CERs), que receberam essa denominação em 1971, em substituição aos Parques Infantis, como eram conhecidos, têm como objetivo atender às necessidades básicas da criança, favorecendo ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades.

O CER é composto por modalidades de atendimento com funcionamentos específicos, que se integram possibilitando que esse equipamento cumpra sua função de creche/pré-escola:

Berçário I para crianças de até dezoito meses; Berçário II para crianças de dezenove meses à vinte e sete meses; Classe Intermediária para crianças de vinte e oito meses até três anos; Pré-escola para crianças de três, quatro, cinco e seis anos; Recreação para crianças de três, quatro, cinco e seis anos em período integral; Educação Especial para alunos com necessidades especiais" (ARARAQUARA, 2000, art. 17).

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, elaboradas pela Equipe Técnica de Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Araraquara, que contemplam as determinações da LDB (Lei nº 9.394/96), objetivam orientar todos aqueles que, nas unidades de educação infantil, dediquem-se à tarefa de promover condições adequadas ao desenvolvimento de crianças de zero a seis anos (ARARAQUARA, 1999).

As Diretrizes municipais representam um conjunto de parâmetros básicos, norteadores da prática educativa e definidos a partir de uma concepção interacionista, partindo do princípio de que a criança é agente de seu desenvolvimento, um ser pensante, sujeito social e histórico.

De acordo com esse documento municipal, as atividades na educação infantil devem ser pautadas por um conjunto de princípios que evidenciam claramente as exigências de atuação dos educadores e da intenção educativa do trabalho nos CERs.

As Diretrizes Pedagógicas apresentam, na sua estrutura, os elementos constituintes do projeto pedagógico na Educação Infantil de Araraquara que serão sintetizados a seguir, a fim de caracterizar essa etapa da educação básica da maneira como é abordada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

- a. Marco Curricular – Interacionismo como opção: conjunto de pressupostos teóricos de que fazem parte os níveis antropológico, filosófico, psicológico e pedagógico, capazes de fornecer uma fundamentação que oriente a ação educativa dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.
- b. O CER como Espaço Educativo: um espaço que favorece aprendizagens, descobertas, trocas afetivas, desenvolvimento de potencialidades e conhecimento da realidade para crianças de zero a seis anos, ações que se efetivam na organização tempo/espaço, na concepção de rotina como favorecedora de desenvolvimento, no brincar, no sentir, no respeito à criança como sujeito-cidadã com seus direitos garantidos.
- c. Planejamento de Atividades na Educação Infantil: concebido como um processo de reflexão que deixa claro para o educador o que se quer propor para a criança como meta a ser alcançada.
- d. Adaptação: primeiro passo na efetivação da prática educativa, envolve situações novas que tanto a criança quanto a mãe e o educador irão enfrentar, exigindo adaptações por parte de todos, para que a criança encare esse período com tranquilidade e segurança.
- e. Organização da Prática Educativa: os elementos que se configuram como norteadores da prática no CER correspondem ao rodízio, à rotina, às brincadeiras e atividades educativas, além da integração com a família.

De acordo com as determinações legais do município, a educação infantil tem a responsabilidade de cuidar e educar visando, de forma integrada, favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social, a promoção e ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis e, finalmente, contribuir para a interação e a convivência na sociedade, de forma positiva,

aprimorando valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (ARARAQUARA, 1999, p.19; ARARAQUARA, 2000, art. 7º).

As instituições de educação infantil, cujas diretoras e professoras de classes de três anos participam desta pesquisa, baseiam-se nos princípios norteadores apresentados acima e atendem uma média de 245 crianças em período integral ou parcial, podendo ser matutino ou vespertino.

A seguir, apresentam-se as características das diretoras e professoras participantes da pesquisa. Os números utilizados para identificação das profissionais significam uma equivalência em relação ao CER onde atuam, ou seja, a diretora¹ e a professora¹ trabalham na mesma instituição de educação infantil, e assim sucessivamente.

- Diretoras

As características gerais das diretoras participantes estão resumidas no Quadro 1. As profissionais entrevistadas têm idades que variam de 30 a 50 anos, moram em residências próprias, próximas aos CERs, com o marido e/ou filhos, podendo contar com auxiliar de serviços domésticos como rede de apoio e com a mãe no cuidado com os filhos. Todas as participantes possuem formação em Magistério (nível médio) e em Pedagogia (superior); cumprindo as exigências que o cargo de diretora impõe, as participantes já exerceram, anteriormente, a função de professora.

Identif.	Idade	Formação	Tempo de Formação (último curso)	Experiência profissional no cargo atual	Experiência profissional em cargos anteriores
Diret ^a . 1	45	Magist./Pedag.	15 anos	10 anos	11 anos
Diret ^a . 2	46	Magist./Ciências Sociais/Pedag.	12 anos	1 ano	12 anos
Diret ^a . 3	55	Magist./Pedag.	28 anos	13 anos	3 anos
Diret ^a . 4	30	Magist./Pedag./Especialização	4 anos	5 anos	5 anos

Quadro 1 – Características gerais das Diretoras participantes da pesquisa.

- Professoras

As características gerais das participantes estão apresentadas no Quadro 2. As professoras entrevistadas têm idades que variam de 30 a 45 anos, duas delas são casadas e possuem dois filhos do sexo masculino, tendo como rede de apoio uma auxiliar dos serviços domésticos. Todas as participantes, até por exigência que o cargo de professora de educação infantil na rede municipal impõe, possuem formação em Magistério ou Especialização que habilita para essa função, sendo que três possuem curso superior.

Identif.	Idade	Formação	Tempo de Formação (último curso)	Experiência profissional no cargo atual	Experiência profissional em cargos anteriores
Prof ^a . 1	37	Magist./Pedag.	10 anos	10 anos	5 anos
Prof ^a . 2	37	Magist./Ciências Sociais	15 anos	3 anos	5 anos
Prof ^a . 3	30	Magistério	4 anos	3 anos	4 anos
Prof ^a . 4	45	Pedagogia Especialização	13 anos	3 anos	13 anos

Quadro 2 – Características gerais das Professoras participantes da pesquisa.

2.1.2. Procedimentos de coleta de dados:

A partir dos objetivos propostos neste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica que possibilitasse a compreensão sobre a forma como os interlocutores da instituição de educação infantil concebem as práticas educativas e as inter-relações entre os dois contextos, tendo a entrevista como instrumento utilizado para a coleta de dados.

A entrevista

A entrevista é utilizada como instrumento de coleta de dados em pesquisas e pressupõe a interação entre entrevistador e entrevistado, como coloca Lüdke e André (1986), havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Como evidencia Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992), nesse tipo de coleta de dados faz-se necessário utilizar-se do recurso “gravação” para poder ao mesmo tempo obter a vantagem da maior preservação possível do discurso dos entrevistados, e evitar o seu comprometimento, bem como da própria interação, pela tarefa de tomar nota das respostas.

Nesta pesquisa, utiliza-se a Entrevista Semi-Estruturada que se caracteriza por um roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal maneira que é passível a abordagem com todos os entrevistados, como nos demonstra Biasoli-Alves (1998, p.145), uma vez que

as questões seguem uma formulação flexível e a seqüência e minuciosidade ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados; freqüentemente elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos.

A utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados pressupõe, de acordo com Brantlinger et al. (2005), a seleção adequada de participantes no que diz respeito ao critério de escolha, número adequado, representatividade da população interessada; questões coerentes ao objeto da

pesquisa; mecanismos adequados de registro e transcrição; participantes dispostos e imparciais e medidas que garantam a confiabilidade.

- *Elaboração de roteiros de entrevistas*

Os roteiros elaborados para a realização das entrevistas semi-estruturadas têm como base os trabalhos de Martinez (1998) e de Lollato (2000) pela pertinência de questões abordadas por ambos, objetivando-se satisfazer as exigências metodológicas e conceituais impostas pelos objetivos desta pesquisa.

Em relação à entrevista dirigida à direção escolar, o roteiro (Apêndice A) segue uma divisão metodológica em termos das descrições das diretoras, seus julgamentos e propostas dos CERs nas questões relativas ao processo de entrada das crianças na instituição, especialmente quanto ao momento de adaptação, comunicação família-escola, expectativas das famílias em relação aos CERs e sobre o cotidiano das instituições, além de suas formações e atuações profissionais.

O roteiro para a entrevista com as professoras (Apêndice B) aborda dados pessoais, formação e atuação profissional, a estrutura escolar, relacionamentos no interior da escola, os primeiros dias de aula e relacionamentos com as famílias.

- *Realização das entrevistas*

Contatou-se individualmente cada diretora dos CERs, inquirindo sua possível concordância, disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. O mesmo procedimento foi tomado em relação à professora após o aceite da diretora.

As entrevistas só se efetivaram após ofício enviado pela pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o pedido de autorização para que as profissionais requeridas pudessem participar da pesquisa.

Após a manifestação de disponibilidade, interesse e preenchimento do Termo de Consentimento Pós-Informação (Apêndice D), as entrevistas com as profissionais foram realizadas na própria instituição, em momentos diferentes, com duração média de uma hora com cada profissional, e foram gravadas.

O momento considerado ideal pelas profissionais para a realização das entrevistas foi o final do ano letivo, correspondente ao término das aulas com as crianças e anterior ao período de recesso e férias das professoras, por caracterizar-se em um momento tranquilo na dinâmica escolar, sem atribuições que pudessem ser prejudicadas pela realização das entrevistas e propiciador de uma avaliação do trabalho realizado como um todo durante o ano letivo, além de possíveis elaborações para trabalhos futuros.

2.1.3. Procedimentos para análise dos dados

A abordagem qualitativa da pesquisa

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a análise qualitativa busca apreender significados na fala dos sujeitos ou em comportamentos diversos interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do pesquisador, evidenciando ao longo da redação uma sistematização baseada na qualidade, de acordo com Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992).

Tendo como características a complexidade e a exigência quanto à elaboração, o sistema qualitativo de análise é inerente a um rigor que prevê, de acordo com Biasoli-Alves (1998), a efetivação de seis momentos cruciais desta abordagem, quais sejam: a construção do roteiro, execução das entrevistas e registro literal dos dados, transcrição literal, leituras, sistematização dos dados e redação.

O rigor inerente à abordagem qualitativa também é focalizado por Pedrosa e Carvalho (2005), tendo em vista que essa característica é definidora do compartilhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de seus resultados.

A fim de se ampliar o âmbito de análise e atribuir o caráter de credibilidade à abordagem qualitativa (BRANTLINGER et al., 2005), os dados obtidos através dos relatos foram triangulados a partir das categorias elencadas.

Para finalizar, a fim de justificar a pertinência da abordagem qualitativa no presente estudo, é válido citar Biasoli-Alves (1998, p.152) ao afirmar que

a análise qualitativa (...) visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um sistema de análise perfeitamente adaptado aos projetos que têm como referência a Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner.

- *Análise das entrevistas*

O primeiro passo para a análise qualitativa dos dados foi a transcrição integral das entrevistas de todas as participantes, digitação e conferência do material. O procedimento de análise tem como orientação geral os passos sugeridos por Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992) e Biasoli-Alves (1998).

Após a transcrição e conferência, procedeu-se a inúmeras leituras a fim de que se pudesse “impregnar” pelos dados. Identificaram-se nos depoimentos os assuntos abordados pelas participantes, grifando-se e anotando-se, ao lado, os temas relatados durante as entrevistas. Em seguida, os temas foram selecionados e identificaram-se os núcleos que os compõem. As informações adquiridas com as entrevistas foram agrupadas e organizadas em uma determinada seqüência a fim de demonstrar a apreensão do fenômeno pesquisado, verificando-se aspectos comuns às entrevistas e aspectos diferenciados entre elas.

Por fim, a etapa seguinte caracteriza-se pela composição dos resultados, elaborando-se um texto que pretende contemplar os relatos das participantes em relação aos objetivos propostos. O Quadro 3 apresenta sinteticamente as categorias que contemplam os relatos das profissionais.

Vale ressaltar que o procedimento de análise foi desenvolvido de forma semelhante para cada grupo de participantes, ou seja, diretoras e professoras.

Classe de perguntas	Diretoras e Professoras
Instituição educação infantil	- Formação inicial e continuada. - Atuação. - Período de adaptação: planejamento da instituição. - Concepções e expectativas sobre a educação infantil na instituição - Expectativas quanto ao papel das professoras (específico para as diretoras)
Família	- Período de adaptação: percepções do sentimento materno - Concepções e expectativas frente à educação infantil no contexto familiar
Relação família-instituição de educação infantil	- Período de adaptação: participação da família. - Importância da relação. - Momentos e formas de envolvimento e participação.

Quadro 3 – Categorias de análise das entrevistas de diretoras e professoras

Os dados apresentados nessa seção referem-se aos resultados analisados com base na literatura abordada na pesquisa, tendo por base as informações advindas das entrevistas realizadas com as diferentes profissionais. Todos os nomes utilizados são fictícios assegurando o anonimato das participantes.

2.2. O contexto de educação infantil na visão das diretoras

Os relatos das diretoras em respeito às motivações e sentimentos revelam os impasses entre o reconhecimento e as exigências do cargo e as expectativas referentes ao papel das professoras e das famílias no relacionamento com o contexto escolar.

O tempo de atuação das diretoras varia de dez a vinte e um anos, e a atuação na direção escolar varia de um a treze anos.

As motivações que levaram as profissionais participantes a cursarem o Magistério e Pedagogia, bem como a escolher a profissão de diretora são bastante diversas, com predomínio do aspecto vocacional e inato, embora apareçam determinantes como a possibilidade de aumento financeiro e o gostar da profissão e sentir-se bem com ela.

Nasci prá isso. (...) e gosto da minha profissão ... (Regina, diret^a.1).

(...) eu estava no Estado, eu fiz com intenção de ganhar um pouquinho mais, porque quando eu tava no Estado, ganhava 10% a mais no salário ... (Eliza, diret^a.2).

Eu escolhi porque eu gosto, antes eu trabalhava em outro ramo, na Previdência, e eu não me sentia bem, então eu fiz o pré, porque eu tinha Pedagogia mas não tinha o pré, aí eu fiz, prestei concurso no mesmo ano, passei, deixei o emprego onde eu ganhava mais prá podê lecionar, ninguém acreditou mais eu não me sentia bem lá então eu saí, e trabalhei dois anos, não três anos, no terceiro ano surgiu o primeiro concurso prá direção e eu prestei e fui feliz (risos), entrei e tô até hoje (Marta, diret^a.3).

De forma predominante, as opiniões em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional são positivas e revelam a disposição das diretoras para participarem de cursos, congressos, palestras e simpósios, que trazem benefícios ao trabalho na direção de uma instituição de educação infantil. Por outro lado, as excessivas atribuições do cargo de diretora por vezes dificultam a participação em eventos dessa natureza.

Faço, geralmente eu faço. Atualmente eu estou fazendo um curso (...) é um curso muito bom, há nove meses tô fazendo todo fim de semana, são quatro dias direto, até domingo, ontem eu tive uma, tipo de uma palestra que ele deu, muito boa, e eu acho que vai, já começou a ser útil no meu trabalho. São quatro módulos, nós fizemos dois, vão ficar dois pro ano que vem, fevereiro e março (Marta, diret^a.3).

Quando dá certo eu gosto de fazer, só que é difícil, assim, às vezes o horário, né, teve uns cursos muito bons que eu fiz, adorei ... Mas é muito cansativo, ainda agora que eu tô trabalhando o dia todo, então fica difícil (Eliza, diret^a.2).

Outro fator observado nas entrevistas refere-se aos sentimentos das diretoras em relação à profissão como um todo e a elas próprias como profissionais responsáveis, em primeira instância, pela instituição de educação infantil. De forma geral, as diretoras nutrem sentimentos positivos pela profissão, relatando serem valorizadas pelos funcionários e pela comunidade atendida pelo CER, contribuindo positivamente para a auto-estima profissional e proporcionando motivação para o trabalho.

Muito, eu gosto. Pelos funcionários e pela comunidade eu me sinto valorizada sim, em tudo me sinto reconhecida, eu sei que é um trabalho muito reconhecido pelos funcionários e pela comunidade (Isabel, diret^a.4).

Eu me sinto valorizada pelo trabalho em si, se for pensar em salário, não, se for pensar em salário, acho que não existe valor, mas se for pensar no resultado do trabalho, sim, eu saio satisfeita daqui. Os profissionais daqui valorizam, eu me sinto bem, acho que formamos uma equipe de trabalho e existe muita união nesta creche ... (Marta, diret^a.3).

Por outro lado, a profissão também envolve fatores negativos que se referem, basicamente, à falta de valorização e de apoio ao trabalho da diretora pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ao excesso de responsabilidades e afazeres do cargo, que pode gerar um impedimento da direção em atender o lado pedagógico da instituição, ao caráter amplo de responsabilidades em relação a diferentes pessoas e instâncias – pais, professoras, funcionários em geral, Secretaria da Educação e Cultura, Prefeitura Municipal.

(...) sei que estou exposta a várias avaliações, de pais, subordinados, comunidade, imprensa, mas eu gosto (Regina, diret^a.1).

... diretora é muita responsabilidade, sabe, eu acho que tem que pensar num todo, geral (...), mas como diretora, a dedicação é maior, então é o todo, tem que deixar girar em torno daquela harmonia, e é difícil ..., como diretora, trabalhar com adulto é pior, então, eu tô achando assim, no começo eu fiquei doente, sabe, eu fiquei com um monte de problema (...) a diretora, ela é completamente assim, desprovida de tudo, sabe porque, não tem uma pessoa prá ajudar, a Prefeitura vai mandando, mandando ofício, resposta manda, manda bastante coisa prá gente fazer, então você vê, nós temos o ponto, nós temos relatório de merenda, nós temos falta, temos que controlar tudo, e os pais e as mães também nós temos que controlar, chegou tarde, você tem que conversar, e nós não temos assim, aquele apoio, que nem uma pessoa prá ajudar a gente principalmente na papelada,

porque você fica às vezes, tá acontecendo alguma coisa lá no berçário e eu não posso atender porque eu tô com um monte de papel, olha, tendo um monte de coisa prá por em ordem, é resumo mensal, soma, faz um resumão, um geralzão, criança que não tá freqüentando, aí liga pros pais, pergunta o que aconteceu, essas coisas. Eu acho que tinha que ter uma secretária urgente, e outra, o diretor não pode errar, viu, se erra, eles [Secretaria de Educação] ligam, parece que é uma cobrança assim, que a gente não pode errar, a gente tem que fazer tudo certinho, sem erro, tudo perfeito, e é difícil as coisas perfeitas, às vezes eu tô aqui fazendo o ponto, é telefone, mãe informando, vai ver como tá a criança, ou então funcionário precisando de assistência (...), sabe, eu acho que é um estresse, eu falo que diretora é profissão perigo (Eliza, diret^a.2).

De forma unânime, as diretoras relatam que o relacionamento no interior do contexto escolar com os demais funcionários é permeado pelo respeito e valorização profissional de ambas as partes, havendo um trabalho conjunto da diretora com as professoras, especialmente durante as reuniões e planejamentos realizados no início, principalmente, e ao longo do ano letivo, que devem contemplar também as determinações das instâncias superiores como a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. O relacionamento com as professoras, por vezes, pode evidenciar certas cobranças destas junto às diretoras, ou ainda a situação inversa; nesse aspecto, a hierarquia da instituição não significa a garantia do cumprimento do que foi pedido/estipulado pela diretora.

Nós sentamos, planejamos (...) tudo nós elaboramos juntas (...) O professor, a cada ano, ele exige muito mais coisa, a ansiedade deles também é sentida ... O contato com as professoras é muito livre, agora, em relação às minhas orientações, o cumprimento é médio, do que eu peço é médio, mais por exemplo, quando vem ordem da Prefeitura, elas cumprem ... (Regina, diret^a.1).

E é tudo comentado ... com os funcionários, e tem outra, eu a partir de agora, desde quando eu tomei posse aqui, eu tô fazendo assim, quando eu faço um ofício, através de, melhoramentos de obras, reparos que têm no CER, eu tô mandando todos os funcionários escrever, assinarem ciente, porque eu senti que eles cobravam muito a [diretora anterior] 'ah, a diretora não faz nada, a diretora isso', então é uma prova que você tá fazendo. É que lá [Prefeitura] a burocracia é tão grande que demora, até vir aqui, então nós estamos precisando de jardineiro, então eu mandei e falei 'vocês tão cientes que eu tô pedindo jardineiro', porque eles alegam 'ah, você pediu jardineiro, prá quando', então tem muita cobrança para o diretor, e nós fazemos, a gente cumpre o papel da gente, é que tudo é demorado, porque passa por várias secretarias e o retorno é demorado, mais vêm (Eliza, diret^a.2).

De forma geral, as concepções de educação infantil refletem a importância atribuída pelas diretoras a essa etapa de escolarização e às crianças no contexto escolar,

explico muito sobre o trabalho da pré-escola e até dou muito exemplo que nós somos assim, a raiz da florzinha e que essa raiz tem que ser muito bem cuidada para que essa flor venha a ser uma bela flor, então eles dão muito valor (...) e eu dou muito esse exemplo sim, até pegando Froebel, que é ele que fala do jardim da infância, né, e hoje não se usa mais o termo, mais eu acho que pros pais, de forma bem simplificada, é a forma de falar sim, o quanto é importante a pré-escola, o quanto são importantes estes primeiros anos de vida, o quanto a gente trabalha, porque nesses primeiros anos de vida, toda a aprendizagem futura vai depender destes primeiros anos, e mesmo o desenvolvimento emocional, então eu deixo isso muito bem explicado para as mães (Isabel, diret^a.4).

(...) todos temos um objetivo, que é a criança e a gente luta bastante para que isso aconteça (Marta, diret^a.3).

(...) a gente tá aqui em função da criança, então a gente tem que pensar na criança (Eliza, diret^a.2).

além de refletir suas expectativas em relação ao papel dos pais no que se refere à valorização da criança e à confiança no trabalho do CER,

... os pais têm que valorizar o que a criança faz, porque o filho valorizado, nessa idade da pré-escola, eu acho assim, ele vai crescer um adulto responsável, amoroso, seguro, vai saber o que quer ... eu passo muito isso prá eles, eu falo que o mundo é lindo, é maravilhoso, então a gente precisa cuidar dele, e a criança é como uma florzinha, um jardim, porque mais carinho, mais estímulo, mais atenção, tudo que você vai fazer, ele vai crescer uma coisa mais linda e você vai se orgulhar, vai falar 'puxa vida, esse é meu filho' (Eliza, diret^a.2).

(...) a família sinta-se bem na escola, confie no trabalho, sinta-se segura. Acho que a partir do momento que a mãe tá junto com você e confia, se sente segura, você consegue tudo (Isabel, diret^a.4).

e suas expectativas em relação ao papel do professor, caracterizado pelo cumprimento do trabalho docente, carregado de empatia suficiente para colocar-se no lugar da família e da criança.

(...) e eu sempre falo que o que eu não gostaria que acontecesse comigo e com um filho meu, não quero que façam (Regina, diret^a.1).

Então, é que eles tenham paciência, que eles consigam entender, se colocar no lugar dos pais, porque os pais também tão se separando dos filhos, prá eles também é sofrido e a gente tenta para que elas conversem com os pais ... e que elas passem confiança para os pais porque se os pais não confiarem o suficiente eles não vão deixar seus filhos (Marta, diret^a.3).

Depreende-se dos relatos que as diretoras, de forma geral, revelam especificidades dos seus trabalhos na instituição de educação infantil, permeadas por sentimentos, motivações e expectativas que tornam suas atuações únicas, porém semelhantes, uma vez que todas elas têm suas funções determinadas

explicitamente no Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil (ARARAQUARA, 2000).

De acordo com o Regimento, a direção caracteriza-se pelo núcleo executivo que organiza, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no CER, sendo atribuições da diretora organizar e subsidiar as atividades de planejamento escolar; assegurar o cumprimento da legislação, regulamentos, diretrizes e normas estipuladas pelas instâncias superiores; criar condições que proporcionem um aperfeiçoamento contínuo dos recursos físicos, materiais e humanos do contexto escolar; promover a integração escola-família-comunidade, dentre outras (ARARAQUARA, 2000, p.13-4).

Com base nos depoimentos ora apresentados, pode-se perceber que as diretoras relatam suas funções de forma natural e espontânea, porém condizentes às suas atribuições legais, demonstrando um desempenho profissional que vêm ao encontro do que é determinado pela Prefeitura Municipal de Araraquara, através da Secretaria de Educação e Cultura.

Vale ressaltar que as atribuições da diretora se fazem presentes nos diversos momentos da entrevista e poderão ser apreendidas no decorrer das apresentações subseqüentes, referentes ao período de adaptação, percepções acerca das expectativas familiares e relações entre os contextos de desenvolvimento infantil.

- *Período de adaptação ao contexto escolar: necessidades infantis e maternas*

Partindo-se do pressuposto de que a instituição de educação infantil não é definida apenas pela presença das crianças, mas pela presença de uma pluralidade de adultos e crianças pequenas com idades muito próximas, a diretora representa uma figura imprescindível na ecologia desse ambiente na medida em que contempla a articulação entre o trabalho docente, a participação e o envolvimento da família durante o período de adaptação e a condução do início do processo de escolarização das crianças.

Para a maioria das diretoras participantes, o período de adaptação caracteriza-se por um processo que se inicia em momentos anteriores ao primeiro

dia de aula, quando a criança é inserida efetivamente no contexto escolar. Nesse processo, assume uma posição de destaque para as diretoras a primeira reunião de pais, encarada como um momento em que a família tem a oportunidade de conhecer a dinâmica do CER, seus direitos e deveres de pais junto à escola, apresentados pelas diretoras, responsáveis por essa reunião, através de mecanismos diversos e específicos de cada profissional, como pode ser observado através dos relatos.

(...) a adaptação aí, não começa quando a criança chega no primeiro dia de aula, acho que a adaptação inicial é a adaptação da família aos profissionais da escola (...) tem o momento da entrevista, que eu considero como mais uma adaptação da mãe à professora, a entrevista é feita antes da entrada, de iniciar (...) Aí a mãe já tá em contato, ela já entrou, já viu quem é a professora, já fica mais segura, já viu o todo na escola, aí depois é marcada a primeira reunião, ela vem prá reunião. Aí, a primeira reunião eu acho que já começa, desde assim do porteiro que vai abrir o portão para eles entrarem, da entrada, quem vai tá recebendo esta mãe, mostrando qual a sala de reunião, acho que já começa a adaptação da família na escola, não no primeiro dia de aula, não vejo a adaptação só no primeiro dia de aula. Então nessa reunião é passado para os pais qual o trabalho, o trabalho que vai ser desenvolvido, e daí nessa primeira reunião a professora prepara a parte pedagógica também, aí elas ficam conhecendo toda a parte pedagógica (...) nós temos uma fita do CER que fala do trabalho da escola toda, da pré-escola, dos berçários, da recreação, de cada funcionário, o que faz a merendeira, o que faz a berçarista, de cada funcionário, então na primeira reunião são 20 minutos esta fita, foi montada aqui na escola mesmo, eu passo a fita, a mãe não conhece só o trabalho que vai ser realizado com aquela professora, naquela classe, ela conhece o trabalho da escola toda, mesmo da criança que entrar com seis anos, a mãe sabe o trabalho da escola toda, desde o berçário, como é, e isso eu percebi assim, que a partir do momento que nós elaboramos essa fita passou a dar mais segurança ... então já tem mais segurança, e ela passa essa segurança para a criança, são poucas as crianças que choram, então nós já trabalhamos a adaptação mesmo da família antes, explicando tudo assim em detalhes, qual o trabalho, o que vai acontecer, falo prá s mães que a criança pode ser que no começo chore mas se precisar ela pode ficar, então ela sente segurança, ela vem tranqüila, ela não vem aquela criança ansiosa e nem aquela mãe ansiosa, porque ela já conversou com a professora no dia da entrevista (Isabel, diret^a.4).

Tudo é falado na primeira reunião (...) Nosso trabalho começa na reunião de pais onde é informado aos pais o horário de entrada, sistema em lidar com a criança, integração da família com o CER, não se deve mentir, não ficar escondida, aos poucos vai mostrando para a mãe que hoje ela tá legal ... (Regina, diret^a.1).

Ainda em momento anterior ao início das aulas, a realização dos planejamentos para o período de adaptação reflete o trabalho conjunto de professoras e diretoras, que elaboram estratégias e atividades propiciadoras de uma adaptação – mais tranqüila e satisfatória possível – para as crianças e para as

famílias, que também aparecem, de acordo com as diretoras, como um dos aspectos abordados nos planejamentos.

Fizemos o seguinte: sentamos, planejamos toda uma estrutura a ser desenvolvida, lançamos propostas visando o aluno renovado e novos, que são poucos, são mais os de três anos. Propusemos atividades em uma semana só, mas levando em conta as crianças que precisarem estender, vamos estender (Regina, diret^a.1).

Logo no início do ano nós temos um plano de adaptação, no início do ano fizemos uma reunião, elaboramos procedimentos juntas, existe uma programação para o período de adaptação onde as professoras fizeram assim, atividades livres, conhecer a escola, atividades assim, que chamem a atenção das crianças e também muito contato com a mãe, deixando a mãe ficar na escola, para ela perceber qual é o trabalho, sentir segurança ... (Isabel, diret^a.4)

Enfocando os momentos destinados ao planejamento, dos relatos das diretoras emergem os objetivos destas profissionais, envolvidas com o início do processo de escolarização infantil, em relação às crianças, às suas famílias, representadas especialmente pelas mães, e às professoras responsáveis pelas turmas de três anos. Nesse sentido, depreende-se dos relatos que os objetivos propostos no planejamento para o período de adaptação, contemplam as preocupações inerentes a esse momento, ou seja, o bem-estar infantil e a segurança familiar,

É fazer com que a criança se sinta bem, se sinta segura, que não sinta tanta falta da mãe e que ela, assim, realmente sinta segurança com a educadora, com a profissional e com todos os funcionários. Então é isso, acho que o principal é a segurança e o bem estar da criança. A minha grande preocupação é realmente que a família confie no trabalho da escola, eu acho que isso é fundamental. Se ela confiar em nós como profissionais, ela vai ter segurança, ela vai nos apoiar, e acho que seria mesmo o caso de confiança, de confiar no trabalho da creche, de tá mostrando um trabalho que elas possam confiar (Marta, diret^a.3).

além de orientações para as famílias, referentes à atitudes que precisam assumir junto aos filhos

(...) a família não deve mentir, não ficar escondida, explicar que a mãe vai trabalhar, a mãe que nos dá trabalho é a mãe que não trabalha, que fica no alambrado (...) a gente tem que orientar os pais sobre a hora da despedida, que neste momento crucial não se deve de maneira nenhuma mentir para a criança ou mesmo enganá-la, tentar distraí-la para poder sair e muito menos o professor tirar do colo dos pais para tentar acalmá-la, deve-se apenas dizer a verdade e a criança deve ver seus pais saírem, irem embora, pois procedendo dessa maneira a criança irá confiar mais no educador. (Regina, diret^a.1).

e orientações às professoras no que se refere ao trabalho desenvolvido nesse período, pressupondo atividades mais tranquilas e com mínimos riscos de acidentes.

Nós elaboramos juntas, o específico que eu falo muito, que sempre eu bato na mesma tecla, que é uma coisa assim que eu me preocupo muito, é evitar o máximo de acidentes no período de adaptação é um período que a criança não tem a noção que ela tem que ficar ali no grupo, se a criança cai e se machuca no período de adaptação, a compreensão da família é muito menor (...) mas até um raladinho no joelho, evitar ao máximo, atividades de ficar só correndo, que um vai trombar no outro, é um momento mais calmo, tranquilo, de conhecer a escola, o parque (...) eu peço para que elas tomem cuidado com o tipo de atividade que vão elaborar nesse período de adaptação, se envolve o que, correr, pular, saltar, eles gostam, adoram, mas o período de adaptação é o tempo que eles vão conhecer o coleguinha, e se a criança se machuca nesse período, ela já vai ficar traumatizada e a família também ... (Isabel, diret^a.4)

Com vistas a alcançar os objetivos propostos para o período de adaptação e satisfazer as expectativas dos profissionais da instituição de educação infantil, as diretoras relatam algumas estratégias e práticas – por exemplo, acolhida e atividades diferenciadas e afeto positivo envolvente – que são realizadas durante as primeiras semanas de convívio da criança em contexto escolar, durante um tempo de permanência flexível para a adaptação e variável entre as diferentes instituições participantes.

A acolhida, uma acolhida agradável, nós enfeitamos a escola, deixamos a escola um ambiente mais agradável, na parte visual, para que a criança venha, se sinta bem, e eu acho que é o carinho, mais importante de tudo é o carinho com que a criança é recebida, acho que partindo daí, então há os trabalhos individuais, cada grupo tem o seu estilo, a criança menor requer mais chamego, mais como, a criança maior, outro tipo de atividade, mais tudo envolvendo carinho, acho que o principal é o carinho. [Dura] o tempo que necessário, a gente não tem limite, porque depende da criança, a adaptação depende inteiramente da criança, não é período de adaptação, tem criança que dois – três dias, tá ótima, tem criança que leva uma semana, ou até mais, então depende da criança (Marta, diret^a.3).

(...) então prá isso, como que a gente vai conseguir isso daí [os objetivos], através de brincadeiras, músicas e o tratamento com a criança, nós fizemos três semanas e foi ótimo, não teve choradeira, não teve nada. Nós fizemos assim, trabalhamos em conjunto, cada dia nós trabalhávamos numa classe, aí a criança saía às 9 na primeira semana, na segunda semana, saía às 10 e na outra, aí começou, na terceira semana, 10 e meia, vinte prá 11, foi indo, aquela criança que já tava adaptada já ficou normal, 11 e meia tranquilo, agora teve aqueles especiais, têm crianças especiais que precisam mais, e nós fizemos muita brincadeira. Foi assim, a gente acolhia a criança na entrada e cada um seguia teu ritmo, e teve só uma vez por semana que a gente se reunia lá fora (...) Agora, eu falo, a adaptação é o crucial (Eliza, diret^a.2)

Uma das estratégias, relatadas pelas diretoras a fim de facilitar a adaptação da criança ao contexto escolar, é a participação das mães durante esse período, evidenciando as concepções das profissionais a respeito desse envolvimento materno na instituição de educação infantil como um aspecto facilitador da adaptação de todos os envolvidos no processo de escolarização de crianças pequenas.

(...) elas são convidadas a participar no início, a ficar junto com a criança, elas podem entrar, elas podem ficar junto com a criança, o tempo que necessário... (Marta, diret^a.3).

a criança, até ela não pegar aquela segurança com a tia, a professora, com a escola, porque tudo é novo, é diferente para a criança, principalmente para aquela que nunca frequentou escola, então eu acho válido que essa mãe fique prá criança ficar tranqüila, porque são pessoas diferentes, cadeiras diferentes, tudo é diferente, um fala mais alto, banheiro diferente, então tudo vai criar aquele medo prá ela, então eu acho que nos primeiros dias, dependendo se a criança é uma criança, assim, nova, especial, a mãe tem que ficar sim, não sou contra ... (Eliza, diret^a.2).

(...) deixando a mãe ficar na escola, para ela perceber qual é o trabalho, sentir segurança, elas podem entrar, entram, ficam com as crianças, a maior parte das mães, assim que choram, as mães ficam no primeiro dia, durante 15 dias elas participam inclusive (Isabel, diret^a.4).

Outra condição favorecedora refere-se à possibilidade de as crianças novas, ingressantes na instituição de educação infantil, poderem encontrar um apoio nas crianças já frequentes no ambiente escolar – crianças renovadas na fala das diretoras – para minimizar os efeitos da entrada em um contexto desconhecido, o mesmo podendo ser proporcionado através do reconhecimento de crianças familiares presentes no novo ambiente, resultando em um incentivo e valorização das profissionais pelas relações interpessoais infantis.

Os alunos renovados ajudam a integrar os novos ... (Regina, diret^a.1).

(...) a gente se reunia lá fora, fazia uma roda grande e brincava de roda, prá eles conhecerem os amiguinhos, sabe porque, tem muita criança que tem priminho, tem vizinho, irmão, aí ele sentia mais segurança (Eliza, diret^a.2).

Alguns pontos evidenciados nos relatos das diretoras são passíveis de questionamentos e discussões, como o fato de que o período de adaptação parece ser mais amplo do que os primeiros dias de frequência infantil na instituição de educação para crianças de zero a seis anos na concepção das profissionais participantes, aproximando-se das afirmações de Rapoport e Piccinini (2001) a

respeito da ausência de um consenso quanto à caracterização do período de adaptação.

Para alguns autores enfocados por Rapoport e Piccinini (2001), esse período envolveria desde o momento de ingresso da criança até o final do primeiro mês, ou ainda entre três a seis meses após o ingresso, enquanto para outros, com os quais os relatos das diretoras parecem se relacionar, a adaptação teria início nos contatos iniciais dos pais com a instituição de educação infantil, na medida em que “as primeiras impressões influenciam a forma como estes vão se relacionar com o novo ambiente” (p.85), que por sua vez, influenciam as próprias crianças. Talvez seja possível relacionar as estratégias das diretoras – como por exemplo, elaborar e apresentar aos pais uma fita de vídeo que relata o cotidiano escolar – com a crença de que as primeiras impressões dos pais realmente influenciam a adaptação infantil e os futuros relacionamentos familiares com o contexto escolar.

Depreende-se dos relatos que o ingresso da criança no contexto escolar é encarado como um momento gradativo, na medida em que as diretoras evidenciam o respeito à individualidade infantil e a decorrente flexibilidade do horário de saída das crianças como um aspecto inerente ao período de adaptação, relacionando-se às pontuações de Rapoport e Piccinini (2001, p.93) a respeito do processo gradual que caracteriza a adaptação, um momento em que “cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período predeterminado para a adaptação”.

As estratégias das diretoras de encorajar a relação entre as crianças ingressantes no novo ambiente e seus pares, sejam da mesma idade ou mais velhos, a fim de estabelecerem alguma interação baseada na familiaridade, objetivam favorecer um período de adaptação mais tranquilo e seguro para a criança. Esta pode reconhecer uma outra criança familiar ou se apegar a crianças anteriormente desconhecidas, mas que vivenciam a mesma situação – freqüentam um contexto escolar comum onde as interações criança-crianças logo acontecem. Como afirmam Lordelo e Carvalho (1999), crianças de dois a três anos tendem a interagir mais facilmente com outras crianças do que com adultos, facilitando a adaptação infantil em contextos poliádicos, como as instituições de educação infantil.

De modo geral, observa-se a preocupação das diretoras em relação às famílias, especialmente no que se refere à confiança e à segurança manifestas por

elas em relação à instituição necessárias para que o ingresso e frequência da criança de forma satisfatória sejam otimizados. Para tanto, as diretoras relatam suas práticas que asseguram o bem-estar infantil e da família, basicamente utilizando a estratégia do convite às mães para que participem do período de adaptação da criança no contexto da instituição e não precisem fazer uso do artifício que desagrada as profissionais – “esconderem-se” nas redondezas e alambrados do CER.

Diante disso, é possível inferir que as diretoras buscam uma parceria com a família durante o período de adaptação, que corresponde, no caso específico desta pesquisa, ao primeiro contato da criança com uma instituição escolar, a fim de que crianças e famílias vivenciem de forma mais tranqüila e prazerosa esse momento de transição entre os dois contextos de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a estratégia da diretora de convidar principalmente as mães a se envolverem com a escola, nesse período em especial, vem ao encontro das pontuações de Rimm-Kaufman e Pianta (1999) acerca de que as famílias provavelmente se tornam mais envolvidas na educação de seus filhos quando percebem que o contexto escolar incentiva esse envolvimento através do convite; as famílias se envolvem no ambiente escolar que as convida e, em contrapartida, dificilmente se envolvem no ambiente que as critica, segundo os autores.

- *Expectativas familiares em relação ao contexto escolar: percepções da diretora*

No contato estabelecido entre as diretoras e as famílias – mães – durante momentos diversos da rotina escolar, as profissionais percebem expectativas maternas em relação à escola para a criança de três anos.

De forma geral, as mães, basicamente, esperam que a escola proporcione a seus filhos o convívio com outras crianças, um espaço para brincadeiras infantis, a satisfação das necessidades infantis relacionadas ao cuidado e alimentação e um local onde as crianças possam permanecer em segurança.

A primeira sensação é só brincar, eles sempre falam ‘ela vive muito sozinha no meio de adultos, precisa brincar’, é essa a concepção dos pais, que a criança de três anos vai só brincar (Regina, diret^a.1).

Olha, a criança de três anos, quando a mãe chega na própria matrícula, ela já fala assim que ela quer colocar para brincar e eu já faço todo um trabalho desde a matrícula explicando para a mãe que a criança brinca, só que através da brincadeira a criança aprende (...) eles até chegam buscando só prá brincar espontâneo, mas há uma conceituação do brincar, na atividade pré-escolar, então eles passam a entender o que é a pré-escola, entendeu, o que é educação infantil (Isabel, diret^a.4).

Eu acho que a família quer que a criança conviva com outra criança, e que ela, nessa convivência, ela aprenda hábitos, né, e também ela aprenda alguma coisa, não é só brincadeira, mas que ela aprenda algo, já, isso de um modo geral, agora existem as crianças de período integral que a mãe espera mesmo segurança, que o filho dela esteja num lugar seguro, onde tá sendo passado aprendizagens, mas principalmente segurança (Marta, diret^a.3).

(...) eles falam 'a criança vai aprender mais, porque meu filho é muito sozinho, porque o filho da vizinha veio, tá lindo, desenvolveu tanto na fala como, tal', sabe, eu creio que seja isso daí, além de outros que eu acho que é carente, assim, tem uns que vem porque a mãe trabalha, até porque a comida é boa, porque tem que vir, a mãe já fala assim ... (Eliza, diret^a.2).

É interessante observar que as diretoras percebem as famílias de uma forma que, embora muito particular, retratam as mudanças sócio-político-econômicas e culturais que afetam o contexto familiar e as relações no seu interior no que diz respeito aos papéis femininos e masculinos referentes ao orçamento familiar e à criação dos filhos.

Olha, ela chega, a que é carente, economicamente falando algumas são sim, só que você percebe nas mães a vontade de trabalhar, a grande maioria (...) você percebe a vontade de crescer, de trabalhar, de dar uma coisa melhor pro filho, eu acho que isso é percebido nas famílias sim (Marta, diret^a.3).

(...) os pais entraram junto, pai e mãe, veio muito pai, não mãe, pai, porque agora a função familiar é do pai, não a mãe, mudou, o pai fica em casa arrumando cozinha, fazendo comida, não sei o que, e a mãe vai trabalhar fora, porque os pais tão muito desempregados, e os pais adoram ... (Eliza, diret^a.2).

Com base nos depoimentos, depreende-se que as expectativas maternas em relação à instituição de educação infantil para crianças de três anos, relatadas pelas diretoras com base em suas percepções, são semelhantes às expectativas percebidas pelas professoras evidenciando a possível existência de uma crença a respeito da educação infantil para crianças pequenas enraizada na concepção de que, por não ser obrigatória, a frequência em instituição de educação infantil está relacionada a uma necessidade materna ou a um desejo da criança de poder conviver com outras crianças em um espaço amplo e prazeroso, onde ela sinta-se

bem e segura, dados semelhantes aos encontrados por Martinez (1998) ao analisar as concepções de pais e educadores de crianças de um a três anos de uma instituição particular de educação infantil.

Por outro lado, a percepção das diretoras a respeito da estrutura familiar, que apresenta uma nova fisionomia, corrobora os dados de diversas pesquisas (MACEDO, 1994; BIASOLI-ALVES, 1997; ASSMAR et al., 2000) que enfocam a acentuada mudança nas funções femininas e nas relações que a mulher estabelece no convívio familiar, reivindicando redefinições dos papéis sociais e familiares, uma vez que a mulher atualmente é também, e por vezes a maior, responsável pelo orçamento familiar.

Na mesma medida, há de se ressaltar a importância atribuída pela diretora no que tange à (re)definição do papel social e familiar do pai ao se apresentar na instituição de educação infantil como o adulto responsável e participante da vida escolar da criança, corroborando os apontamentos de Gomes e Resende (2004), Paquette (2004) e Wagner et al. (2005), ao salientarem a disposição masculina, na atualidade, pela busca de novos modelos de participação e envolvimento na vida do filho que permitam a vivência da paternidade, inclusive em contextos não familiares.

- *Relações entre os contextos escolar e familiar sob a ótica das diretoras*

As relações estabelecidas entre a escola e a família assumem formas variadas, de acordo com os relatos das diretoras, trazendo à tona diversos aspectos que merecem ser considerados.

De uma forma preponderante, as profissionais participantes caracterizam as reuniões, as festividades e a possibilidade de contato diário como sendo os principais momentos em que se torna possível um relacionamento direto com as famílias.

Assumindo uma posição de destaque, a primeira reunião realizada pela diretora é encarada como primordial para haver um satisfatório relacionamento entre os contextos e, mais do que isso, para que a família tome conhecimento da instituição de educação infantil como um todo, com suas regras, normas, rotinas e

trabalho pedagógico, um ambiente onde as crianças e seus pais terão direitos e deveres. Embora a primeira reunião já tenha sido discutida anteriormente, é válido ressaltar alguns aspectos que emergem nas falas das diretoras.

Conhecem tudo...na reunião geral a gente passa tudo pros pais, e conforme for necessitando, a gente vai, torna a falar, a gente vai falando e o funcionamento, a concepção da escola eles sabem, eles tão orientados. Em caso de emergência nós encaminhamos a criança e depois ligamos pro pai, primeiro o atendimento à criança e depois ao pai (...), se cair e se machucar, no caso de febre a conduta é chamar os pais, para que ele possa vir, pegar o filho, levar até o posto, aqui não é medicado (Marta, diret^a.3).

Tudo é falado na primeira reunião (...) que é de suma importância (...) mas esse ano eu decidi que vou falar pouco no sentido de explicar o trabalho do CER, porque a gente se compromete muito (Regina, diret^a.1).

O relato de Regina (diret^a 1) parece ser contraditório à medida que revela a conduta de explicar o trabalho desenvolvido na instituição como sendo comprometedor, embora não forneça elementos explicativos para tal avaliação.

As demais reuniões durante o ano letivo são relatadas como de responsabilidade das professoras que, embora recebam orientações das diretoras quando necessário, conduzem esses momentos utilizando-os para apresentar aos pais o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido na instituição de educação infantil, com vistas à valorização familiar.

Nas reuniões, que as mães vêm, vêm mesmo, e aí é mostrado todo o trabalho nosso, o trabalho do grupo, e que a escola toda, não é um trabalho fechado, é aberto. (...), tanto material, como os trabalhos, e a gente pede mesmo nas reuniões, que mesmo que seja um rabisco, os pais têm que valorizar o que a criança faz, porque o filho valorizado, nessa idade da pré-escola (...) é muito importante ... (Eliza, diret^a.2).

Os eventos que acontecem no CER, geralmente comemorações ou “festinhas” são bastante apreciados pelas famílias, de acordo com as diretoras que, por sua vez, encaram esses momentos de formas diferenciadas; na maior parte das vezes, a família é convidada a assistir às comemorações apresentadas pela escola, embora também possa auxiliar na elaboração e realização das mesmas, evidenciando uma diferente concepção acerca da participação familiar ou materna, na dinâmica escolar.

(...) tem festinhas, as festinhas, nós temos aqui a festa junina, a festa das mães, que os pais freqüentam, eu gostaria, não sei, é que nunca dá pra fazer um almoço porque a mãe traz irmãozinho, cachorro, vizinha, prá

participar das festas internas que nós temos dos centros de interesse, porque elas são lindas, mas por enquanto não dá prá pensar (Eliza, diret^a.2).

Tem assim, programações de festas, de comemorações, da qual elas participam da elaboração (...), é a participação de ajudar a fazer, entendeu, é diferente, elas não vêm como espectador, eu venho aqui prá assistir, não, elas ajudam, elas vêm alguns dias antes e ajudam a inclusive ensaiar as crianças (...) você vê como elas participam, elas vêm não como espectadoras, elas vêm prá fazer, e como faz, elas passam a dar muito mais valor e saber o quanto é difícil (Isabel, diret^a.4).

As diretoras relatam ainda o envolvimento das famílias em momentos específicos durante o ano que, mesmo não sendo iniciativas do CER (por exemplo “A Família na Escola”, veiculada pela Rede Globo de Televisão), representam ocasiões de intensa participação familiar e se caracterizam por diferentes atividades propostas pelas profissionais durante a rotina escolar, como evidenciam os relatos.

(...) nós fizemos uma ginástica, foi até o [servente] que deu, fez alongamento e a mãe ficou com a criança ali (...) teve duas vezes, né. Eu não lembro se a primeira vez a mãe contou história ou cada turma se reuniu num canto, esse último nós fizemos assim, não fugimos da rotina, do rodízio, nós ficamos o dia todo trabalhando com os pais no rodízio, então eu falei prá não dá aquele tumulto, tava assim com as mães, e tava um dia chuvoso, falei assim, vai dar problema, né, então não fugiu do rodízio, vieram bastante pais (...) A família entrou na escola, participou e eu determinei um horário também, tipo assim, 10 horas até as 11 e meia, era essa a programação (...) O pai que trabalha, a mãe que trabalha pediu prá sair mais cedo do serviço e veio mais do que eu esperava, que eu pensava ‘ai, diretora nova, eu não vou, porcaria a Eliza’, e veio ‘oh, dona Eliza’ [faz sinal de positivo com o dedo], então já adorei. E a primeira nós fizemos um teatro, aí trabalhou período da manhã inteirinho, o teatro foi da Linda Rosa Juvenil, as crianças apresentaram para os pais e depois os pais tinham que apresentar prá crianças, aí nós fizemos a roda grande lá (...) participou todas as “criancinhas grandes”, fizemos a roda, enfeitamos, pusemos a coroa, o rei, enfeitamos a linda rosa, era uma mãe de aluno, as crianças vibraram porque viram o pai, o pai bonitão foi o príncipe (...) teve a linda rosa, o relógio, teve a dramatização certinha e eles se realizaram (Eliza, diret^a.2).

Os contatos diários entre a mãe e a escola aparecem como uma das possibilidades de relacionamento mais utilizada pelas representantes dos contextos escolar e familiar, mas, de forma geral, as conversas informais que ocorrem especialmente durante a entrada e saída das crianças do CER estão centradas em um tema específico – os problemas de comportamento das crianças – e revelam uma tentativa das diferentes profissionais da escola de contar com a colaboração das responsáveis em potencial pela educação das crianças – as mães.

Sempre, quando precisa, prá falar com a criança, não tá obedecendo, então a mãe é chamada na escola, conversar com a professora e com a diretora, aí expõe os problemas, procura..., porque nós trabalhamos assim, a professora ... junto com os pais 'oh, teu filho tá fazendo isso, vamos supor, tá mordendo, então vamos, né, chamá atenção, vamos conversar, a senhora trabalha com a criança em casa que não pode morder, explicar prá ele que quem morde é o cachorro, o gato, o animal, e ele é gente, não pode morder o amiguinho, tadinho', e essas coisas (Eliza, diret^a.2).

É interessante perceber uma atitude diferenciada – quando comparada às demais participantes – da diretora que relata não haver momentos específicos para que aconteçam os contatos entre família e escola, pois as mães estão constantemente incluídas na dinâmica da instituição, não apenas como usuárias do CER, mas como colaboradoras em momentos que envolvem questões geralmente ligadas ao funcionamento escolar – defasagem de funcionários e auxílio nos serviços de secretaria – como evidenciam os diversos trechos da entrevista de Isabel (diret^a.4).

Eu não vejo momentos de interação, porque não são momentos estanques, eu falar prá você, olha aconteceu dia 15 de não sei o que, não é dessa forma, é no dia-a-dia, acontece assim ..., mas o contato, a família na escola é no dia-a-dia, é no dia-a-dia que tem o diálogo com a professora, então quando a família tá mesmo dentro da escola, é quando ela tá no dia-a-dia, qualquer coisa que a mãe tem dúvida, ela vai se dirigir a mim ou ao educador, conversando com a mãe no dia-a-dia. (...) mas não consigo ver de forma separada, falar assim, quais são os momentos, todos que as crianças também estavam na escola. Sempre, e no dia-a-dia, elas sempre tão entrando e perguntando se precisa de alguma coisa, e já aconteceu, vamos supor, inclusive no período de greve que eu tava com uma defasagem no quadro de funcionários, as mães tarem vindo, entrando e ajudando Então elas tão sempre. Na hora da saída, tem o conselho, né, as mães do conselho, elas sempre vão se despedir, vão até a sala da diretora e pergunta 'tá tudo bem, precisa de alguma coisa?', às vezes eu tenho alguma coisa prá digitar, tenho uma mãe que sabe, ela vem e digita as coisas que precisa, então o contato com a família é fora do normal (...). Não [interfere] não porque é tudo com limites, não é que a mãe tá todo o dia aqui ajudando, é só quando tem, é, não interfere porque elas respeitam muito mais, porque elas passam a perceber o quanto é difícil, entendeu, elas passam a perceber o como é difícil, então a mãe dentro, ela valoriza muito mais porque elas percebem (...).

Outro ponto salientado pelas diretoras refere-se a iniciativas da escola de proporcionar momentos de envolvimento familiar através de palestras com diferentes profissionais com o objetivo de auxiliar as famílias a educarem seus filhos ou a esclarecer dúvidas referentes à saúde e às relações familiares.

No entanto, a participação das famílias parece variar em função da instituição – familiar ou escolar – que sugere o tema e/ou propõe o evento. O

envolvimento durante esses momentos suscita nas participantes sentimentos diversos, como o estímulo para que tais iniciativas sejam valorizadas e, assim, tornar a acontecer, quando parece ser demanda da família

Foi muito bom, vamos fazer de novo (...), nós fizemos um trabalho que os próprios pais solicitaram, assim, orientações de como educar os filhos, então nós nos reunimos, passamos textos ... foi muito bom (Isabel, diret^a.4).

ou, por outro lado, não corresponder às expectativas da diretora, quando é a instituição que sugere os temas e os profissionais para os eventos. Devido a pouca participação familiar, tais iniciativas do CER foram interrompidas.

Quando tem alguma coisa, assim, a gente convida, manda convitinho, chama ... nós já fizemos encontros com muitos profissionais, ginecologistas, psicólogos, fono, até padre e eles, vem muito pouco, o mínimo. No fim a gente até parou porque os profissionais ficam desestimulados, né. (...) a participação dos pais é muito difícil. Ainda é muito superficial (...) são muito alheios ao que acontece na escola (Marta, diret^a.3).

É interessante perceber que, independentemente da intenção da escola, as diretoras relatam que as famílias observam a instituição de educação infantil através dos alambrados e da permanência pelas redondezas do CER ou durante eventos realizados no contexto escolar, aprendendo com a instituição e valorizando o trabalho desenvolvido nesse ambiente.

(...) toda sexta-feira nós fazemos homenagem à bandeira, ao hino, é lindo, porque põe desde os berçários e fazemos nossa homenagem, é o culto à bandeira, e é norma (...) então vamos fazer o culto à bandeira porque essas crianças têm que aprender o hino nacional, então nós cantamos o hino e as crianças, cada semana é uma turma que segura a bandeira, eles adoram segurar (...) é a coisa mais bonita. E uma mãe ligou e falou 'Eliza, fiquei encantada com vocês, que interessante, eu achei linda aquela homenagem que vocês fazem toda sexta-feira' e a gente acha que ninguém tá vendo, prá você ver como nós somos um espelho, né. E eu fiquei encantada porque eu acho que essa observação é muito bonita, eu gostei, porque tô vendo que nós estamos sendo valorizadas, que até então ensinar a cantar, a sentar, ensinar a rezar (...). Então nós temos aqui nosso convívio com eles e mostramos, trabalhamos e mostramos o que é, eu acho que elas gostam muito ... (Eliza, diret^a.2).

Nessa comemoração que elas fizeram para os educadores, foi no dia do professor, mas elas fizeram prá todos funcionários (...) A festa foi na segunda-feira, elas mandaram fazer um bolo, me pediram a chave da escola prá vim aqui no domingo enfeitar, eu sabia que ia ter uma comemoração, mas não sabia o que era (...), era uma festa surpresa prá todos os funcionários, só que elas reproduziram, ensaiaram as crianças em casa, elaboraram as danças, elaboraram, uma mãe apresentou a festa, mas sabe como se fosse assim, tiraram uma cópia (...), então, prá mim é assim muito gratificante pelo reconhecimento, mas muito mais gratificante porque

elas aprendem com a gente, nós também aprendemos com elas, mas elas aprendem também, foi assim, fora do normal (Isabel, diret^a.4).

Assume um caráter relevante, de acordo com as diretoras, o Conselho de Escola como uma oportunidade de envolvimento e participação familiar, encarado como um momento em que os pais, além de ficarem cientes a respeito da dinâmica institucional, podem auxiliar a instituição e suas profissionais em questões diversas, inclusive gerenciando os recursos financeiros obtidos pela escola através de contribuições espontâneas das famílias.

(...) nós temos agora até o Conselho de Escola, agora né, que é os pais, sempre tem uma reunião e aí é determinado pelo conselho, aí nós tomamos nossa medidas, aí nas reuniões, vamos supor, precisa de uma pintura, reparo, essas coisas, a gente sempre fala para os pais e se a gente for fazer alguma coisa prá arrecadar fundos, é tudo comunicado através dos pais e através das reuniões, eles adoram, dão apoio, eles querem que faz isso, faz aquilo, eles querem que compra brinquedo, eles querem que pinta, que faz outro quartinho, a casinha de bonecas nós fizemos assim, é linda nossa casinha, tá faltando brinquedo que ainda não deu prá pôr, mas a casinha foi numa festa que nós fizemos, então 'olha, é prá construir isso, construir aquilo', então eles vêm e valorizam mais ainda. E é tudo comentado com eles ... (Eliza, diret^a.2).

As profissionais sentem-se muito valorizadas pelos pais e uma das formas mais evidentes dessa valorização é a procura pelo CER e o interesse da família em permitir que a criança permaneça na instituição de educação infantil já freqüentada.

(...) eu acho que elas gostam muito, aceitam e pela procura, já é um reflexo do nosso trabalho. (...) eles valorizam, eles até defendem a escola, você vê, têm pais que mudam de bairro e deixam as crianças aqui, às vezes até vem contar prá diretora, 'oh, tô morando em tal lugar, mas eu não quero tirar, porque eu, minha filha foi lá, não gostei da escola, não gostei disso, meu filho não gostou disso, e eu prefiro aqui, posso ficá aqui?', então você acaba cedendo, você fala então fica, porque a criança já é freqüente aqui, e a gente tá aqui em função da criança, então a gente tem que pensar na criança (Eliza, diret^a.2).

Em uma análise geral, pode-se depreender que as diretoras relatam haver uma participação familiar e um relacionamento entre os dois contextos de desenvolvimento infantil. No entanto, algumas pontuações das profissionais parecem evidenciar que o envolvimento familiar restringe-se a momentos de reuniões, eventos e conversas informais referentes a problemas no comportamento infantil, ou ainda em iniciativas que objetivam uma educação familiar.

Por outro lado, de acordo com os relatos, as mães utilizam a estratégia de se relacionarem entre si, geralmente no portão da escola, representando uma fonte de informações complementares a respeito da instituição escolar, o que é freqüentemente transmitido às profissionais através do porteiro, especialmente quando se trata de questões problemáticas que interferem na dinâmica escolar.

Com base nisso, é possível inferir que um relacionamento efetivo entre a instituição de educação infantil e as famílias poderia significar a ausência desses comportamentos familiares manifestos em âmbito externo, uma vez que poderiam ser resolvidos diretamente com as profissionais através de um acesso facilitado pela direção escolar, ou seja, a ocorrência das estratégias das mães de se relacionarem entre si e as decorrentes atitudes das profissionais, demonstradas através dos relatos, podem significar um reflexo do limitado relacionamento entre os contextos familiar e escolar.

(...) algum problema que aconteceu fora, porque no começo do ano, a gente procura falar para os pais que não pode ter fofocaiada no portão, vamos supor, dependendo do porteiro, o que tá acontecendo lá fora, então ele tem que vim aqui e expor o problema para o diretor, o diretor que vai estudar, a diretora, a professora em conjunto, vai estudá o que nós vamos fazer, então eu procuro assim, sempre passar prá professoras e educadoras 'gente, tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo, o que nós vamos fazer com esse pai', ou tá perdendo hora, todo dia, ou é sem-vergonhice, você sabe que têm alguns pais que abusam, então tem esses porém (Eliza, diret^a.2).

De acordo com o apresentado até o momento, diversos pontos emergem e são passíveis de discussão.

Depreende-se dos relatos que a diretora cumpre funções específicas em que estão implicadas as atribuições burocráticas da instituição e as referentes aos relacionamentos existentes no interior da escola, seja com os “novos” pais e crianças que desconhecem o funcionamento escolar, seja com os demais profissionais e instâncias superiores.

Nessa rede alargada de atribuições, a primeira reunião caracteriza-se como um momento inicial de relacionamento entre os contextos familiar e escolar, em que a diretora cumpre as exigências de facilitar o envolvimento e “esclarecer as regras do jogo e de comunicar proibições e limitações recíprocas”, como afirma Bonomi (1998, p.169).

Partindo-se do pressuposto de que a família e a escola têm o desenvolvimento infantil como um objetivo comum e que a relação entre esses dois

contextos tem de ser vista como complementar e não como forças distintas e separadas, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) afirmam que a participação familiar continua muito limitada e restrita a poucos contatos durante o ano escolar – fato que se aproxima da maioria dos dados abordados pela presente pesquisa – evidenciando uma situação que pode ter origem na falta de conhecimento das possibilidades das profissionais de tornar a relação família-escola mais produtiva, de acordo com as autoras.

No mesmo sentido, Greenwood e Hickman (1991) afirmam que há diversas barreiras interferindo no envolvimento familiar na escola, as principais são as atitudes dos pais frente ao contexto escolar e as dos diretores, aliados aos professores, que geralmente não sabem como envolver os pais ou acreditam que o envolvimento não beneficia a escola; tampouco os atores envolvidos no processo de escolarização de crianças pequenas. Talvez seja a dificuldade em sugerir formas de envolvimento dos pais, (que de fato os interessem), o cerne para uma participação limitada a reuniões e eventos esporádicos, sejam comemorativos ou de educação familiar, no ambiente de educação infantil, conforme os relatos da maioria das diretoras participantes.

Analisando a figura dos diretores, Cochran e Dean (1991) demonstram a importância do envolvimento dos pais na educação infantil através de uma interação entre o contexto familiar e o escolar que envolva um respeito mútuo, uma reestruturação de papéis e uma alteração no equilíbrio de poder entre os pais, professores e diretores.

Caracterizando-se por ser intencional, os autores apresentam o “empoderamento” como um processo que se desenvolve centrado numa comunidade local e que envolve um respeito mútuo, uma reflexão crítica e uma participação do grupo através do qual pais, professores e diretores participam igualmente. Com base nas entrevistas realizadas com as diretoras, não é possível caracterizar o envolvimento familiar relatado como o referido processo intencional, na maioria dos relatos apresentados.

Por outro lado, o depoimento de uma diretora parece se diferenciar das demais na medida em que relata uma participação constante da família, não sendo condicionada a momentos específicos e, dessa forma, parece evidenciar a existência de uma relação baseada no empoderamento de pais, nos termos de Griffith (1998) que, no mesmo trabalho, afirma que os pais revelam-se capazes de

se relacionarem com a escola e seus profissionais quando os diretores, e professores, rompem as barreiras da desigualdade, convidando, estimulando e providenciando oportunidades de participação familiar, mostrando-lhes que são bem vindos ao ambiente escolar, o que parece se aproximar dos argumentos dessa diretora participante, em particular.

No entanto, há de se evidenciar que, de acordo com Carvalho, M.E.P. (2000), o relacionamento família-escola também pode apresentar problemas, e dentre eles, assume especial relevância – uma vez que se aproxima do observado através dos relatos das diretoras ora apresentados – a preocupação da instituição em promover programas que pressupõem a reeducação ou orientação aos pais/mães, ampliando assim, o escopo de atuação da instituição e caracterizando, ainda segundo a autora, um dos efeitos perversos do modelo de parceria família-escola; esses programas podem, também, significar o estabelecimento de uma relação assimétrica entre os dois contextos de desenvolvimento infantil.

Ainda que os dados da presente pesquisa sejam insuficientes para se estabelecer relações quanto à assimetria entre os contextos, é válido apontar que, ao desconsiderarem as transformações ocorridas na família, os profissionais podem exigir uma participação materna nos assuntos institucionais que pressupõem a existência de uma mãe em tempo integral, disponível e disposta, presente em um modelo único de família. Por outro lado, ao sugerir que as mães ensinem seus filhos no ambiente familiar, as professoras podem ver a profissionalidade docente e suas especificidades ameaçadas, acentuando a “animosidade entre professores/as, diretores/as e pais/mães” (CARVALHO, M.E.P., 2000, p.149).

2.3. O contexto de educação infantil na visão das professoras

Os resultados que serão apresentados no momento foram estruturados em itens que evidenciam a atuação das professoras em contexto institucional e os aspectos subjacentes ao trabalho docente, as concepções e expectativas das profissionais no que se refere à educação infantil e às práticas educativas e o relacionamento entre os contextos institucional e o familiar, na visão das professoras participantes da pesquisa.

- *A formação e atuação das professoras de educação infantil*

Diversas são as dimensões que emergem dos relatos das professoras no que se refere à formação e à atuação profissional, envolvendo motivações, sentimentos e relacionamentos no contexto escolar que merecem ser considerados.

O tempo de atuação das professoras na educação infantil varia de sete a dezesseis anos, enquanto a atuação como professora de classe de três anos varia de três a dez anos.

As razões e motivações que as levaram a cursar o Magistério e a escolher essa profissão são bastante diversas, com predomínio do aspecto vocacional existente desde a infância, bastante valorizado como condição intrínseca à escolha profissional, o sentimento “gostar de criança”, embora apareçam determinantes como companhia a uma amiga ou interesse nas disciplinas sugestivas do curso de Pedagogia.

Olha, quando eu era estudante, eu sempre tive interesse pela profissão, ser professora, desde criança eu sempre falava, desde criança (Gláucia, prof^a.2).

Bom, prestei concurso de recreacionista, quando eu entrei na, no Jardim América, tinha uma berçarista que queria fazer magistério e queria companhia e ela me incentivou a fazer magistério, porque eu ia fazer outra coisa ... (Joana, prof^a.3)

... prestei vestibular e entrei em Pedagogia no Campus e comecei a gostar, porque eu sempre gostei muito de conversar e gostei da parte da Psicologia, da Psicologia Infantil, aí eu fui prá Ribeirão e fiz especialização no Magistério (...) teve concurso e comecei em 84, graças a Deus peguei uma boa classificação e logo na primeira chamada eu peguei classe (Vânia, prof^a.4).

As opiniões em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional relatadas pelas professoras parecem depender das crenças e valores que elas têm a respeito de programas de formação continuada. Depreende-se dos relatos que, enquanto há professoras considerando a participação em cursos, palestras, congressos etc., pouco para suas práticas cotidianas junto às crianças, aparecem depoimentos valorizando tais “oportunidades”, encaradas como cursos de “reciclagem” profissional.

Faço alguns [cursos], não todos. Na prática não contribui, só na teoria, às vezes nem na teoria, só prá enriquecer no conhecimento geral, sinceramente falando (Joana, prof^a.3).

Faço bastante, quando tenho oportunidade eu faço, no ano passado me inscrevi nesse último da Prefeitura, mais tinha bastante gente então abriram primeiro prá professoras de cinco e seis anos e depois é que vão com três e quatro, fiz aquele dos parâmetros, PCNs em ação, fiz um sobre construtivismo na época, e leio artigos, artigos que são da nossa área e que é sempre bom, ajuda bastante (Vânia, prof^a.4).

Outro fator observado nas entrevistas refere-se à preferência das professoras pela faixa etária de três anos, emergindo dimensões relacionadas ao desenvolvimento infantil, ao apego às crianças, ao reconhecimento dos pais e ao sentimento da professora em relação às crianças desta idade e ao seu próprio trabalho, como evidenciam os relatos.

Eu tenho preferência por esta faixa e as de quatro anos. Eu acho que a gente se apega muito com a criança, a gente vê o desenvolvimento da linguagem da criança, a criança entra assim, completamente, hã, como se diz, sem saber nada, assustada com a escola, muitas crianças é a primeira vez que entra e elas chegam meia assustadas, falam pouco né, e quando chega no fim do ano a gente vê um resultado muito grande, a linguagem mudou muito, o grau de timidez melhorou muito, eu acho que isso é muito gratificante (Gabi, prof^a.2).

Agora eu tenho [preferência], não mudaria, hoje não, porque eu acho que é assim, eles chegam e você tem aquele contato, você consegue aquela interação legal, você é a primeira referência, então eu achei muito legal, a hora que eu percebi que isso era importante na construção de todo o processo, eu gostei, sabe eu gostei (Vânia, prof^a.4).

Me sinto realizada em trabalhar com as crianças, ver os progressos deles, reconhecimento dos pais ... (Carla, prof^a.1).

De modo geral, as professoras sentem-se valorizadas em sua profissão, quer pelos seus familiares e pais de alunos, quer por si próprias, demonstrando um

sentimento positivo em relação à função que desempenham na educação infantil e uma elevada auto estima que permeia todo o trabalho junto às crianças.

Dentro, pelos pais dos alunos, eu me senti muito valorizada pelos pais dos alunos, no final do ano a gente recebe muito elogio, muito carinho dos pais, eu sinto isso, pelos pais ... (Gabi, prof^a.2).

Eu me sinto porque eu me valorizo, eu me sinto assim, eu gosto de falar que sou professora e principalmente falar que sou professora de três anos e escutar 'como você consegue' ... (Joana, prof^a.3).

Sou, dentro e fora também, eu acho gostoso, eu acho que fora assim, família e amigos, os meninos, eles gostam muito 'oh mamãe, e seus alunos', quando eu conto coisas, geralmente tem coisas boas prá contar, eles gostam muito de ficar ouvindo, eles perguntam, inclusive meu marido pergunta, é uma coisa gostosa, dá prá você partilhar (Vânia, prof^a.4).

Considerando as especificidades e exigências inerentes à profissão, as professoras relatam o número excessivo de crianças para a faixa etária de três anos – trinta e dois alunos, determinado pela Secretaria Municipal de Educação – como um aspecto dificultador em potencial do trabalho docente, interferindo na qualidade do ensino e da interação com as crianças, de acordo com os depoimentos das profissionais.

O número de alunos deixa a desejar (...), o número de alunos é excessivo e não está compatível com a faixa etária (Carla, prof^a.1).

Os diferentes tipos de interação que as professoras estabelecem em contexto escolar representam uma das especificidades da profissão docente, especialmente em se tratando da educação infantil. Quando se analisa a interação da professora no âmbito escolar, evidencia-se que as relações interpessoais ocorrem em vários níveis e com várias pessoas, e nesse sentido, assume um caráter relevante as relações estabelecidas entre os adultos da instituição, antes mesmo de sobressaírem as interações com as crianças e pais.

As professoras relatam alguns aspectos divergentes que evidenciam diferentes formas de interação no contexto escolar, demonstrando, basicamente, duas realidades distintas: a existência de um respeito mútuo entre os diferentes profissionais que atuam na instituição infantil, e nesse aspecto, assume um papel essencial a diretora do CER como a responsável pelo estabelecimento satisfatório das relações interpessoais; a ocorrência de uma certa rivalidade entre os diferentes

profissionais, especialmente entre as professoras, que trabalham quatro horas/dia, e as demais categorias profissionais, que trabalham em período integral.

Entre nós professoras a gente se dá bem, entre nós professoras, a gente é unida. Mas o que eu sinto assim entre colegas, é que a gente é tachada como que 'você trabalha meio período só, você não faz nada depois, você vai prá tua casa e não faz nada', eu acho que isso é uma coisa particular de cada um, é uma opção da pessoa, a pessoa decidiu optar por meio período só, se ela não quer trabalhar o dia inteiro, é porque ela acha que não vale a pena, é uma opção pessoal e eu acho que ninguém tem nada com isso prá ficar comentando, é pessoal. É bastante que escuta 'ah, não vai fazer nada' e não é bem assim, a gente faz muita coisa, o professor nunca pára, porque eu saio daqui e eu levo coisa prá minha casa, mesmo com classe de três anos 'ah, três anos é..', é muita coisa, tem planejamento, tem sim, não dá prá fazer aqui, é em casa (Gabi, prof^a.2).

Muito bom, não tenho nenhuma queixa, ótimo, muito bom, existe um respeito, existe assim uma interação legal, um respeito..., um respeitando o outro, por exemplo, eu tenho meu jeito de ser mais eu respeito o seu e no fim todo mundo se dá bem, é muito gostoso. É um CER que foi trabalhado muito legal essa questão das diferenças e que apesar de ter diferenças, a gente forma um todo. Acho que é graças ao trabalho da [diretora], ela contribui muito. Eu já vim prá cá e esse trabalho já existia, então agora é só seguir (Vânia, prof^a.4).

Em se tratando das relações em vários níveis de uma perspectiva ecológica, depreende-se dos relatos que as professoras manifestam o estabelecimento de interações desde o interior do microssistema, caracterizado pelo CER onde atua com sua turma de crianças de três anos, até a interação com níveis mais externos, como o exossistema, caracterizado pelas normas, determinações e propostas enviadas pelas instâncias superiores e municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e federais, através das iniciativas do MEC, por exemplo, de produzir e disponibilizar para todos os professores o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI).

Às vezes eu acho o calendário um pouco absurdo, tem coisa que não dá prá seguir mesmo, relativo a datas, algumas datas que tem que comemorar e três anos não entende de jeito nenhum, tem coisa que por mais que eu fale eu sei que entrou e saiu. Como eu vou explicar umas coisa dessa, quem é D. Pedro I prá eles, quem é Tiradentes, (risos) principalmente pelo fim trágico dele (Joana, prof^a.3).

Eu acho interessante trabalhar com RCNs, eu acho que eles têm um conteúdo bom, assim principalmente no que se refere àquela coisa assim, de te dar uma teoria ligada realmente à prática, do que pode ser possível, acho interessante sim. É legal, acho interessante sim, é uma leitura gostosa (Vânia, prof^a.4).

De forma geral, este item da análise apresentou as motivações e sentimentos manifestos pelas professoras participantes da pesquisa, bem como os relacionamentos destas no contexto escolar com os demais adultos profissionais e instâncias superiores que interferem na efetivação do trabalho docente.

Tomando por base o tempo de atuação das professoras e os sentimentos expressos por elas – como o sentir-se completa, envolvida, integrada – é possível situá-las no estágio da carreira profissional denominada “maturidade”, que se refere ao momento em que a educadora já se vê como professora e confia na sua competência, satisfazendo suas necessidades de formação através de cursos, conferências, seminários, leituras e interação com outros profissionais, de acordo com Oliveira-Formosinho (2001b, p.109), que nesse estudo, analisa as fases da carreira profissional dos educadores de infância através de uma investigação com professoras principiantes.

Considerando a aprendizagem e desenvolvimento profissional, observa-se que as opiniões divergem entre as profissionais participantes da pesquisa, o que pode estar relacionado às crenças e aos valores que as professoras têm a respeito de programas de formação continuada oferecidos, em sua grande maioria, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araraquara.

A aprendizagem profissional da docência, embora não seja objetivo da pesquisa enfocá-la de forma abrangente, é considerada neste estudo a partir das proposições de Mizukami (2000) – no texto em que apresenta as relações entre os processos de aprendizagem profissional da docência e a utilização de casos de ensino – como um processo complexo que se prolonga por toda a vida profissional envolvendo fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho, iniciando-se antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando a prática profissional das professoras, uma vez que “aprender a ser professor, aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio estabelecido a priori” (MIZUKAMI, 2000, p.143).

Com base nos relatos das participantes, é possível observar que, enquanto há professoras que consideram o caráter contínuo da aprendizagem profissional da docência, valorizando as oportunidades oferecidas sob a forma de atividades de desenvolvimento profissional, como cursos, palestras, simpósios, jornadas etc., que demandam “tempo, espaço institucional e investimento da escola e dos órgãos relacionados a políticas públicas” (MIZUKAMI, 2000 p.145), há

professoras que atribuem ao aprender através da experiência, da prática cotidiana, uma importante fonte de aperfeiçoamento profissional, conferindo um valor secundário às iniciativas de formação continuada.

Estas iniciativas são encaradas como uma forma de preencher as lacunas da formação básica das professoras através de ações de reciclagem, em consonância com as proposições de Ferreira (2001, p.66) que, ao abordar a formação contínua dos profissionais da educação, afirma que as professoras podem considerar tais iniciativas como programas de formação que as vê como alunas e “não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação e experiência”, diferindo da visão que elas têm de si próprias e desestimulando-as a participarem de programas dessa natureza.

Outro aspecto relevante nos depoimentos das professoras refere-se ao número de crianças integrantes da classe de três anos que, ao ser considerado excessivo, é encarado como um fator dificultador do trabalho docente junto a crianças pequenas, uma vez que, de acordo com as professoras, uma turma composta por trinta e duas crianças de três anos sob a responsabilidade de um adulto dificulta a efetivação da proposta de cuidar e educar em contexto escolar. Nesse sentido, vale citar o Parecer 22/98 que, ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza que “as estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer” e para tanto, “as turmas de crianças de três anos devem limitar-se a 15 por adulto” (BRASIL, 1998b, p.22), demonstrando que as pontuações das professoras não são reclamações isoladas ou infundadas, pois aparecem em documentos oficiais como condição para um atendimento individualizado.

No mesmo sentido, Bronfenbrenner (1979/96) apresenta estudos, realizados com turmas de crianças de três a cinco anos, acerca do comportamento da professora e das crianças em função do tamanho do grupo, demonstrando que em grupos menores, as professoras se dedicam mais à interação com as crianças do que em grupos maiores, enquanto as crianças apresentam altos níveis de interesse e participação nas atividades.

Por outro lado, Lordelo e Carvalho (1999, p.186), no estudo sobre as estratégias de comunicação em situação poliádica de creche, afirmam que, ao considerar as possibilidades da instituição de educação infantil como um contexto de desenvolvimento, é necessário levar em conta a capacidade humana de se adaptar

ao ambiente, desautorizando a “comparação linear de contextos interativos diádicos e poliádicos”, isso significa dizer que a proporção adulto-criança em contexto escolar não pode ser um fator determinante, por si só, da atenção da professora às crianças, pois o “comportamento, tanto dos adultos quanto das crianças ajusta-se aos diferentes contextos”.

Em se tratando de cuidar-educar a criança pequena, a professora atuante nesse nível de educação apresenta características que são específicas a essa profissão, dentre elas destaca-se a rede de interações alargadas em que se fundamenta o trabalho da professora, em um ambiente onde as relações interpessoais ocorrem em vários níveis e com várias pessoas, o que se evidencia através dos relatos das participantes da presente pesquisa.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2001a, p.89) afirma que a “profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e aí desenvolve papéis, funções, atividades, interfaces”, sendo a capacidade de interação, desde o interior do microssistema até outros níveis e com outros parceiros, indispensável para a professora de educação infantil.

- *Período de adaptação de crianças, mães e ... professoras*

A questão primeira que emerge nos relatos das professoras, no que se refere ao período de adaptação no contexto escolar, relaciona-se ao fato de que, concomitantemente às mães e crianças, a professora também vivencia esse momento carregado de sentimentos em relação à situação e à própria criança, sentimentos como ansiedade, simpatia/antipatia, apego, estresse, entre outros, por mais que a professora tenha experiência com períodos de adaptação e “conheça” a criança previamente através de entrevistas com os pais, anteriores ao início propriamente dito das aulas.

É um processo estressante? Estressante. Cansativo? Cansativo, tem que ter muita paciência, não pode dar importância a coisas bobas, entendeu, tem que toca prá frente, não pode desanimar, qualquer coisinha, a criança pode chorar, pode ficar sem chorar um dia, dois, ela vai chorar no terceiro, não pode desanimar, tem que persistir, durante pelo menos uns 20 dias tem que persistir. (...) Tem as fichas de entrevista no começo do ano e a gente sabe mais ou menos a origem da criança, então a gente tem mais ou menos uma noção, né (Gabi, prof^a.2).

Olha, o primeiro dia você com certeza fica um pouco ansiosa porque vem muitas crianças que você nunca viu, que você não conhece e tal ... (Vânia, prof^a.4)

Ai, terrível, muito choro, muita rebeldia de alguns que não queriam entrar e a mãe forçava prá entrar (Joana, prof^a.3).

O período de adaptação para as professoras principia em momentos anteriores ao início das aulas, isto é, ao primeiro dia em que a criança efetivamente passa a transitar do contexto familiar para o escolar, na medida em que há uma programação a ser cumprida, composta por reuniões de equipe e planejamentos para a adaptação e para o semestre/ano letivo, realizados pelas professoras e pelas diretoras, geralmente enfocando atividades que envolvem a escola como um todo e não turmas isoladas.

A diretora não impõe nada, a gente fica à vontade, ela fala em reunião, deixa as professoras bem à vontade, mas elaboramos o plano juntas ... (Carla, prof^a.1).

É, as atividades são elaboradas antes, né, cada dia tem uma coisa diferente, que envolve o CER todo ... (Joana, prof^a.3).

Nós fazemos assim, quando nós voltamos das férias, nós temos reuniões, ficamos na nossa sala, sempre assim, discutindo o que vai ser possível em conjunto, tudo nós procuramos fazer o que vai ser bom pro grupo todo, é um grupo e nada é imposto, tudo é discutido, é possível, não é..., tudo assim, a gente tem uma postura de se colocar ... Eu acho que a [diretora] gosta muito desse relacionamento, gosta muito de tá pensando nesse relacionamento humano, então eu acho que o grupo assim, incorpora muito isso e não é uma coisa que você pegue obrigada, as coisas surgem naturalmente, você tem mais liberdade de tá colocando, de tá se colocando... (Vânia, prof^a.4).

Diversos são os fatores que emergem nos relatos das professoras em relação ao período de adaptação; entre eles, assumem especial relevância o tempo programado para o período, a rede de apoio de que a professora dispõe durante a adaptação e o tipo de trabalho desenvolvido nesse momento.

Em relação ao tempo disponível para o período de adaptação, as professoras caracterizam-no pelo horário especial cumprido pelas crianças, que saem geralmente duas horas antes do término das aulas, com um aumento gradativo do tempo de permanência, dependendo do bem-estar infantil, podendo ser estendido caso haja necessidade. Essa postura demonstra flexibilidade do horário e caráter individualizado que serve como base para avaliação do período de adaptação das crianças. Por outro lado, não há um consenso a respeito do tempo

destinado à adaptação, diferindo nos relatos das professoras quando a questão é ser suficiente/insuficiente, adequado ou não.

Foram 15 dias, eu acho que prá três anos é pouco, eles tinham que dá um pouco mais (Gabi, prof^a.2).

Eu acho que, dependendo da turma, tudo depende do ano, ela [a diretora] deixa eu prolongá um pouquinho quando necessário, conforme a criança, porque é necessário mesmo, né (Joana, prof^a.3)

Foi suficiente, foi bom, foram 15 dias, deu tudo certo, não tive problemas não (Vânia, prof^a.4).

Todas as professoras relatam a existência de uma rede de apoio durante o período de adaptação, freqüentemente representada pela professora substituta ou servente do CER, despertando sentimentos contraditórios nas professoras, desde gratidão até constrangimento em relação ao profissional que a auxilia. É interessante perceber que as mães aparecem como rede de apoio durante o período de adaptação em um relato, demonstrando uma concepção diferenciada a respeito do papel das mães no contexto escolar.

... a servente me ajuda, de mansinho ela acaba fazendo a mesma coisa que eu (...). Porque é uma responsabilidade enorme prá mim, principalmente de depender de outra pessoa que tem que largar o serviço dela prá vim fazê a minha parte também, ela entra na minha vez e eu tiro o que é dela prá ela vim fazer outra coisa. É super constrangedor, é bom porque elas fazem tudo de bom grado, nunca reclamaram, nunca falaram não, mais a gente sabe que atrapalha porque ela tem o que fazer, né. Ela fica comigo a adaptação toda, às vezes até um pouco mais e é sempre a mesma (Joana, prof^a.3)

A substituta fica disponível, só que esse ano eu tinha..., ela ficou até por perto, mas esse ano eu tinha mães muito bacanas..., tem uma que faz parte do conselho, e elas se ofereceram, tinha uma mãe nova que também se ofereceu 'olha, eu posso ficar se você precisar de ajuda' ... (Vânia, prof^a.4)

O trabalho desenvolvido pela professora junto a sua turma de crianças de três anos durante o período de adaptação revela, de forma geral, que a preocupação central da professora é proporcionar bem-estar à criança no contato com o novo ambiente, desde a acolhida em um lugar seguro até as atividades desenvolvidas no sentido de proporcionar diversão e prazer, a fim de que as crianças permaneçam bem sem a mãe, chorando o menos possível.

Por outro lado, o planejamento para o período de adaptação demonstra que, além das necessidades infantis que devem ser satisfeitas, a professora também apresenta certas dificuldades que podem ser superadas de acordo com a atividade

proposta e o local onde se desenvolve, como por exemplo, um espaço fechado ao invés da área livre, devido à necessidade de a professora controlar as crianças que não desejam permanecer na escola e querem sair correndo.

Eu tenho um lugar certo, a gente vai chegando e cada um tem seu lugar ... Na adaptação é mais canto, histórias ilustradas, atividades em conjunto, que a gente planeja, como teatro, músicas, a gente se reúne muito assim, cada professora, uma vai fazer um teatrinho, a outra vai contar uma historinha, e reúne todo o grupo (Gabi, profª.2)

Olha, a princípio, são atividades calmantes, prá acalmar. Ponho música, às vezes eu ponho um desenhinho no vídeo, depois eu vou prá areia, prá eles já se integrarem melhor. Primeiro tem que acalmá, não adianta ir na areia chorando (risos). Eu vò normalmente prá biblioteca, ou embaixo de uma sombra, mas na areia é livre, mais difícil, tem que ser um ambiente mais fechado, né. É ... as atividades são elaboradas antes, né, cada dia tem uma coisa diferente, que envolve o CER todo, só que tem coisa que não dá prá acompanhar e eu acabo adaptando em outro lugar, desenvolvendo outra coisa (Joana, profª.3).

Outro aspecto verificado refere-se à percepção das professoras acerca das “mães não adaptadas”, independente da adaptação infantil, que acabam por interferir no trabalho docente junto à criança, que geralmente volta a manifestar dificuldades em permanecer na instituição, como evidencia o relato de Joana (profª.3)

... é aquela mãe que fala quando a criança entra super tranquila ‘você não vai chorá, você não vai chorá?’ aí a criança começa a chorar, entendeu, tem muito disso, aí eu falo ‘oh, se você perguntar mais uma vez ele vai chorar’ (risos). Todo ano tem uma que faz isso (Joana, profª.3).

É interessante notar que os fatores capazes de facilitar ou dificultar a adaptação das crianças estão relacionados à figura materna, na maioria dos relatos, havendo quase um consenso a respeito do papel dificultador desempenhado pela mãe que, impedida de permanecer no contexto escolar, apela para os artifícios de esconder-se, e espiar a criança no interior do CER, nas imediações da instituição de educação infantil.

O que facilita é a criança entrar sem a mãe, isso contribui e o que dificulta é a mãe ficar no alambrado (Carla, profª.1).

O que facilita é a confiança que o pai e a mãe tem em relação à professora. Se o pai e a mãe não confia na professora, eu acho que não tem como a criança confiar, o pai e a mãe tem que passar prá criança aquela segurança, prá criança vim segura. O que dificulta a adaptação, eu acho que é a mesma coisa, os pais, assim, que não têm confiança, ficá desconfiado, ficá espiando de longe, a criança fica insegura. Isso daí é

importante, a relação pai-criança, mãe-criança é muito importante, o que o pai e a mãe passa prá criança reflete muito (Gabi, prof^a.2).

Por outro lado, um depoimento reflete o papel que a professora atribui ao seu próprio trabalho como um fator central no processo de adaptação da criança, sem responsabilizar a família, tampouco a mãe, pela facilidade ou dificuldade da criança em se adaptar, mesmo porque a mãe vivencia esse período juntamente com o filho e a professora, de acordo com o relato de Vânia (prof^a.4).

... eu já procuro me colocar conversando, brincando, se achegando, aquela coisa assim ... então foi uma coisa boa, e os brinquedos, em situação de estória, de você tá tentando contar estória, até conseguir, sabe, então foi assim, não foi ruim não. (...) Eu acho que a gente tem que, todas as nossas ações têm que tá voltadas pensando na integração dessa criança, que essa criança possa se perceber dentro de um grupo, no todo, na estória, nas músicas, nas brincadeiras, tá assim, proporcionando atividades compatíveis com essa visão de que a criança tá se achando ali dentro, tá se encontrando, tá se achando assim, aqui é um lugarzinho que eu tô, tô dentro, me acho, tô bem. Então tudo direcionado a isso, muito assim, aquela coisa de chegar mesmo, aquele contato com a criança, de você ser verdadeira com a criança, de sentir, de tá podendo tá se sentindo realmente e tudo que você tá fazendo, esse contato é muito gostoso que você proporciona. E a criança acaba chegando e você com ela, ela com você, a gente com os demais do grupo, então assim, todas as brincadeiras, tudo que a gente fizer junto, sempre pensando que nós somos um, somos o todo, e procurar sempre ver aquela criança que tem mais dificuldade de falar, de se colocar, aquela criança que fica sempre ali, você tá chamando, tá chegando, é uma forma de ficar bem.

Em se tratando da participação da mãe durante o período de adaptação, com exceção das pontuações anteriormente citadas, as professoras, de modo geral, não concordam com a presença materna e justificam suas atitudes com base na crença de que a criança não se aproximará, nem atenderá a professora, caso esteja junto à mãe.

A mãe interfere muito, a criança não obedece com a mãe perto e a classe começa a dispersar. (...) Os pais atrapalham quando entram junto na adaptação, perguntando se comeram ou não (Carla, prof^a.1).

Pode, até uma certa hora, só até a criança acalmar, mas eu acho que não tem necessidade porque a criança vai acostumar com isso; já aconteceu de uma mãe ter que ficar o ano inteiro do lado daquela criança, e eu achei muito, e eu não podia falar nada. (...) A mãe fica junto, participa das atividades, é horrível isso. Então, mais aí eu falo prá mãe 'olha, é melhor prá criança que você vá, porque pelo menos ela vai me conhecer, né', porque ela usa a mãe de referência, porque ela vê a mãe todo dia ali. Se a mãe tá do lado, ela não vai mesmo me dar atenção, ela quer a mãe (Joana, prof^a.3).

Em contrapartida, a participação materna no período de adaptação relatada por Vânia (profª.4) demonstra uma postura das mães de não interferir no trabalho da professora, que por sua vez, proporciona a elas a possibilidade de vivenciarem com seus filhos esse momento inicial de transição do contexto familiar para o escolar, em que todos estão intrinsecamente envolvidos – mães, crianças e professora.

... sabe, aproveitando inclusive essas mães que estavam, elas me ajudavam 'olha, eu vou dar mais atenção prá aquele grupinho, vocês fiquem de olho prá mim em tal situação' ... e elas se colocaram de uma forma muito legal, não interferindo 'oh, Vânia, e agora, isso é possível', eu achei até gozado que elas até poderiam tá tomando mais iniciativa, mas elas me tomaram como referência ... [as crianças] foram se soltando, foi muito legal. Então por exemplo, em determinadas situações, elas se mantinham por exemplo, elas estavam presentes mas um pouco mais distantes 'estamos ali, se você precisar de alguma coisa, pode contá comigo', muito legal (Vânia, profª.4).

Encarando o período de adaptação como o primeiro passo na efetivação da prática educativa, as Diretrizes Pedagógicas Municipais (ARARAQUARA, 1999) afirmam que o momento em questão envolve situações novas enfrentadas por crianças, mães e professora, exigindo adaptações por parte de todos, o que vem ao encontro dos relatos apresentados na presente pesquisa.

Referindo-se ao período de adaptação, de modo geral, as pontuações apresentadas até o momento se aproximam dos dados relatados por Rapoport e Piccinini (2001) que afirmam ser a adaptação um período difícil para a criança, família e educadora, implicando em reorganizações e transformações para todos. Ainda nesse trabalho, os autores demonstram a importância de a mãe, ou outra figura familiar, ficar junto à criança durante o período de adaptação, em ambiente escolar, embora esta seja uma prática não adotada em grande parte das instituições de educação infantil, dado encontrado de forma semelhante na presente pesquisa entre os CERs participantes.

Nesse mesmo sentido, Rimm-Kaufman e Pianta (1999), ao analisarem os padrões de relacionamento entre a família e pré-escola ou jardins-de-infância, afirmam que um relacionamento familiar “de suporte” com a instituição, durante a primeira experiência infantil em ambiente escolar, pode auxiliar a criança a negociar as discontinuidades culturais e ambientais entre os dois contextos pelos quais transita. O relacionamento professora-família pode ajudar a criança a ajustar-se no

novo ambiente escolar e, como resultado, introduz as famílias na cultura escolar e amortece o estresse causado pelo período de adaptação, oferecendo estabilidade enquanto crianças, famílias e professoras experimentam uma transição, de acordo com os autores, justificando o porquê da discussão ora apresentada sobre o período de adaptação.

Segundo Mantovani e Terzi (1998), a elaboração de um planejamento específico para o período de adaptação, como um delicado momento de transição, reflete uma tentativa de criar uma continuidade emotiva entre família e instituição de educação infantil, fato que se comprova através dos relatos das professoras participantes acerca do planejamento realizado conjuntamente entre as professoras e direção escolar.

Nessa mesma pesquisa, Mantovani e Terzi (1998) enfatizam a importância da presença de uma figura significativa de referência – especialmente a mãe – durante o período de adaptação, funcionando como uma base segura para a criança, que por sua vez, torna-se mais interessada em explorar, brincar e aceitar os contatos com adultos e crianças no contexto escolar, quando acompanhada por uma figura familiar, que não toma iniciativas sem a anuência do educador. De acordo com as autoras, o comportamento da mãe como observadora, evitando iniciativas sem permissão da educadora, torna-se altamente significativo para a criança que reconhece, dessa forma, o papel da professora como responsável no novo ambiente, além de fornecer à profissional a segurança de que a situação está, sobretudo, em suas mãos, sendo ela a responsável, mesmo que a mãe seja bem-vinda. Embora essa situação não tenha sido a predominante nos depoimentos das professoras participantes, ela vem ao encontro de relevantes procedimentos ora apresentados acerca da participação materna durante o período de adaptação.

Por outro lado, depreende-se dos relatos que as professoras percebem sentimentos maternos de insegurança e ansiedade por vezes mais fortes do que nas próprias crianças, e sentem-se abandonadas e inúteis, vivendo “incoerentemente a experiência de separação da criança”, de acordo com Mantovani e Terzi (1998, p.178), que demonstram familiaridade das professoras – também presente nos relatos apresentados – com as mães desejosas de deixar a criança na escola, e o fazem, mas ao ver que a criança não chora e está bem com a professora, voltam atrás até a criança começar a chorar.

De acordo com as autoras, nessas circunstâncias, percebe-se que a criança é convidada a ficar com a professora, mas sente uma tensão e desconfiança na mãe, sentimentos não expressos claramente e que se apresentam como mais ameaçadores para as crianças. Com base nos relatos, pode-se dizer que o fato de as mães ficarem “escondidas nos alambrados” gera esses sentimentos ameaçadores nas crianças, desencadeando nas professoras a constatação de que esse comportamento materno é um fator de dificuldade potencial no processo de adaptação.

Um relacionamento de confiança entre família e professora, em que esta deixe claro, especialmente para as mães, que seu papel “com a criança é rico, mas diferente” por ser profissional, aliado ao trabalho dos pais e não seu rival, pode auxiliar a “desfazer esses comportamentos ambíguos e ajudar mãe e criança a se deixarem e a se reencontrarem com serenidade” (MANTOVANI; TERZI, 1998, p.180).

- *Concepções e expectativas das professoras frente à educação infantil*

As concepções das professoras, no que se refere à educação infantil, parecem estar baseadas na preocupação com o caráter pedagógico e educativo da instituição escolar, preparando a criança para as etapas posteriores da escolarização e para viver em sociedade, até mesmo complementando a educação transmitida pela família, por vezes encarada como inadequada ou falha.

O papel da escola, em relação às crianças é ensinar as crianças, preparar para o futuro, preparar cidadãos conscientes, dar, no caso da educação infantil, dar o embasamento prá criança, para as séries superiores. (...) Olha, a gente tá num mundo assim, muito estressante, as mães saem prá trabalhar, largam, colocam seus filhos nas escolas, muita coisa que seria papel da mãe cabe ao professor, porque a mãe não tem tempo, muita coisa os pais passam prá professora, porque a mãe chega à noite, cansada, ela vai ter que fazer o serviço dela doméstico, e a criança às vezes passa sem muito..., não tem muito contato assim, com a família, tem mais contato com a escola, então muita coisa que caberia à família, cabe à escola, mas como tudo é educação, né, a gente acaba passando conceitos, conceitos de higiene, conceitos de postura, conceitos de tudo (Gabi, profª.2).

Olha, é a parte pedagógica e complementar a parte que a gente vê que é necessário mesmo, que a gente sabe que não vai vir de casa, por exemplo dar limites, o maior de todos é o limite (Joana, profª.3).

(...) E a nós acho que realmente trabalhar em cima desses valores [da família], sempre também, direcionado prá aquela coisa de cidadão mesmo, de se enxergar no mundo, de uma boa formação, de uma boa..., de tá inserido numa sociedade com condições de viver em sociedade, de tá vivendo em sociedade. E começa aqui mesmo, não é verdade? (Vânia, prof^a.4).

A fim de alcançar tais objetivos, as professoras utilizam estratégias que privilegiam a aprendizagem através da brincadeira, acompanhada pela explicação e repetição. Através dos relatos, as professoras demonstram que os comportamentos infantis atestam o cumprimento de seus objetivos, satisfazendo, assim, suas expectativas, que por sua vez, parecem estar apoiadas nas suas concepções de educação infantil.

... no final do ano a gente vê essa diferença, vê, é muito gratificante, né, o final do ano, porque você vê a criança que não sabia de nada, nem falar direito, aprende como se comunicar, aprende várias coisas, vários conceitos, a criança 'olha, tia, professora, o triângulo, o círculo, olha a cor azul', isso daí eu acho que é muito gratificante (Gabi, prof^a.2).

... tudo é novo prá eles, é muito bom, e mesmo que eles já viram, prá eles é tudo novidade. É gostoso, você pode retomar um tema que eles tão sempre curtindo (Joana, prof^a.3).

No que diz respeito às expectativas das professoras em relação ao papel das mães, de um modo geral, referem-se à educação das crianças no contexto familiar pautada em valores como respeito, obediência e limites necessários aos comportamentos infantis, a fim de facilitarem o trabalho das professoras no contexto escolar. As profissionais esperam ainda que as mães valorizem o trabalho docente, confiando na figura da professora, demonstrando, para a criança, segurança, tranquilidade, persistência e paciência.

[que as mães] não ficassem ansiosas, transmitissem segurança às crianças, deixar ciente que eles vêm para aprender, fazer novos amigos e não fazer da escola um castigo (Carla, prof^a.1).

... o papel dos pais é orientar as crianças em relação à escola, sempre conversar com a criança a importância da escola, a importância da aprendizagem na vida, desde pequeno, a importância da assiduidade, do respeito aos colegas, respeito à escola, importância do estudo em si na vida. (...) Eu acho que ela tem que confiar na professora. Se não houver confiança entre a professora e a mãe, eu acho que não adianta, tem que ter muita confiança prá ela transmitir essa confiança prá criança e a criança vir consciente prá escola (Gabi, prof^a.2).

Com base nas suas expectativas acerca do papel materno na educação da criança, as professoras freqüentemente avaliam as práticas educativas familiares tomando por pressuposto as conseqüências que tais práticas acarretam para o trabalho docente na instituição de educação infantil.

... eu acho que de repente eles [os pais] encaram a criança de três anos muito como bebê, muito como aquela criança pequenininha e que de repente 'eu abro aqui, eu abro ali, isso depois a gente corrige', não, eu acho que essa questão de limite já pode ser muito bem trabalhada aí e eu acho que tá sendo um pouco falha na educação dos pais, sabe (...) então eu acho que esta questão realmente tá sendo assim, pouco trabalhada por uma maioria de pais, regras e limites. Isso ajudaria o trabalho aqui muito, muito, né ... (Vânia, prof^a.4).

Por outro lado, as professoras relatam suas percepções em relação às expectativas maternas frente à escola e à profissional responsável pelos seus filhos de três anos – espaço para socialização e brincadeiras.

A maioria dá importância prá socialização, a socialização, algumas também dão importância aos conteúdos (Gabi, prof^a.2).

... eu acho que as mães mais preocupadas com a parte pedagógica são as mães de pré, né (Joana, prof^a.3).

... elas entendem que existe uma aprendizagem no brincar, que a gente passa tudo isso, né, porque é no brincar ... (Vânia, prof^a.4).

De modo geral, depreende-se dos relatos que as concepções e expectativas das professoras em relação à educação infantil enfatizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lingüísticas e motoras no processo de educação e cuidado de crianças de três anos de idade, o que se aproxima do trabalho de Arlaque e Wagner (1999) referente aos valores da escola a respeito da socialização de crianças em ambiente de educação infantil.

Da mesma forma, os depoimentos das professoras permitem afirmar que, ao longo do ano, as expectativas lançadas sobre a criança no contexto escolar parecem ser satisfeitas, uma vez que atribuem um caráter positivo e gratificante ao trabalho docente desenvolvido, pois relatam diferenças perceptíveis no comportamento infantil atribuídos, em grande parte, ao convívio da criança em contexto escolar.

Depreende-se dos relatos que a instituição de educação infantil assume, para as professoras, a característica de um local onde a criança deverá adquirir um

conjunto de competências, submetida a intervenções precoces de preparação para a escolaridade obrigatória, relacionadas ao ensino de noções como cores, formas, partes do corpo etc., além de comportamentos voltados para a autonomia e independência.

O contexto escolar surge também como um local onde a criança poderá estabelecer laços afetivos com os adultos e com outras crianças, em um ambiente tranquilo e permeado pela afetividade. Essas pontuações aproximam-se das três tipologias dominantes – instituição de educação infantil como primeira etapa de escolarização; como espaço permeado pela afetividade, pressupondo atendimento às necessidades emocionais das crianças; como instituição complementar à família, embora seja desta a responsabilidade por educar as crianças – pesquisadas junto a educadoras de creche, e apresentadas por Emiliani e Molinari (1998) acerca das representações sociais das profissionais sobre as crianças e a creche.

Por outro lado, pode-se dizer que as professoras esperam que as mães auxiliem seus trabalhos, assumindo junto a seus filhos uma atitude de segurança, tranquilidade e confiança, vindo ao encontro das afirmações de Griffith (1998) – no estudo sobre o envolvimento parental e as percepções deste a respeito do ambiente escolar e as possibilidades de relacionamento entre os contextos – a respeito da necessidade de as professoras encararem a família e, especialmente as mães, como recursos ao processo educacional e não como obstáculos a efetivação do trabalho docente.

- *Relações entre os contextos escolar e familiar na visão das professoras*

Diversas são as dimensões depreendidas dos relatos das professoras no que se referem às relações estabelecidas com a família, especialmente com as mães.

A existência de uma relação assimétrica entre a escola e a família assume um caráter relevante nas colocações de algumas professoras, encarada como necessária para o estabelecimento de uma relação de respeito e de reconhecimento do papel de cada adulto envolvido no processo de cuidado e educação de crianças pequenas.

Os pais têm que ver o professor como professor e não como babá, tem que confiar e respeitar (Carla, prof^a.1).

De forma geral, as professoras preferem que as mães se mantenham afastadas do contexto escolar, por acreditarem que a presença materna interfere na dinâmica da instituição, atrapalhando o trabalho docente e a relação da professora com a criança.

Fora da adaptação, a mãe manda a criança prá mim, não entra mais, porque eles criam aquela independência também né, porque a mãe entrando todo dia atrapalha, atrapalha mesmo, você vai dá atenção prá mãe e no fim acaba tudo 'a la vontê' (Joana, prof^a.3).

Interfere muito, bastante. Olha, teve uma semana ... que teve o dia dos pais na escola e teve, algumas mães vieram participar das atividades com a professora. A criança tem um comportamento completamente diferente perto da mãe, muito diferente, a criança muda radicalmente. A criança às vezes tá bem com a professora, a mãe chega, a criança muda, quer chamar a atenção, tem ciúmes que a mãe se aproxime de outras crianças, deu uma choradeira, choraram (...) as mães ajudaram na atividade a distribuir massinha e umas crianças ficaram enciumadas de ver a sua mãe dando atenção prá outra criança, eu senti isso, muito ciúme entre eles, eles tem ciúmes, três anos é muito ciumento, mesmo com a professora 'a professora é minha, não é sua, é minha', e segura aqui, e não solta, estraga tudo a roupa (Gabi, prof^a.2).

Por outro lado, demonstrando uma postura diferenciada frente à figura da mãe, o relato de Vânia (prof^a.4) revela o incentivo dado à presença materna como um aspecto facilitador do próprio trabalho docente junto às crianças, na medida em que a mãe deixa a criança com tranquilidade e encara a professora como alguém "real", com sentimentos e emoções, enquanto a profissional recebe a criança com segurança, além de obter informações a respeito do comportamento infantil.

... eu procuro ser muito aberta com a mãe, eu tenho essa aproximação, eu gosto muito que se aproximem, que a gente tenha um contato diário sim, que não tenha aquele negócio assim, passou a adaptação fecha o portão, elas me entregam a criança até o último dia do ano, elas vem 'oh Vânia, hoje tá meio chatinho, qualquer coisa liga prá gente', sabe chega, bate um papinho e sai, aqui não existe isso [mãe prá fora] e não é ruim, viu, é uma coisa muito boa. Sabe o que que eu acho, que esse contato diário com as mães, você fala um boa tarde sorrindo, elas te olharem, fala 'a tia me falou um oi gostoso', com certeza vai ser um dia bom, sabe, de você não tá amarrada, não vim amarradona prá escola, apesar de que somos vulneráveis, não tem dia que de repente você não tem motivos prá tá com um sorriso abertão, mas você procura... sabe, eu acho assim que aquela coisa de você ser sempre sincera, sempre passar o verdadeiro, isso eu acho que rompe qualquer barreira que você possa ter com a mãe mais difícil que seja, entende, e você ter essa oportunidade de tá se abrindo 'oh Vânia, parece que você tá meio quietinha hoje', 'realmente hoje eu tô com uma dor de cabeça, mas vai dar tudo certo', sabe.

De todo modo, as professoras relatam alguns momentos favorecedores de relacionamento com as famílias no contexto escolar, referentes aos contatos diários durante entrada e saída das crianças, reuniões de pais, ocasiões de comemoração e festividades e através das próprias crianças.

Os contatos diários entre mães e professora, durante os momentos de entrada e saída dos alunos em contexto escolar, geralmente se baseiam em problemas relacionados à integridade física das crianças, à preocupação com a alimentação e com a saúde infantil, quando são iniciados pelas mães; por outro lado, quando a conversa caracteriza-se por uma iniciativa da professora, geralmente tem como assunto problemas de comportamento apresentados pela criança, tanto em relação às demais crianças, quanto aos adultos da instituição de educação infantil, podendo também focalizar alterações no comportamento infantil evidenciando aspectos do desenvolvimento incentivados no ambiente escolar. Depreende-se também, que as conversas entre mães e professoras podem demonstrar interesses, expectativas e preocupações contraditórias entre as responsáveis pelo cuidado e educação infantis nos diferentes contextos em que a criança transita. Os relatos seguintes parecem evidenciar as situações acima descritas.

Converso no dia-a-dia quando vem procurar, eu chamo no cotidiano se tem que falar sobre agressões, as mães sempre perguntam se comeram, é só isso que elas perguntam ... pode me perguntar qualquer coisa, mas não me pergunta só se comeu, não é isso que as crianças vêm fazer na escola, ou só isso (Carla, prof^a.1).

Eu converso na hora da entrada eu costumo conversar, na hora da entrada e da saída. Eles me procuram, é, às vezes é por causa de briga de criança, às vezes algum problema de saúde da criança, algum momento de agonia, sempre me procuram ... (Gabi, prof^a.2).

Costumo, às vezes eu chamo também prá falar do comportamento, porque às vezes tem criança que progride, eu tive criança que veio de outra escola que não falava, saiu tagarela, mas porque a outra professora era muito assim, militar, e eu já deixei mais a vontade, ele tinha mais liberdade, dentro do limite, aí eu cheguei prá mãe e falei 'olha, ele tá falando, coisa que ele não fazia, ele resolveu falá de uma semana prá outra, se enturmou, bagunçou, fez arte', ele era um robô, assim retraído, não que eu seja perfeita mais eu percebi que ele mudou. (...) Elas me procuram quando algum bate, sei lá, quando chega mordido ou acontece aquela situação de olhar calcinha, olhar cueca, sabe, sempre tem aquela curiosidade, não a malícia, não tem malícia, mas as meninas comparam as calcinhas, os meninos ficam olhando, essas coisas, as mães querem saber porque e eles ficam 'olha a minha!' ... (Joana, prof^a.3).

Em contrapartida, as conversas informais e rotineiras podem representar um mecanismo da professora para assegurar o bem-estar da mãe e da criança, demonstrando também uma empatia da professora em relação às mães.

... entrada e saída elas procuram, não sei se todos, digo assim todos os professores de três anos, eu, é meu jeito, eu faço isso, uma trombadinha, mesmo que não tenha um machucado visível, eu peço 'bem, aguarda um pouquinho, deu uma trombadinha, não foi nada', então procuro passar tudo, procuro tá muito presente, muito atenta a tudo, e tá passando todo dia, por menor que seja o detalhe, se comeu 'olha, comeu pouquinho, eu ofereci, falei que tá um delícia, mas não...', então eu acho que fica uma coisa muito boa prá gente, principalmente com os menorzinhos, eu diria que com todos, eu acho que é muito importante né, a gente tem filhos, se coloca no lugar, sabe aquela coisa assim 'oh, eles se desentenderam, mas não foi uma coisa assim...', mas você tá passando (...), você tem que ter oportunidade, tem que ter até, não é boa vontade porque faz parte do trabalho da gente, você tem que ter uma disponibilidade de tá fazendo esse tipo de trabalho, eu acho que faz parte e eu acho que depois facilita o trabalho da gente e é muito bom (Vânia, prof^a.4).

Vale ressaltar que essa professora apresenta um perfil diferenciado, comparado ao das demais participantes, no que se refere às inter-relações com o contexto familiar, na medida em que demonstra uma visão de relação escola e família pautada na transparência e na sinceridade, possivelmente relacionada à auto-confiança no seu trabalho docente, pois, de acordo com o relato, as mães têm acesso, através do contato diário com a professora, ao que acontece com seu filho no interior do contexto escolar.

Um outro momento propício para relacionamentos entre a família e a escola, representadas pelas mães e professora respectivamente, refere-se às reuniões de pais previamente agendadas pela instituição de educação infantil que podem significar momentos para sugestões, incentivos, elogios, acompanhamento do desenvolvimento infantil e informações aos pais através de recados.

As mães participam, querem saber como estão os filhos, como estão na escola, se estão se comportando (Carla, prof^a.1).

Elas falam sim, elas expõem os problemas, elas reclamam de alguma coisa que não tão contentes, elas agradecem, é sempre assim, elas se interessam bastante (Gabi, prof^a.2).

A maioria [participa], elas perguntam como que é o comportamento deles, se eles gostam mais de ficá na área livre ou de ficá na sala, se eles gostam de desenhar, essas coisas assim (Joana, prof^a.3).

Participam sim, se colocam, perguntam, quando por exemplo a gente passa uma programação elas dão opinião, se elas acham que vai ser legal, elas

perguntam como tá sendo, elas se preocupam inclusive, três anos, 'oh tia Vânia, mas ele tá caminhando bem, tá aprendendo?' (Vânia, prof^a.4)

No relacionamento entre família e escola, assume um papel de destaque a figura da criança como alguém que transmite diariamente suas percepções, sentimentos e aprendizagens adquiridas no contexto escolar, ao contexto familiar durante as conversas entre pais e filhos. No mesmo sentido, a criança relata na escola algumas vivências e experiências no interior da família, mantendo a professora relativamente informada sobre as relações familiares envolvendo a criança que integra sua turma de três anos.

(...) Então tenho algumas situações que elas ficam 'a criança falou isso e vocês tavam brincando e ele aprendeu e disse lá em casa', então são situações gostosas. Uma me falou que ele pegou o batom e foi desenhar o círculo na parede 'Vânia, você não imagina como foi difícil tirá aquele batom' (risos). Estórias, elas falam que eles tentam contar estórias, então tem aí situações que aparecem nas reuniões que as crianças pedem pro pai contar uma estória, essas estórias mais tradicionais 'ah, mas a tia Vânia não conta assim, é diferente' (Vânia, prof^a.4).

(...) a criança contou prá mãe e a mãe quis saber e eu contornei porque ... que malícia que uma criança tem, ela só tem malícia se ela presenciar isso, não é, porque em casa eles vêem o irmão pelado, não é, que nem uma mãe falou, um menino usava o banheiro das meninas..., e eu explicava prá ele que esse é o banheiro das meninas e aquele é dos meninos (...) mas as meninas contavam prá mães que o menino entrava no banheiro e a mãe achava que ele ia lá espiar, três anos não tem malícia nenhuma, (risos) era muito engraçado (Joana, prof^a.3).

Mesmo atribuindo uma importância secundária a esses momentos, as professoras relatam possíveis participações maternas/familiares durante as ocasiões de festas e comemorações.

(...) por exemplo em festinhas, perguntavam se queria ajuda ... (Joana, prof^a.3).

As professoras, em sua grande maioria, sentem-se valorizadas pelos pais, especialmente pelas mães, que demonstram respeito pelas profissionais, além de gratidão, sempre permeados pelo carinho materno que enaltece as professoras, geralmente manifesto no final do ano letivo.

Depois chega o final do ano, as pessoas têm aquele contato gostoso, você percebe que você conseguiu mais um amigo, que você marcou a criança, eu queria tá com aquele cartão que eu recebi prá te mostrá, eu chorei e falei prá ela 'eu não sou tudo isso, mas eu agradeço muito' (Vânia, prof^a.4).

(...) eu me senti muito valorizada pelos pais dos alunos, no final do ano a gente recebe muito elogio, muito carinho dos pais, eu sinto isso, pelos pais (Gabi, prof^a.2)

Por outro lado, as professoras relatam haver conflitos entre a família e a escola, relacionados geralmente a questões religiosas e divergências em relação a regras e limites (não)impostos na educação das crianças, além de conflitos entre o comportamento infantil relatado pela professora e a crença materna a respeito da criança, que pode assumir diferentes posturas dependendo do contexto em que se apresente.

(...) mas em alguns aspectos, sempre algum conflito existe, conflitos religiosos, conflitos, é, vários conflitos (...) já tive casos religiosos, a criança é de uma religião que não pode comer carne de jeito nenhum. Então a criança é proibida de comer carne 'eu não quero carne no prato do meu filho', então é uma filosofia dela, uma religião dela, eu não sei qual religião, sendo que se você analisar em termos nutricionais a carne, ela contém uma proteína necessária, como ela é dessa religião, então eu não pude discutir, então a menina, a criança ficou sem comer carne, se tinha carne no molho do macarrão, ela não podia, ela ficava sem comer, então é um conflito (Gabi, prof^a.2).

Só quando se trata de religião, já teve caso do pai não aceitar que o filho participasse de alguns eventos ou atividades da escola por causa da religião, ele não aceitava principalmente na parte do civismo (Carla, prof^a.1).

Não, não sinto aqui, o que eu acho, que às vezes os pais principalmente na faixa que nós trabalhamos, eu acho que eles se perdem um pouco na questão do limite, (...) que já pode ser muito bem trabalhada aí e eu acho que tá sendo um pouco falha na educação dos pais, sabe, a questão do limite, das regras mesmo, de repente aqui ela vai encontrar isso com mais clareza, mas é de uma forma tão natural, que eu também comentei isso um dia em reunião, que eles vão incorporando e fica uma gracinha, sem brigas, sem aquela coisa de você tá impondo, é uma coisa natural, que inclusive poderia tá sendo trabalhada em casa (...) Eles já são capazes de incorporar, antes até, então eu acho que esta questão realmente tá sendo assim, pouco trabalhada por uma maioria de pais, regras e limites (Vânia, prof^a.4).

... de você conversar com a mãe e falar 'olha, seu filho, aconteceu isso, isso e isso', ela vai falar 'em casa ele não faz nada disso'. Tem discordância sim, tem, porque a criança muda o comportamento. (...) E eu tive caso de um menino que era filho único, que a mãe ficou grávida e enquanto a barriga não aparecia ele tava agitado mas dentro do limite, depois que a barriga ficou saliente, ninguém, ninguém conseguia lidar com ele. Eu conversei com ela e ela 'mas ele é tão amoroso comigo, ele abraça e beija minha barriga, conversa com o irmãozinho', e eu falei prá ela que aqui na escola ele demonstrava de outro jeito, ela não acreditou, continuou do mesmo jeito, não conversou com o menino até que o menino ficou doente, bronquite, mas é o que a gente fala, psicológica, nasceu o nenê e ele começou ficar doente na mesma semana, no mesmo dia (Joana, prof^a.3).

É interessante perceber que a grande maioria dos relatos das professoras apresenta a comissão ou conselho de escola como a oportunidade mais expressiva

da família de participar e colaborar com a instituição, geralmente no que se refere ao setor financeiro, representando, portanto, uma instância exterior ao trabalho docente junto às crianças, uma vez que as reuniões de conselho acontecem quando as aulas do dia já se encerraram, as crianças, obviamente, não estão presentes e as professoras têm presença facultativa.

Eu acho que sim, eu acho que, assim nesse conselho que tem eu acho que é bem positivo sim porque o pai fica sabendo como é a escola a fundo, as decisões passam pelo conselho e tem funcionários e as mães, essas mães passam prá outras que não são do conselho, mas elas são a segurança nossa que as mães vão entender, vão participar, e aquela proximidade melhor. Eu gostei, foi bom (Joana, prof^a.3).

Olha, em termos pedagógicos não, mas podem auxiliar, assim, como por exemplo com o conselho de escola, que esse ano teve o conselho de escola, eles podem auxiliar, ajudando numa festinha, numa arrecadação de dinheiro, nesse ponto sim (Gabi, prof^a.2).

Em contrapartida, observa-se que a família pode participar do contexto escolar sem a predeterminação de momentos ou instâncias específicas, como demonstra o relato de Vânia (prof^a.4).

Eu acredito que sim, eles podem auxiliar participando e essa participação eles valorizam mais, eles se inteiram de tudo que tá acontecendo e não tem aquela coisa de olhar de fora, não, eles têm condição de realmente tá participando, saber da importância, porque tá sendo feito, o que tá sendo feito, porque eu acho que é muito importante.

Igualmente à diversidade de formas possíveis de relacionamento com o contexto familiar relatadas pelas professoras, diversas são as concepções, sentimentos e valores das profissionais a respeito da família nos dias de hoje. No entanto, as professoras não relatam diferenças no comportamento e desenvolvimento infantil em função de diferentes modelos familiares com os quais têm contato através da instituição de educação infantil.

Se eu for falar da nossa clientela, esse ano eu tive assim uma porcentagem boa de famílias, assim, pais separados, com uma estrutura diferente da ideal, mas eu percebi que apesar de eles terem algum tipo de problema, as crianças respondem ao que a gente chamaria de mais normal a determinados padrões de comportamento, que seriam mais normais, por exemplo numa família estruturada (...) Eu acho que muitas coisas mudaram, sabe assim aquela coisa de modernidade mesmo, mas eu acho que a essência é a mesma, as famílias que conseguem enxergar que ainda existe aquela essência, são iguais a não sei de quanto tempo atrás, não é assim mesmo? E a gente percebe, esse grupo que eu trabalhei esse ano, tem famílias, eu tenho mães que, a gente às vezes conversando, são exatamente do jeito que eu sou na minha casa, existe um certo padrão,

aquele padrão normal, aquela coisa que não perdeu essa essência. Em contrapartida, existem realmente casais novos que realmente não deram certo, mas a criança tá bem, tá aí alegre, não interferiu (Vânia, prof^a.4).

... não tem aquela homogeneidade, eu vou te dizer, é uma diferente da outra, cada uma tem uma característica, cada uma tem uma exigência ou não tem exigência, é saber lidar com cada uma do jeito que ela é, aprender a conhecer e saber lidar. (...) tem bastante exemplos, bastante modelos, tanto a família completa como incompleta, ou só mãe e filhos, tem um caso que não é meu, mas a filha mora com o pai, tem isso, tem caso de mãe que tem um filho com cada pai e não convive com nenhum dos pais (risos), tá grávida de novo de outro pai, não convive com ele também, e tem aquela família exemplar também (Joana, prof^a.3).

A diversidade de questões emergentes da análise das relações entre os contextos pelos quais as crianças de três anos passam a transitar, na visão das professoras, permite uma ampla discussão à luz da literatura abordada na presente pesquisa.

De modo geral, depreende-se dos relatos que a relação estabelecida entre a escola e a família pode ser caracterizada pelo que Bronfenbrenner (1979/96, p.162) denominou de “comunicações interambientes”, que equivalem às mensagens informativas transmitidas do ambiente familiar para o escolar, ou vice-versa, e ocorrem, na presente pesquisa, de forma predominante durante as conversas informais rotineiras entre mães e professoras e reunião de pais.

Os contatos diretos entre a família e a instituição acontecem especialmente durante as conversas informais, sobretudo durante a entrada e a saída das crianças do contexto escolar, e geralmente se referem aos problemas de comportamento infantil, quando iniciadas pelas professoras, diferindo na forma e conteúdo das conversas iniciadas pelas mães que, de acordo com as profissionais, são quem geralmente dão o primeiro passo em busca de informações referentes à alimentação infantil, integridade física, e desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e lingüísticas, junto à professora, o que foi abordado de forma semelhante na pesquisa de Bonomi (1998), quando analisa a comunicação entre família e escola, especificamente a questão das iniciativas para os relacionamentos em ambiente escolar.

Partindo-se do pressuposto de que as duas instituições – família e instituição de educação infantil – são interligadas e não paralelas e que os relacionamentos entre ambas necessitam de momentos formais, a presente pesquisa encontra na reunião de pais a efetivação dos mesmos.

Depreende-se dos relatos, de forma geral, que as famílias são convidadas a se encontrarem com os professores durante as reuniões, que possuem objetivos explícitos ou implícitos de mostrar aos pais, especialmente às mães, pontos importantes para o desenvolvimento infantil efetivados na instituição de educação infantil, evidenciando o quanto as crianças são capazes de realizar através do trabalho da professora, o que foi demonstrado de forma semelhante por Bonomi (1998). Por outro lado, as mães, como representantes em potencial da família, apresentam, de acordo com as professoras, uma grande disposição e vontade de participar do trabalho desenvolvido na instituição de educação infantil, o que se aproxima das colocações de Foni (1998) acerca das reuniões de pais desenvolvidas pela escola.

A criança funciona, mediante os relatos das professoras, como elo entre os dois universos, na medida em que transmite diariamente, e nos dois contextos, informações, julgamentos e expectativas referentes aos ambientes pelos quais transita, assumindo o papel de “intermediária, mensageira e mensagem entre a família e a escola”, com afirma Perrenoud (2000, p.123).

Analisando as oportunidades de participação familiar na dinâmica do contexto escolar, depreende-se que a maioria das professoras apresenta uma dificuldade quanto à sugestão de possibilidades de relacionamento entre família e instituição de educação infantil, e nessa medida, refere-se ao envolvimento dos pais em conselhos escolares como uma oportunidade singular de participação, já que serão incluídos em assuntos que demandam, inclusive, tomada de decisões junto à instituição, aproximando-se de uma das formas de envolvimento e participação parental, apresentada por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), com base na tipologia elaborada por Epstein.

No mesmo sentido da dificuldade das professoras em envolver a família no contexto escolar, Greenwood e Hickman (1991) enfatizam que as atitudes, conhecimentos e habilidades dos professores em relação ao envolvimento dos pais podem funcionar tanto como barreiras – quando não sabem o que fazer para envolver a família ou não desejam a participação familiar – quanto como facilitadoras das atividades de envolvimento dos pais – a crença das profissionais sobre a efetividade de seu trabalho é um forte indicador da facilitação manifesta por elas.

Os autores apresentam cinco tipos de envolvimento parental proporcionados pelas profissionais; entre eles, aproximam-se da presente pesquisa

o que Greenwood e Hickman (1991, p.283-4) denominaram de “pais como ouvintes” – que caracteriza a forma mais tradicional de envolvimento e se efetiva através de atividades que envolvem comunicação entre pais e professores, frequência dos pais nas atividades e eventos escolares e comunicação através da própria criança, seja oralmente ou por bilhetes levados por ela – e “pais como *decision maker*” – que caracteriza o envolvimento dos pais na tomada de decisões da escola como membros de conselhos ou sistemas administrativos escolares – dois tipos de envolvimento relatados pelas professoras participantes da presente pesquisa.

Em um trabalho que analisa o relacionamento entre família e escola acerca dos tipos de envolvimento parental que os professores relatam ter conhecimento de que os pais realizam, Baker et al. (1999) apresentam uma escala de envolvimento dos pais, elaborada junto aos professores, composta por vinte e quatro itens, entre os quais aproximam-se desta pesquisa, com base nos relatos das professoras participantes, os seguintes tipos de envolvimento: os pais visitam a escola, falam sobre a criança com a professora, mostram respeito pela escola, falam sobre o dia escolar com a criança, são interessados pelo o que acontece na escola, respondem às anotações (bilhetes) enviadas à família, procuram facilitar a transição para a escola e buscam contato com a professora por iniciativas próprias.

É válido evidenciar que, de forma semelhante aos autores citados, a presente pesquisa utiliza o relato das professoras para identificar os tipos de envolvimento dos pais que conhecem, demonstrando que os mesmos referem-se basicamente àqueles comportamentos observáveis pelas profissionais em contexto escolar, ou dos quais têm conhecimento.

Embora apareça de forma preponderante nos depoimentos das professoras, a escassa participação e relacionamento familiar com a instituição de educação infantil não podem servir como referência às atitudes de uma das participantes da pesquisa (Vânia, prof^a.4), uma vez que se depreende dos relatos citados o esforço da profissional em incluir os pais nas suas atividades e durante os momentos em que o relacionamento mães-professora se faz possível e desejável.

Com base nos autores supracitados, pode-se inferir que essa professora – em comparação às demais – talvez conheça alguns mecanismos que favorecem a relação e o envolvimento parental, e não “teme o juízo das mães tanto sobre a sua pessoa quanto ao seu profissionalismo”, como afirma Bonomi (1998, p.165), podendo significar que as demais participantes busquem uma proteção através das

regras escolares que mantêm as mães afastadas, garantindo às profissionais a segurança de que não estão sendo observadas pela família, incomodamente presente.

Mais do que isso, a atitude diferenciada da professora em questão, pode evidenciar um grau de maturidade profissional capaz de proporcionar segurança no trabalho que realiza, tornando-se capaz de dimensionar a importância que a parceria família e instituição assume para o processo de escolarização de crianças pequenas, na medida em que a colaboração entre pais e professores pode apontar caminhos que auxiliem a criança a encontrar sucesso dentro e fora da instituição.

Esses atores envolvidos com o desenvolvimento infantil devem reconhecer suas responsabilidades e não esperar que um realize suas tarefas sem o outro, visto se tratar de um esforço de colaboração entre as duas instâncias responsáveis pelo cuidado e educação de crianças, como afirma Berger (1991) na pesquisa a respeito do envolvimento dos pais na educação dos filhos em diferentes momentos histórico-político-culturais.

Talvez o cerne para o entendimento dos comportamentos da professora direcionados às mães e referentes à interação com estas esteja relacionado à experiência profissional desta participante e assim, esta colocação aproxima-se do que Rimm-Kaufman e Pianta (1999) afirmaram a respeito da correlação entre a experiência profissional e a proporção de contato entre família e escola, sendo esta a única variável observada pelos autores como relacionada positivamente com a proporção de envolvimento e relação entre os contextos familiar e escolar, favorecidos pela experiente professora.

A fim de evidenciar as concordâncias e divergências presentes entre as instituições, a partir dos relatos de suas representantes, faz-se necessária uma triangulação dos dados por ora apresentados.

2.4. Os contextos de educação infantil: triangulação dos relatos

De acordo com os procedimentos adotados para análise dos dados, o presente item objetiva confrontar os relatos das profissionais a partir das categorias elencadas no estudo (Quadro 3), buscando-se concordâncias e/ou divergências nas concepções e expectativas das mesmas no que se refere à educação infantil nos contextos familiar e escolar, às práticas educativas que desempenham e ao relacionamento entre as instituições responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Para tanto, a identificação da instituição de educação infantil seguirá a equivalência utilizada até o presente momento, ou seja, diretora 1 e professora 1 trabalham no Centro de Educação e Recreação 1, seguindo dessa forma para os demais contextos e participantes.

Todas as profissionais participantes revelam que se sentem satisfeitas com a profissão, sendo que a função que desempenham constitui-se como opção pessoal e profissional. A criança, seu bem-estar e desenvolvimento integral e satisfatório é o fim último do trabalho que desempenham nas instituições.

Em relação às expectativas quanto à função familiar, todas as profissionais esperam e desejam que os pais sejam responsáveis pela educação da criança no que tange às regras e limites que precisam ser impostos e apreendidos, a fim de garantir a socialização infantil adequada, além de facilitar o trabalho desenvolvido no contexto escolar, visto que as professoras não seriam totalmente responsabilizadas por essa tarefa. Nessa medida, consideram que a instituição de educação infantil realiza um trabalho complementar à família, embora as professoras enfatizem o caráter pedagógico e educacional do mesmo, diferente, portanto, dos pais que buscam o contexto escolar como um espaço para socialização e brincadeiras.

Nesse sentido, as diretoras apresentam concepções e expectativas diversas, porém complementares, em relação às famílias que buscam o atendimento na instituição para seus filhos de três anos.

Enquanto Regina (diret^a.1) acredita que os pais buscam o CER apenas como espaço para brincadeiras, cabendo aos profissionais demonstrarem o trabalho desenvolvido a fim de que a família seja informada quanto ao desenvolvimento infantil promovido na e pela instituição, Isabel (diret^a.4) salienta que os pais esperam que o CER seja responsável pelo desenvolvimento e aprendizagens infantis através

de um trabalho vinculado ao lúdico e ao acolhimento das crianças e deles próprios, além de considerar a instituição de educação infantil como um jardim, na concepção de Froebel enquanto fundamento teórico do trabalho desenvolvido.

Percebe-se, portanto, que a primeira ressalta a importância dos profissionais demonstrarem continuamente o trabalho realizado, enquanto a segunda diretora citada considera que os pais já apreenderam as concepções norteadoras do fazer institucional, possivelmente por já terem sido informados a respeito. Como a pesquisa refere-se às crianças sem histórico de frequência pregressa, as informações de Isabel (diret^a.4) sugerem que a instituição seja encarada pela comunidade como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem infantil, inclusive pelos pais de crianças ingressantes no CER.

Por outro lado, Eliza (diret^a.2) e Marta (diret^a.3) salientam a importância atribuída pelos pais ao CER como um contexto que garante às crianças o cuidado necessário durante o trabalho materno, especialmente no tocante à alimentação e segurança, embora as famílias busquem um espaço para o convívio dos filhos com coetâneos, enquanto aprendem e se desenvolvem. Por se tratarem de CERs que atendem em período integral, os dados sugerem a presença da concepção de instituição de educação infantil como um contexto de direito da mãe que trabalha e necessita de um local que cuide da criança enquanto a família não dispõe de recursos – mesmo que humanos – para a manutenção de tal tarefa.

Em relação ao período de adaptação, todas as profissionais ressaltam a importância da primeira reunião de pais enquanto um momento inicial de contato entre as instituições, especialmente no que se refere à adaptação da família ao contexto que receberá a criança posteriormente. Na mesma medida, diretoras e professoras enfatizam as estratégias que dispõem para garantir a tranquilidade e o sucesso desse período, tendo como expectativa a confiança dos pais em relação aos profissionais e ao trabalho realizado.

Todas as profissionais salientam a estruturação de um trabalho diferenciado e específico para o período de adaptação, sistematizado a partir de reuniões de planejamento que envolvem a equipe do CER como um todo, visto que todos os funcionários participam desse processo; as diretoras, em específico, esperam que as professoras desenvolvam as atividades planejadas, podendo haver adequações mediante as necessidades infantis, desde que não coloquem em risco a

integridade física das crianças, pois a tolerância e compreensão dos pais durante esse período pode ser menor se comparado ao restante do ano letivo.

As instituições participantes da pesquisa apresentam especificidades relativas às estratégias que utilizam para atingirem os objetivos referentes ao período de adaptação e que merecem uma discussão.

As diretoras salientam a importância da confiança familiar em relação aos profissionais da instituição, a fim de prover a criança de segurança necessária para vivenciar esse período de adaptação que envolve todos os membros da família e do CER. Para tanto, Regina (diret^a.1) pressupõe o vínculo das crianças ingressantes com os alunos renovados e adaptados, além de um trabalho de orientação aos pais no sentido de conscientizá-los sobre a importância de explicarem aos filhos que não ficarão presentes na instituição junto a eles, pois esse é um momento de convívio infantil, não havendo a necessidade de saírem escondidos, tampouco permanecerem nas redondezas do CER. Já Eliza (diret^a.2) e Marta (diret^a.3) salientam como estratégias para essa etapa as atividades diferenciadas, com o auxílio de recursos sensoriais que chamem a atenção das crianças para os aspectos lúdicos do contexto, permeado de afetividade positiva, podendo haver a participação materna. As três diretoras apontam a presença de estratégias como convite às mães para que conheçam a instituição e permaneçam por um tempo com a criança e o restante da turma durante essa fase em que tudo é novo e diferente a todos os envolvidos, especialmente à criança.

As professoras Carla (prof^a.1), Gabi (prof^a.2) e Joana (prof^a.3) salientam o estabelecimento de uma rede de apoio composta pela professora substituta e serventes durante essa etapa inicial de frequência no CER, podendo, entretanto, despertar sentimentos contraditórios, uma vez que a criança pode estabelecer laços afetivos com essas profissionais e não o fazê-lo com a professora responsável pela turma, além de desconforto causado pela sensação de que esse apoio atrapalha a execução do serviço específico das profissionais que estão auxiliando.

Em relação às mães, as três professoras citadas consideram que sua presença dificulta a adaptação infantil, sendo necessário, portanto, que se mantenham afastadas, ou seja, esperam que acompanhem a criança até a respectiva turma e professora, deixando a instituição em seguida para retornar somente no momento da saída. Consideram que o período de adaptação determinado pela direção e Secretaria da Educação não atende às necessidades

infantis por ser insuficiente, embora Joana (prof^a.3) saliente que o tempo destinado a essa fase não apresenta rigidez por depender das características das crianças da turma. As informações dessas docentes não corroboram os dados advindos dos depoimentos das respectivas diretoras no tocante ao envolvimento materno, visto que as professoras não relatam a ocorrência de participações familiares durante as atividades destinadas ao período de adaptação.

Em contrapartida, Isabel (diret^a.4) e Vânia (prof^a.4) apresentam depoimentos que se complementam no que tange ao envolvimento familiar, especialmente durante o período de adaptação, visto que ambas consideram a presença da mãe imprescindível para que os objetivos específicos dessa fase sejam atingidos. A diretora caracteriza a participação materna como uma estratégia que a instituição lança mão a fim de garantir a segurança infantil, na medida em que a família sente-se segura quanto à frequência da criança no CER, o que também pode ser obtido através da utilização, durante a primeira reunião, de uma fita de vídeo produzida na instituição e que tem a função de apresentar o CER aos pais. A professora, por sua vez, salienta que as mães constituem sua rede de apoio durante a adaptação, embora possa prescindir da ajuda da professora substituta, ressaltando que, ao ter a figura de apego familiar presente junto à criança, esta se sentirá tranqüila para vivenciar e aproveitar as novas experiências que se descortinam a partir da entrada em contexto coletivo de educação. Nesse sentido, a professora ressalta que o tempo destinado a esse período é suficiente, tendo em vista que a turma não apresentou comportamentos perturbadores.

Ainda enfatizando as profissionais do CER4, para além do período de adaptação, diretora e professora salientam que a família pode se envolver com a instituição em todos os momentos em que a criança estiver presente neste contexto, visto não depender de momentos específicos para a parceria, embora exemplifiquem as possibilidades de participação durante a entrada e saída rotineira do CER, reuniões, festividades e comemorações, Conselho de Escola e, sobretudo, pela própria criança.

No entanto, Isabel (diret^a.4) relata a ocorrência de dois eventos muito valorizados pela equipe da escola que sugerem a importância atribuída pelos pais aos profissionais da instituição – a festa do dia dos professores, organizada e apresentada pelas mães nos moldes das comemorações preparadas pelas

docentes, e as palestras organizadas pelas profissionais do CER mediante a solicitação das famílias, inclusive quanto aos temas.

No mesmo sentido, Vânia (prof^a.4) salienta que os conteúdos das comunicações rotineiras que se estabelecem entre ela e as famílias têm como eixo as necessidades dos interlocutores envolvidos, sobretudo as infantis, além de serem vistas como mecanismos que a profissional utiliza para garantir o bem-estar e a confiança das mães no trabalho desenvolvido pela instituição como um todo e por ela, enquanto professora das crianças de três anos.

Por outro lado, Carla (prof^a.1), Gabi (prof^a.2) e Joana (prof^a.3) salientam que, durante os momentos de entrada e saída, reuniões e festividades, em que os pais podem estar presentes na instituição – além de Conselho de Escola e através da criança – os conteúdos das comunicações que se estabelecem referem-se a problemas de comportamento ou possíveis alterações no mesmo, integridade física da criança, alimentação e saúde.

Estes dados corroboram as percepções das respectivas diretoras que exemplificam os mesmos momentos de envolvimento familiar, enfatizando as reuniões enquanto uma oportunidade para os pais (re)conhecerem e valorizarem o trabalho desenvolvido.

Todas as diretoras relatam valorizar a relação entre a escola e a família, sentem-se valorizadas pelos representantes dos contextos – profissionais e mães, respectivamente, embora salientem a escassa valorização da Secretaria de Educação quanto ao trabalho que realizam – e não identificam conflitos ou divergências nas interações que se estabelecem entre os contextos.

A importância atribuída pelas professoras à relação entre o CER e as famílias evidencia diferenças acentuadas entre as participantes, pois Carla (prof^a.1) considera que as formas de relacionamento precisam ser caracterizadas pela assimetria entre os interlocutores, pois de um lado tem-se profissionais que precisam ser encarados como tais pelas famílias, sendo que estas apresentam conflitos com a instituição relacionados a opções religiosas, enquanto que Gabi (prof^a.2) e Joana (prof^a.3) salientam a preferência por manterem as mães afastadas do contexto escolar, uma vez que estas podem atrapalhar o trabalho desenvolvido, seja por apresentarem divergências quanto à religião e imposições inerentes a essa, seja por não concordarem com a forma como as mães encaram os comportamentos infantis em diferentes contextos, salientando que as crianças agem de maneiras específicas

quando na presença das mães ou apenas em contato com a turma e professora, respectivamente.

Por outro lado, Vânia (profª 4) incentiva a presença materna no CER, justificando que a parceria e o envolvimento pode facilitar seu trabalho docente na medida em que o contato que estabelece com os familiares, para além do que já foi apresentado acima, pode ser caracterizado como um momento oportuno para transmitir-lhes a importância da educação infantil referente aos valores sociais, visto que as famílias, atualmente, têm encarado que crianças pequenas não precisam de regras e limites, argumentando que podem aprendê-los posteriormente.

O presente estudo teve como objetivo geral descrever e analisar a inter-relação estabelecida entre a família e a instituição de educação infantil, sob a ótica de diretoras e professoras durante a primeira experiência infantil de frequência em ambiente coletivo.

A partir da triangulação dos depoimentos, pode-se depreender que a relação estabelecida entre as famílias e os CERs participantes desta pesquisa apresenta especificidades que sugerem a caracterização em padrões diferenciados e particulares de interação, de acordo com a instituição de educação infantil onde ela acontece.

Observa-se que o CER1 apresenta como possibilidade de participação familiar momentos previstos e estruturados na rotina da instituição, facilitadores de relação visto que os pais são esperados ou convidados pelos profissionais, como durante a entrada e saída das crianças, reuniões e festividades, embora a família tenha livre acesso ao contexto escolar, como sugere a diretora, enquanto a professora salienta a necessidade de uma interação pautada na assimetria. Esperam que os pais confiem no trabalho da instituição, embora não apresentem alternativas propiciadoras de construção da confiança.

Já os CERs 2 e 3 podem ser analisados em conjunto, pois os relatos das profissionais representantes sugerem a similaridade entre os contextos que, embora salientem os mesmos momentos de relação exemplificados pelo CER1, apresentam possibilidades de participação familiar diferenciadas, mesmo que não se efetivem da maneira como as diretoras desejam. Vale ressaltar que estas profissionais percebem as expectativas familiares quanto à instituição vinculadas ao local onde as mães deixam os filhos para serem cuidados enquanto trabalham, embora valorizem o desenvolvimento que o CER proporciona às crianças e a aprendizagem que pode

oferecer à família através de eventos como os relatados durante os depoimentos e analisados no presente capítulo. Na mesma medida, as professoras sentem-se valorizadas pelas famílias, mas desejam que confiem no trabalho realizado, embora não apresentem alternativas que viabilizem a confiança para além das possibilidades de envolvimento relatadas pelas diretoras, salientando que preferem que as mães permaneçam afastadas do interior da escola.

Em contrapartida, o CER4 merece ser destacado como uma instituição que apresenta formas de relação entre os contextos muito particulares e baseadas na confiança entre os interlocutores, na medida em que privilegia o envolvimento e a participação familiar em todos os momentos em que se fizerem necessárias ou desejadas. As profissionais sentem-se valorizadas pelas famílias que, por sua vez, demonstram a confiança e a satisfação pelo CER ao organizarem homenagens à equipe. Os dados sugerem que a instituição seja liderada por uma diretora que busca favorecer uma interação família-escola efetiva e permeada pelo respeito mútuo, o que parece ter sido assumido pela professora como eixo de seu trabalho, visto que considera as mães como parceiras na educação infantil, assimilando com naturalidade as diferentes formas pelas quais uma família pode se organizar, mesmo que apresente dificuldades em estabelecer, com suas crianças, regras e limites necessários a relações interpessoais satisfatórias.

Expressam, diretoras e professoras, o desejo de serem valorizadas pelas profissionais e Secretaria da Educação e pelas famílias, respectivamente. Esse dado sugere que as diretoras buscam legitimar sua atuação a partir do reconhecimento e valorização de seus pares e da instância hierárquica imediatamente superior a elas; na mesma medida, as professoras esperam que o reconhecimento venha dos pais, sugerindo que são estes que legitimam o papel docente que as profissionais assumem junto às crianças.

Depreende-se, portanto, que a relação estabelecida pelas instituições escolar e familiar está vinculada às concepções e expectativas que norteiam as práticas das profissionais. Mesmo através de estratégias similares, as inter-relações entre os contextos diferem acentuadamente a partir do que as profissionais, especialmente as diretoras, consideram como necessário e possível para que o trabalho seja efetivo e que garanta o âmbito de atuação de cada um dos interlocutores envolvidos, ou seja, professores, diretores e mães.

Vale ressaltar que os dados podem ser observados sinteticamente no Quadro 4 e que merecem ser discutidos à luz da perspectiva bioecológica, o que será apresentado em capítulo posterior.

Categorias	CER 1	CER 2	CER 3	CER 4
Concepções e Expectativas frente à educação infantil nos contextos familiar e escolar	• esperam que a família seja responsável pela educação da criança em relação à valores e limites; que famílias valorizem a instituição e o trabalho realizado com e pelas crianças • acreditam que a instituição de educação infantil seja responsável por complementar à educação transmitida pela família, além de preparação para anos subsequentes, espaço para relações interpessoais, tendo como característica o trabalho pedagógico e educativo.			
	• Diret^a 1: acredita que os pais busquem o CER enquanto um espaço que possibilite as brincadeiras infantis, até o momento em que conhecem o trabalho desenvolvido.	• Diret^a 2: encara a criança como uma flor; acredita que os pais busquem o CER visando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, além de alimentação e cuidado enquanto as mães trabalham.	• Diret^a 3: acredita que os pais busquem o CER visando a aprendizagem de hábitos positivos, convivência com outras crianças e local seguro enquanto as mães trabalham.	• Diret^a 4: encara o CER como um jardim, enquanto espaço que possibilita os fundamentos para as aprendizagens e o desenvolvimento da criança; acredita que os pais busquem a instituição visando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil através das brincadeiras; necessidade de ser um ambiente onde a família toda sinta-se acolhida
Relação entre os contextos: Período de adaptação	• enfatizam a importância da primeira reunião para que os pais conheçam a instituição e o trabalho a ser desenvolvido; encaram essa reunião como início do processo de adaptação; • há reuniões de planejamento entre as profissionais visando a adaptação infantil por meio de atividades específicas; • esperam que as mães confiem no trabalho das profissionais			
	Diretoras: • esperam que as professoras desenvolvam atividades específicas para esse momento, especialmente as que não ofereçam riscos de acidentes • esperam que as mães não fiquem escondidas e confiem no trabalho, a partir de estratégias diferenciadas e específicas			
	Diret ^a 1: principal estratégia é a participação dos alunos renovados e a orientação para que os pais não enganem a criança	Diret ^a 2 e 3: principal estratégia é a acolhida por meio de atividades diferenciadas, recursos visuais atrativos para as crianças, baseadas em afetividade positiva; pode haver participação das mães para casos específicos		Diret ^a 4: principal estratégia é a participação das mães para que sinta segurança, transmitindo esse sentimento aos filhos
	• Prof^a 1 e 2: consideram o tempo de adaptação insuficiente		• Prof^a 3: considera suficiente, mas depende da criança	• Prof^a 4: tempo suficiente
	Professoras: • rede de apoio composta por profissionais do CER, especialmente professora substituta; desperta sentimentos contraditórios; • consideram que as mães dificultam a adaptação da criança			Prof ^a 4: • rede de apoio composta pela professora substituta e mães dos alunos • o que facilita a adaptação é seu trabalho e o apoio que recebe das mães
Relação entre os contextos: Momentos e formas de envolvimento e participação	• durante os contatos diários nos momentos de entrada e saída, festividades, reuniões, Conselho de escola, pela criança			Prof ^a 4: todos os momentos em que a criança estiver na instituição, além dos pré-definidos, citados pelas demais
	• Diret^a 1: ênfase nas reuniões	• Diret^a 2: pais precisam valorizar as reuniões para que a criança sinta que suas atividades são importantes à família; valoriza participação nas festividades, embora não possa oferecer à família a comemoração que deseja; ocasiões esporádicas, como o "dia da família na escola"; atividades do CER que a família observa e valoriza.	• Diret^a 3: ênfase nas reuniões; palestra que a instituição organiza e oferece aos pais, sem participação expressiva para sua continuidade	• Diret^a 4: não há momentos específicos, mas sempre que a criança estiver no CER; festas realizadas pelas famílias para os profissionais; comemorações promovidas pela instituição; palestras informativas com temas sugeridos pelos pais
	Prof ^a . 1, 2 e 3: conteúdos das comunicações rotineiras focalizam problemas e alterações no comportamento infantil, integridade física, alimentação e saúde			Prof ^a . 4: conteúdos envolvem as necessidades dos contextos; são mecanismos para assegurar o bem-estar da mãe e da criança
Relação entre os contextos: Importância	Diretoras: valorizam a relação e sentem-se valorizadas pelas famílias; não relatam conflitos ou divergências			
	Prof ^a . 1: relação com as mães é, e precisa ser, assimétrica	Prof ^a . 2 e 3: preferem que as mães se mantenham afastadas do contexto escolar por atrapalharem o trabalho junto às crianças		Prof ^a . 4: incentivo à presença materna, por facilitar o trabalho junto às crianças
	Prof ^a . 1 e 2: conflitos relativos à religião		Prof ^a . 3: divergências quanto ao comportamento diferenciado que a criança assume nos diferentes contextos	Prof ^a . 4: Divergências quanto aos limites não impostos pela família na educação da criança

Quadro 4 – Triangulação entre os contextos

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO UMA UNIDADE

Nesta seção, apresentar-se-á um estudo de caso focalizando a inter-relação entre a família e a instituição de educação infantil.

Entende-se por Estudo de Caso o estudo das particularidades e complexidades de um caso singular (BRANTLINGER et al., 2005), objetivando-se a compreensão do maior número possível de informações a respeito do objeto analisado, buscando detalhes da interação estabelecida entre o objeto e seus contextos, como define Stake (1999).

De acordo com Fleith e Costa Jr. (2005), a obtenção e compreensão do conhecimento relacionado ao desenvolvimento humano requerem a observação de comportamentos dos indivíduos em ambientes naturais de desenvolvimento e questionamentos acerca do que pensam, fazem ou sentem, além de outras possibilidades de pesquisa.

O estudo de caso foi delineado a partir dos relatos maternos e das profissionais envolvidas, tendo como pano de fundo as relações interpessoais experienciadas pelas crianças integrantes da turma de três anos desta instituição, observadas no contexto escolar.

Nesta pesquisa, procedeu-se a observações de crianças em situação de educação infantil e questionamentos, através de entrevistas, aos interlocutores envolvidos no seu processo de cuidar e educar.

Este estudo tem como objetivo geral descrever e analisar a relação entre a família e a instituição de educação infantil a partir da triangulação de depoimentos de mães, professora e diretora e observação da rotina de um grupo de crianças de três anos, em três momentos distintos do ano letivo.

Dessa forma, como objetivos específicos a presente pesquisa pretende:

- descrever e analisar as concepções de mães de crianças de três anos sobre a inter-relação entre os contextos familiar e escolar, as práticas educativas no contexto familiar e as expectativas em relação à instituição de educação infantil;

- descrever e analisar as concepções da diretora de um Centro de Educação e Recreação e da professora responsável pela turma de três anos a respeito da educação infantil na família e na instituição e o relacionamento entre estes dois contextos de desenvolvimento;
- descrever e analisar as mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais estabelecidas entre crianças e professora ao longo do ano letivo.

3.1. Delineamento do Estudo de Caso

3.1.1. Participantes:

Participaram desta pesquisa vinte e sete crianças que integram a turma de três anos de um Centro de Educação e Recreação (CER) mantido pela Prefeitura Municipal de Araraquara, a professora responsável pela classe, a diretora da instituição e quatro mães destas crianças, atendendo ao critério de primeira experiência infantil em instituição escolar.

Caracterização das participantes – contexto familiar

Embora esta pesquisa tenha focado a mãe, considera-se importante apresentar as características observadas no contexto familiar em que está inserida, que pode ser resumido no Quadro 5.

Como se verifica, a idade das mães, no início do estudo, varia de vinte e oito a trinta e três anos, o grau de instrução abrange desde o primeiro grau completo até o nível superior. Todas elas são casadas.

A idade dos pais varia de trinta a trinta e sete anos, o grau de instrução abrange, igualmente às mães, desde o primeiro grau completo até o nível superior.

Com relação às crianças, a idade varia de dois anos e onze meses a três anos e sete meses no início do estudo, sendo duas do sexo masculino e duas do sexo feminino, ingressantes na classe de três anos sem frequência pregressa em outras instituições de educação infantil.

Pode-se dizer, de modo geral, que as famílias pertencem à classe média, residem em casas próprias, equipadas com utensílios domésticos e totalmente mobiliadas. Todas as famílias possuem carro próprio, com exceção da família 4.

Identif.	Idade da mãe	Profissão materna	Grau de instrução	Idade do pai	Profissão paterna	Grau de instrução	Idade da criança	Sexo da criança	Posição na constelação familiar	Rede de apoio eventual
Fam. 1	28	Auxiliar de coordenação	Superior	31	Agricultor	Superior	3 a 7 m	Masc.	1º (único)	Avó materna
Fam. 2	30	Comerciante	Ensino médio	30	Comerciante	Ensino médio	3 a 1 m	Fem.	2º (de duas)	Vizinho
Fam. 3	33	Do lar	Magistério	37	Assessor de vendas	Superior	2 a 11 m	Fem.	1º (de duas)	Tia e avó materna
Fam. 4	31	Comerciante e manicure	Ensino fundam.	39	Técnico de som	Ensino fundam.	3 a 2 m	Masc.	2º (de três)	Avós maternos

Quadro 5 – Caracterização das famílias – mães – participantes da pesquisa

Caracterização dos participantes – contexto escolar

Os Centros de Educação e Recreação (CERs) receberam esta denominação em 1971, em substituição aos antigos Parques Infantis, com divisão por grupos/classes de faixas etárias específicas – três, quatro, cinco e seis anos. Em 1982, com a construção de novos CERs, iniciou-se no município de Araraquara a integração pioneira creche/pré-escola, destinados ao atendimento de crianças de zero a seis anos em três modalidades (mantidas até o presente) – berçário, recreação e pré-escola, além de servirem, também a educação especial.

As novas construções dos CERs apresentam um modelo de planta física padrão, com especificações técnicas definidas que adaptam os espaços físicos às diferentes modalidades de atendimento.

Apesar das reformas e adequações acompanhando o processo de desenvolvimento do programa de educação infantil do município, os primeiros CERs guardam suas características arquitetônicas originais. No entanto, tanto esses como os mais novos apresentam, de modo geral, os seguintes ambientes: 1 sala estruturada, 1 sala de multi-meios, 1 sala de recursos, 1 sala de diretoria, 1 depósito de materiais, 2 berçários com banheiros, 1 lactário, 1 solário, 1 galpão-refeitório, 1 cozinha, 1 depósito de gêneros, 1 lavanderia, 2 sanitários para crianças (meninas e meninos), 2 sanitários para funcionários (masculino e feminino) e área livre com tanques de areia e brinquedos.

Os espaços, de acordo com os recursos que possuem, são divididos para a execução de diferentes atividades e são utilizados através de um rodízio realizado entre as diferentes modalidades, respeitando o tempo de permanência para cada faixa etária das crianças.

Como esta pesquisa enfoca a classe de três anos, é válido evidenciar que, além dos espaços comuns como galpão-refeitório e sanitários, as crianças dessa faixa etária utilizam as salas de multi-meios, de recursos e estruturada e, prioritariamente, a área livre do CER.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil elaboradas por profissionais da Secretaria de Educação, as práticas educativas dos CERs se configuram a partir de elementos norteadores como o rodízio, a rotina, as brincadeiras, as atividades educativas e a integração com a família.

O *rodízio* caracteriza-se pela organização do espaço e do tempo no CER; constitui um instrumento fundamental para a divisão e a melhor utilização dos espaços escolares, favorecendo aos educadores a execução de seus planejamentos.

A *rotina*, uma estruturação das atividades no dia-a-dia do CER, traduz-se em uma seqüência básica de atividades diárias com a intenção de assegurar à criança a possibilidade de perceber a relação tempo-espaço, de situar-se em relação aos acontecimentos, horários e atividades estabelecidas no planejamento.

O *brincar* é encarado como a ocupação mais séria da infância, fonte de energia e de riquezas na vida da criança; não é inata, uma vez que a criança aprende a brincar, e através das brincadeiras e brinquedos ela se desenvolve harmoniosamente do ponto de vista cognitivo, afetivo, social e motor.

As *atividades educativas* explicitam a intenção educativa do CER, caracterizam-se pelas ações que são planejadas pelos educadores com intencionalidade educativa, visando basicamente possibilitar a construção do conhecimento pelas crianças.

A *integração família e escola* é definida como uma interação de grande importância para o êxito da educação da criança pequena, completando e favorecendo o trabalho educacional na medida em que os familiares têm acesso a escola; conhecer os valores culturais, as semelhanças e diferenças entre famílias e incentivar a participação destas, são elementos presentes nas Diretrizes.

Para a execução do programa de educação infantil, a Secretaria de Educação e Cultura de Araraquara mantém um quadro de pessoal constituído por diferentes categorias profissionais, quais sejam, diretores, professores, recreacionistas, berçaristas, merendeiros, serventes, porteiros, guardas noturnos e jardineiros.

As características gerais das profissionais participantes e abordadas neste estudo estão resumidas no Quadro 6.

Identif.	Idade	Formação	Tempo de Formação (último curso)	Experiência profissional no cargo atual	Experiência profissional em cargos anteriores
Diret ^a .1	45	Magist./Pedag.	15 anos	10 anos	11 anos
Prof ^a .1	37	Magist./Pedag	10 anos	10 anos	5 anos

Quadro 6 – Características gerais das profissionais participantes da pesquisa.

As vinte e sete crianças participantes deste estudo integram a classe de três anos do CER1; todas as crianças, como critério para organização das turmas, devem ter três anos completos ou a completar durante o primeiro semestre do ano letivo.

3.1.2. Procedimentos de coleta de dados:

A partir dos objetivos propostos neste trabalho, optou-se por abordagens metodológicas que possibilitassem à pesquisadora compreender a forma como os interlocutores da família e da instituição de educação infantil concebem as práticas educativas e as inter-relações entre os dois contextos, bem como descrever as inter-relações entre crianças e educadoras em ambiente educacional, ao longo de um estudo de caso, de caráter longitudinal.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas e observações.

A entrevista

De acordo com Biasoli-Alves (1998), o uso de Entrevista Semi-Estruturada, que se apresenta como um roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados, pressupõe uma formulação de questões flexíveis e abertas, capazes de

evocar no sujeito uma fala que expresse o modo de pensar e agir frente aos temas focalizados pela entrevista.

Para que se configure como um instrumento adequado às pesquisas qualitativas, a entrevista precisa ser elaborada após a definição de objetivos claros, que considerem os sujeitos a serem entrevistados enquanto representantes do que se pretende analisar (BLANTLINGER et al., 2005).

- *Elaboração de roteiros de entrevistas*

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, os roteiros elaborados têm como base os trabalhos de Martinez (1998) e de Lollato (2000), uma vez que ambos contêm questões pertinentes a este projeto e, nesse sentido, buscou-se satisfazer as exigências impostas pelos objetivos desta pesquisa.

Os roteiros de entrevista dirigidos às mães (Apêndice C), como representantes do contexto familiar, foram elaborados para dois momentos distintos. O roteiro para a primeira entrevista contempla os dados pessoais, a história da infância e vida escolar materna, casamento e nascimento dos filhos, a escola na vida da criança, o processo de adaptação escolar, rotina familiar, além de questões avaliativas acerca da infância e questões diversas enfatizando componentes maternos e infantis.

O roteiro para a segunda entrevista foi elaborado a partir dos objetivos dessa fase do estudo, que buscou verificar possíveis modificações na rotina familiar em função da escolarização das crianças e o modo das famílias vivenciarem essa fase. Os principais tópicos do roteiro foram: a educação da criança e a criança na escola.

Em relação à entrevista dirigida à direção escolar, o roteiro (Apêndice A) segue uma divisão metodológica em termos da descrição da diretora, seu julgamento e proposta do CER nas questões relativas ao processo de entrada das crianças na instituição, especialmente quanto ao momento de adaptação, comunicação família-escola, expectativas das famílias em relação aos CER e sobre o cotidiano das instituições, além de sua formação e atuação profissional.

O roteiro para a entrevista com a professora (Apêndice B) aborda dados pessoais, formação e atuação profissional, a estrutura escolar, relacionamentos no interior da escola, os primeiros dias de aula e relacionamentos com as famílias.

- *Realização das entrevistas*

- Com as mães¹

Num primeiro momento, as famílias, representadas em sua grande maioria pelas mães, de crianças ingressantes na classe de três anos do CER participante foram convidadas a fazerem parte desta pesquisa durante a primeira reunião de pais que antecede o início das aulas, realizada pela diretora e professora da instituição.

Nesse momento, a pesquisadora apresentou o objetivo e o procedimento da pesquisa e questionou os presentes quanto ao interesse e disponibilidade pela participação no projeto. Às famílias (mães) interessadas, num total de nove, foi pedido o endereço e/ou telefone para que as entrevistas pudessem ser agendadas de acordo com as disponibilidades familiares.

O critério para seleção dos participantes relaciona-se à ausência de um histórico de frequência pregressa das crianças em instituições de educação infantil de qualquer natureza. Dessa forma, dentre as nove mães dispostas a participarem, cinco delas preenchiam esse requisito, sendo que as demais já haviam deixado suas crianças sob o cuidado e educação de outras instituições, como berçários ou escolinhas particulares.

No entanto, o número final de mães participantes desta pesquisa (quatro) resultou no fato de que, após o período de adaptação, uma das crianças manifestou dificuldade em permanecer no CER e sua mãe, anteriormente arrolada como participante, decidiu retirar a criança da instituição de educação infantil e permanecer com ela em casa.

A primeira entrevista foi realizada com as mães após o período de adaptação escolar, nas residências familiares e tiveram uma duração média de uma hora. De igual forma, a segunda entrevista realizou-se ao final do ano letivo, sendo que ambas foram registradas através de gravação.

¹ Todas as participantes preencheram o Termo de Consentimento Pós-Informação (Apêndice D) para a efetivação da pesquisa, sendo as crianças representadas por seus responsáveis.

- Com as diretoras e professoras

O Centro de Educação e Recreação (CER) focalizado neste estudo foi escolhido por atender apenas em período parcial, no início da coleta de dados, sendo possível encontrar nessa instituição um maior número de crianças de três anos sem frequência pregressa em instituições de educação infantil, de acordo com o critério adotado na pesquisa.

Sendo assim, questionou-se a diretora deste CER sobre sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e, mediante sua concordância, o mesmo procedimento foi tomado em relação à professora responsável pela turma de crianças de três anos de idade. O procedimento seguinte referiu-se ao envio de ofício à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o pedido de autorização para que as profissionais requeridas pudessem participar da pesquisa.

O momento considerado pelas profissionais como o mais apropriado para a realização das entrevistas foi o final do ano letivo, correspondente ao término das aulas com as crianças e anterior ao período de recesso e férias das professoras. As entrevistas foram realizadas individualmente na própria instituição, com duração média de uma hora de gravação com cada profissional participante.

A observação

O método de observação tem-se mostrado o instrumento mais satisfatório na coleta de dados, à medida que permite identificações de algumas relações existentes entre os comportamentos do sujeito observado e certas circunstâncias ambientais (DANNA; MATOS, 1986).

Ainda nesse sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, das quais pode-se destacar a experiência direta, que é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno.

A observação, de acordo com Lollato (2000, p.28), é “um instrumento que permite acompanhar algumas experiências diárias dos sujeitos, tentando apreender o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”,

além de fornecer elementos necessários a um “maior aprofundamento em relação a comportamentos e sentimentos subjacentes aos processos interativos.”

Além disso, o registro de observação através de filmes é a maneira mais completa de que o pesquisador dispõe, pois, através dos recursos de congelamento, reverso, câmara lenta e rápida, dentre outros, há a possibilidade da situação observada ser retomada tantas vezes quantas se fizerem necessárias, já que a situação em questão assume um caráter permanente, além de contribuir para que as cenas sejam precisas e válidas, desde que os observadores tenham um treinamento específico para esse tipo de coleta de dados (VIANNA, 2003).

No entanto, pressupõe uma disciplina e domínio técnico no tocante à análise posterior, uma vez que se corre o risco de ter um volume elevado de transcrições, como aponta Vianna (2003).

- *Seleção dos momentos observados na rotina escolar*

Selecionaram-se para as observações os momentos de entrada e saída, bem como atividades realizadas durante a rotina escolar.

O critério para escolha desses momentos decorre da possibilidade de observar os aspectos que se evidenciam no momento de transição entre os dois ambientes de convívio infantil, ou seja, a casa e a escola, bem como observar de que maneira se efetiva a relação entre professora e mães durante a entrada e saída das crianças.

A entrada caracteriza-se por ser um momento de acolhida das crianças, que são recebidas pela professora em um local do CER previamente determinado e mantido ao longo do ano. Nessa ocasião, a mãe ou responsável por trazer a criança à escola pode ou não entrar na instituição de educação infantil acompanhando a criança. O momento da entrada inclui a utilização de sanitários e bebedouro, músicas para acolhida e organização da rotina junto às crianças.

A saída, da mesma forma que a entrada, realiza-se preferencialmente no mesmo lugar do CER ao longo do ano, e caracteriza-se por ser um momento em que ocorre a transição da escola para a casa. Uma vez que a mãe, ou responsável, necessariamente entra no CER para receber sua criança diretamente da professora,

a ocasião da saída configura-se como um encontro diário entre as representantes da instituição de educação infantil e da família.

As atividades realizadas no CER, tanto em área livre como em espaços internos – sala de multi-meios, de recursos ou estruturada – são planejadas no sentido de manter o bem estar das crianças, seu desenvolvimento pleno e integração social.

Neste estudo, priorizou-se a observação das atividades subseqüentes ao momento de entrada – total de seis observações, com uma média de quinze minutos cada uma, objetivando analisar o desenvolvimento da rotina do CER após a separação da criança de sua família como forma de verificar se nesse período a professora traz elementos da casa para a sala de aula, e atividades imediatamente anteriores ao momento de saída – total de três observações, com uma média de dez minutos cada, objetivando analisar a existência de atividades ou ações que antecedem o reencontro com a família, como forma de verificar se há uma preparação para a saída das crianças.

- *Realização das observações*

As observações foram registradas, através de filmagens, por duas pesquisadoras² que desconheciam a proposta do estudo, embora fossem treinadas para esse tipo de coleta de dados, com a anuência da diretora e da professora, bem como das mães das crianças da turma observada.

As pesquisadoras adotaram uma postura, denominada por Lüdke e André (1986), de “observador total”, ou seja, não interagiram com o grupo, apesar de estarem na presença dele, mas sem estabelecerem relações interpessoais com os participantes.

As observações foram realizadas com a professora 1 e sua turma composta por vinte e sete alunos, na faixa etária de três anos. Vale ressaltar que essa classe é freqüentada pelas crianças cujas mães fazem parte desta pesquisa.

² As observações foram realizadas pelas pesquisadoras Prof^{as}. Ms Keila H. Barbato Marcondes e Prof^a. Ms Gabriela Maffei Moreira.

A coleta de dados efetuou-se em três etapas por um período de nove meses, com intervalo de três meses entre as observações – especificamente no final do mês de fevereiro, final de junho e início de novembro, sendo que, para cada etapa, realizaram-se três observações em dias alternados.

Os dados de observação da rotina pré-escolar advêm de um conjunto de fitas de vídeo cassete em que estão gravadas situações de entrada na escola, situações de atividades e situações de saída das crianças da escola, totalizando três horas quinze minutos e cinquenta segundos.

3.1.3. Procedimentos para análise dos dados

Nesta pesquisa, parte-se da premissa de que a abordagem qualitativa pressupõe que a realidade social é consolidada continuamente pelos seus participantes e reflete a construção dos dados por parte do pesquisador no que se refere a significados, conceitos, características e descrições dos objetos analisados (FLEITH; COSTA Jr, 2005).

A abordagem qualitativa, por exigir um conjunto de procedimentos formais, sistemáticos e controlados, é especialmente indicada em estudos de caso. De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005), a abordagem qualitativa exige do pesquisador uma explicitação de critérios para que o rigor seja garantido, além de possibilitar o compartilhamento acadêmico de procedimentos e resultados.

No entanto, a análise qualitativa não elimina a possibilidade da abordagem quantitativa (STAKE, 1999; FLEITH; COSTA Jr, 2005), uma vez que esta apresenta, por exemplo, a freqüência em que os processos analisados ocorrem e que diferenças podem ser medidas ao longo do tempo, sendo descritas e analisadas qualitativamente pelo pesquisador, de forma conjunta e interdependente.

Vale ressaltar que a triangulação dos dados em uma análise qualitativa atribui um caráter de validade e relevância à pesquisa, na medida em que demonstra a consistência dos dados a partir de diferentes recursos metodológicos, como a entrevista e a observação (BRANTLINGER et al., 2005).

- *Análise das entrevistas*

Após a transcrição integral das entrevistas das mães, diretora e professora, digitação e conferência do material, procedeu-se a inúmeras leituras a fim de que os dados fossem apreendidos, como sugere Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992) e Biasoli-Alves (1998).

Os assuntos abordados nos depoimentos foram identificados, grifando-se e anotando-se, ao lado, os temas relatados durante as entrevistas. Posteriormente, os temas foram selecionados e os núcleos que os compõem foram identificados a fim de que as informações pudessem ser agrupadas e organizadas em uma determinada seqüência. O Quadro 7 apresenta as categorias ou núcleos identificados nos relatos das participantes.

A composição dos resultados pretende contemplar os eixos comuns e diferenciados entre os relatos, elaborando-se um texto que responda aos objetivos propostos.

Classe de perguntas	Mães	Diretoras e Professoras
Instituição educação infantil	- Concepções e expectativas sobre a educação infantil na instituição - Período de adaptação da criança: sentimentos e percepções - Concepções frente à escola e à professora	- Concepções e expectativas frente à educação infantil na instituição - Período de adaptação: planejamento da instituição - Expectativas quanto ao papel das professoras (específico à diretora)
Família	- Geração das mães: (con) vivências da infância à constituição da própria família - Práticas educativas no contexto familiar - Alterações no comportamento da criança após entrada na instituição de educação infantil	- Período de adaptação: percepções do sentimento materno - Concepções e expectativas frente à educação infantil no contexto familiar
Relação família-instituição de educação infantil	- Período de adaptação: sentimentos sobre a participação - Importância da relação - Momentos e forma de envolvimento e participação	- Período de adaptação: participação da família - Importância da relação - Momentos e formas de envolvimento e participação

Quadro 7 – Categorias de análise das entrevistas de mães, diretora e professora.

- *Análise das observações*

Elaborou-se um Caderno de Transcrições que traz no topo da primeira página a identificação da data da observação, a etapa do estudo a que se refere a observação e a duração da mesma.

A transcrição foi contínua e os comportamentos da professora e das crianças de modo geral foram separados por barras; as letras **P** e **CC** indicam se os comportamentos observados são da professora ou das crianças, respectivamente. Os comportamentos verbais inteligíveis foram transcritos e colocados entre colchetes.

Considerou-se, metodologicamente, como menor unidade de análise o Episódio de Análise por Amostragem de Tempo, indicado por Sager et al. (2003) como pertinente para estudos sobre a interação de crianças em instituições de educação infantil. Entende-se por **episódio** uma seqüência de comportamentos desenvolvidos em um intervalo de trinta segundos durante as observações, uma vez que se verificou ser este o critério mais adequado a fim de que a situação observada no CER pudesse ser transcrita de forma mais fidedigna possível, visto se tratar de um ambiente coletivo caracterizado pela ocorrência simultânea de múltiplas atividades e interferências.

A pesquisa de Colwell e Lindsey (2003) apresenta uma metodologia semelhante na medida em que utiliza como recorte – para análise de padrões de interação entre crianças e professora na educação infantil – observações do comportamento infantil a cada trinta segundos.

Dessa forma, cada observação realizada em cada uma das três etapas do estudo apresenta um número específico de episódios – que variam de 29 a 59 – pressupondo um método particular para se trabalhar os dados.

Para a análise, realizou-se um levantamento da literatura sobre educação infantil nos contextos institucionais e familiares, seja de forma isolada ou relacionada, bem como estudos que partissem da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. A revisão bibliográfica deu origem a um sistema de dimensões e categorias adaptadas para o presente estudo, apresentadas resumidamente no Quadro 8.

Os dados obtidos com a análise das observações foram anotados em uma tabela construída para cada dimensão e etapa, que traz o número de

ocorrências de cada categoria em função dos episódios para posterior cálculo da frequência relativa (Apêndice E).

A frequência relativa de cada categoria foi obtida através da proporção de episódios em que ela ocorre em relação ao total de episódios de cada observação realizada.

Dimensões	Categorias	
I. Atividades	1. Rotina 2. Atividades didáticas 3. Atividades lúdicas 4. Atividades organizacionais 5. Conversa informal	
II. Momentos da Transição	1. Transição direta 2. Transição por interrupção da atividade 3. Transição por dissolução do grupo	
III. Comportamentos da Professora Iniciadores de Contato	1. Realiza atividade 2. Incentiva criança realizar atividades 3. Incentiva criança interromper atividades 4. Realiza atividades junto 5. Posiciona criança para atividades	6. Inicia através de contato físico 7. Inicia através de contato verbal 8. Inicia através de expressão de afeto positivo 9. Inicia através de expressão de afeto negativo 10. Interrompe atividade da criança
IV. Conteúdo das Verbalizações iniciadas pela professora	1. Conteúdos escolares 2. Conteúdos familiares 3. Conteúdos de socialização	
V. Estratégias da professora para contato verbal	1. Solicitar/Sugerir 2. Ordenar 3. Proibir 4. Atender 5. Explicar 6. Comentar 7. Imitar	
VI. Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato	1. Realiza atividades 2. Inicia através de contato verbal 3. Inicia através de contato físico 4. Inicia através de brincadeira 5. Inicia através de expressão de afeto positivo	6. Inicia através de expressão de afeto negativo 7. Expressa desejo/pedido/necessidade 8. Exibe comportamento perturbador 9. Interrompe atividade
VII. Conteúdo das Verbalizações iniciadas pelas crianças	1. Conteúdos escolares 2. Conteúdos familiares 3. Conteúdos de socialização	
VIII. Estratégias infantis para contato verbal	1. Solicitar/Sugerir 2. Atender 3. Opor-se 4. Comentar 5. Imitar	
IX. Modalidades de Gestão	1. Autônoma 2. Autônoma intermediária 3. Intermediária de tutoria 4. Intermediária dirigida 5. Dirigida	
X. Espaços Utilizados na Instituição	1. Sala de multi-meios 2. Sala estruturada 3. Sala de recursos 4. Galpão/refeitório 5. Tanque de areia 6. Quadra de esportes	7. Área livre árvores 8. Área livre frontal 9. Área livre lateral 10. Bebedouro 11. Sanitários
XI. Agrupamentos	1. Agregação livre 2. Esquema pré-estabelecido: pequenos grupos 3. Esquema pré-estabelecido: grupo todo	
XII. Qualidade dos Episódios Interativos	1. Responsividade: com/sem 2. Afetividade: amistosa/conflituosa/neutra 3. Mutualidade: baixa/média/alta	
XIII. Participantes	1. Professora 2. Crianças 3. Diretora 4. Professora substituta 5. Mães	

Quadro 8 – Proposta da Análise das Dimensões e Categorias

Os itens I, IX, X, XI, XIII correspondem à adaptação da proposta apresentada por Bondioli (2004), na coletânea sobre perspectivas de pesquisa e estudos de caso relacionados à educação infantil. Da mesma autora, apreende-se a sugestão de análise sobre momentos de transição, item II, complementando-a com as informações advindas do estudo comparativo entre famílias de crianças com e sem Síndrome de Down realizado por Pereira-Silva (2003).

No tocante aos comportamentos iniciadores de contato, itens III e VI, as categorias foram adaptadas de Sigolo (1994), que apresenta uma análise acerca das interações estabelecidas entre mãe e criança com atraso no desenvolvimento; desta pesquisa, também, apreende-se a qualidade dos episódios interativos, adaptando-se da mesma (SIGOLO, 1994) e de Pereira-Silva (2003) as categorias integrantes do item XII.

Por fim, os conteúdos das verbalizações iniciadas pela professora e pelas crianças caracterizadas nos itens IV e VII foram adaptados das sugestões de Linhares et al. (2004) no texto que analisa a mediação materna como promotora do desenvolvimento de crianças nascidas prematuras, apreendendo-se também destas autoras e de Pereira-Silva (2003), a sugestão de análises sobre estratégias de contato verbal, apresentadas nos itens V e VIII.

É válido ressaltar que, independente de serem pesquisas desenvolvidas em outros contextos que não o da instituição de educação infantil, os estudos utilizados como referências visam a análise de processos interacionais entre adulto e criança pequena.

A seguir serão descritas as propostas de análise com suas definições e exemplos.

1. Análise das Atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil.

Esta análise visa identificar as atividades desenvolvidas pelas crianças e professora durante as etapas do estudo. Definiram-se as seguintes atividades, não mutuamente exclusivas:

1. Rotina: seqüência básica de acontecimentos e atividades realizadas cotidianamente, envolvendo a dinâmica da instituição como um todo; são exemplos

de atividades de rotina os momentos de chegada, chamada, lanche, higiene pessoal, saída.

2. Atividades Didáticas: atividades de caráter intencional que têm como foco o desempenho de tarefas e/ou ensino de conceitos utilizando materiais e/ou objetos escolares, como pintura, desenho, colagens, recortes, atividades motoras em geral, manipulação de massa de modelar etc.

3. Atividades Lúdicas: atividades de brincadeiras organizadas em torno de objetos, brinquedos ou do próprio corpo, podendo ser dirigidas pelo adulto e haver estabelecimento de regras, como brincadeiras com baldinhos de areia, carrinhos, bonecas, jogos de encaixe e de construção, nos aparelhos de diversão como balanço e escorregador, brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, de correr e pular, roda cantada, brincadeiras de faz-de-conta, música e dança, narração e escuta de histórias, com ou sem apoio de livros e revistas infantis.

4. Atividades Organizacionais: eventos que antecedem atividades planejadas, como arrumação do espaço, preparação de materiais para a atividade, organização das crianças em duplas/grupos/turma como um todo; nesta categoria ainda se configura organização da instituição, como contagem das crianças para a realização das refeições correspondentes aos freqüentes no dia.

5. Conversas Informais: trocas verbais sobre assuntos diversos quando não há desenvolvimento concomitante de quaisquer atividades descritas.

II. Análise dos Momentos de Transição das Atividades

Esta análise objetiva identificar a forma como os membros da interação modificam as atividades desenvolvidas, com base em categorias não mutuamente exclusivas, definidas como:

1. Momentos de Transição: momentos, geralmente curtos, em que o foco da atividade se altera, podendo ser:

a. Direta: a passagem de uma atividade para outra é feita por meio da emissão de comportamento verbal e/ou motor indicando o término de uma atividade e o início da outra, como quando a professora pede que as crianças guardem os baldinhos de areia, pois está na hora da saída.

b. Interrupção da atividade: a passagem de uma atividade para outra é feita de forma brusca, interrompendo-se uma atividade e iniciando-se outra imediatamente em seguida, sem articulação entre ambas, como quando professoras e crianças terminam de cantar uma música e, antes do grupo todo de crianças encerrarem-na, a professora diz “levantem as mãos as meninas”, conta as crianças, “agora os menininhos”, conta-os e inicia outra música em seguida.

c. Dissolução do Grupo: os membros envolvidos na interação se engajam em atividades independentes, por exemplo quando as crianças brincam de subir e descer da escada e, sem qualquer sugestão explícita, param e buscam novas atividades e parceiros.

III. Análise dos Comportamentos da Professora Iniciadores de Contato

Objetiva-se analisar os episódios interativos iniciados pela professora durante a realização das atividades, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Professora realiza atividade: a professora inicia os episódios realizando tarefas sem incluir ou emitir um pedido para que as crianças também participem, como quando se dirige até a estante e escolhe o livro de histórias.
2. Incentiva a criança a realizar a atividade: professora inicia o episódio incentivando as crianças a executarem uma atividade, estimulando-as através de verbalizações como “vamos cantar a musiquinha da bruxinha?”

3. Incentiva a criança a interromper a atividade: professora inicia o episódio incentivando as crianças a interromperem a atividade que estão realizando através de expressões como “sem cutucar o amiguinho, estou vendo beliscar, pode parar!”
4. Realiza atividade junto com a criança: professora inicia o episódio tentando obter a participação ativa das crianças, participando conjuntamente na execução da atividade, como quando se senta no chão e canta junto com as crianças, batendo as palmas das mãos nas mãos da criança que está sentada a sua frente.
5. Posiciona a criança para a atividade: professora inicia o episódio colocando a criança, geralmente sentada, na situação em que se desenvolverá a atividade subsequente, tendo como exemplo o episódio em que tira a criança de uma cadeirinha e a coloca sentada em outra mesa com outras crianças.
6. Inicia através de contato físico: professora inicia o episódio através de aproximação física em relação à criança ou mantém contato físico com ela, por exemplo, quando se aproxima da criança e passa a mão sobre sua cabeça.
7. Inicia através de contato verbal: professora inicia o episódio através de comportamentos de verbalização com as crianças, por exemplo, “quem lembra o que responde pra tia quando faz chamada?”
8. Inicia através de expressão de afeto positivo: professora inicia o episódio através de comportamentos que expressam afeto positivo, podendo ser por meio de elogios ou contato físico, como, por exemplo, ao inclinar-se e beijar a criança.
9. Inicia através de expressão de afeto negativo: professora inicia o episódio através de comportamentos que expressam afeto negativo, podendo ser por meio de comentários depreciativos e repreensões, por exemplo, quando diz à criança “pode jogar fora esse chiclete e na sua casa você faz o que quiser!”
10. Interrompe a atividade da criança: professora inicia o episódio através de comportamentos que impedem de alguma forma que a criança prossiga a atividade

que vinha desenvolvendo, por exemplo, quando se aproxima da criança e retira-lhe o objeto que segura.

IV. Análise do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pela Professora

Objetiva-se analisar o conteúdo das verbalizações da professora durante os episódios, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Conteúdos Escolares: caracteriza-se pelo emprego de recursos da instituição e/ou de situações didáticas para atingir o objetivo da atividade, como por exemplo, “vamos fazer como a tia ensinou ontem, lembra da historinha da bruxinha!”, “amanhã quando a gente for na salinha, a tia vai levá a bandeira pra gente pintá!”
2. Conteúdos Familiares: caracteriza-se pela utilização de recursos provenientes do ambiente familiar para atingir o objetivo da atividade, como “vamos fazer bem bonito pra mostrar pra mamãe”, “o que a gente faz todo dia, o que você ajuda sua vó fazer, B?”
3. Conteúdos de Socialização: caracteriza-se pelo emprego de recursos sócio-culturais para atingir o objetivo da atividade, como por exemplo, explicar as diferenças de gênero masculino/feminino através de vestimentas específicas (“só levanta as mãos quem é menininha, menininha que usa calcinha!”) ou, ainda, explicar valores sociais e normas de conduta ou comportamentos desejados/esperados nas relações interpessoais (por exemplo, “antes de ir embora tem que falar tchau pra tia e dar um beijo, hein!”, “não pode bater no amiguinho!”)

V. Análise das Estratégias da Professora para Contato Verbal

A presente análise tem por objetivo verificar as estratégias empregadas pela professora durante os contatos verbais que inicia e estabelece com as crianças, no decorrer dos episódios interativos, com base em categorias não mutuamente exclusivas, definidas como:

1. Solicitar/Sugerir: caracteriza-se pelo pedido verbal de atenção, inclusive nas saudações, de objetos e/ou brinquedos, de ajuda na execução de alguma tarefa, bem como proposta de atividades, como por exemplo, “vamos cantar a musiquinha do jacaré?”; “vamos ajudar a guardar os baldinhos!”
2. Ordenar: caracteriza-se pelo emprego de tom de voz imperativo utilizado pela professora ao mandar que a(s) criança(s) execute(m) alguma tarefa ou atividade, como “todo mundo aqui, pegando a mochilinha e senta ali, longe da areia.”
3. Proibir: refere-se à emissão de comportamentos verbais que denotem uma ação impeditiva da execução de algum comportamento ou de continuidade de alguma atividade solicitada ou desenvolvida pela(s) criança(s), por exemplo, “não pode não, agora ninguém vai sair daqui pra nada, depois toma água.”
4. Atender: caracteriza-se pela emissão de respostas congruentes aos pedidos, comentários ou sugestões da(s) criança(s), visando atender alguma solicitação ou dar continuidade a uma conversa informal, como por exemplo, “tá bom, você vai sentar perto de mim, tá!”; “Caiu! E a mamãe passou remédio no machucado?”
5. Explicar: caracteriza-se pelo emprego de comportamentos verbais que visam esclarecer quanto à maneira apropriada das atividades/tarefas solicitadas serem desenvolvidas pelas crianças, por exemplo, “olha, quem a tia falar o nominho, fala presente, tá?”
6. Comentar: refere-se à emissão de comportamentos verbais que denotem observações/apreciações dos espaços utilizados, dos fatos ocorridos e/ou das atividades desenvolvidas pela professora individualmente, com algumas crianças ou pelo grupo todo, como “você viu quanta florzinha bonita, tem um vasinho aqui cheio de florzinha, ó!”; “bom, a tia vai pegar o diário!”
7. Elogiar: caracteriza-se pela emissão de comportamentos com o objetivo de aprovação ou incentivo por alguma atividade realizada ou comportamentos emitidos pela(s) criança(s), como “isso, muito bem, cantou direitinho!”

VI. Análise dos Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato

Esta análise tem por objetivo verificar os episódios iniciados pelas crianças durante a realização das atividades, seja em relação a elas próprias ou à professora, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Criança realiza atividade: criança inicia os episódios realizando tarefas geralmente propostas pela professora, embora possam incluir atividades sugeridas pelos seus pares, como quando se dirige ao bebedouro após sugestão da professora.
2. Inicia através de contato verbal: a criança inicia o episódio através de comportamentos de verbalização com as demais crianças e/ou com a professora, por exemplo, “tia, eu tôce um livro de estorinha!”
3. Inicia através de contato físico: a criança inicia o episódio através de aproximação física em relação às demais ou à professora, por exemplo, quando se aproxima da professora e bate em sua perna continuamente antes de falar o que deseja.
4. Inicia através de brincadeiras: criança inicia o episódio através de comportamentos que denotem brincadeiras, geralmente relacionadas aos seus pares e a comportamentos imitativos, por exemplo, quando sobe na escada e pula degraus, sendo seguida por outras crianças.
5. Inicia através de expressão de afeto positivo: criança inicia o episódio através de comportamentos que expressam afeto positivo, geralmente por meio de contato físico afetuoso, como, por exemplo, ao caminhar até a professora e entregar-lhe uma flor ou passar a mão no rosto de outra criança.
6. Inicia através de expressão de afeto negativo: criança inicia o episódio através de comportamentos que expressam afeto negativo, podendo ser por meio de verbalizações como “meu pai vem te bate já, já !”
7. Expressa pedido/desejo/necessidade: criança inicia o episódio através de comportamentos, geralmente verbais, que expressam um pedido ou desejo, como por exemplo “tia, posso tomá água?” ou “liga pra minha mãe ?”

8. Exibe comportamento perturbador: criança inicia o episódio através de comportamentos perturbadores chamando a atenção da professora e do restante da turma, como chorar e gritar “eu quero a mamãe!”

9. Interrompe a atividade: a criança inicia o episódio através de comportamentos que evidenciam a interrupção da atividade que vinha realizando, por exemplo, quando pára de correr em círculos e passa a subir degraus e pulá-los.

VII. Análise do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pelas Crianças

Esta análise tem por objetivo verificar o conteúdo das verbalizações das crianças durante os episódios, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Conteúdos Escolares: caracteriza-se pelo emprego de recursos da instituição para conversar ou explicar algo para seus pares ou professora, como por exemplo, “onde a gente vai, tia, lá na salinha?”

2. Conteúdos Familiares: caracteriza-se pela utilização de recursos provenientes do ambiente familiar para iniciar e/ou manter uma conversa com as demais crianças e/ou com a professora, como, “tia, na minha casa eu ajudo a minha mãe assim!”, “minha mãe vai vim aqui na escolinha pá ti bate!”

3. Conteúdos de Socialização: caracteriza-se pela utilização de recursos sócio-culturais para iniciar e/ou manter uma conversa com as demais crianças e/ou a professora, como normas de conduta ou comportamentos presentes nas relações interpessoais, por exemplo, quando as crianças cumprimentam seus pares e professoras ou contam acontecimentos do cotidiano, como “tia, eu tava andando de bicicleta onti e aí eu caí!”

VIII. Análise das Estratégias Infantis para Contato Verbal

Objetiva-se analisar as estratégias utilizadas pelas crianças durante os contatos verbais que iniciam e estabelecem com a professora e seus pares, ao longo dos episódios interativos, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Solicitar/Sugerir: caracteriza-se pelo pedido verbal de atenção, inclusive nas saudações, de ajuda na execução de alguma tarefa ou proposta de atividades, bem como de brinquedos e/ou brincadeiras, por exemplo, quando uma criança diz à professora, enquanto estende o pé, “tia, amarra pá mim!”; “eu mudei de lugar, vem!”
2. Atender: refere-se à emissão de respostas congruentes aos pedidos ou sugestões da professora ou demais crianças, atendendo às solicitações ou dando continuidade a uma conversa informal, como quando as crianças gritam “eeeu!” após a professora perguntar quem quer cantar para o grupo todo ouvir, ou quando uma criança responde a outra que solicita sua presença “já vou já!”
3. Opor-se: refere-se à emissão de comportamentos verbais que denotem incongruência às solicitações ou ordens efetuadas pelas crianças ou professora, como quando uma criança responde “não quero!” à sugestão de brincadeira de luta realizada pelos pares, ou ainda, quando a criança responde “não tia, eu vô guardá!”, após a professora ter ordenado que jogasse a goma de mascar no lixo.
4. Comentar: refere-se à emissão de comportamentos verbais de observação e/ou apreciação dos espaços utilizados, de fatos ocorridos, eventos programados e/ou atividades desenvolvidas pelas crianças, seja no contexto escolar ou fora dele, por exemplo, “o tia, hoje vai te cainaval, né?”; “amanhã eu venho bonitinha, ta!”
5. Imitar: caracteriza-se pela emissão de comportamentos iguais ou similares aos emitidos por um dos membros da interação, por outro(s) que olha(m) em sua direção, como quando uma criança bate os pés no chão e grita “tom, tom!” e outras crianças também gritam, mesmo que não batam os pés como a primeira, ou ainda quando imitam os sons produzidos pela professora durante as músicas ou narração de histórias.

IX. Análise das Modalidades de Gestão da Professora

Esta análise tem por objetivo verificar as modalidades de gestão utilizadas pela professora, definidas pelas seguintes categorias mutuamente exclusivas:

1. Autônoma: a professora supervisiona o desenvolvimento das atividades, participando das mesmas apenas com intervenções, como advertências explícitas relacionadas às regras e cuidados referentes à integridade física, observações relacionadas à atividade ou elogios às crianças. Como exemplo, a professora observa as crianças conversando e rindo, e chama uma criança quando esta caminha, distanciando-se do grupo.
2. Autônoma Intermediária: a professora permite que as crianças escolham a atividade e/ou tema de interesse, inserindo-se na tarefa para auxiliar ou apresentar uma organização/confecção diferenciada; nessa modalidade, o adulto interage basicamente com uma criança ou com um grupo pequeno, mas mantém a atenção constantemente voltada para toda a turma. Exemplo: crianças cantam sem a participação da professora, que se insere na atividade sugerindo uma determinada música para as crianças que estão sentadas ao seu lado.
3. Intermediária de Tutoria: a professora intervém na atividade das crianças (re)organizando-a, propondo uma determinada brincadeira ou uma modalidade diferenciada do que já está sendo realizado pelas crianças, chamando a atenção para si e para a atividade proposta; o adulto participa das atividades das crianças como parceiro ou como líder espontaneamente reconhecido pelas crianças, em situações como: quatro crianças brincam de escorregar sentadas nos degraus da escada, professora observa e sugere que levatem-se para segui-la, pois vão para a salinha, enquanto os outros já estão dispostos atrás dela, aguardando.
4. Intermediária Dirigida: a gestão da situação é estritamente dirigida pela professora para uma ou poucas crianças, enquanto o restante da turma gerencia a espera praticamente de maneira autônoma, de acordo com conhecimentos pré-determinados e adquiridos, havendo a interferência do adulto apenas para corrigir comportamentos incorretos ou perigosos das crianças. Um exemplo é quando uma criança cai da cadeira e a professora deixa a tarefa que realiza e dirige-se a criança

que caiu, conduzindo-a até outra mesa e reorganizando a disposição das crianças desse grupo.

5. Dirigida: a professora interrompe a atividade nas quais as crianças estão envolvidas para propor-lhes uma nova tarefa, sem continuidade com a anterior e mantém a direção da atividade, podendo contar com a participação das crianças ou apenas ser dirigida a elas. Ocorre quando a professora aproxima-se das crianças e diz “agora vamos guardar os baldinhos, todo mundo guardando aqui no saco” e as crianças atendem ao pedido, por exemplo.

X. Análise dos Espaços utilizados na Instituição de Educação Infantil

Esta análise tem por objetivo analisar a frequência da utilização dos espaços na instituição de educação infantil. Os espaços são caracterizados a seguir e são encarados como mutuamente exclusivos.

1. Sala de multi-meios: espaço composto por brinquedos afetivos, roupas, fantoches, jogos de construção, dentre outros, aparelho de som, vídeo e TV onde pode se desenvolver atividades de expressão musical, corporal, jogos simbólicos, de regras e concentração, além de pesquisas e explorações.

2. Sala estruturada: espaço utilizado por todas as faixas etárias de três a seis, mas menos utilizado pelas crianças de três anos (basicamente uma vez por semana), é composta por mesinhas e cadeirinhas e possibilita a realização de atividades como desenhos, pinturas, colagens, contato com elementos escritos e diferentes modalidades de linguagem, por exemplo.

3. Sala de recursos: é dividida em três cantos – canto da leitura, de artes e de matemática – onde a criança pode escolher as atividades que deseja realizar, dentre as quais destaca-se recorte, colagem, pintura, modelagem, apreciação de livros infantis, além de discriminação, seriação, classificação, quantificação, exploração de atributos e desenvolvimento da coordenação motora.

4. Galpão/refeitório: espaço caracterizado pela presença de mesinhas onde são realizados os lanches da instituição, bem como atividades didáticas quando as salas estão ocupadas. Caracteriza-se como um espaço de transição entre a entrada e a área livre.
5. Tanque de areia: espaço da área livre composto por areia e equipamentos para brincadeira como balanço, gaiola, escorregador ou gangorra.
6. Quadra de esportes: espaço utilizado pelas crianças para ensaio de comemorações da instituição, bem como realização de jogos de bola, desenhos no chão com giz ou corridas, por exemplo.
7. Área livre árvores: espaço da área externa da instituição que fica sob árvores grandes, com sombra portanto, onde as turmas sentam-se para cantar, ouvir histórias ou desenhar no chão, correr, pular, saltar etc.
8. Área livre frontal: espaço localizado na parte frontal da instituição, possui uma parede que abriga o bebedouro no seu lado oposto; caracteriza-se pelo local onde a professora recebe as crianças no momento da entrada, ao longo do ano letivo.
9. Área livre lateral: espaço próximo ao tanque de areia, caracterizado pela presença de um degrau utilizado pelas crianças que, sentadas, esperam pelas mães no momento da saída.
10. Bebedouro: localizado na parte frontal do CER, embora protegido por uma parede; é utilizado para o consumo de água das crianças e higiene bucal após as refeições.
11. Sanitários: adaptados para crianças e divididos de acordo com os gêneros, são utilizados livremente, ou por sugestão da professora durante os momentos de entrada.

XI. Análise dos Agrupamentos realizados na Instituição de Educação Infantil

Objetiva-se analisar a forma das crianças se agruparem, de acordo com as atividades desenvolvidas na instituição de educação, definidas pelas seguintes categorias mutuamente exclusivas:

1. Agregação Livre: os participantes do episódio associam-se ou dispersam-se à vontade.
2. Esquemas Pré-estabelecidos: os participantes se agregam ou são chamados a unirem-se para o desenvolvimento de uma atividade, em diferentes modalidades.

Pequenos Grupos: três ou mais crianças se agrupam para desenvolver uma atividade e/ou brincadeira, conforme proposto pela professora.

Grupo Todo: todas as crianças se agrupam para uma atividade que envolva a turma toda, sob determinação da professora.

XII. Análise da Qualidade dos Episódios Interativos

Esta análise tem por objetivo verificar a forma das crianças se agruparem, de acordo com as atividades desenvolvidas na instituição de educação, definidas pelas seguintes categorias não mutuamente exclusivas:

1. Responsividade: refere-se à adequação/articulação ou não dos comportamentos de um membro da relação em direção ao outro.

Com responsividade: caracterizam-se por emissões de comportamentos que seguem respostas adequadas por parte do outro, estabelecendo-se cadeias de interação congruentes, em que o comportamento de um membro é articulado ao comportamento do outro e as respostas de um tornam-se pistas para a emissão do comportamento do outro. Exemplo: professora e crianças esperam pelas mães na sala estruturada. Criança se aproxima da professora e pergunta “minha mãe não chegou?”. Professora: “A mamãe vai chegar, é que bateu o sino mais cedo porque estava chovendo, mas já parou e ela já vem, pendura a mochilinha nas costas prá não esquecer”. Criança: “Pendura pá mim!”

Sem Responsividade: caracterizam-se por emissões de comportamentos seguidas de respostas inadequadas ou inoportunas, estabelecendo-se cadeias de interação desarticuladas. Exemplo: Criança aproxima-se da professora e diz “tia, o tia!”. Professora continua conversando uma mãe. Criança bate no braço da professora e repete “tia, tia!”. Professora conversa com a mãe. Criança vira-se e conversa com outras crianças.

2. Afetividade: a interação é caracterizada por emissões de comportamentos afetivos que denotem carinho, cuidado, satisfação, tranquilidade, ou descontentamento e irritação.

Amistosa: a interação é caracterizada por emissões de comportamentos afetivos que denotem carinho, cuidado e atenção, mostrando um estado de satisfação dos membros envolvidos, por exemplo: professora chama a criança que chora “vem aqui com a tia!”. Criança aproxima-se da professora, que passa a mão em sua cabeça e diz “fica aqui do lado da tia, tá bom”. Professora acaricia a face da criança.

Conflituosa: durante a interação ocorrem disputas verbais e/ou motoras, com ou sem comportamentos agressivos, expressando descontentamento e irritação. Exemplo: Criança está com goma de mascar na boca. Professora diz “Joga fora já esse chiclete”. Criança: “eu vô guarda na mochila, tia”. Professora: “não guarda na mochila que gruda tudo aí dentro”. Criança: “na minha casa eu guardo”. Professora: “pode joga fora e na sua casa você faz o que quiser.”

Neutra: não se observa manifestação de afetividade amistosa ou conflituosa, embora os membros envolvidos na interação demonstrem um estado de tranquilidade, por exemplo, quando as crianças tomam água no bebedouro e caminham para o sanitário, enquanto professora observa.

3. Mutualidade: definida como o grau em que os parceiros parecem partilhar das mesmas intenções, apresentando trocas comportamentais recíprocas e mutuamente recompensadoras.

Alta mutualidade: os parceiros parecem estar em harmonia uns com os outros, demonstrando trocas comportamentais recíprocas e mutuamente

recompensadoras. Exemplo: Professora caminha até o armário e sugere “enquanto a tia pega o diário, vão cantando a musiquinha da entrada!”, todas as crianças começam a cantar.

Mutualidade média: os parceiros mostram um certo grau de reciprocidade, evidenciando a contribuição de ambos para a interação. Exemplo: Professora sugere que as crianças cantem uma música de rotina e apenas as crianças que estão sentadas próximas a ela cantam.

Baixa mutualidade: os parceiros mostram conflitos e/ou atividades paralelas ou parecem desorganizadas em suas interações. Professora puxa a cadeirinha e diz à criança: “senta aqui mesmo!”. Criança senta-se em outra cadeira, levanta-se e mostra um brinquedo à professora. Professora segura o brinquedo, caminha até a cadeira. Criança senta-se. Professora: “você não vai mais pegar isso, guarda na mochila e não pega”. Criança segura. Professora pega o brinquedo e guarda na mochila.

XIII. Análise dos Participantes envolvidos nas atividades

Esta análise tem por objetivo verificar a frequência dos participantes envolvidos no decorrer das atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil, ao longo das etapas de observação. Estão presentes de forma alternada ou concomitantemente os sujeitos:

1. Professora
2. Crianças
3. Diretora
4. Professora substituta
5. Mães

- *Índices de Acordo das categorias de observação*

Realizaram-se cálculos de acordo entre observadores e intra-observador a fim de que as dimensões e categorias propostas pudessem ser analisadas quanto a sua adequação e confiabilidade.

O cálculo foi efetuado com base em 20% do total das sessões de observação (n=2), escolhidas aleatoriamente. Utilizou-se a fórmula apresentada por Sigolo e Biasoli-Alves (1998, p.93) demonstrada a seguir, sendo que o IA, A e D referem-se, respectivamente, ao Índice de Acordo, Acordos e Desacordos.

$$IA = \frac{\sum A}{\sum A + \sum D} \times 100$$

O Índice de Acordo entre observadores foi calculado com base na relação entre o registro inicial das categorias e um segundo registro realizado por um outro pesquisador treinado em observação e familiarizado com a proposta de análise. Considerou-se acordo ou concordância quando havia o registro das mesmas categorias, em cada episódio, nos protocolos dos dois pesquisadores.

Durante a análise dos Índices de Acordo, os pesquisadores constataram a necessidade da dimensão Estratégias para Contato Verbal, relacionadas à professora e às crianças. Na ocasião, realizaram a análise das frequências relativas, após a definição das categorias, tendo por base as sessões de observação utilizadas para o cálculo apresentado no presente item. Por esta razão, a referida dimensão não apresenta Índice de Acordo entre observadores.

Para o cálculo intra-observador, a pesquisadora realizou um novo registro das categorias em cada episódio de análise, transcorridos dois meses do término do primeiro, seguindo o mesmo método para a identificação de acordos, descrito acima.

Os índices obtidos estão apresentados nas Tabelas 1 a 13.

ATIVIDADES	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Rotina	97,3%	100%
Atividades didáticas	100%	100%
Atividades lúdicas	95,9%	100%
Atividades organizacionais	93,2%	100%
Conversa informal	94,6%	100%

Tabela 1 – Índices de Acordos para as Atividades

TRANSIÇÃO	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Direta	86,5%	98,9%
Interrupção da atividade	95,9%	100%
Dissolução do grupo	100%	100%

Tabela 2 – Índices de Acordos para os Momentos de Transição

COMPORTAMENTOS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Realiza atividade	83,8%	93,1%
Incentiva a criança a realizar atividade	63,5%	95,4%
Incentiva a criança a interromper atividade	94,6%	97,7%
Realiza tarefa junto	94,6%	90,8%
Posiciona criança para atividade	89,2%	97,7%
Inicia através contato físico	75,7%	87,4%
Inicia através contato verbal	83,8%	95,4%
Inicia através expressão afeto positivo	89,2%	93,1%
Inicia através expressão afeto negativo	97,3%	98,6%
Interrompe atividade da criança	97,3%	98,6%

Tabela 3 – Índices de Acordos para os Comportamentos Iniciadores de Contato da Professora

CATEGORIAS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Através conteúdos escolares	85,1%	95,4%
Através conteúdos familiares	91,9%	98,9%
Através conteúdos de socialização	85,1%	96,6%

Tabela 4 – Índices de Acordos para os Conteúdos das Verbalizações Iniciadas pela Professora

ESTRATÉGIAS	Acordos intra-observador
Solicitar/Sugerir	95,9%
Ordenar	94,6%
Proibir	97,3%
Atender	98,6%
Explicar	94,6%
Comentar	93,2%
Elogiar	100%

Tabela 5 – Índices de Acordos para as Estratégias da Professora para Contato Verbal

COMPORTAMENTOS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Realiza atividade	73%	93,1%
Inicia através contato verbal	63,5%	94,3%
Inicia através contato físico	81,1%	96,6%
Inicia através brincadeira	91,9%	100%
Inicia através expressão afeto positivo	93,2%	98,9%
Inicia através expressão afeto negativo	100%	98,9%
Expressa pedido/desejo/necessidade	95,9%	95,4%
Exibe comportamento perturbador	95,9%	95,4%
Interrompe atividade	98,6%	100%

Tabela 6 – Índices de Acordos para os Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato

CATEGORIAS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Através conteúdos escolares	86,5%	95,4%
Através conteúdos familiares	82,4%	96,6%
Através conteúdos de socialização	79,7%	94,3%

Tabela 7 – Índices de Acordos para os Conteúdos das Verbalizações Iniciadas pelas Crianças

ESTRATÉGIAS	Acordos intra-observador
Solicitar/Sugerir	98,6%
Atender	94,6%
Opor-se	97,3%
Comentar	95,9%
Imitar	94,6%

Tabela 8 – Índices de Acordos para as Estratégias Infantis para Contato Verbal

MODALIDADES	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Autônoma	95,9%	94,3%
Autônoma intermediária	98,6%	98,9%
Intermediária de tutoria	78,4%	100%
Intermediária dirigida	95,9%	96,6%
Dirigida	74,3%	94,3%

Tabela 9 – Índices de Acordos para as Modalidades de Gestão

ESPAÇOS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Sala de multi meios	100%	100%
Sala estruturada	100%	100%
Sala de recursos	100%	100%
Galpão/ Refeitório	100%	100%
Tanque de areia	100%	100%
Quadra de esportes	100%	100%
Área livre árvores	100%	100%
Área livre parte frontal	100%	100%
Área livre lateral	100%	100%
Bebedouro	100%	100%
Sanitários	100%	100%

Tabela 10 – Índices de Acordos para os Espaços utilizados na Instituição de Educação Infantil

AGRUPAMENTOS	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Agregação livre	97,3%	97,7%
Esquema pequeno grupo	100%	98,9%
Esquema grupo todo	98,6%	96,6%

Tabela 11 – Índices de Acordos para os Agrupamentos realizados na Instituição de Educação Infantil

QUALIDADE	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
1.RESPONSIVIDADE		
Com Responsividade	93,2%	95,4%
Sem Responsividade	93,2%	95,4%
2.AFETIVIDADE		
Amistosa	94,6%	90,8%
Conflituosa	95,9%	98,9%
Neutra	90,5%	88,5%
3. MUTUALIDADE		
Baixa	82,4%	91,9%
Média	63,5%	83,9%
Alta	58,1%	93,1%

Tabela 12 – Índices de Acordos para a Qualidade dos Episódios de Interação

PARTICIPANTES	Acordos intra-observador	Acordos entre observadores
Professora	100%	100%
Crianças	100%	100%
Diretora	100%	98,9%
Professora substituta	100%	100%
Mães	100%	98,9%

Tabela 13 – Índices de Acordos para os Participantes dos Episódios

A seguir, serão focalizados os resultados analisados com base na literatura abordada na pesquisa. Os dados serão apresentados seguindo a ordem dos objetivos propostos, ou seja, os depoimentos das mães, como representantes do contexto familiar, serão analisados primeiramente, seguidos das análises referentes ao contexto da instituição de educação infantil, envolvendo os depoimentos das profissionais e os dados observacionais, analisados de acordo com a proposta metodológica. Por fim, apresentar-se-á a integração dos depoimentos das participantes com a observação realizada na rotina da instituição. Todos os nomes utilizados são fictícios, assegurando o anonimato das participantes.

3.2. *Microsistema familiar: concepções maternas sobre a relação entre a família e a instituição de educação infantil, práticas e expectativas relatadas*

A entrevista com as mães apresenta informações sobre a história de vida materna, obedecendo-se um processo gradativo e cronológico que parte das lembranças da mãe acerca de sua infância até a vida adulta, tendo constituído sua própria família e sendo mãe de uma criança de três anos que ingressa em uma instituição de educação infantil; parte-se do pressuposto de que há uma possível relação entre a história de vida materna e a educação atual da criança.

Dessa forma, a compreensão de determinados aspectos presentes na educação de crianças pequenas será parcialmente construída com base nos relatos das mães sobre “o ontem, o hoje e o amanhã diante das mudanças” pelas quais se têm passado (MARTINEZ, 1998, p.60), uma vez que se faz necessário um “conhecimento do passado para um bom estudo do presente e projeções de futuro (...) na busca de informações básicas sobre a evolução havida e a caracterização desse ‘outro tempo’ ” (BIASOLI-ALVES, 2001, p.80).

3.2.1. *A geração das mães: da infância à constituição da família*

As mães entrevistadas nasceram no final da década de 1960 e início de 1970, têm idades que variam de 28 a 33 anos, no início do estudo, e tiveram suas infâncias vividas no interior do estado de São Paulo, na cidade de Araraquara.

A família nuclear foi o contexto principal da infância, embora fosse marcada pela presença de avós na estrutura doméstica cotidiana. São famílias de classe média com vários filhos, sendo que em nenhuma delas a mãe participante é filha única.

- *Espaço para brinquedos e brincadeiras*

O espaço de vivência e de atividades da infância das mães e a maneira de transitar nele é lembrado como amplo e desfrutado com liberdade, com grande diversidade de brincadeiras.

Que eu lembro, assim a gente morava na vila, num lugar onde tinha um campinho, naquele tempo era limpo, a gente brincava muito ali, a gente fazia cabana com folha de coqueiro, essas brincadeiras que eu mais gostava, pegava vagalume, colocava em vidro, a noite colocava embaixo da cama (risos). Era mais isso daí, ficava esperando cavalaria prá saí correndo (Renata, mãe-fam.2).

O que eu mais brincava assim, era de, a gente brincava de casinha, né, no fundo do quintal, né, brincava de fazê casinha, as portinha, pintava, né, porque não tinha essas de hoje, né, e brincava de pé na lata, nas rua, né, eu tenho muitos irmãos, então eu brinquei muito de esconde-esconde, pé na lata, essas brincadeiras assim, de molecada, né, mais isso, brinquedo, carrinho, rolemã, que hoje em dia a gente não vê mais isso, né..., de brincá de bicicleta, de rolemã mesmo, de triciclo, tudo a gente brincava, a gente falava de bat-caverna, que era uma casinha no fundo do quintal, que a gente chamava de bat-caverna, que era tudo as bugiganga, tudo guardava lá (Ana, mãe-fam.3).

As crianças eram socializadas em um ambiente marcado pela coletividade, com um grande número de irmãos que, quando mais velhos, determinavam as brincadeiras e os espaços a serem utilizados, o que pode ser observado através da mãe que, quando criança, não era vista como alguém com desejos e vontades próprias, tendo sua autonomia e independência tolhidas e uma infância subordinada às vontades da irmã mais velha.

Minha irmã era muito autoritária, então era eu e ela de menores na casa, ela é um ano mais velha que eu só, então não sei, minha mãe fala que era ciúmes, mais eu acho que era, ela se achava meio dona, vamos dizer assim né, então como ela brigava com as outras e eu não, então ela ia embora e eu ficava, então minha mãe me chamava que eu tinha que ir embora porque ela foi, então tive problema assim. Era muito difícil eu brigá com as outras, então ela brigava mais por isso, ela era muito autoritária, então não era qualquer brincadeira que ela aceitava, então acabava saindo aqueles atritos, ia embora e eu tinha que ir (Renata, mãe-fam.2).

Quando os irmãos eram mais novos, a infância era marcada por brincadeiras solitárias, *“brincava assim, sozinha no meu mundinho, mais gostava de brincar ... não brincava com ele [irmão] porque a diferença de idade é muito grande...”* (Bia, mãe-fam.1).

A presença dos irmãos também caracteriza-se pela companhia para ir à escola, que aparece como um espaço de brincadeira freqüentado durante toda a infância.

Minha infância se resume no [CER]; brincava de dança, gincana, bola queimada, entrava de manhã e saía de tarde só e quando saí, chorei, porque com doze anos não podia ir mais; minha mãe trabalhava o dia todo, então ia eu mais meus cinco irmãos prá escola (Alessandra, mãe-fam.4).

Depreende-se dos depoimentos uma diversidade de brincadeiras que refletiam a autonomia e liberdade das crianças para criarem a partir de objetos não industrializados, com ênfase nos componentes da natureza, como terra, areia, folhas, insetos, além da utilização do próprio corpo e espaço físico para brincadeiras como esconde-esconde, pega pega; mesmo que apareçam brinquedos artesanais, como “pé na lata” e “rolemã”, ou industrializados, como bolas, triciclo, bicicleta e boneca.

De forma geral, observa-se que as brincadeiras e brinquedos na época das mães estão relacionados às companhias e ao local onde ocorriam, aparecendo como fator determinante a presença de irmãos, seja no interior das casas, quintais, ruas, sítios, ou escola, dado que se corrobora com as pontuações de Biasoli-Alves (1995) acerca do predomínio das brincadeiras no cotidiano infantil, geralmente ao ar livre, mesmo que a instituição escolar apareça como um lugar de destaque e importância.

- *Práticas educativas no contexto familiar*

De acordo com os relatos, a maior ocupação da infância relaciona-se às brincadeiras e, a elas também, relacionam-se as restrições impostas pelos adultos. Em referência a estes, algumas questões emergem e demonstram as responsabilidades familiares no cuidado e educação das crianças.

A mãe aparece como figura central na educação e cuidado das crianças e responsável pelos afazeres domésticos, encargos que aparecem interligados na medida em que, às crianças, ficava proibido brincar *“dentro de casa, nos quartos, né, senão não tinha como ela [mãe] deixá a casa mais arrumada”* (Ana, mãe-fam.3).

O relato das mães demonstra que as restrições relacionadas ao brincar durante a infância, refletem uma preocupação com a integridade física e uma separação entre os sexos e idades das crianças.

Lá [quintal] era onde a gente passava a maior parte do tempo, quando a gente era pequeno que não podia ir prá rua mesmo (Ana, mãe-fam.3).

Minha mãe nunca deixou eu brincar fora, na casa da amiga, então eu brincava mais assim...era muito difícil brincar com amigos também (Bia, mãe-fam.1).

Aparece como uma rede de apoio familiar a figura marcante da avó materna, que se encarrega também da educação das crianças e interfere nesta e nas relações estabelecidas entre mães e filhos, como demonstra Renata (mãe-fam.2).

Até uns seis anos, a gente tinha amizade com um vizinho que tinha a mesma idade, então ali a gente podia brincá. Aí nós mudamos ali na Barroso, aí ali já tinha mais idade, já era uma molecadinha maior, então minha mãe, minha avó principalmente já ficava meio, a gente tava jogando bola, ela pegava a minha mãe e a gente via ela chegando e conversando, e apontando, então era mais a minha vó. Então minha mãe chamava a gente e tinha que ir embora e minha vó achava que não podia ficar brincando porque já era mais rapazinho né, então não podia. Enquanto tava só menina, a gente ficava brincando de esconde-esconde, de bola, de tudo, a hora que começava chegar molecadinha, minha vó percebia e ela pegava minha mãe (risos) e fazia levá a gente prá casa.

Em contrapartida, o pai não é relatado como uma figura significativa e determinante na educação infantil, reforçando o papel da mãe nas lembranças das entrevistadas.

...o pai nunca esteve presente, tive respeito, mas não tem significado forte, mas da mãe sim, é carinhosa, amorosa (Alessandra, mãe-fam.4).

Através dos depoimentos depreende-se o papel fundamental da mãe, ao longo das gerações, no que diz respeito à divisão do trabalho no interior da família, uma vez que a mãe, independentemente das classes sociais, da época e lugar, é a grande responsável pela manutenção do lar e cuidado dos filhos, mesmo que desempenhe atividades remuneradas fora de casa. Esses resultados são consoantes com os da pesquisa de Gomes (1994), que analisa a socialização como tarefa atribuída particularmente à mulher dentro do contexto familiar nas camadas populares urbanas e de Lordelo, Fonseca e Araújo (2000), que investigam a responsividade do ambiente social especialmente focalizado na figura materna, suas crenças e práticas na criação dos filhos em bairros de classe média e baixa.

A presença da avó como rede de apoio e como alguém que interfere na educação das crianças demonstra o contato freqüente e natural entre as diferentes gerações de uma família, pautado no respeito aos mais velhos e nas responsabilidades destes para com as crianças.

Nesse sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento das crianças no interior das famílias “foi muitas vezes ‘cortado’ pela intolerância dos adultos que não

admitiam quaisquer outros padrões que não os que assumiam como verdadeiros e adequados”, onde a nítida separação por sexo e por idade ocupa um lugar de destaque, como afirma Biasoli-Alves (2001, p.90) no seu trabalho que enfatiza a tolerância como um objetivo a ser alcançado pela família no seu papel de socializar crianças e adolescentes.

- *A vida escolar das mães: ingresso e continuidade*

O ingresso na escola para todas as mães aconteceu na educação infantil, denominada por elas de pré-escola ou parque, e a lembrança desses momentos suscitam sentimentos diversos como saudade, satisfação e angústia.

O fator determinante para o ingresso na pré-escola está condicionado à concepção dos adultos acerca desse nível de escolaridade para as crianças de seis anos, como um lugar para brincar ou uma preparação para a alfabetização no “1º ano”, ou a necessidade de uma instituição que se responsabilizasse pelas crianças enquanto a mãe estivesse no trabalho, como é o caso de Alessandra (mãe-fam.4).

Entrei no parque com três anos e fui obrigada a sair com doze, quando fui prá escola, porque a minha mãe..., ela criou seis filhos sozinha, trabalhando em cinco lugares, tomando conta de uma pessoa de idade ...

Algumas afirmações das participantes acerca da entrada na escola e posterior dificuldade nos estudos são passíveis de uma análise face às pontuações referentes à infância, relatadas nos itens anteriores.

É interessante perceber que a entrevistada tolhida na infância pela autoridade da avó e da própria mãe, além de subordinada às vontades da irmã, relata como algo de mais significativo, quando indagada a respeito da entrada na escola, sua dificuldade em se adaptar como uma característica unicamente sua, sem relação às outras pessoas envolvidas no início do processo de escolarização.

Naquele tempo era diferente, a gente ia tudo junto, pequeno e grande, a gente brincava, a gente ia na escola prá brincar, o pré não era obrigatório, a gente fazia se queria. Eu entrei [na escola] com sete, então no parque a gente ia tudo junto, tava brincando aqui e era tudo junto, então no parque não passei apertado, agora na escola (risos) piorou, chorava, tinha dia que chorava. Chorei muito no 1º ano e tinha assim as minhas irmãs, que nem, no parque ficava tudo junto e na escola já separou né, então no 1º ano eu passei apertado, chorava muito, tinha medo, eu lembro que eu tinha medo até de pedir prá ir no banheiro. Minha professora era um amor, excelente,

mas eu sempre fui muito tímida também, até metade do ano não fazia amizade. Quando eu chorava, minha mãe só deixava na escola, não levava embora (Renata, mãe-fam.2).

Em contrapartida, a participante que teve sua infância marcada pela brincadeira solitária, pois não era permitido “brincar fora, na casa da amiga ou com amigos”, atribui ao início desses hábitos a dificuldade encontrada nos estudos.

...até a 6ª série eu era a primeira aluna, só tirava 10; 7ª série eu comecei..., brincadeiras de rua como voleibol, aí eu comecei a tirar notas baixas por conta disso, né (Bia, mãe-fam.1).

Novamente a figura da mãe aparece como determinante na educação escolar das entrevistadas, uma vez que à ela cabe o acompanhamento da vida da criança na escola, fato que aparece em todos os depoimentos e revela a relação que a família estabelecia com a escola na geração das mães participantes na pesquisa.

A figura da mãe aparece como alguém que, mais do que acompanhar a vida escolar da criança, determina o momento em que esta deve ir à escola, antecipando as disposições legais, como demonstra o relato de Ana (mãe-fam.3).

Entrei com seis na pré-escola. Não, entrei com cinco, porque eu fiz o 1º ano com seis, não tinha sete ainda, porque eu faço em agosto então, quando eu fiz seis minha mãe colocou numa escola particular, prá fazê o 1º ano, só o 1º ano, eu fiz na escola particular por causa da idade. Minha mãe fala que foi um erro que ela fez comigo porque atropelou né, não tinha maturidade prá fazê o 1º ano e atropelou, então quando chegou na 5ª série eu não tava ainda preparada, aonde eu tive problema, né.

A relação estabelecida entre escola e família, representada basicamente pela mulher-mãe, na vida escolar das participantes resumia-se aos momentos caracterizados por reuniões com as professoras, durante as festividades e comemorações e para resolver problemas relacionados à criança ou à professora, como explicitam os relatos.

Minha mãe sempre teve contato com os professores. Eu sempre fui elogiada pelos professores. A participação sempre foi mais da mãe..., sempre participante das reuniões, e festa junina, festa das mães, por exemplo (Alessandra, mãe-fam.4).

Quando tinha reunião, eu lembro que, por eu dá muito trabalho, eu lembro que a professora chamava porque eu chorava muito, não queria ficá na sala de aula, e lembro assim, nas reuniões prá ver boletim, prá fazer exame de vista (Renata, mãe-fam.2).

Minha mãe que sempre cuidou da nossa educação, meu pai não, meu pai trabalhava e minha mãe que sempre foi atrás de tudo, né, então ela sempre, quando tinha problema com os professores ela ia atrás, ela sempre conversou com eles, ela nunca foi, nunca deixou de ver o que que tava acontecendo com a gente, isso ela sempre fez, quando ela não gostava da professora, ela trocava de escola, trocava de professora, não deixava não (Ana, mãe-fam.3).

Com base nos depoimentos que ora são enfocados, algumas questões avaliativas emergem e se concentram em torno de um aspecto central para análise – o papel da mãe na vida escolar das filhas seja determinando o momento de entrada em instituição de educação infantil e na escola fundamental, seja influenciado as relações que a criança e adolescente estabelecem com a escola, ou ainda, caracterizando-se como representante familiar e responsável pela educação da criança quando a escola solicitava, ou não.

Nesse sentido, depreende-se que a entrada da criança na pré-escola ou parque está subordinada à necessidade da mãe de trabalhar para sustentar os filhos e sendo assim, a educação infantil assume um caráter assistencialista e um direito da mãe trabalhadora, como afirma Oliveira (1998); por outro lado, a concepção de pré-escola ou “parque como um lugar para brincar e que antecede a escola, o 1º ano, pode ter sua origem na tendência dos adultos de subestimar as capacidades das crianças antes dos 6 anos e supervalorizá-las depois do ingresso na escola primária”, como afirma Emilianí e Molinari (1998, p.88) no estudo acerca dos comportamentos parentais em relação a seus filhos menores de sete anos e a instituição de educação infantil.

Enfocando a figura da mãe como responsável pelo trabalho “pedagógico doméstico”, Nogueira (1995, p.18) demonstra que são as mães quem, além de reforçar as aprendizagens escolares em casa, comparecem assiduamente às reuniões e são potencialmente observadoras dos conselhos e orientações dados pelos professores, mantendo um sistema de informações sobre a escola e a sala de aula do filho e seu processo de escolaridade.

- *Continuidade dos estudos e escolha profissional*

Em se tratando da continuidade dos estudos, ou de sua ausência, e a decorrente escolha profissional das entrevistadas, algumas questões emergem e são passíveis de relacionamento com aspectos diversos da infância materna.

O grau de escolaridade das participantes abrange do primeiro grau completo, atualmente denominado ensino fundamental, até o ensino superior, sendo que a atuação profissional relatada no momento da pesquisa não tem equivalência ao curso pelo qual foram formadas.

Nos depoimentos abaixo, pode-se depreender uma estreita relação entre a infância das entrevistadas e suas escolhas profissionais, seja no que diz respeito à educação recebida na família, seja nas relações estabelecidas com a pré-escola e professora. Mesmo de forma indireta, a mãe, com seus valores, permissividades e restrições impostas durante a infância, especialmente no que diz respeito a proibição do “brincar com amigos”, sugestiona a escolha profissional de Bia (mãe-fam.1), que encontra no curso escolhido a possibilidade do contato entre as pessoas, algo que lhe traz realização pessoal, mesmo tendo causado dificuldades na escola durante sua adolescência, conforme seu relato anteriormente demonstrado.

Foi após o meu 3º colegial (risos), não tem história para a escolha, foi muito de repente. Fiz na Fundação, depois passou prá Federal. Eu gostava, eu gosto muito da parte de saúde de corpo, gosto muito de conversá com as pessoas, de ter esse entrosamento, e eu achei que a Educação Física, ela abre, ela tem essa abertura com os alunos, esse carisma, coisa que as outras disciplinas não tem, não dão essa abertura. A Educação Física dá essa abertura. Eu gosto muito dessa parte de saúde, de corpo, foi por conta disso.

A importância da pré-escola na infância da criança e das relações estabelecidas com as professoras assume um caráter fundamental nas lembranças de Ana (mãe fam-3), que atribui a isso sua escolha profissional pelo magistério pré-escolar, já exercido em “*escolinhas particulares*” antes do nascimento das filhas, mas que ainda faz parte de suas projeções profissionais, uma vez que “*sempre*” participa de “*concursos públicos municipais*” buscando efetivação no cargo de professora.

Quem influenciou foi minha pré-escola, foi minha professora do jardim. Foi um ótimo jardim que eu tive. Então foi isso que influenciou, isso e mais meu primeiro ano na escola particular, era particular, mas era assim, uma classe

só, então era as duas coisas, pré e 1º ano. Desde que eu era pequena eu queria fazer magistério.

É interessante perceber o status que a maternidade adquire para Alessandra (mãe-fam.4) que, sendo indagada acerca de seu grau de escolaridade, informa as razões que atribui à descontinuidade dos estudos e relata seu desempenho profissional, encerrando com o fato de ser mãe.

Só estudei o 1º grau porque não gosto de ficá trancada, gosto da prática. Já trabalhei em consultório médico, dentista, Cutrale, fábrica de roupas, hoje sou comerciante e manicure. Sou uma mãe feliz e realizada.

Por outro lado, a descontinuidade dos estudos parece não estar relacionada com a vontade de Renata (mãe-fam.2), por exemplo, que terminou o segundo grau (atual ensino médio) e foi impedida de prosseguir por dificuldades financeiras e pela mãe.

Eu tive muita vontade de fazê faculdade, só que assim, o que eu quis fazê aqui não tinha condição financeira, e eu queria também Educação Física ou Administração, mais a minha mãe não, hoje não, hoje ela mudou bastante, mais o tempo que eu terminei o colegial, prá ela estudá fora era um absurdo, era imoral, era coisa do outro mundo, então nem sonhava né.

Dessa forma, depreende-se dos relatos que a evolução na escolaridade das mães termina por colocá-las em contato com profissões diversas, que parecem estar relacionadas com a infância das participantes, especialmente aos adultos ou outros significativos nessa etapa da vida.

Pode-se dizer que a educação recebida pelas mães gerou pessoas contidas, tímidas e submissas à vontade dos adultos, causando o que Biasoli-Alves (2001, p.90) chama de “infelicidade silenciosa”, uma vez que a vontade de crianças e jovens estava subordinada aos valores que os adultos assumiram como válidos, gerando um sentimento de tolerância e passividade frente, inclusive, às escolhas profissionais.

Nesse mesmo sentido, vale ressaltar que o desempenho escolar, seja com sucesso ou insucesso, depende de como os pais se relacionam com seus filhos e das atitudes que manifestam em relação ao futuro destes, como demonstra D'Ávila (1998), em seu estudo acerca do investimento familiar sobre a trajetória escolar de seus membros, em famílias residentes na periferia dos centros urbanos.

Em se tratando dos depoimentos ora apresentados, de um modo geral, pode-se dizer que as estratégias de investimento educacional das participantes foram construídas aos poucos, inicialmente pelo cultivo familiar e posteriormente “segundo as possibilidades surgidas em um novo espaço de relações que transcende as expectativas construídas no estrito círculo da família” (D’ÁVILA, 1998, p.31), como no caso da escola e sua importância na determinação do futuro profissional, quer incentivando as escolhas, quer significando um local que limita a prática do estudante, de acordo com os relatos maternos.

- *Constituição de família: casamento e nascimento dos filhos*

Marcando uma nova etapa na vida das mães, a constituição de uma nova família – em todos os casos seguindo o modelo nuclear – que se estabelece após o casamento e, especialmente, nascimento dos filhos, encerra em si novas exigências, incertezas, satisfações, coerências, contradições e busca de suportes na trama, ainda incompleta, da jovem família.

A opção pela maternidade parece ser atribuída, na maioria das vezes, ao acaso, mesmo que também prevaleça o desejo da mãe, que decide o momento oportuno, como é o caso de Bia (mãe-fam.1).

A gravidez foi muito saudável. Eu namorei oito anos, casei, fiquei grávida porque eu quis, parei de tomá o remédio, quer dizer, foi uma coisa esperada, foi feito com muito amor, então quer dizer, a gestação toda eu passei muito bem, eu dei aula de ginástica meus nove meses, então, assim, foi muito saudável, esperado, foi querido, amado.

Em contrapartida, o que se observa com maior incidência é a ausência de um planejamento para a gravidez ou mesmo a ocorrência de um fato inevitável, devido a inadequação de métodos contraceptivos, como se depreende dos relatos.

Não [foi planejada], nem a primeira (risos), prá falar a verdade nem a primeira. Eu tive muitos problemas com remédio. Testei todos os tipos, todos os nomes e eu passo muito mal, emagrecia demais, não comia (Renata, mãe-fam.2).

O momento do parto evidencia emoções diversas, desde intensa satisfação e alegria pela chegada do bebê até sensações de medo e frustração, que

estão associadas a problemas que impossibilitaram a mãe de ver a criança logo após o nascimento, chegando ao impedimento de cuidar dela após o retorno ao lar. Para tanto, de forma geral, as mães relatam a presença das avós e tias maternas da criança como rede de apoio no cuidado com o recém nascido, auxiliando e ensinando ou, até mesmo, responsabilizando-se totalmente pelo cuidado da criança em decorrência da impossibilidade da mãe fazê-lo.

Foi tudo ótimo, sem problema nenhum, foi cesárea, a única coisa foi essa porque eu queria normal e na hora foi cesárea, então minha maior frustração foi essa... Eu tive descolamento de placenta, então tive que fazê cesárea. Então foi assim, foi de madrugada então não tinha nem como, então tudo assim que eu passei não foi a cesárea em si, foi assim o que eu me decepcionei, foi não saber o que ia acontecer comigo, então você fica com as pernas anestesiadas e não sabia como era a cesárea, porque eu nunca me interessei... Como tive que fazê rápido, quando terminou eu não consegui vê ela, eles levaram ela de mim e eu não vi, eu tive falta de ar e eles mandaram ela de volta. Só fui ver [a criança] no quarto (Ana, mãe-fam.3).

Só tive problema na hora, no parto, na cesárea. Tive problema com a anestesia, passei mal, apaguei, prá falá a verdade eu não ví ela nascer,... como eu tive problema com a anestesia, eu fiquei muito no hospital, daí eu saí, 4 meses não podia pegá ela porque eu tomava remédio forte e não podia pegá, então eu comecei a cuidá dela, assim, ela tava com quase 6 meses. Eu deixei com a minha irmã, minha mãe, minhas cunhadas se revezavam, cada dia vinha uma (Renata, mãe-fam.2).

Desse depoimento emerge a relação de apego à criança como algo que não se estabeleceu consistentemente, causando culpa na mãe pelos problemas durante o parto que a impediram de cuidar da criança antes dos seis meses de vida, o que, segundo a mãe, é a causa do apego da criança com a tia, que se responsabilizou pelo cuidado do bebê até o restabelecimento da mãe.

Ela teve uma época que era muito agressiva comigo, a minha irmã, nossa, minha irmã era tudo, ela vinha aqui, ela ficava juntando folhinha. Então, depois que minha irmã se afastou que eu comecei a cuidá dela, agora ela melhorou bastante (...). Ela não é muito apegada não, fico preocupada mais deixo com os parentes. Tenho mais afinidade com a [irmã], é mais fácil de controlar. Depende da pessoa da onde ela tá, ela fica bem sem eu (Renata, mãe-fam.2).

De forma geral, as mães relatam um apego muito grande às crianças, e aquelas que têm mais de um filho, relatam um apego semelhante a todos eles, indistintamente.

Eu acho que eu sou mais apegada a ele do que ele a mim, eu sinto mais falta dele... Então, quando a gente se vê, eu tenho que perguntá como foi o

dia dele, saber se tá tudo bem, o que aconteceu, então a gente tem um diálogo, e sempre foi assim, desde que ele é pequenininho, sempre (Bia, mãe-fam.1).

Depreende-se dos relatos que a figura da mulher na dinâmica familiar sofreu um processo de renovação de valores e crenças acerca do papel feminino, uma vez que a mulher encontra na ciência moderna condições para controlar seu desejo pela maternidade, como o uso de pílulas contraceptivas, na maioria das vezes, que pode ser relacionado às colocações de Moraes (1994) e Assmar, et al. (2000), que de forma semelhante, enfatizam as transformações históricas e sócio-culturais por que passaram as famílias e especialmente as mulheres. No mesmo sentido, a criança deriva de um ato de vontade e torna-se o objeto de desejo do casal, especialmente da mãe, e não é encarada como uma realização natural de um casamento, como aponta Nogueira (1998).

Bondioli e Mantovani (1998), na introdução de uma coletânea sobre a educação infantil para crianças de zero a três anos de acordo com a realidade italiana, afirmam que a interação mãe-criança evidencia a precoce capacidade da criança de produzir ações apropriadas para sustentar e manter trocas significativas com um parceiro adulto que representa uma figura de apego, além de demonstrarem que a criança é, desde pequena, capaz de instaurar laços diversificados com figuras múltiplas, desde a mãe até outros adultos significativos, como no caso dos relatos da presente pesquisa que demonstram as relações de apego das crianças com as mães, na maioria das vezes, assim como com avós e tia.

- *Comparação entre as infâncias em duas gerações: reflexões maternas*

Ao compararem a infância nas duas gerações, das mães e seus filhos, as participantes atribuem juízos de valor a cada uma delas e ressaltam diferenças marcantes entre os dois momentos, o recordado e o vivido através das crianças.

Consideram, de modo geral, suas infâncias mais saudáveis no que diz respeito à segurança nas ruas, que apresenta atualmente *um “trânsito mais violento”*, com maior número de carros, além do agravante da *“violência e drogas”* presentes nas ruas, impedindo que as crianças tenham liberdade e autonomia ao saírem de casa, diferente do que ocorria na época das mães.

Eu ia sozinha na biblioteca fazê pesquisa, e hoje eu não deixo meu filho mais velho ir nem na escola sozinho, com nove anos (Alessandra, mãe-fam.4).

Outro aspecto apontado com grande relevância pelas mães refere-se às brincadeiras de suas infâncias, que podiam acontecer em espaços amplos de convívio e tinham como companheiros os próprios irmãos, fato que não se repete atualmente com as crianças, pois estas, além de contarem apenas com os espaços restritos do interior das casas e quintais, brincam geralmente sozinhas ou com um irmão, demonstrando que a geração das crianças sofreu uma diminuição no número de elementos na família nuclear.

...elas ficam ali na frente, sabe aquele pano rosa (aponta), elas ficam ali na frente (risos), junto comigo, ou senão eu mando ele [pai] tirar o carro, aí dou giz e elas ficam desenhando na lousa, ficam aqui vendo televisão ou senão fazem meu chão de lousa (Renata, mãe-fam.2).

Ainda em relação às brincadeiras, a infância materna é relatada como propiciadora de atividades mais criativas e dinâmicas, relacionadas à liberdade e autonomia que tinham para brincar, o que difere da infância de seus filhos, restrita a brinquedos prontos e industrializados, além da presença da informática no cotidiano infantil.

Em termos de brincadeira, com três anos eu não lembro, mais se for contar em termos de cinco, seis anos, o que vai ser o dela, então muitas brincadeiras que eu falo, que nem pé na lata, rolemã, essas brincadeiras assim, elas não vão ter, então eu acho que isso é muito mais saudável do que as brincadeiras de hoje (Ana, mãe-fam.3).

Hoje tá mais informatizado, eu acho que mudou; não sei se é melhor ou pior. Só sei que, por exemplo, eles deixam de brincar às vezes, com brincadeiras que a gente brincava como amarelinha, prá fica na frente da televisão parado. Eu não sei até que ponto isso é bom, ter esses privilégios. Eu acho que essas brincadeiras assim, roda, isso tá acabando e eu acho que isso não é legal. Então, essa mudança, eu acho que vai, tem que sabê mesclar, saber, assim... Meu computador tá quebrado e eu não faço questão de arrumar, porque ele adora ficar na tela do computador, então eu não arrumo porque, porque eu acho que ele vai brincar com um carrinho, ele vai tá conversando mais com a gente, do que ficá ali, com três anos, na frente de um mouse, de uma tela, ele não sabe nem ler, ele vai perdê a infância (Bia, mãe-fam.1)

Em contrapartida, a infância da criança é encarada como positiva em relação à materna quando o assunto é a proximidade entre pais e filhos, diálogo e comunicação. Em geral, o contato maior no interior da família estava centrado na

figura da mãe, e isso parece não ter se alterado. No entanto, há um esforço materno no sentido de modificar os padrões de relacionamento que viveram com seus pais e familiares durante a infância, a fim de que seus filhos não sintam a falta de diálogo e de autonomia no cotidiano familiar, e nem as restrições impostas pelos pais, semelhante ao que sentiram.

A minha infância foi pior, assim, em termos de liberdade, hoje eu acho que as mães conversam mais, minha mãe não era muito de conversá, de sentá e brincá, de ensiná que nem eu ensino muitas coisas prá elas, que nem essa diferença eu procuro deixá elas sempre..., cada uma tem que ter o seu brinquedo e respeitar a vontade da outra. Não é porque ela quer brincar de escrever que a outra tem que brincá, porque eu senti muito isso (risos). Eu tive que fazê muito isto por causa da minha irmã como eu te falei, eu tinha que fazer o que ela queria, brincá do jeito que ela queria (risos), mais hoje a gente se dá bem (Renata, mãe-fam.2).

De modo geral, a comparação entre as gerações relatadas pelas mães aproxima-se das pontuações de Biasoli-Alves (1995) na medida em que, semelhante ao estudo desta autora ao analisar aspectos do cotidiano de gerações passadas através do relato oral dos participantes, muitos são os aspectos que sofrem comparações, como o espaço para as atividades infantis, as formas dos adultos se dirigirem às crianças, as brincadeiras e a quantidade de brinquedos, além do fato de que as mães tendem a considerar o passado melhor do que o presente no que diz respeito à família e à sociedade de maneira geral.

Depreende-se dos relatos que a criança, atualmente, é considerada um indivíduo, com direito de expressar-se e de argumentar com os adultos, estes por sua vez, acabam tendo com ela uma relação praticamente de igualdade, mesmo sendo os responsáveis pela educação infantil; nesse sentido, as mães consideram que essa relação é mais positiva do que as que estabeleceram em suas infâncias, pois demonstra a independência das crianças de hoje frente à geração materna.

Estes aspectos aparecem de forma semelhante na pesquisa de Simionato-Tozo e Biasoli-Alves (1998, p.149) ao abordarem as relações familiares expressas por casais de camadas médias, tomando por base suas gerações e a de seus filhos, uma vez que as autoras demonstram que, atualmente, se fala de outra infância, “adaptada às condições que ela tem para ocorrer e ao ideário subjacente aos cuidados que devem ser dispensados a ela”, o que difere da geração materna, tendo em vista o tempo decorrido e as subseqüentes transformações no contexto sócio-histórico-cultural.

3.2.2. Os contextos de educação infantil: a família e a escola na visão das mães

A visão das mães acerca das práticas educativas no contexto familiar, bem como a concepção e expectativas maternas no que diz respeito à criança em contexto escolar será objeto de análise neste momento.

As crianças, cujas mães participam da pesquisa, apresentam como característica comum a vivência de uma transição ecológica normativa em uma mesma época, ou seja, todas se encontram em situação de ingresso em uma mesma instituição de educação infantil, na classe de três anos, e passam a transitar, a partir daí, em dois contextos ou microssistemas – a família e a escola.

A idade das crianças varia entre dois anos e onze meses a três anos e sete meses, estão inseridas em famílias nucleares compostas por um, dois ou três filhos, predominando as famílias com duas filhas. Portanto, a posição da criança na constelação familiar é bastante variável, representando desde filho único até o segundo de três filhos, ou o do “meio”, na fala materna.

- *A criança e as práticas educativas no contexto familiar*

Semelhante ao que acontecia na infância materna, o contexto familiar é relatado como de responsabilidade da mãe, especialmente no que se relaciona aos afazeres domésticos e à educação e cuidado dos filhos, obviamente com maior disponibilidade da mãe que se dedica exclusivamente ao trabalho doméstico e não desempenha qualquer atividade fora do contexto familiar.

Aquelas que trabalham meio período, e/ou de acordo com a necessidade, em estabelecimentos comerciais próprios, vizinhos às suas residências, contam com o apoio de instituições educacionais também em meio período, mas, ainda assim, têm um contato maior com a criança. Já a mãe que trabalha em período integral apresenta um modo próprio de organização, dividindo com a avó materna a responsabilidade quanto aos cuidados da criança, aliada à instituição educacional, desempenhando suas atividades domésticas no período noturno, privilegiando o contato com o filho.

Portanto, percebe-se que as mães, de maneira geral, dedicam boa parte de seu tempo às crianças, cabendo a elas a alimentação, o cuidado com o corpo da criança e a higiene, o brincar dentro de casa, o levar a criança à escola e

consequentemente, conversar mais com elas, desempenhando um papel primordial e determinante na educação das crianças.

Os pais, que trabalham geralmente em período integral, apresentam funções distintas de uma família para outra; de maneira predominante, desempenham o papel de apoio às decisões da mãe em relação à tarefa materna de educar a criança, ou ainda, fazendo uso da autoridade masculina, repreendem a criança em caso de necessidade, geralmente a pedido da mãe, que não concorda com as possíveis omissões paternas.

Eu acho que sou eu, percebeu, né, eu não sei se nas outras famílias é isso... Porque eu tenho passado um pouco a bola, achando que isso não é normal, entendeu, acho. Acontece o problema, então assim 'pai, a sua hora de agir', entendeu, eu tô fazendo isso de vez em quando porque senão acaba ficando assim, a bruxa, então eu tô passando um pouco a bola (Bia, mãe-fam.1).

Mesmo havendo um acordo entre pai e mãe quanto às responsabilidades na educação dos filhos, muitas vezes a mãe assume uma postura de defensora da criança quando julga que não há motivos para a repreensão paterna, gerando conflitos entre o casal, como evidencia o relato de Alessandra (mãe- fam.4):

Quando eu tô falando o pai fica na dele, quando o pai tá chamando atenção eu fico meio assim, que mãe tem um coração, né, eu fico assim prá não batê, hoje o pai pegou um chinelo só prá dá um susto nele, eu já peguei ele pelo braço, 'cê vai ficá de castigo', como quem quer dizer, eu vou te por de castigo prá te livrá da chinelada, ele olhou assim prá mim...(risos).

A livre expressão da criança acerca de suas vontades e anseios no relacionamento familiar é encarada como algo positivo, natural e permitido, já que se trata de uma atitude incentivada pela mãe e vista como um produto de uma relação aberta com a criança, que vai construindo o temperamento infantil.

É de personalidade forte, que contesta muito, é muito decidido, tem horas que eu me vejo em situações difíceis que ele sabe muito o que quer, ele não se engana não, e nem eu tento porque é tudo muito aberto, papo aberto, eu converso muito com ele (Bia, mãe-fam.1).

Ainda em relação ao temperamento da criança, depreende-se que a relação que a mãe estabelece com seu filho desde o nascimento e a forma com que encara a maternidade são vistas como responsáveis pelas características

comportamentais e temperamento infantil, especialmente quando se trata do relacionamento com outras crianças e adultos.

(...) então eu comecei a cuidá dela com quase seis meses, então eu sinto assim... dela foi diferente, eu fiquei meio afastada dela, eu senti assim, uma culpa por ter me afastado dela, e ela é muito geniosa, então eu tinha medo que fosse por causa disso, mas o médico acha que não é. Ela teve uma época que era muito agressiva comigo (...). Ela não é de ser amiga muito não, é mais difícil com os brinquedos. Ela é bem dominadora e a agressividade pode ser por isso, ela é muito dominadora...(Renata, mãe-fam.2)

É interessante perceber que, embora as avós maternas representem uma importante rede de apoio para a maioria das mães, sendo muito valorizadas pela sabedoria que acumulam e constantemente solicitadas para conselhos e opiniões acerca da educação das crianças, o médico assume uma importância singular como alguém que detém um saber científico imprescindível para um melhor desempenho materno na sua tarefa de cuidar do filho e educá-lo, o que se evidencia no relato de Renata (mãe-fam.2) através das constantes alusões à figura do pediatra:

(...) o médico falou que ela tem gênio forte, poderia até ter mexido [o fato de ter cuidado da criança após o sexto mês], mais eu só vou sabê isso quando ela começa a desenhá, então eu vou ter que pedir bastante prá ela desenhar a família, prá vê como ela mudou, que aí eu vô vê se ela vai se expressar. (...)
Então acho que eu cheguei lá [no consultório médico] tão nervosa que eu comecei a contá prá ele e foi até bom, porque ele conversou bastante comigo e explicou, né, que ela tem o gênio dominador, então enquanto ela tá dominando tá bom, a hora que ela não consegue, ela não sabe lidar com o perder, então ela fica agressiva. (...)
Ele falou que eu vou ter que saber orientar bastante ela, tem que conversá muito com ela e eu falei assim 'mais não é sempre que a gente tá com aquela paciência, né, principalmente se você tivé com o tempo curto, você não tem aquela...' Ele falou 'você tem que dar duas opções prá ela, ela vai ter que escolher sem ser agressiva', então eu tô tentando, tá melhorando.

Os dados apresentados neste item vêm corroborar aquilo que este estudo têm enfatizado até o presente momento no que se refere ao papel primordial da mãe, como potencialmente responsável pela criação dos filhos em contexto familiar, como demonstram as pesquisas de Wagner et al. (2005) e Ramey et al. (1998) ; embora os estudos tenham sido desenvolvidos em diferentes países, os referidos autores afirmam ser de responsabilidade materna a educação e cuidado dos filhos no ambiente familiar.

Na dinâmica familiar, observa-se que a autoridade materna em relação aos filhos ampliou-se significativamente na medida em que o pai parece esperar o

momento certo para agir, que depende do consentimento ou pedido da mãe, quando esta “não dá conta”, ou ainda, a mãe aparece como uma figura de amparo à criança, interferindo na autoridade paterna. Esses dados vêm ao encontro das pontuações de Mulsow (2001) ao afirmar que a autoridade materna com os filhos é mais estável por estar baseada em uma relação de igualdade e afetividade, exercendo, portanto, uma autoridade racional, que sofre ameaças e alterações no interior do complexo grupo que é a família.

O relato das mães permite a compreensão de que a criança hoje é ouvida, pode dizer do que gosta e o que deseja ou não, numa relação aberta com a mãe, que incentiva essa interação pautada na igualdade como promotora do desenvolvimento da personalidade infantil, pois, como afirma Biasoli-Alves (2001, p.85), quanto mais cedo a criança “opinar e questionar, mais será considerada como ‘inteligente e de personalidade’ ”.

De acordo com os depoimentos, percebe-se que as mães, embora se apoiem em uma sabedoria popular, geralmente transmitida pelas avós, em relação à criação das crianças pequenas, começam a se render ao conhecimento técnico-científico a respeito do que é certo ou errado na educação de seus filhos. As mães, percebendo a necessidade de direcionamentos e orientações seguras no tocante ao cuidado, educação e promoção do desenvolvimento global das crianças, buscam atualmente por “algumas figuras de referência, tais como o pediatra, seguido de maneira subordinada pelos avós, pelos amigos etc.”, como demonstra Anolli e Mantovani (1998, p.281), ao analisarem as possíveis necessidades das famílias no que diz respeito à educação das crianças pequenas, fato também levantado pela presente pesquisa.

- *Valores, permissividades e restrições na educação da criança.*

A educação da criança é defendida por todas as mães como responsabilidade da família, que não deve ser atribuída a outras instituições como a escola, por exemplo. Mais do que isso, a família é caracterizada como o local, por excelência, onde se dá a “*educação e orientação*”, onde os pais “*têm que ser exemplo das atitudes*” (Bia, mãe-fam.1).

A relação que os pais procuram manter com os filhos é embasada no diálogo, amor, carinho, respeito, disciplina e limites, de acordo com as mães, sendo

que o conteúdo das conversas giram em torno de valores como respeito às pessoas e especialmente aos mais velhos, importância dos irmãos que merecem atenção e carinho, necessidade de sempre falar a verdade e agradecer a tudo que se tem e a todos que proporcionam algo às crianças.

As orientações, portanto, são feitas em momentos de conversa quando a mãe aconselha, questiona, exemplifica e tenta ensinar o que considera importante, mostrando o que caracteriza como certo e o errado, desde noções de higiene pessoal até modos de se comportar e se relacionar com os outros, dentro e fora do ambiente familiar.

Eu passo muito assim, prá ela, coisa de não mentir, sabe, de você ter sempre..., você conversá no sentido, assim, que nem às vezes eu falo prá ela porque que ela fez aquilo, o que aconteceu, porque que eu briguei, porque..., então, essas coisas, vários valores, no dia-a-dia, respeitar uma pessoa mais velha, não gritar, porque essa daqui tá com uma mania agora de gritar, grita com o pai dela, eu falo prá ela 'filha, é seu pai, respeito acima de tudo', então ensino, falo muito prá ela sobre isso, agradecer, né (Ana, mãe-fam.3).

Um fato que sobressai nos depoimentos, de forma geral, é a comparação com o passado, transmitindo a sensação de que os pais atualmente estão confusos em relação ao que fazer, como educar melhor seus filhos. Em todos os relatos aparece o papel central da criança na vida das famílias, na medida em que suas opiniões são consideradas, suas necessidades satisfeitas e seus desejos são alvo do empenho dos pais. Em contrapartida, é curioso perceber que todas as mães, embora considerem a opinião de seus filhos e fundamentem a relação mãe-criança no diálogo, relatam que há um limite para a conversa, geralmente associada a quantidade de vezes que se fala “a mesma coisa” para a criança, apelando para outras atitudes após o limite ter se esgotado, mesmo pairando a dúvida acerca da validade de tais estratégias educativas.

Eu acho que a educação, eu acredito que tem que existir limites dentro da educação, acho que isso é ponto principal, que os filhos tem que ter respeito com os pais, tem que saber respeitar, é difícil, então assim por exemplo, acontece um fato do dia-a-dia que acontece com a desobediência, você conversa uma vez, conversa a segunda, a terceira você já perde a paciência e dá uns tabefe, né, não sei se isso é certo ou errado, mais limite tem que ter. Agora, ainda não descobri de que maneira, não sei se isso é certo ou se é errado, a gente tenta. Eu tenho diálogo, tenho diálogo, tento conversá, explicá o porque tá errado da situação, mas tem uma hora que a gente estressa, né (Bia, mãe-fam.1).

Converso bastante, né (risos), agora você fala com ela, ela finge que não escuta, eu falo A.C., ela finge que não escuta, e eu A.C [grita], quando o ouvido não funciona, funciona no bumbum, né (risos), eu falo prá ela, o ouvido dela funciona no bumbum (Ana, mãe-fam.3).

De forma geral, as restrições impostas às crianças estão relacionadas às brincadeiras, mesmo sendo o brincar a principal ocupação da infância, de acordo com as mães, que freqüentemente desaprovam e proíbem brincadeiras “*de mão, de luta, de arma*”, ou de “*monstro*”, uma vez que estão relacionadas aos possíveis desentendimentos entre os irmãos e a comportamentos de insegurança e medo durante a noite, respectivamente, sendo a aprendizagem de tais brincadeiras atribuída à televisão e aos programas infantis, levando às mães a impedirem que a criança assista aos mesmos, “*colocando a televisão de castigo*” (Renata, mãe-fam.2).

Analisando os depoimentos enfocados neste item, depreende-se que as mães compartilham algumas crenças e valores nos modelos de criação de seus filhos, especialmente no que diz respeito às formas de agir com a criança no caso de desobediência, aos valores que devem ser transmitidos pela família e às restrições impostas às crianças. Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) apontam dados semelhantes em sua pesquisa e demonstram que as idéias, crenças e práticas maternas podem ser resultado de um equilíbrio dinâmico entre o modo pelo qual foram educadas, suas experiências de vida, os valores culturais vigentes em seu ambiente e as circunstâncias de suas vidas no momento presente. Através dos depoimentos abordados nesta pesquisa, realizar-se-ão algumas reflexões que demonstram a existência desse equilíbrio dinâmico.

O relato das mães evidencia uma constante alusão à forma como foram educadas e sugere que o fato de estarem sempre se referindo ao passado, ao “*antigamente era assim*” revela uma tentativa materna de se aproximar do que julga ser válido e legítimo para à infância, visto que as mães consideram a educação antiga rigorosa, mas produtora de melhores efeitos; tendo em vista que também encontram aspectos que não concordam e, portanto, não querem que se repitam com seus filhos, buscam novas alternativas, como por exemplo, manter um diálogo aberto e franco, conversando muito e sempre sobre tudo o que a criança desejar.

Por outro lado, as circunstâncias de suas vidas presentes como, por exemplo, o “estresse” e o cansaço por trabalharem o dia todo e a sobrecarga de

trabalhos domésticos aliada ao cuidado das crianças, impulsionam as mães a agirem de determinadas formas com os filhos, nem sempre idealizadas e, portanto, geradoras de conflitos internos quanto ao seu desempenho na tarefa de ser mãe e mulher.

Outra situação aqui observada é o fato de que as mães sentem-se mais frágeis e inseguras em comparação ao passado, frente ao seu papel educativo; porque para elas não é mais objetivamente possível praticar as certezas e normas tradicionais de criação, por não serem mais adequadas à nova realidade social, o que leva a um constante “eu não sei se assim é melhor”.

A pesquisa de Biasoli-Alves (2001, p.86) pode ser aqui utilizada como referência na medida em que a autora afirma que os conflitos entre as práticas educativas em diferentes gerações estão fundamentados no fato de que os valores recebidos da família de origem através da própria socialização não se coadunam aos novos padrões assimilados, ao longo da vida, nos contextos extrafamiliares, gerando nos jovens pais uma “forte insegurança, porque no lugar do velho estão muitas opções, todas válidas mas também criticáveis”.

A criança no contexto escolar: concepções e expectativas maternas

A questão primeira que emerge nos relatos maternos encontra-se enraizada na concepção de parque infantil como uma instituição diferente – mais positiva e que vem na mesma medida dos anseios maternos – de creche, que está carregada do valor assistencialista e destinada às crianças que precisam de “cuidado” em período integral. Essa concepção pode ser explicada pelo fato de que, na cidade de Araraquara, “parque infantil” foi o nome dado às primeiras instituições destinadas a esse fim, sendo que a unidade escolar freqüentada pelas crianças dessa pesquisa corresponde a uma dessas instituições mais antigas e que guardam suas características arquitetônicas e de atendimento em período parcial, o que sugere às mães que a escola continua sendo o mesmo parque infantil, e nessa medida, diferente de creche.

(...) também era melhor prá ela do que se eu pusesse numa creche direto (Ana, mãe-fam.3).

A decisão de colocarem as crianças na escola com três anos de idade está associada a fatores como vontade da própria criança, vontade e decisão da mãe, idade mínima permitida na escola desejada, a comparações entre a criança e a irmã mais velha que já frequenta a escola, como evidenciam os relatos:

Naquela escola por causa da localização e porque ela quis, ela passava por ali e pedia, a gente passeava com ela, meu marido mesmo passeava com ela no parque ali e às vezes ela entrava lá e brincava, porque ela queria que queria ir no parque (Ana, mãe-fam.3).

Resolvi porque a idade mínima é três anos e a outra já vai...agora ela tem o material dela, os coleguinhas dela, a pasta com trabalhos, não só a irmã (Renata, mãe-fam.2).

Por outro lado, a entrada da criança na escola, em decorrência de uma decisão materna frente ao seu trabalho em período integral, gera um sentimento de culpa na mãe, aliado à concepção de que a escola para crianças de três anos não é obrigatória, destinando-se às mães que trabalham, prioritariamente, sendo então antes um direito materno do que infantil.

Eu estava decidida e ele sabia disso..., eu acho que às vezes eu me culpo por tá trabalhando oito horas e deixá, né, ele assim na minha mãe, deixá ele no parquinho, então a noite eu tento supri isso, então às vezes eu não vô, eu até queria estudar fora, porque eu quero ficá esse momento com ele, eu acho que é importante também prá ele (Bia, mãe-fam.1).

De modo geral, observa-se que a inserção das crianças em instituição de educação infantil caracteriza-se cada vez mais por ser uma escolha das famílias e das próprias crianças, e não apenas uma decisão tomada pela urgência da necessidade. No entanto, quando entra em jogo o fator da necessidade materna, a entrada da criança na escola pode vir carregada de culpa da mãe, uma vez que a “concepção tradicional de família prevê como tarefa quase que exclusiva da mulher a criação das crianças na primeira infância”, nas palavras de Emilianí e Molinari (1998, p.91).

Por outro lado, percebe-se que a função assistencialista de creche como um serviço destinado a crianças em período integral ainda se faz presente no ideário das mães, apesar de não terem frequentado uma instituição dessa natureza durante a infância e tampouco terem matriculado algum de seus filhos em CERs que atendem em período integral. Essa concepção de educação infantil como um “luxo ou favor” vem sendo debatida por diversos autores, como Assis (1998) e Oliveira

(1998), dentre outros, no sentido de desmistificar a herança deixada pela história, que discriminou e cunhou na educação infantil uma marca de assistencialismo.

- *Período de adaptação da criança ao contexto escolar.*

O período de adaptação pode ser entendido como o momento em que a criança efetivamente inicia uma nova fase de sua vida, quando passa a transitar do contexto familiar para o escolar, caracterizado por ser um ambiente desconhecido para a criança – mesmo que esta já tenha passeado pela praça que a circunda, pelas dependências internas da escola ou acompanhado a mãe durante a matrícula – o que causa grande ansiedade na criança, como relata Ana (mãe-fam.3):

Como eu tava grávida, eu falei vamo vê né. Exatamente quando ela [irmã] nasceu que eu fui fazê a matrícula, aí eu perguntei prá ela 'filha, você vai querer ir mesmo no parque, ela falou 'vou', eu falei 'então tá, então vou fazê a matrícula, se você não quiser eu não faço matrícula', 'não, eu quero'. E ela teve que ir junto comigo prá fazê a matrícula porque no dia anterior eu tinha ido mais tinha passado o horário e não deu e ela nem dormiu de noite e no dia seguinte eu fui fazê e ela foi junto comigo.

O período de adaptação envolve sentimentos e afetos diversos, por vezes ambivalentes, não só na criança como também na mãe, que primeiramente precisa superar o temor da separação e enfrentar o ciúme subjacente a possíveis comparações infantis com outros adultos que se tornarão significativos, além do que precisa encarar que a criança está crescendo e nesse processo de crescimento e desenvolvimento, está adquirindo uma progressiva autonomia e independência da figura materna, ora desejada, ora ressentida. Essa ambivalência pode ser apreendida através do relato das mães, que embora prevendo e desejando que a criança fique bem na escola, surpreendem-se quando isso de fato acontece.

...ela é mais solta comigo, então eu achei que ela ia ficar bem (...). No começo eu até fiquei surpresa (risos) porque eu chegava prá buscá ela e ela tinha ficado bem (Renata, mãe-fam.2).

Ela chorava na hora lá 'não mãe eu não vou chorá, eu quero ir', chegava lá e chorava. Via as outras crianças chorando e chorava (...). E agora, sabe o que faz prá mim, eu fico ali às vezes conversando com alguma mãe lá fora 'mãe, tchau mãe, vai embora mãe' (Ana, mãe-fam.3).

Foi tudo bem, eu fui preparada prá voltar com ele, mais quando cheguei lá ele falou prá eu ir embora, porque ele já era forte, homem, ia ficar na escola (Alessandra, mãe-fam.4).

A forma como as mães percebem e sentem a entrada das crianças na instituição de educação infantil é encarada por elas como um fator que influencia as reações infantis durante o período de adaptação. De acordo com os relatos, pode-se dizer que as mães vêem seus papéis como decisivos, facilitadores e até dificultadores no processo de adaptação.

O que facilitô foi conversá muito com ele; a mãe tem um papel fundamental, conversei com ele que eu ia voltá, sem prometê nada em troca de ficá na escola (Alessandra, mãe-fam.4).

Uma das coisas que fez ela parar de chorar foi a partir do momento que a mãe parou de entrar prá dentro, eu até falei prá minha cunhada que o dia que não puder mais entrar as mães, ela pára de chorar (...). Isso foi uma das coisas que ela parou de chorar realmente, e depois em casa eu conversando, dos amiguinhos, que ela ia aprender na escola, que ela ia brincar, e muitas vezes eu falei prá ela você não quer ir não vai, não vou forçá você a ir, se não quer ir você não vai, 'não, eu quero', então tá (Ana, mãe-fam.3).

Independentemente das reações infantis ocasionalmente manifestas, a decisão por manter a criança na escola é sempre da mãe, demonstrando, freqüentemente a autoridade materna sobre a criança, por mais que esta seja ouvida e tenha seus desejos respeitados.

No primeiro dia ele não chorou, mas no segundo e terceiro ele chorou, mas eu estava decidida, entrava vomitando, fez cocô, usou de todas as artimanhas aí prá tentar deixá de ir, mas eu estava decidida e ele sabia que não ia adiantar nada ele fazê isso, que ele ia no parquinho, fazendo cocô ou vomitando (Bia, mãe-fam.1).

As mães, de forma unânime, relatam que o instrumento mais utilizado para facilitar o processo de adaptação e até mesmo para convencer a criança a ficar na escola foi a conversa, utilizada para explicar e racionalizar quanto aos motivos dessa permanência e às conseqüências positivas para as crianças com a freqüência à escola, vinculadas às expectativas maternas em relação à instituição de educação infantil. No entanto, as conversas podem estar aliadas a estratégias como chantagem ou promessas de situações prazerosas para as crianças em ambiente escolar e, sendo assim, independem da vontade da mãe. Nesse sentido, apreende-se algumas contradições entre o discurso materno e as práticas desempenhadas no contexto familiar a fim de que a criança freqüente a instituição de educação infantil e nela permaneça.

...mais eu acho que não é uma idade assim prá você obrigá, eu converso de manhã com ela, que ela vai, vai brincá com os coleguinhas, a tata vai, você vai ficá sozinha em casa, né (...), aí eu falei prá ele 'vamo por e vê se ela fica, se ficá põe, se não ficá, espera mais um pouco'. Aí eu engano ela (risos) 'vai que é festinha junina, vai que tem festinha...', e essa festinha que parece que nunca chega (risos) (Renata, mãe-fam.2).

Por outro lado, depreende-se dos relatos que, além das mães, outras figuras aparecem como apoio à tarefa materna de facilitar o processo de adaptação, dentre elas, assume um papel especial a avó materna – conversando e explicando à criança as vantagens da frequência no CER,

Conversei muito, falei que ele ia brincar com os amiguinhos, tentei dialogar bastante e preparar, não só eu, como a minha mãe, minha mãe também tentou fazer a cabecinha dele. Falamos que bonitinho, vai ser legal, tinha outras crianças ... (Bia, mãe-fam.1).

a irmã mais velha, servindo de modelo como alguém que já alcançou o que a criança deseja;

Eu conversei bastante antes, ela via a outra ir [irmã], então acho que ela tava naquela curiosidade de conhecer (...), ela ia entrar junto com a tata (...). Eu arrumei, ela tava bem, assim contente, ela tava ansiosa pelo uniforme, que eu não tinha comprado ainda porque eu resolvi esperá um pouco, então ela tava ansiosa pelo uniforme, parece que ela tava assim, ela queria ir logo prá chegar o outro dia logo, porque eu falei se ela ficasse bem, aí é que eu ia comprá o uniforme, então eu comprei, cheguei a comprar o tênis e a camiseta acho que ela pegou da irmã dela que tinha, então ela foi contente no primeiro dia (Renata, mãe-fam.2).

a professora e a diretora – acolhendo a criança e apoiando a decisão materna no interior da escola.

Quando foi na terça-feira, a [diretora] veio, viu que ela empacou no portão, pegou ela e levou, aí não teve problema, porque aí ela sabia que ela ia entrá e eu ia embora (Ana, mãe-fam.3).

...aí ela começou com uma dor de barriga que só dava na hora do parque (risos). Daí eu conversei com a [professora] 'eu acho que não é dor mesmo, né, você dá uma aguinha com açúcar prá ver', (...). A [diretora] deixou ela vir embora dois dias, então ela ia falando assim 'mãe se doê minha barriga eu vou embora, né'. Então acho que ela ia, brincava o tempo que ela queria, a hora que ela cansava, então doía a barriga. Aí eu pedi prá [professora] segurar ela e a hora que ela falava, a [professora] levava ela, dava uma aguinha com açúcar e falava 'não precisa ir embora que a tia já deu remédio', aí ela parou...(Renata, mãe-fam.2).

Os relatos maternos já citados demonstram que as crianças manifestaram diferentes reações durante o período de adaptação – vômitos, diarréias, dor de

barriga e especialmente o choro – e estas foram utilizadas pelas mães para classificarem seus filhos como bem ou mal adaptados independente das reações infantis demonstradas no lar, antes da chegada à instituição.

Ela já sabia que ia, tava toda empolgada. Aí queria porque queria ir antes do horário prá escola, aí chegou lá entrou numa boa, não tava chorando, mas quando ela viu que uma criança chorou, a outra chorou, aí ela começou chorá, aí começou, chorô, aí chorô, aí ... (Ana, mãe-fam.3)

É interessante observar que as crianças cujas mães caracterizaram como “*geniosas*”, de “*personalidade forte*”, “*birrenta*”, “*dominadora*”, apresentaram as mais diversas reações, como as citadas acima, durante o período de adaptação, sendo que a criança caracterizada como “*boazinha e comportada*”, porque “*o que faz é da idade,...é muito carismático, fala com todo mundo, mexe com todo mundo*”, não apresentou reações que demonstrassem uma dificuldade para se adaptar, de acordo com a mãe, “*pois ele ficou muito bem*” (Alessandra, mãe-fam.4).

Outro aspecto observado nos relatos diz respeito às atitudes da mãe frente às reações infantis quando a criança entra na escola, durante o período de adaptação, refletindo a falta de autonomia materna dentro do ambiente escolar, pois, mesmo que a criança esteja chorando ou recusando-se a permanecer com a professora, após a entrada, a atitude materna deve ser a de sair da escola e deixar a criança sob a responsabilidade da professora e até da diretora, que geralmente auxilia nesse momento. Não há relatos que informem a existência de uma participação materna no processo de adaptação da criança em contexto escolar. A função da mãe parece ser a de conduzir a criança até a escola e, apenas durante o período de adaptação, até às mãos da professora.

Na adaptação você entra, aí quando a [professora] entra com eles, você vai embora, então é assim, você entra até levá com a tia, depois vai embora, a tia entra prá dentro e você vai embora e a criança fica chorando (Ana, mãe-fam.3).

Ao analisar o ingresso de crianças de três anos em instituição de educação infantil, diversos são os aspectos emergentes e passíveis de questionamentos e pontuações, dentre eles, assume relevância o fato de que o processo de adaptação é bem mais amplo que o dos primeiros dias de frequência, iniciando para a criança quando a mãe vai até o CER e efetiva a inscrição, manifestando interesse pela vaga, seguida da matrícula e primeira reunião, até

chegar o primeiro dia de aula, momentos sempre permeados pelas conversas entre mãe e criança a respeito da escola e das experiências infantis que serão vivenciadas no contexto escolar, o que, de acordo com Bronfenbrenner (1979/96), são discussões especialmente importantes para as crianças quando os pais contam para elas como vai ser a escola e dispõem de informações e conselhos para a transição ecológica iminente.

Depreende-se dos relatos que as mães utilizam estratégias para promover uma transição positiva para a escola que vêm ao encontro das estratégias relatadas por Ramey et al. (1998), no estudo sobre a transição das crianças para o ambiente escolar de uma perspectiva ecológica. De forma semelhante à pesquisa desses autores, as mães participantes mostram interesse pela escola, preparando as crianças para o período de adaptação e subsequente frequência durante o ano letivo, conversando com elas sobre a escola, sobre as brincadeiras que realizarão, especialmente enfatizando aquelas de que as crianças gostam, encorajando amizades com as outras crianças, discutindo comportamentos inadequados, além de proporcionar um conforto para as crianças frente à nova situação, elogiando e formando uma auto-estima positiva em seus filhos.

De forma geral, percebe-se que as participantes se mostram satisfeitas com a escolha realizada para as crianças, embora tenham presenciado e vivenciado, com seus filhos, reações infantis contrárias à permanência no CER, não havendo a alusão de estratégias escolares que pudessem minimizar a manifestação de reações – choro excessivo, vômitos e diarreia – como a permanência da mãe no interior da instituição, por alguns momentos, junto ao filho.

Nesse sentido, concorda-se com Mantovani e Terzi (1998) ao afirmarem, no estudo sobre o período de adaptação em creche, que a presença de uma figura familiar de forte apego, especialmente a mãe, caracteriza-se por proporcionar uma condição para que a criança aceite com mais alegria e curiosidade o novo ambiente, e esteja disponível a estabelecer novos relacionamentos, principalmente com a professora, tornando a separação mais fácil e menos dolorosa tanto para as mães como para as crianças.

Embora seja inegável que as crianças tenham se adaptado ao CER, de acordo com os depoimentos maternos, as reações infantis manifestas durante o período de adaptação certamente teriam sido mais amenas caso elas tivessem a oportunidade de estarem junto a seus filhos, caso a adaptação tivesse sido

programada não apenas em função da criança, mas também da família, já que mãe-criança de três anos ainda experimentam uma separação progressiva.

Rapoport e Piccinini (2001), ao analisarem a situação de ingresso de crianças pequenas à creche, também relatam que a adaptação é difícil não só para a elas, mas também para a família e especialmente para a mãe e, nesse sentido, afirmam que no período de adaptação, a importância desta figura ficar com a criança para auxiliá-la na exploração do novo ambiente e no estabelecimento de novos relacionamentos com a professora e coetâneos é inegável, embora não seja uma prática adotada pela maioria das instituições de educação infantil.

Os dados analisados pelos autores são muito próximos aos obtidos nesta pesquisa no que diz respeito ao temperamento da criança como um dos fatores que interferem na adaptação de crianças pequenas em contexto escolar, enfatizando que a criança que provavelmente sofre ao ingressar em ambiente escolar é “aquela com estilo de temperamento difícil”, mostrando “adaptabilidade lenta em resposta a mudanças no ambiente, humor negativo, intensidade de afeto e irregularidade nas funções fisiológicas” (RAPOPORT e PICCININI, 2001, p.89), embora as características do temperamento infantil, por si só, tenham valor explicativo limitado, havendo a necessidade de considerá-las em relação ao ambiente familiar, como por exemplo a forma como a mãe percebe a entrada da criança na escola, e ao ambiente escolar, como a qualidade do atendimento à criança.

- *Concepções e expectativas maternas frente à escola e à professora*

As expectativas da mãe em relação à escola e à professora estão relacionadas às concepções maternas a respeito da instituição de educação infantil para crianças de três anos, ou seja, de uma forma geral, as mães encaram a escola para crianças dessa faixa etária como não obrigatória, sendo a frequência condicionada à vontade da criança, como já foi abordado anteriormente e que pode ser corroborado através dos próprios relatos.

...eu não pretendia colocar ela agora, como ela quis e aí eu vi que realmente ela precisaria porque ela tava muito sozinha, eu coloquei, mas a minha intenção era colocar mais tarde, mais aí ela querendo muito, que nem se ela não fosse eu ia tirar, não ia insistir não, se ela ficasse em casa, por mim... (Ana, mãe-fam.3).

Aliadas a essa concepção, as expectativas maternas em relação à educação infantil em contexto escolar, para crianças de três anos, giram em torno da possibilidade de socialização entre crianças da mesma faixa etária e da autonomia infantil.

A função socializadora da instituição de educação infantil está baseada na possibilidade de a criança realizar atividades com os coetâneos, experiências valorizadas pelas mães que encaram o estar junto com outras crianças na escola a resolução dos problemas de solidão da criança em ambiente familiar, que por ser filha única ou ter irmãos em idades não compatíveis, convive apenas com adultos, geralmente em espaços pequenos no interior das casas e quintais, o que também pode ser solucionado com a escola que apresenta amplo espaço de interações.

É interessante perceber que, partindo-se do pressuposto de que a criança tem direito de viver experiências prazerosas e que o trabalho pedagógico da educação infantil fundamenta-se no lúdico, as mães tendem a relacionar o que proporciona prazer e satisfação às crianças como algo superficial, dificultando uma concepção de educação infantil com fundamentadas intenções pedagógicas, também para crianças de três anos.

Coloquei com três anos porque já vai acostumando desde cedo a conviver com outras crianças, saber repartir e dividir com outras crianças (Alessandra, mãe-fam.4).

Aprendê nem tanto, assim aprendê a brincar, mais prá ela brincá, porque a casa é fechada, eu não tenho tempo, tadinha, porque agora meu tempo é mais curto, prá ela brincar, prá ela sair, ficá no meio de criança, aprender a dividir, é isso (Renata, mãe-fam.2).

...eu percebi que no parquinho da prefeitura ele ia ter espaço, ele ia conviver com todos os níveis sociais, que eu acho que isso é muito importante. Porque a gente não sabe, hoje a gente tá assim, tá tudo bem, a gente tem o que comer, a gente tá numa situação boa, mas a gente não sabe o amanhã, então passá esse lado prá ele, de dificuldades, de sociabilização, então por conta disso mesmo (Bia, mãe-fam.1).

De forma geral, depreende-se que as mães esperam que a escola possibilite a socialização de suas crianças em um amplo espaço físico para o convívio infantil, onde elas aprendam a respeitar o direito das outras pessoas, a dividir e repartir com outras crianças, a ter responsabilidades e a conviver com representantes de outros níveis sociais para que possam valorizar suas próprias condições de vida. As mães também pontuam, mesmo que de forma temerosa, algumas expectativas que estão relacionadas a si próprias e às famílias:

Eu acho que a escola é prá aprender a conviver com as outras crianças, aprender a ler, escrever, mais a educação eu acho que vem de casa, não sei né (risos), eu acho que a escola tem assim, papel de informar as mães também, nesse caso, mais pelo o que eu vi muitas vezes aí...(Renata, mãe-fam.2).

O papel da escola, não posso falá que é um complemento da casa, porque nem sempre é isso, né... Mais eu não tenho o que reclamá deste ano...(Ana, mãe-fam.3).

As mães se referem à autonomia infantil como algo que a criança conquistou progressivamente no interior do contexto escolar, sabendo ficar longe da mãe sem chorar e se apropriando de um conjunto de significados elaborados e aprendidos na escola e em casa.

...ficou mais disciplinado, escova o dente sozinho, vai no banheiro bonitinho, sabe, já se vira um pouco, já aprende a se virar um pouco na vida, não ficá tão dependente do pai e da mãe (Alessandra, mãe-fam.4).

No que diz respeito às expectativas em relação à professora, alguns aspectos sobressaem, sugerindo que as mães, de modo geral, respeitam e valorizam o trabalho da professora, já que tiveram suas expectativas satisfeitas em relação às crianças, embora também evidenciem a sensação de que a professora subestima a capacidade das crianças.

A [professora] trabalha bastante coisa (...), então é essas coisas assim, prá você tê uma idéia na festa junina, bom, a classe dela ficou só parada, só dançava assim na roda, e eu ia falar prá ela, faz coisa assim mais..., porque eles sabiam dançar o que o de seis anos dançou, o que cinco anos dançou. Ela dança até hoje, e eles ficam só paradinhos assim, dá uma outra coisa, não pode subestimar. E não é só ela não, porque tinha uma outra lá que dançava o que de cinco anos tava dançando, então você via que eles estavam mais interessados no que os outros estavam fazendo do que o deles mesmo, o deles era parado (Ana, mãe-fam.3).

No entanto, percebe-se que as mães sentem-se insatisfeitas no que diz respeito ao comportamento da professora em relação a elas, evidenciando a presença de conflitos entre as ansiedades maternas e os retornos recebidos.

Eu acho que, o contato com as crianças é que eu não sei, eu pergunto sempre prá [professora], ela fala que tá tudo bem, que ela brinca, mais é que eu vejo ela sempre sozinha. Às vezes eu olho daqui ou a gente passa e ela tá sempre brincando sozinha, então eu acho que ela não tá conseguindo ainda um contato com as crianças, assim de chegar, sentar e brincar junto. Eu acho que a [professora] fala assim, que ela ficou bem, porque ela não chorou, que ela brincou, mas eu não sei se ela tá se enturmando (...). Então, eu já perguntei prá professora, mais ela nunca falou assim, deixa meio, ela falou que ela brinca bem, ela falou que ela nunca brigou [irmã

conta que encontrou criança no banheiro chorando porque a amiguinha não queria brincar com ela e tinham brigado] (Renata, mãe-fam.2).

Gosto, das atividades, foi ótima, do jeitinho dela, do jeito de conversá até com as mães, é calma, tinha mãe que chegava lá, querendo brigá, com alguma coisa que aconteceu, ela falava que era normal, que ela não tinha visto, que, acho que já prá não continuá a história, então é assim, muitas vezes fui perguntá as coisa prá ela, ela falava que não tinha visto, sabe, cê percebia que era prá não prolongá, né, (...), falei prá ela [criança], agora pelo jeito a outra professora é mais severa, porque ela [professora] era assim, das bolsa tudo jogada... (Ana, mãe-fam.3)

As expectativas maternas em relação à escola para seus filhos estão fortemente relacionadas à concepção de instituição de educação infantil, como abordado anteriormente, e à concepção de crianças de três anos de idade, relatada pelas mães nesta pesquisa, e que vem ao encontro das pontuações de Bergonnier-Dupuy (1997), no estudo sobre as estratégias educativas dos pais em relação a sua criança de três anos; o autor afirma que os pais consideram temas relevantes para a educação de crianças, nessa faixa etária, o relacionamento com outras pessoas, a adaptação para a vida social, a aprendizagem para a autonomia, a estimulação das capacidades infantis e o desenvolvimento pessoal, temas também pontuados pelas mães participantes desta pesquisa, mesmo que de forma implícita.

Pelo que foi dito até o momento, a socialização infantil pode ser compreendida como tudo aquilo que permite, favorece e ajuda na construção, por parte da criança, da própria identidade pessoal. Para as mães entrevistadas, socialização tem um amplo significado, mas pouco definido, um dado que se aproxima das pontuações de Emiliani e Molinari (1998) ao afirmarem que socializar, para os pais, significa estar com muitas crianças e adultos, possibilitando a vivência de experiências diversas, mas significa também aprender a ficar com outras pessoas, obedecendo, reconhecendo e aceitando a existência de algumas regras, sendo estes significados apreendidos nos relatos das mães participantes na presente pesquisa, na medida em que relacionam a socialização com o convívio e a aprendizagem de regras para que esse convívio seja satisfatório.

As contradições existentes entre as expectativas e as observações das representantes familiares e as afirmações e retornos que a professora dirige às mães podem estar associadas às diferenças entre os anseios maternos e as expectativas profissionais em relação ao seu próprio trabalho, aspectos analisados por Arlaque e Wagner (1999) e Bonomi (1998), na medida em que os autores

realizam pesquisas que demonstram que a família, especialmente a mãe, relaciona-se com sua criança de modo individual, já que constituem um projeto afetivo e criativo comum aos pais e não limitado no tempo, valorizam aspectos como disciplina e obediência às regras e limites no convívio com outras pessoas e incluindo as crianças, enquanto a professora relaciona-se com o grupo de crianças que correspondem a um projeto com prazo determinado, com objetivos claros de desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, dentre outras.

Portanto, na educação infantil da criança, pais e professora operam em âmbitos e contextos diversos e fazem referência à educação individual e à educação coletiva, respectivamente, o que parece ser uma das causas do conflito entre as expectativas da mãe – que olha para seu filho e vê o que para a professora pode não ser necessariamente o mais relevante no contexto escolar – e as afirmações da professora a respeito da criança.

- *Relações entre os contextos familiar e escolar*

Assume um caráter relevante nos relatos maternos a existência de uma relação assimétrica entre a escola e a família, encarada como natural, necessária e desejada. As mães expressam uma acentuada confiança na figura da professora, que detém, ou deve deter, uma autonomia sobre às crianças pautada na autoridade.

...ela é profissional, sabe o que faz, meu filho está em boas mãos, (...) é um amor de pessoa, ela é delicada, que atenção, que carinho que ela dá, gente do céu, é o dom da pessoa, porque eu vô te contá uma coisa, se eu tivesse que aguentá dois encapetado e mais uma classe com 30, 40 alunos, não ia dá, cada coisa no teu lugar, tem que ser profissional (Alessandra, mãe-fam.4).

Para as mães, a criança deve respeitar e até temer a professora e a diretora para que haja sempre uma obediência infantil no ambiente escolar, quando as crianças estão longe da família.

...no começo ela tinha até medo da diretora, mais é até bom, fala da tia [diretora], da molecada, mais isso eu acho bom até, né... (Renata, mãe-fam.2)

...ele tem que ter medo, aí vai respeitar... (Alessandra, mãe-fam.4).

A relação que a mãe estabelece com a instituição de educação infantil assume um caráter permanente na medida em que ela toma conhecimento do que acontece na escola diariamente através dos relatos de um informante potencial – a criança. As mães, de forma geral, incentivam os filhos a contarem as atividades que desenvolveram na escola, do que e com quem brincaram, o que comeram, enfim, como foi o “dia na escola”, através de questionamentos e diálogos. Estas, por sua vez, relatam principalmente a interação com “os amiguinhos”, demonstram a aprendizagem de musiquinhas e estorinhas, além de cores, formas geométricas e brincadeiras, relacionadas à figura da professora que é quem as ensina.

Ele passa o período que ele ficou na escola, ele passa porque eu pergunto, ele chega eu pergunto, sabe, ele conta dos coleguinhos, o que a tia falô, o que a diretora falô, o que o amiguinho contou, o que o amiguinho fez que foi feio, o outro que é muito inteligente que ficou mais bonito, então é assim (Alessandra, mãe-fam.4).

Tudo, fala mais dos amiguinhos, ela conta do que aconteceu, o que aprendeu, tinha 22 meninos e 10 meninas na classe dela, fala das brincadeiras que ela aprende lá na escola, ela aprende tanta música... (Ana, mãe-fam.3)

Ele conta, conta tudo, fala o que ele faz lá, ele conta; a imagem que ele passa é positiva, ele gosta, gosta muito... triângulo ele sabe, quadrado, as cores... (Bia, mãe-fam.1)

As mães relatam os momentos em que têm a oportunidade de se relacionarem diretamente com a professora: quando vão levar e/ou buscar seus filhos; nas reuniões de pais; nas comemorações ou festividades organizadas pela escola.

As conversas informais acontecem geralmente nos momentos de entrada e de saída das crianças, sendo encarada como oportunidade privilegiada de interação entre as mães e a professora, pelo seu caráter diário. No entanto, o assunto das conversas difere de acordo com o momento em que acontecem, ou seja, como as mães não entram na escola para acompanhar as crianças durante o ano letivo, exceto no período de adaptação, a conversa com a professora no momento da entrada está condicionada a recados que devem ser transmitidos, geralmente relacionados a problemas de saúde e/ou administração de remédios à criança.

Fora da adaptação só pode entrá se você tiver que falar alguma coisa com a professora, aí você vai, fala e volta... (Ana, mãe-fam.3).

No horário de saída das crianças, as conversas entre as mães e a professora tendem a ser curtas, devido às próprias atribuições da profissional nesse momento; de um modo geral, elas são iniciadas pela professora quando há problemas de comportamento infantil que devem ser solucionados conjuntamente com as mães, e iniciadas na maioria das vezes por estas, quando o assunto refere-se à alimentação na escola, às atividades realizadas pela criança, ao desenvolvimento e progressos infantis, a problemas relacionados à integridade física dos filhos e convívio com seus pares.

O relacionamento com a professora é pouco, é pouco contato, o contato que a gente tem, não tive problema com ela. Mais é assim, quando vai levá tem criança perto, então não dá prá falá muito, e na hora de buscá tem sempre mãe em pé, mãe que pega aqui, pega ali... Toda vez que eu, que nem, mesmo quando ela fala alguma coisa, que ela fala que ela brigô, que ela fala que no dia anterior..., no dia seguinte, quando eu vou buscá-la, ou quando eu vô levá, eu preciso conversar lá alguma coisa, eu já entro, converso, ou quando vou buscá já vejo, certinho, converso ... (Ana, mãe-fam.3).

Perguntando informalmente na saída para a professora como tá, se ele tá acompanhando, se não tá..., conversando assim, nesse papo informal do dia-a-dia.. Eu acho assim, acontece coisas corriqueiras como a criança se machucar, cair, eu acho que isso é normal... No começo assim, normal, tava acompanhando bem, no final do ano, a [professora] comentou que ele tava um pouco teimoso mais depois nós conversamos, e aí ele foi... (Bia, mãe-fam.1).

...a [professora] fala pouco, assim do comportamento das crianças, porque eu acho que se tá tendo algum problema, eu acho que ela tem que falar... no dia-a-dia, se bem que eu perguntei e ela falou que não tinha, eu perguntei se ela brincava, brincava, ela fala do comportamento, tem mãe que pergunta se come, ela fala que come ... (Renata, mãe-fam.2).

Uma outra forma de contato direto entre as mães e a professora e/ou diretora é através das reuniões de pais, correspondendo a uma estratégia formal de comunicação direta entre o CER e famílias, comunicadas aos pais antecipadamente.

A comunicação estabelecida nas reuniões é geralmente na direção da professora para os pais, são informativas da ação pedagógica desenvolvida na escola, dos eventos que serão realizados e das normas da instituição. As mães não relatam a existência de debates e interferências dos pais, tampouco sugestões para o desenvolvimento das reuniões.

... nas reuniões eu acho que ela fala pouco disso, do comportamento da criança, não sei se porque é muito também, né, que aí as classes tão sempre lotadas, porque se ela for falar de cada um também, né. Ela fala do aproveitamento da criança, os recados né... (Renata, mãe-fam.2).

... a reunião em si, é só prá dá recado, que ela fala que ela sempre teve acompanhamento com as mães ali, no dia-a-dia, falava o que acontecia, reunião é só prá recado e vê a pasta (Ana, mãe-fam.3).

A partir dos relatos maternos depreende-se que as reuniões são consideradas momentos consistentes de transmissão de informações, sobretudo da instituição às mães. Dessa forma, quer seja pelo “convite” através dos bilhetes e assinatura na folha de presença durante a reunião, quer pela necessidade que sentem de mais informações relacionadas às crianças, as mães parecem gostar das reuniões, comparecendo a todas elas, mesmo que com certa dificuldade.

Sempre participo, mesmo corrido, mesmo chegando 10, 15 minutos atrasada, mas aí eu tenho tempo de ficá até o fim, esperá todo mundo saí prá perguntá o que eu perdi, o tempo é a gente quem faz, se você souber administrar direitinho, e você tendo a responsabilidade que você tem que fazê, tem que participá, tem que tá presente, você dá um jeitinho (Alessandra, mãe-fam.4).

Mesmo se eu não pudesse ir, que batia com o meu horário de serviço, minha mãe ia, mas nós não faltamos em nenhuma, não tenho sugestão, é tudo tranqüilo (Bia, mãe-fam.1).

As festividades e comemorações realizadas na escola também constituem momentos de participação familiar e relacionamento com a instituição de educação infantil, embora sejam menos citadas. Assim, a “festa junina”, “dia das mães” e “dia dos pais” são eventos tradicionais, em que a família pode apreciar as musiquinhas e/ou danças apresentadas pelas crianças, bem como questionar a atuação da professora, como anteriormente citado no relato materno acerca da apresentação da festa junina, que evidenciou um comportamento profissional de subestimar a capacidade infantil.

Por outro lado, depreende-se dos relatos que a forma mais eficiente de resolver as eventuais falhas no relacionamento família-escola, refere-se ao conselho de escola que se formará posteriormente, proporcionando a estes a possibilidade de interferir em questões com que não concordam, mas que não têm autonomia para opinar.

É, é uma escola boa, desde essas coisa né, que conversamos, que não tem jeito, a areia que precisa trocar, não teve festa no final do ano..., que isso aí, sempre uma coisa ou outra vai acontecê. (...) agora com essa comissão que vai ser formada, né, vai ser uma mãe prá cada idade. A [diretora] comentou na reunião geral que ia tê isso aí, mas eu achei que a professora fosse dá uma opção prá gente, ‘ó, vem quem vai querê, né’, mas eu esqueci, na hora

de ir embora, tava com as duas, e esqueci, agora segunda-feira eu vô fala prá ela que eu vô dá o nome (Ana, mãe-fam.3).

A relação estabelecida entre as mães participantes na pesquisa e as demais usuárias da instituição de educação infantil para suas crianças, parece estar condicionada ao horário de trabalho das mães.

De forma geral, as mães conversam entre elas em espaços externos à escola, especialmente no portão, nos momentos de entrada e saída das crianças, utilizando esses contatos como uma rede de conhecimento sobre o que se passa na instituição escolar.

Na presente pesquisa, parte-se do pressuposto de que o relacionamento entre família e instituição de educação infantil, especialmente entre mães e professoras que participam ativamente da educação da criança e se mantêm informadas através de uma partilha mútua, cria elos entre o sistema ecológico da família e da escola, de acordo com Baker et al. (1999), no estudo acerca do envolvimento dos pais na educação infantil tomando por base o relato de professores de jardins-de-infância.

Depreende-se dos relatos maternos que a forma como as mães participam da vida escolar de seus filhos parece estar intimamente relacionada à concepção de profissionais atuantes no contexto escolar. Nesse sentido, estabelecem com a instituição uma relação assimétrica, questionando e sugerindo muito pouco, temendo desafiar a posição de especialista da professora e se limitando a “obedecer” as regras da escola, definidas pelas profissionais e transmitidas aos pais, mesmo que não haja concordância em relação a elas.

Como afirma Gomes (1993, p.83), na pesquisa acerca das continuidades e descontinuidades no processo educativo escolar e familiar, a relação família e escola está baseada no respeito e no temor dos pais ao que é encarado como superior, pois “uns são profissionais, outros são simplesmente pais”, caracterizando, portanto, uma relação assimétrica evidente nesta pesquisa através dos depoimentos das mães participantes.

A afirmação de Foni (1998, p.157), no estudo que retrata as considerações necessárias ao processo de planejamento das atividades desenvolvidas pela instituição de educação infantil, ilustra com propriedade o sentimento materno, depreendido no momento, ao considerar que “crianças de

carne e osso e pais de carne e osso sentem-se mais à vontade com uma pessoa concreta do que com o educador”.

De forma geral, as comunicações informais entre mães e professora giram em torno de “problemas”, sejam eles referentes ao comportamento infantil inadequado para o contexto escolar, ou referentes às preocupações maternas relacionadas à integridade física da criança – saúde e alimentação. Com base nos depoimentos, percebe-se que as mães são as responsáveis pelas iniciativas de comunicação com a professora, dando o “primeiro passo” para a interação, nas palavras de Bonomi (1998, p.167), que na mesma pesquisa, evidencia que as ocasiões de festa são prazerosas e divertidas para as crianças e familiares, assegurando um contato mais prolongado entre estas e a professora, pontuações que se aproximam dos depoimentos abordados na presente pesquisa.

Por outro lado, as reuniões de pais constituem momentos privilegiados de relacionamento, embora formais, entre família e escola; são encaradas como de extrema importância para a transmissão de informações da professora aos pais, que demonstram uma disposição e vontade de participação, “colocada a dura prova por reuniões em que as ordens do dia não são muito claras, a condução é incerta, a duração é imprevisível e as cadeiras, desconfortáveis”, como afirma Foni (1998, p.155).

Vale ressaltar que as mães, na tentativa de se manterem atualizadas sobre o que acontece na escola, mantêm relações e contatos com outros pais de alunos, dado também apontado por Nogueira (1995) ao afirmar que as mães trocam idéias sobre a escola e as professoras com outros pais, geralmente da turma de seus filhos, representando uma fonte de informação suplementar a respeito da instituição escolar.

No entanto, a criança como elo entre a família e a escola assume um papel primordial na medida em que transmite diariamente informações, julgamentos, expectativas e queixas referentes à escola, como se evidencia nos depoimentos maternos a respeito dos relatos infantis diários. De acordo com Perrenoud (2000, p.123) ao analisar o envolvimento dos pais no contexto escolar, a criança é a “intermediária, mensageira e mensagem entre a família e a escola, dois universos entre os quais ela transita”, e nessa medida, o que a criança traz e comenta diariamente é o essencial da relação entre os contextos familiar e escolar, o que se aproxima dos dados da presente pesquisa, pois é através da criança,

especialmente, que as mães tomam ciência do que ocorre na escola, direcionando muitas vezes suas atitudes e concepções com base nesses relatos infantis.

De uma perspectiva ecológica, a relação estabelecida entre a família e a escola, de acordo com os relatos maternos, pode ser definida pelo que Bronfenbrenner (1979/96, p.162) chamou de “comunicações interambientes” e que corresponde às mensagens transmitidas de um ambiente para o outro com intenção de dar informações específicas para as pessoas do outro ambiente, podendo ocorrer diretamente através da interação face a face ou através das correntes na rede social, que nesta pesquisa corresponde às outras mães e à própria criança.

- *Alterações do comportamento infantil em contexto familiar*

Em se tratando das possíveis alterações no comportamento da criança em contexto familiar, após a entrada na instituição de educação infantil, algumas questões emergem nos relatos maternos e são passíveis de análises.

Ao serem questionadas acerca de possíveis mudanças no comportamento da criança, seja em relação à mãe ou à família como um todo, a primeira pontuação materna é negativa, ou seja, relatam, de forma unânime, que a criança “*continua a mesma*”, “*não mudou em nada dentro de casa*”, especialmente na relação que mantém com a mãe.

No entanto, mesmo negando inicialmente qualquer mudança no ambiente familiar, relatam alterações no comportamento da criança no interior da família, relacionadas, pelas mães, às aprendizagens de hábitos positivos – quando se referem a atividades de vida diária aprendidas na escola com a professora – e negativos – quando se referem a modos de se relacionar com os familiares aprendidos no convívio com outras crianças.

Eu acho que ele tá mais contente de tá brincando com os colegas, eu sinto ... que tá marcando isso prá ele de uma forma ou de outra (...) eu acho que só acrescentou, o B. aprendeu tirar o pratinho da mesa, jogar as coisinhas no lixo ‘olha mãe, no parquinho faz assim’, então quer dizer, ele tá assimilando, então eu acho que isso é coisa boa ‘olha, a tia descasca a banana assim, porque não pode pegá, tem que ficá na casquinha prá não sujá, né’, então eu acho que isso é positivo. (...) então coisas da rotina que foram filtrando aqui dentro de casa, eu achei que isso foi positivo prá ele ... (Bia, mãe-fam.1).

(...) eu acho que ali, no dia-a-dia com os amiguinhos um monte de coisa aprende, um monte de coisa errada, coisa certa, coisa errada principalmente (risos) ... tem assim muitas coisas, agora que nem, não pensava que fosse aprender tanta coisa errada (risos). A gente pensa que vai, agora tá dando uma amenizada, mais ela tava, é [pausa], uma coisa que ela tinha..., ela é assim sabe (...), porque ela pega muito fácil, ela aprende muito rápido, então é batata, falou aquilo ela tá falando em casa, então é muito rápido (...). O comportamento dela que eu achei, assim, que eu acho que é normal, bem, ela tá muito mais agitada, né, mais isso aí acho que é por causa da escola, do dia-a-dia, das brincadeira mais agitada... (Ana, mãe-fam.3)

De forma geral, depreende-se que as mães consideram que a autonomia adquirida pelas crianças na escola em relação aos pais e especialmente à figura materna caracteriza-se por ser o aspecto mais positivo da escolarização infantil a partir da idade de três anos, como demonstra o relato de Alessandra (mãe-fam 4).

O R. era folgado, sabe, ele deitava, eu quero água, eu quero mamã, eu quero isso, eu quero aquilo ... Depois que ele começô..., já se vira um pouco, já aprende a se virar um pouco na vida, não ficá tão dependente do pai e da mãe (Alessandra, mãe-fam.4).

A autonomia infantil em relação à figura materna adquire um caráter especial quando se trata do apego da criança e do comportamento emocional infantil manifesto no ambiente familiar, alterado em função da escola. Destaca-se aqui um depoimento que revela uma concepção multideterminada do comportamento da criança.

O que mudou depois da escola, assim, foi o tempo só, antes eu ficava mais tempo com ela, agora diminuiu. (...) eu vi a diferença, ainda que com a tia Carla ela melhorou mais, mais ainda continua fazendo muita manha, faz muita manha, qualquer coisinha chora (...). Ela era muito mais apegada, mais já se desprende, principalmente por causa da escola, ela se desprende mais, mas é assim, não dorme na casa dos outros, isso ela não faz, agora se eu tiver que sair e deixar na minha mãe ela fica numa boa, se eu tiver que deixar na minha irmã com os meus sobrinhos ela fica numa boa, por parte da minha família ela fica hoje, depois da escola, porque antes ela não ficava não. Depois da escola ela mudou muito, desprende um pouco (Ana, mãe-fam.3).

Eu achei assim, ela melhorou bastante, era muito birrenta, ela era assim, muito, não era de dividir muito brinquedo, mais eu achei que ela melhorou, mais eu achei assim que, não só pela escola, porque eu vou conversando muito com ela, entendeu, faço ela entender né (Renata, mãe-fam.2).

Ressalta-se que os apontamentos a respeito desse tema não estão relacionados a uma questão única do roteiro de entrevista utilizado, mas tratam-se de afirmações que permearam a fala materna durante os depoimentos à pesquisadora, justificando os longos relatos que ora são apresentados. É interessante perceber também que, mesmo diante de uma instantânea resposta

negativa, as mães relatam alterações no comportamento da criança, que podem estar associadas à frequência no CER e ao processo de desenvolvimento infantil vivenciado pelas crianças de três anos.

A presente pesquisa, partindo de uma abordagem ecológica, considera que a entrada da criança em instituição de educação infantil afeta não só o desenvolvimento infantil, mas também influencia outras pessoas que convivem com a criança, especialmente os pais, como afirma Bronfenbrenner (1979/96), uma vez que estes desempenham seus papéis de primeiros educadores da criança, em contexto familiar.

Algumas modificações familiares nas últimas décadas estão relacionadas a alterações nas práticas de cuidado e educação da criança e dentre elas, de acordo com Bronfenbrenner (apud Biasoli-Alves, 2001), podem ser citadas a satisfação das necessidades das crianças pela escola e a decorrente passagem dos laços de proximidade da família para serviços especializados. Isso significa que a entrada da criança na instituição de educação infantil ocasiona alterações nas dinâmicas familiares, mesmo que de forma sutil e imediatamente imperceptíveis para as mães participantes da pesquisa.

Nesse sentido, reitera-se que as transições no desenvolvimento de qualquer membro familiar, no caso específico de transição normativa com a entrada da criança de três anos em instituição de educação infantil, caracteriza um evento crítico no desenvolvimento infantil e causa um impacto nas interações familiares, como afirma Dessen (1994), na pesquisa que focaliza as questões teóricas e metodológicas a serem consideradas em estudos sobre interações e relações no contexto familiar.

As mudanças ocasionadas na dinâmica familiar relatadas pelas mães participantes desta pesquisa e especialmente a forma como encaram tais alterações se aproximam do que Dessen (1994, p.216-7) chamou de “crise normal” e refere-se ao processo de mudança familiar que ocorre durante essa transição, ocasionando freqüentes reorganizações da família, encaradas como um processo normal, sendo que às crises são atribuídos fatores pessoais ou contextuais, “interpretadas a partir de uma perspectiva de relações mutáveis, em um sistema que se expande”, o que fica evidente nas falas maternas, atribuindo a causa das alterações, por exemplo, às características da criança, ao comportamento materno e ao tempo disponível para as relações familiares.

3.3. Microssistema escolar em foco: concepções profissionais relatadas sobre a relação entre a família e a instituição de educação infantil e contexto de desenvolvimento observado

Nesta seção, apresentar-se-á uma análise referente ao microssistema escolar, tendo por base os depoimentos das profissionais, bem como as observações realizadas a partir das atividades desenvolvidas pela professora e sua turma de crianças de três anos, no decorrer de um ano letivo, em três momentos específicos.

3.3.1. O contexto de educação infantil na visão das profissionais: concepções, expectativas e práticas relatadas.

Os resultados que serão apresentados no momento evidenciam as concepções e expectativas das profissionais participantes da pesquisa no que se refere à educação infantil e às práticas educativas e o relacionamento entre os contextos institucional e o familiar.

- *Período de adaptação: planejamento e práticas relatadas*

Ao iniciarem seus relatos sobre o relacionamento entre esses contextos, o período de adaptação assume especial relevância por ser considerado como um momento que se inicia desde o processo de planejamento para o período, realizados por todos os profissionais envolvidos com as crianças do CER, seguido pelas reuniões que antecedem a entrada da criança na instituição.

As profissionais relatam que há uma proposta para o período de adaptação com uma programação a ser cumprida, geralmente focalizando atividades que envolvem a instituição de educação infantil como um todo e não turmas isoladas. No entanto, notam-se certas contradições nas falas das participantes referentes a esse procedimento.

A diretora não impõe nada, a gente fica à vontade, ela fala em reunião, deixa as professoras bem à vontade, mas elaboramos o plano juntas (...) Existe a proposta elaborada pelas professoras com a Regina, mas cada uma cumpre da sua forma (Carla, prof^a.1).

Nós sentamos, planejamos (...) tudo nós elaboramos juntas (...) planejamos toda uma estrutura a ser desenvolvida pelo CER, lançamos propostas visando os alunos renovados e novos, que são poucos, são mais os de três anos. (...). As atividades são diversificadas (...) Nosso trabalho começa na reunião de pais onde é informado o horário de entrada, sistema em lidar com a criança, integração da família com o CER, não se deve mentir, não ficar escondida, aos poucos vai mostrando para a mãe que hoje ela tá legal (Regina, diret^a.1).

Percebe-se que as decisões tomadas pelo coletivo da unidade escolar não cumprem a função de refletir o trabalho em equipe, mesmo tendo em vista o objetivo geral da instituição – oferecer condições que possibilitem a adaptação da criança na escola de maneira agradável e feliz; propiciar meios para que os pais sintam-se seguros com o trabalho oferecido pela escola – como definido na Proposta Pedagógica da instituição, lida em alguns trechos pela diretora durante a entrevista. No entanto, a diretora relata conhecer que determinadas propostas, mesmo que construídas pelas profissionais em conjunto, não são cumpridas realmente.

(...) em relação as minhas orientações, o cumprimento é médio, do que eu peço é médio, mais por exemplo, quando vem ordem da Prefeitura, elas cumprem ...(Regina, diret^a.1).

Emergem dos relatos das profissionais a rede de apoio de que a professora dispõe durante a adaptação

Tive ajuda da [professora] substituta e da servente, porque todos começaram no mesmo dia (...) as mães não entram, recebo sempre na frente (Carla, prof^a.1).

Eu preparo bem a minha equipe, todo mundo ajuda, não saem da função, mas ajudam. (Regina, diret^a.1).

o tipo de trabalho desenvolvido nesse momento, bem como suas intenções

É mais areia, né porque é o lugar onde eles ficam melhor, tem roda cantada, apresentação, musicinhas, estorinhas (Carla, prof^a.1).

[a criança] precisa permanecer na escola sem chorar e chamar a mãe constantemente, precisa conhecer os funcionários que trabalham no CER, localizar, explorar e utilizar os objetos e brinquedos do CER (Regina, diret^a.1).

além do tempo programado para o período, demonstrando a flexibilidade da diretora, de acordo com as necessidades individuais das crianças, embora a professora não

demonstre concordar com o critério de avaliação da adaptação infantil como determinante da extensão do período

Pouco, pouquíssimo tempo, principalmente este ano que diminuiu o tempo para uma semana só, já era pouco antes, ficou pior (Carla, prof^a.1).

Propusemos atividades em uma semana só, mas levando em conta as crianças que precisarem estender, vamos estender (Regina, diret^a.1).

O trabalho desenvolvido pela professora revela que a preocupação central das profissionais é proporcionar bem-estar à criança no contato com o novo ambiente, desde a acolhida em um lugar seguro até as atividades desenvolvidas no sentido de proporcionar diversão e prazer, a fim de que as crianças permaneçam bem sem a mãe, chorando o menos possível.

No entanto, apreende-se do relato da professora uma contradição quando, ao referir-se sobre a rede de apoio e trabalho desenvolvido, explicita que as mães não entram na instituição, embora faça parte do planejamento escolar a participação familiar, especialmente durante o período de adaptação, conforme os relatos já citados da diretora.

Ainda em relação à participação das mães enquanto representantes do ambiente familiar, os depoimentos apresentam concordâncias ao enfatizarem o potencial materno para facilitar ou dificultar a adaptação infantil

O que facilita [a adaptação] é a criança entrar sem a mãe, isso contribui e o que dificulta é a mãe ficar no alambrado (...) a mãe interfere muito, a criança não obedece com a mãe perto e a classe começa a dispersar. (...) Os pais atrapalham quando entram junto na adaptação, perguntando se comeram ou não. (...) A mãe não adaptada é muito insegura e passa isso pra criança. O ano passado teve criança que não se adaptou e a mãe colocou defeito na escola. (Carla, prof^a.1).

Precisamos propiciar meios para que os pais sintam-se seguros com o trabalho oferecido pela escola. (...) e eu sempre falo [na reunião com as professoras] que o que eu não gostaria que acontecesse comigo e com um filho meu, não quero que façam (...) bolamos atividades que os pais virão junto, conhecem o CER (...) os pais precisam ser orientados sobre a hora da despedida, que neste momento crucial não se deve de maneira nenhuma mentir para a criança ou mesmo engana-la, tentar distraí-la para poder sair e muito menos o professor tirar do colo dos pais para tentar acalmá-la, deve-se apenas dizer a verdade e a criança deve ver seus pais saírem, irem embora (...) a mãe que nos dá trabalho é a mãe que não trabalha, que fica no alambrado (Regina, diret^a.1).

Nota-se que os aspectos capazes de facilitar ou dificultar a adaptação das crianças estão relacionados à figura materna havendo quase um consenso a

respeito do papel dificultador desempenhado pela mãe que, impedida de permanecer no contexto escolar, tem como estratégia a observação da criança no interior do CER através do alambrado que circunda a instituição de educação infantil.

Observa-se a parcialidade das concordâncias entre os relatos uma vez que a diretora inclui verbalmente a representante do contexto familiar no trabalho desenvolvido pela instituição de educação infantil durante o período de adaptação, focalizando expectativas em relação ao papel do professor referentes ao cumprimento do trabalho docente, carregado de empatia suficiente para colocar-se no lugar da família e da criança.

Em contrapartida, a professora é incisiva em afirmar que, sob todos os aspectos, a mãe atrapalha e inviabiliza o seu trabalho, inclusive responsabilizando a instituição – e a professora por estar diretamente com a criança – pelas dificuldades inerentes ao processo de ingresso na instituição de educação infantil.

Buscando-se compreender as especificidades do período de adaptação, Rapoport e Piccinini (2001) afirmam que a adaptação envolve um período mais estendido do que as primeiras semanas de ingresso da criança na instituição, da mesma forma como se depreende dos relatos das profissionais participantes da pesquisa, inclusive nas pontuações dos autores quanto a necessidades diversas e específicas a cada criança.

Os autores afirmam ainda ser a adaptação um período difícil para a criança, família e educadora na medida em que implica em reorganizações e transformações para todos, por prescindir a presença da mãe, ou outra figura familiar, ficando junto à criança durante o período de adaptação, o que pode justificar a iniciativa da professora em manter as mães distantes do trabalho por desorganizá-lo, prejudicando-o.

Embora a presença da mãe seja uma prática verbalizada no plano intencional, não foi possível confirmá-la através dos relatos. É válido ressaltar que os dados de observação poderão sugerir a maneira como a participação efetiva-se durante a adaptação.

Observa-se a preocupação da diretora em relação à confiança e à segurança manifestas pelas famílias, basicamente utilizando a estratégia do convite às mães para que participem do período de adaptação da criança no contexto da instituição e não precisem fazer uso do artifício que desagrada as profissionais –

observarem as crianças através do alambrado do CER. O convite utilizado pela diretora, enquanto uma estratégia de participação, foi caracterizado como uma forma interessante de buscar um envolvimento dos pais por Rimm-Kaufman e Pianta (1999) ao relatarem que os pais tornam-se mais envolvidos quando sentem-se convidados e, portanto, bem vindos à instituição, diferentemente de quando percebem que não são desejados por perto do ambiente escolar.

As reuniões de planejamento com o foco no período de adaptação refletem, de acordo com Mantovani e Terzi (1998), uma tentativa de criar uma continuidade emotiva entre família e instituição de educação infantil, fato que se comprova através dos relatos das profissionais participantes acerca do planejamento realizado conjuntamente entre todas as professoras e direção escolar, ainda que seu cumprimento possa ser questionado, inclusive pela direção. Na mesma pesquisa, as autoras relatam que professoras percebem sentimentos maternos de insegurança e ansiedade por vezes mais fortes do que nas próprias crianças, sentimentos também presentes nos relatos apresentados por ora.

Pode-se dizer que o fato de as mães ficarem observando através do alambrado desencadeie nas profissionais a constatação de que esse comportamento materno é um fator de dificuldade potencial no processo de adaptação à medida que gera sentimentos de insegurança também nas crianças.

Para Mantovani e Terzi (1998), uma forma de amenizar a insegurança e ansiedade durante a separação caracteriza-se pelo relacionamento de confiança entre família e professora, especialmente, em que fique claro que o papel da profissional é rico, porém diferente.

- *Concepções e expectativas das profissionais sobre a educação infantil*

As concepções das profissionais, referentes à educação infantil em contexto escolar, parecem estar baseadas na preocupação com o caráter pedagógico e educativo da instituição, diferentemente da forma como elas julgam ser percebidas pelas mães no que se refere ao trabalho profissional desempenhado.

À escola cabe a parte pedagógica, a educação cabe aos pais (...) As mães sempre perguntam se comeram, é só isso que elas perguntam, já até falei (...) que não é isso que as crianças vem fazer aqui, ou só isso (...). Os pais

têm que ver o professor como professor e não como babá, tem que confiar e respeitar (Carla, prof^a.1).

A primeira sensação que os pais têm é que é só brincar, eles sempre falam 'ela vive muito sozinha no meio de adulto, precisa brincar'. É essa a concepção dos pais, que a criança de três anos só vai brincar. (Regina, diret^a.1).

Com base nas suas expectativas acerca do papel materno na educação da criança, as profissionais sugerem as práticas educativas familiares tomando por pressuposto as conseqüências que tais práticas podem acarretar para o trabalho docente na instituição de educação infantil.

Gostaria que as mães não ficassem ansiosas, transmitissem segurança às crianças, deixar ciente que eles vêm para aprender, fazer novos amigos e não fazer da escola um castigo (Carla, prof^a.1).

A conversa franca com a criança ajuda muito (...) os pais devem sempre dizer a verdade pra criança (Regina, diret^a.1).

De modo geral, depreende-se dos relatos que as concepções e expectativas das profissionais em relação à educação infantil no contexto escolar enfatizam o aspecto pedagógico, mesmo não havendo especificação sobre o entendimento pelo conceito, sugerindo que o trabalho transcenda a brincadeira, encarada como objetivo dos pais quando buscam pela instituição de educação infantil, aproximando-se do trabalho de Arlaque e Wagner (1999) sobre os valores da escola e da família sob o ponto de vista de seus representantes.

Por outro lado, esperam que as famílias valorizem o trabalho realizado no CER, assumindo posturas junto às crianças que denotem valores morais, como sempre dizer a verdade, inclusive no que se refere ao que as crianças vivenciarão no contexto escolar, além de valorizar o trabalho profissional realizado.

As profissionais esperam, portanto, que as mães auxiliem seus trabalhos, assumindo junto a seus filhos uma postura de segurança, tranquilidade e confiança, assemelhando-se aos resultados apontados por Griffith (1998), no estudo sobre o envolvimento parental e as percepções deste a respeito do ambiente escolar.

- *Relações entre os contextos escolar e familiar na visão das profissionais*

As profissionais relatam a existência de momentos mais pontuais que demonstram haver um relacionamento entre as instituições, como os contatos diários durante entrada e saída das crianças, reuniões de pais, conselho de escola e através da própria criança.

Converso no dia-a-dia quando vem procurar, eu chamo no cotidiano se tem que falar sobre agressões, as mães sempre perguntam se comeram (...) através da criança, né, através da criança a gente sabe quem é a família, conhece os pais que tem. Acho que os pais podem auxiliar agora com a comissão de pais, eles vão ver o que precisa na escola, sendo de fora, tem uma visão melhor (Carla, prof^a.1).

No dia-a-dia eu atendo a mãe a hora que ela vier, a primeira reunião é de suma importância para se traçar o perfil de como vai funcionar o ano, é de suma importância, (...) inclusive a conduta no caso de emergência (...) a direção faz contato com a família, não medicamos, não avaliamos, se a mãe não for encontrada, não é negado o socorro, mas tudo é falado nas reuniões. É na primeira que eu participo mais ativamente, as outras ficam sob a responsabilidade das professoras e elas sabem como agir (Regina, diret^a.1).

As profissionais sentem que o trabalho é gratificante inclusive pela forma como são encaradas pelos pais na sua grande maioria, geralmente manifesto no final do ano letivo.

Me sinto realizada em trabalhar com as crianças, ver os progressos deles, o reconhecimento dos pais especialmente no final do ano. (Carla, prof^a.1).

É uma clientela bem mesclada, atendo pais da Usina, o maior contingente é três e quatro anos. São pais muito participativos, muito bons, não tenho problemas com pais, têm pais inseguros, mas só no começo do ano (Regina, diret^a.1)

Por outro lado, somente a professora relata haver divergências entre a família e a escola relacionadas geralmente a questões religiosas.

Quando se trata de religião, já teve caso do pai não aceitar que o filho participasse de alguns eventos ou atividades da escola por causa da religião, ele não aceitava principalmente na parte do civismo (Carla, prof^a.1).

Depreende-se que a forma de relacionamento identificada como sendo do dia-a-dia parece caracterizar o envolvimento mais valorizado pelas profissionais, focalizando que não há a necessidade de momentos específicos. No entanto, a partir da fala da professora, observa-se que esses contatos geralmente baseiam-se

em problemas relacionados à integridade física – agressões – e à preocupação com a alimentação, quando as conversas são iniciadas pela professora e pela mãe, respectivamente, o que se coaduna com o que foi abordado na pesquisa de Bonomi (1998), ao analisar a comunicação entre família e escola, especificamente a questão das iniciativas para os relacionamentos em ambiente escolar.

Um outro momento propício para relacionamentos entre a família e a escola refere-se às reuniões de pais previamente agendadas pela instituição de educação infantil que podem significar oportunidades para transmissão de informações aos pais através de recados, pelo que se observa dos relatos das profissionais.

A partir dos dados apresentados, depreende-se que a relação estabelecida entre a escola e a família pode ser caracterizada pelo que Bronfenbrenner (1979/96, p.162) denominou de “comunicações interambientes”, que equívalem às mensagens informativas transmitidas do ambiente familiar para o escolar, ou vice-versa, e ocorrem, na presente pesquisa, de forma predominante durante as conversas informais rotineiras entre mães e professoras e reunião de pais.

No relacionamento entre família e escola, de acordo com a professora, assume destaque a figura da criança como alguém que relata na escola algumas vivências e experiências do interior da família, mantendo a professora relativamente informada sobre as relações familiares envolvendo a criança que integra sua turma de três anos, inclusive afirmando ser possível conhecer a família que a criança possui, aproximando-se das pontuações de Perrenoud (2000) acerca do envolvimento entre os contextos pelos quais a criança transita.

A possibilidade de a família colaborar com a instituição de educação infantil através do Conselho de Escola aparece no relato da professora como a oportunidade mais expressiva dos pais de participarem e colaborarem com a instituição, especificamente relacionado às necessidades desta. É importante ressaltar que essa forma de envolvimento representa uma instância exterior ao trabalho docente junto às crianças, uma vez que as reuniões de conselho acontecem quando as aulas do dia já se encerraram, as crianças estão ausentes e as professoras não tem obrigatoriedade na participação, o que vem ao encontro das formas de envolvimento e participação parental, apresentadas por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), com base na tipologia elaborada por Epstein.

3.3.2. O contexto de educação infantil em observação

Os resultados obtidos através das observações realizadas no CER serão descritos em função das dimensões elencadas para análise e discutidos com base na literatura abordada na pesquisa.

- Atividades realizadas no decorrer do estudo

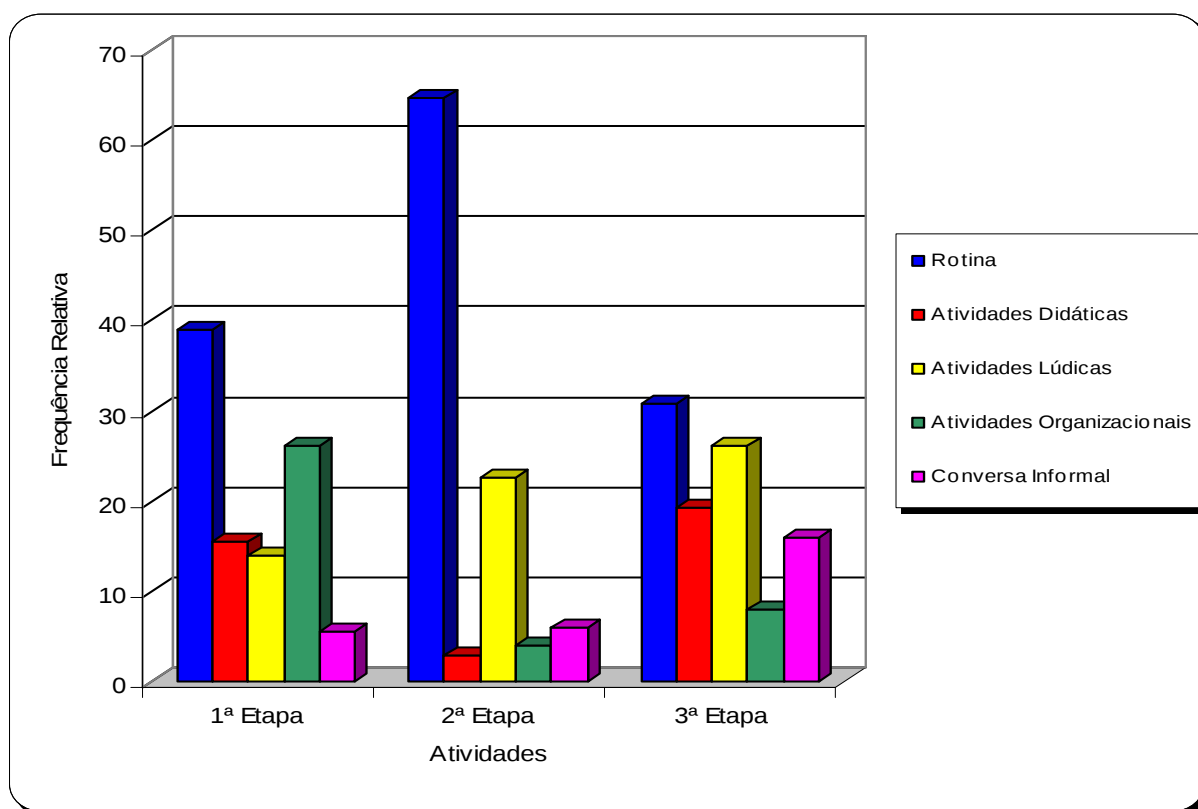


Figura 1 – Frequência das Atividades por Etapa do Estudo.

Apreende-se dos dados observados que a turma de crianças de três anos e sua professora engajam-se em *atividades de rotina* com uma frequência consideravelmente mais expressiva em comparação a outras formas de atividades, especialmente durante a 2ª etapa do estudo, que ocorre em meados do ano letivo.

Percebe-se que professora e crianças ocupam-se de atividades como entrada, saída e higiene pessoal – após a entrada, as crianças são encaminhadas

ao bebedouro e sanitário, o que se observa ao longo do estudo – dentre outras, durante grande parte das situações observadas, seguida por atividades lúdicas, didáticas, organizacionais e, por fim, conversas informais.

Esse dado revela que as atividades de rotina, típicas nas instituições de educação infantil, configuram-se como eixo ao redor do qual as demais atividades se articulam e/ou estão a elas subordinadas, na medida em que se traduzem por uma seqüência básica de tarefas diárias.

De acordo com Barbosa (2006), em seu artigo que discute o conceito de rotinização a partir de uma investigação em instituições de educação infantil, as rotinas têm o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens formais da instituição, utilizando-se de rituais que criam um repertório de ações compartilhado por e com todos, fornecendo um sentimento de coesão ao grupo, o que se coaduna com os dados obtidos nesta pesquisa, uma vez que a rotina direciona e organiza as atividades que devem ser cumpridas pela turma de crianças e professora no decorrer do dia na instituição de educação infantil observada.

No entanto, as rotinas podem ser vistas como potencializadoras e geradoras do desenvolvimento infantil na medida em que deixam de ser vistas apenas como atividades estruturantes e sistematizadoras das atividades e são encaradas como momentos de criação e recriação de situações lúdicas e prazerosas (BARBOSA, 2006), como as que podem ser vislumbradas nesta pesquisa quando se analisam as dimensões dos comportamentos infantis iniciadores de contato, discutidos posteriormente.

No tocante às *atividades lúdicas* as observações realizadas revelam um predomínio das músicas e narração de histórias, especialmente conduzidas pela professora.

As músicas cantadas pelo grupo marcam o início das atividades subseqüentes à entrada, utilização de sanitários e bebedouro, bem como o encerramento do dia na instituição de educação infantil, antecedendo o momento de saída, revelando que, como discutido acima, essa atividade lúdica encontra-se subordinada à rotina.

Ao longo do estudo, professora e crianças cantam duas “músicas de entrada” que sinalizam a passagem do contexto familiar para o escolar, enquanto a “musiquinha da hora de ir embora” apresenta para a criança o iminente retorno ao

lar, na companhia materna, como pode ser observado através das letras que se seguem.

Boa tarde, ó professora / de volta à escola estou / deixei a mamãe em casa/ seu amigo agora eu sou / Palma, palma, palma / Pé, pé, pé / Roda, roda, roda / Nossa escola alegre é!

Levantei bem cedinho / lavei meu rostinho / escovei os meus dentinhos / penteei meus cabelinhos / peguei minha sacola / beije minha mãezinha / sai em disparada / no rumo da escola / boa tarde professora / boa tarde companheiros / tratemos de estudar / que o tempo passa ligeiro/ boa tarde professora / boa tarde companheiros / tratemos de estudar / que o tempo passa ligeiro.

Tá na hora de ir embora / vou pra casa sem demora / a mamãe já vem chegando / e eu preciso ir agora / a escola, é meu segundo lar / para todos adeuzinho / que amanhã eu vou voltar / a escola, é meu segundo lar / para todos adeuzinho / que amanhã eu vou voltar.

Sendo a música uma forma de representação do mundo para as crianças (OLIVEIRA, 2005), percebe-se que a estratégia da professora – de situar o contexto familiar como origem e retorno após a frequência na instituição de educação infantil – é uma forma de comunicar aos alunos as experiências vividas e as que estão por acontecer. Segundo Lino (1998), no trabalho em que apresenta o modelo curricular de Reggio Emilia para a educação da infância, aprender através do modo de expressão musical constitui um privilégio, enfatizando a necessidade de iniciativas dos professores nesse sentido.

No entanto, observa-se que uma das músicas cantadas após a entrada refere-se ao cotidiano de uma criança que frequenta a instituição no período da manhã, visto que existe uma lacuna entre as atividades realizadas no contexto familiar e a chegada na escola, possivelmente advinda da necessária adaptação na letra da música para a apresentação junto à turma em questão, que frequenta o CER das 13 às 17 horas.

Ao apresentar alternativas didático-metodológicas para se trabalhar com crianças a partir de três anos na educação infantil, Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (1998) salientam a importância de a letra da música ser explorada pelo professor e sua turma para além do seu ritmo e melodia, como forma de despertar o interesse e a curiosidade infantil pela tarefa realizada, o que não foi observado no presente estudo, embora as crianças demonstrem interesse pela atividade lúdica ora enfatizada, na medida em que participam oral e gestualmente.

A professora também apresenta às crianças músicas que enfatizam as partes do corpo (“música do jacaré”), os dedos da mão (“os dedinhos que se saúdam”), a seqüência numérica (“um, dois, feijão com arroz...”) e normas de conduta (“pombinha branca”), como saudações e comportamentos esperados nas relações interpessoais, além de valores morais, como conseqüências negativas advindas da teimosia (“o peixinho e o jacaré”). Dessa maneira, apreende-se que a professora utiliza a música como forma de expressão que viabiliza a transmissão de conhecimentos através de uma representação simbólica (LINO, 1998) de idéias, de sentimentos e conceitos.

Ainda no que diz respeito às atividades lúdicas predominantes, observa-se que a narração de histórias, conduzidas pela professora com ou sem o apoio de livros infantis, configura-se como um momento propiciador de construção do hábito da leitura (ZEECE, 2003), especialmente quando o adulto assume o papel de contador de histórias, levando as crianças a ouvi-las e, enquanto ouvem, interajam com a narração, como enfatiza Saracho (2002), no estudo que apresenta as estratégias de ensino que o professor dispõe ao utilizar a literatura infantil.

De acordo com Zeece (2003), o hábito da leitura pressupõe uma aprendizagem constante; para que se desenvolva, a atividade de ler ou ouvir histórias precisa estar situada em um contexto significativo para as crianças e oportunizar experiências de enriquecimento lingüístico e cultural, principalmente quando podem trocar informações com o adulto narrador.

O estudo de Saracho (2002) enfatiza o papel do professor na construção das habilidades de leitura de seus alunos, salientando que a mesma pode ser desenvolvida com maior eficácia durante atividades lúdicas das crianças, nas quais o adulto se insere propondo a leitura e, assim, caracterizando-a como algo prazeroso e vinculado à brincadeira. Estes dados sugerem a pertinência da presente análise ao considerar a narração de histórias como uma atividade lúdica que a professora e sua turma de crianças de três anos realizam no contexto da educação infantil.

Observa-se que as crianças frequentemente levam livros ao CER para serem contados pela professora, sugerindo que, nesse contexto observado, a construção do hábito da leitura pode estar sendo enfatizada e valorizada.

Corroborando os dados relacionados às atividades de rotina em número elevado, percebe-se uma significativa diminuição da ocorrência de *atividades*

didáticas na 2ª etapa do estudo, sendo que nas 1ª e 3ª etapas, a frequência é similar na execução de atividades como pintura, desenho, recortes e colagens. Tais atividades parecem ser voltadas para a realização de aprendizagens cognitivas e motoras, sempre propostas pela professora, o que foi igualmente relatado por Nigito (2004), no estudo que analisa a gestão do professor durante o cotidiano da educação infantil; na pesquisa dessa autora, o professor assume a responsabilidade pela organização e condução de atividades didáticas, definidas de modo semelhante no estudo que por ora se apresenta, especialmente com crianças de dois a três anos.

Possivelmente em virtude dos momentos selecionados para as etapas de observação, os dados analisados refletem a valorização de datas comemorativas como norteadoras das atividades didáticas realizadas pela turma de crianças de três anos e a professora, ou seja, as atividades didáticas observadas estão relacionadas a eventos como o carnaval, festa junina, dia das bruxas e dia da bandeira, sugerindo que a professora organiza seu trabalho docente pelo calendário comemorativo, dado encontrado também por Angotti (2001) e apresentado no estudo que parte de observações do trabalho de professoras e alunos em salas de crianças de seis anos.

A transcrição da fala da professora durante alguns desses momentos pode elucidar a presente discussão:

“Vamos lá fazer o trabalhinho do carnaval, agora você vai na mesinha que a tia vai dar a máscara de carnaval, tá bom. Amanhã já vai se o dia do carnaval. Quem já viu confete? (...)”

“O dia das bruxas é hoje. (...) Vamos sentar lá pra fazer o trabalhinho do dia das bruxas (...) Quem aqui tem medo de bruxa? Existe bruxa de verdade? (...) Só na estorinha, né! Naquela estória do João e Maria (...)”

No que diz respeito às *atividades organizacionais*, observa-se a maior ocorrência durante a 1ª etapa do estudo, caracterizada pelo período de adaptação das crianças ao CER, um momento que, pela sua especificidade, exige que a professora prepare o espaço e/ou materiais de maneira mais pontual e incisiva, e organize as crianças para as atividades, ainda desconhecidas para elas, o que demanda um tempo maior de investimento da professora quando comparado às demais etapas que, embora apresentem atividades dessa natureza, basicamente as mesmas caracterizam-se pela contagem das crianças – uma necessidade administrativa, tendo em vista que a refeição diária é preparada com base no número de crianças freqüentes.

Embora seja uma categoria voltada às atividades que a professora realiza, as crianças são incluídas na medida em que a professora relata o que fará, chamando a atenção das mesmas, além de envolvê-las na organização do espaço – dispondo as crianças nas mesas e cadeiras – e das tarefas que precisa cumprir – contando-as após pedir que levantem as mãos em momentos alternados de acordo com o gênero.

Um aumento significativo pode ser observado na 3ª etapa de observação no tocante a atividades caracterizadas como *conversas informais*, que geralmente ocorrem durante o desenvolvimento de uma outra atividade, como rotina e atividades didáticas ou organizacionais. As crianças engajam-se em trocas verbais entre si ou com a professora, iniciadas ou não por esta (como melhor enfocará outras dimensões do estudo) para expor assuntos não relacionados às atividades desenvolvidas naquele momento, como contar que caiu para a professora e demais crianças, enquanto desenvolve-se a higiene pessoal ou a interrupção da atividade de música para chamar a atenção das crianças quanto à beleza das árvores do CER, prosseguindo nesta direção.

Este aumento pode ser justificado pela própria natureza do momento observado, ou seja, durante a 3ª etapa, que corresponde ao final do ano letivo, as trocas interativas entre os sujeitos podem estar mais consistentes e os mesmos podem sentir-se mais livres para engajarem-se em conversas informais, o que pressupõe desenvolvimento infantil e profissional do adulto, como afirma Oliveira-Formosinho (1998) ao apresentar o modelo Curricular High-Scope contextualizado no âmbito do Projeto Infância.

Depreende-se, ainda, que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa apresentam uma intenção ou um significado atribuído pelos participantes na medida em que há resistência às interrupções, até que a atividade seja completada, como demonstram as demais dimensões de análise deste estudo, especialmente no que diz respeito às intenções da professora em prosseguir com a atividade em curso – envolvendo as crianças, embora com suas eventuais respostas desconexas – além de alterar o foco da tarefa frequentemente da mesma forma, como aborda a análise apresentada a seguir.

- Momentos de Transição

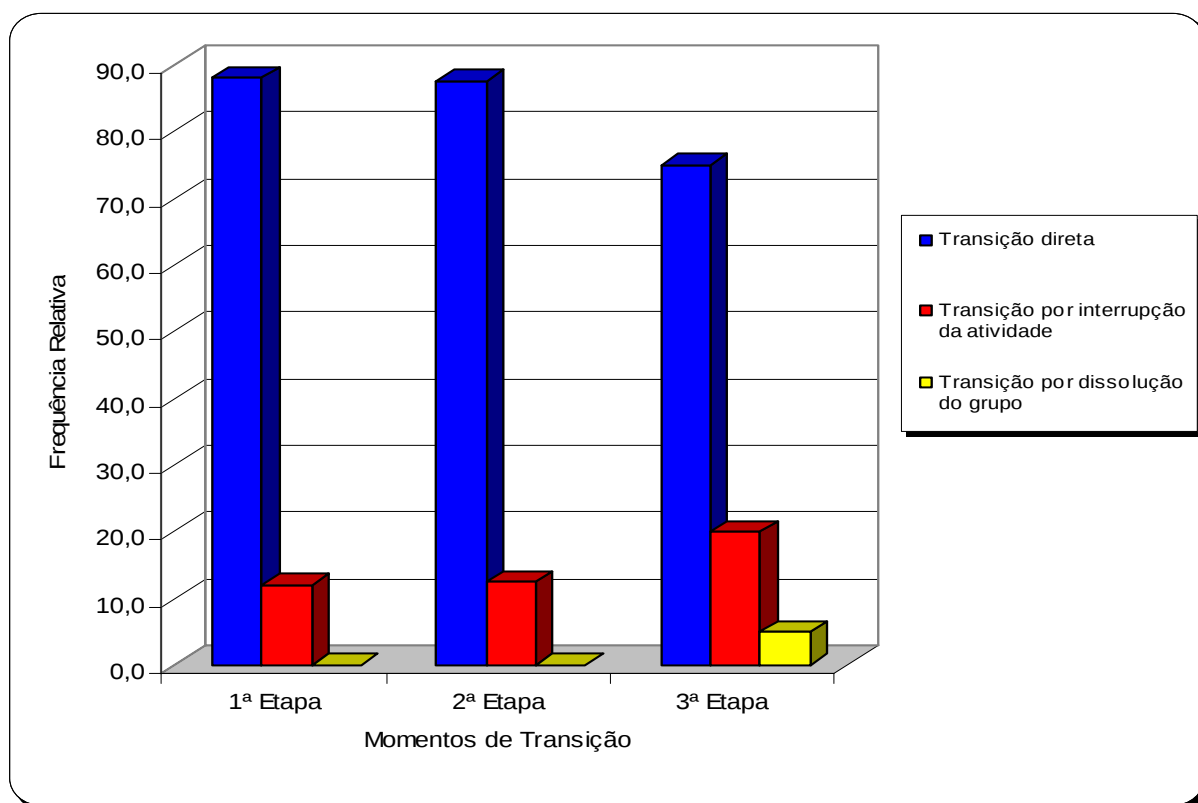


Figura 2 – Frequência de Momentos de Transição.

A *transição direta* é a forma predominantemente utilizada pelo grupo para alterar o foco e/ou as atividades desenvolvidas.

É praticamente inexpressiva a ocorrência da transição de atividades *por dissolução do grupo*, ocorrendo uma única vez durante a 3ª etapa de observação quando as crianças brincam de subir e descer os degraus da escada, pulando e, sem qualquer sugestão explícita o grupo se dissipa, buscando novos parceiros e atividades, mesmo que seja tomar água. No restante, a maioria dos momentos de transição de uma atividade para outra foram feitos através de comportamentos verbais e/ou motores emitidos, geralmente pela professora, e direcionado ao grupo todo de crianças.

Portanto, a pedido ou sugestão da professora, a atividade realizada interrompe-se e o grupo de crianças, acompanhado pela profissional, dirige-se para outro espaço do CER, alterando-se a atividade em função do local a ser ocupado pela turma.

Quando não se observa mudança de espaço, mas apenas da tarefa, a transição direta também predomina sobre as demais, embora ocorra transições *por interrupção da atividade* em alguns episódios, demonstrando uma frequência estável nas 1ª e 2ª etapas, e um aumento mais expressivo na 3ª, justamente quando também ocorre a transição por dissolução do grupo. De forma geral, as interrupções abruptas das atividades que se desenvolvem são observadas quando a professora realiza a contagem das crianças a fim de informar a frequência de sua turma à professora substituta encarregada desta tarefa administrativa, podendo também ocorrer quando a professora interrompe uma explicação para chamar a atenção de um grupo de crianças que grita e afasta-se das demais.

As atividades gerenciadas pelas crianças não sofreram transições anteriores ao chamado da professora, exceto na transição por dissolução do grupo anteriormente citada.

Dessa forma, a presente análise coaduna-se ao exposto por Bondioli (2004) no texto que apresenta o momento de transição subordinado ao espaço e tipo de atividade que será realizada; no entanto, esta autora define momento de transição como período de espera geralmente curto, o que não se evidencia no presente estudo, uma vez que as crianças são chamadas pela professora a engajarem-se em outra atividade na sequência da que já estava sendo realizada. Os momentos de espera nesta pesquisa podem ser observados de maneira esparsa durante a rotina, com frequência quantitativamente não significativa, uma vez que as crianças estão sempre engajadas em atividades de brincadeira, enquanto esperam as demais saírem do banheiro, por exemplo.

- Comportamentos Iniciadores de Contato da Professora

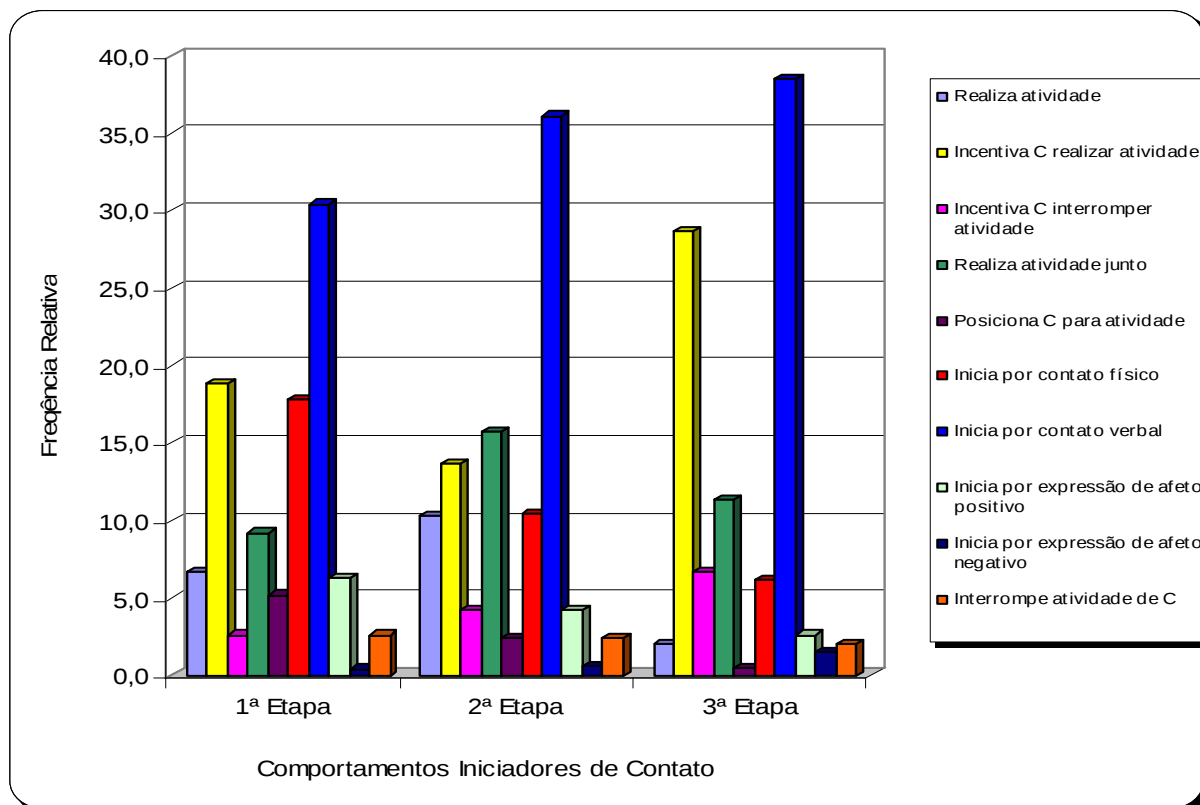


Figura 3 – Frequência dos Comportamentos Iniciadores de Contato da Professora.

De forma crescente, a professora *incentiva* as crianças a realizarem as atividades propostas, desde a sugestão para tomarem água até o pedido de respostas quanto ao significado das cores da bandeira nacional (evento que será transcrito posteriormente).

Em contrapartida, inicia contato *incentivando as crianças a interromperem as atividades* realizadas quando elas podem colocar em risco a integridade física de si e de outras, ou atrapalham a ordem da atividade, como crianças correndo e afastando-se do grupo, ou conversando em demasia, interpelando a professora, que deseja explicara a atividade.

As *atividades interrompidas* pela professora são geralmente seguidas pela iniciativa da profissional em *posicionar a criança*, por exemplo, encaminhando-a para o local desejado e sentando-a em seguida, ou posicionando-as na tentativa de tranquilizá-las quando estão chorando, por exemplo, colocando-as sentadas ao seu lado, ou no colo, ou junto a “amiguinhas” durante a realização de atividades.

As transcrições dos comportamentos verbais que acompanham estas iniciativas acima exemplificadas apresentam-se, respectivamente, a seguir:

Professora levanta-se da cadeira, caminha até a criança e, pegando em sua mão, coloca-a sentada em outro lugar, dizendo “você vai sentar aqui”.

Professora olha a criança que chora e diz “você já vai sentar aqui com a tia”, inclina-se, pega a criança pelo tórax e coloca-a sentada no colo.

A professora *realiza* qualquer ação de forma independente durante as atividades organizacionais que pressupõem sua atuação, como buscar diário no armário, guardar saco de brinquedos ou informar a quantidade de crianças para a professora substituta. Este comportamento não segue um padrão regular, visto que aumenta na 2ª etapa e decresce significativamente na 3ª etapa.

A professora *realiza atividades junto* com as crianças especialmente quando canta com elas, apresentando também um padrão irregular na frequência, visto que os valores mais expressivos referem-se a etapa 2 do estudo; embora esta etapa anteceda a “festa junina”, as músicas iniciadas pela professora e cantadas juntamente com as crianças não se referem a esta comemoração, já que focaliza temas como chegada na instituição, saída ou animais “humanizados”.

Ocorre um decréscimo nas *iniciativas por contato físico*, bem como *por expressão de afeto positivo*, sendo quase inexistente a iniciativa *por expressão de afeto negativo* nas três fases do estudo, embora apresente um ligeiro aumento na 3ª etapa.

O decréscimo citado pode ter referência no aumento significativo de outros comportamentos iniciadores de contato já descritos, além do que, durante a 1ª etapa que corresponde ao início do ano letivo, há a exigência de contato afetivo mais acentuado pela própria especificidade da situação, correspondente ao período de adaptação.

Autores como Rapoport e Piccinini (2001) enfatizam a ocorrência de determinados comportamentos dos adultos envolvidos no processo de adaptação de crianças em instituições de educação infantil como estratégias para enfrentamento de eventos estressantes durante o período de adaptação; entre os comportamentos, destaca-se a responsividade, o engajamento, a interação e o afeto positivo, analisados de forma semelhante nesta pesquisa, na dimensão qualidade dos episódios interativos.

No entanto, ressalta-se que a forma preponderante desta professora iniciar o contato com as crianças é *por verbalizações*, de forma crescente ao longo do estudo.

Por apresentar um predomínio no decorrer das etapas, a categoria relativa ao comportamento de iniciar contato por verbalizações será analisada mediante seu conteúdo e as estratégias utilizadas pela professora para desencadear contato verbal e mantê-lo.

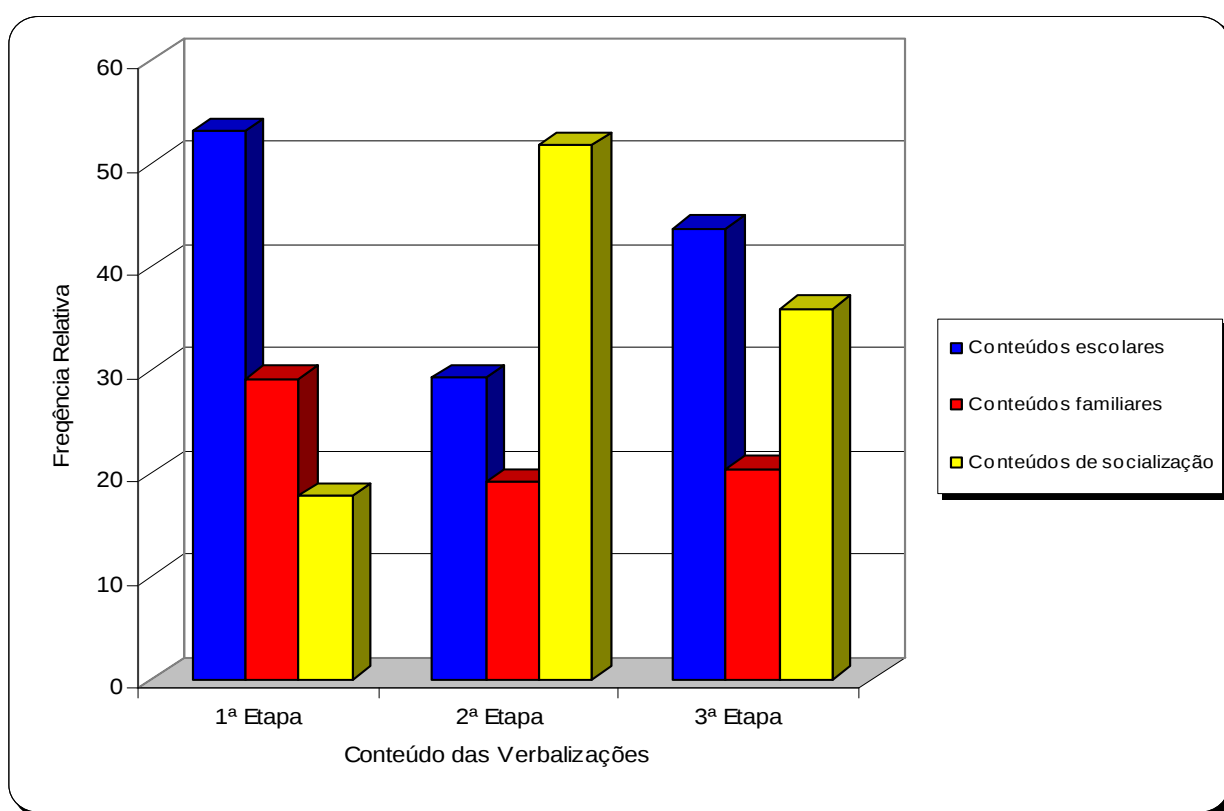


Figura 4 – Frequência do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pela Professora.

As verbalizações da professora seguem padrões diversos no tocante ao conteúdo no decorrer das etapas (Figura 4), uma vez que se utiliza de recursos *escolares* de forma significativa ao longo das situações, mas apresenta conteúdos *de socialização* de maneira expressiva na 2ª etapa, especialmente durante as músicas e conversas informais; por outro lado, a presença dos conteúdos referendados em aspectos *familiares* segue um padrão ao longo das etapas, embora

seja mais freqüente na 1ª, provavelmente porque corresponda ao período de adaptação em que a família apresenta-se mais presente, seja física ou textualmente.

Frequentemente, a professora recupera a figura da mãe como alguém que vai chegar brevemente para buscar a criança, depois que esta realizar as atividades propostas pela instituição, como “a mamãe já vai chegar, é só brincar um pouquinho, né”.

No entanto, há episódios em que a professora utiliza conteúdo verbal familiar, considerando o ambiente do lar da criança como um espaço onde pode haver relevante isenção de regras e limites, impostos por sua vez, pela escola, que abarca a responsabilidade de educar a criança e, através dela, enviar “recados” à família, alertando que esta pode não estar desempenhando satisfatoriamente as atribuições necessárias à criação de seus filhos, especialmente no que se refere ao cumprimento das normas da instituição que divide com ela a responsabilidade pela educação infantil. Nesse sentido, observa-se que a professora utiliza a criança como mensageira e mensagem – como afirma Perrenoud (2000) e demonstra Marcondes (2006) – para enviar à família as informações que esta necessita conhecer e respeitar a fim de que haja um satisfatório relacionamento entre as instituições escolar e familiar, o que pode ser ilustrado pelas seguintes transcrições.

Professora aguarda a entrada da turma.
Criança entra e dirige-se à professora.
Professora observa a criança e diz “cadê o shorts vermelho do uniforme, R.?”
Criança abaixa a cabeça e senta-se.

Professora e crianças cantam na área livre sob as árvores, entra uma criança. Professora indica um lugar para que ela se sente e diz “seu pai acha que vem para a escola a hora que quer. Ele só vem a hora que ele quer! E pode falar pra ele!”

De forma geral, a família é utilizada como recurso para explicações no decorrer das atividades lúdicas, como as músicas e histórias e durante as atividades didáticas e ilustrativas.

Vale ressaltar que os conteúdos verbais foram dimensionados em três categorias não mutuamente exclusivas, pois há episódios em que as mesmas foram identificadas de forma complementar, como no evento que será demonstrado a seguir, em que se verifica a ocorrência de conteúdos escolares, familiares e de socialização.

Devido a sua especificidade a situação merece ser reproduzida (apenas os comportamentos verbais estão transcritos na íntegra; os demais foram incluídos para dar clareza aos acontecimentos; as letras correspondem às iniciais dos nomes das crianças) para exemplificar a dimensão ora enfatizada, embora seja ilustrativo de categorias já discutidas e das estratégias de contato verbal que serão focalizadas posteriormente.

Profª.: Domingo vai se o dia da bandeira. Quem sabe quais são as cores da nossa bandeira?

Crianças: Eeu!

Profª.: Quais são I. [Criança 1], lembra de alguma cor da bandeira?

Criança 1: Não.

Profª.: B. [Criança 2], você lembra de alguma? Quais são as cores da nossa bandeira?

Criança 2: Amarela, verde e azul.

Profª.: Que mais, tem mais uma cor!

Criança 3: Branco.

Profª.: A faixinha?

Criança 3: Branco.

Profª.: Branco, né. É verde, amarelo, azul e branco. Então olha, o verde da bandeira que a tia já explicou...

Criança 4: Palmeiras, Palmeiras.

Criança 4, Criança 5, Criança 6: Palmeiras, Palmeiras.

Criança 7: Eu sou Palmeiras.

Profª.: O J. P. [criança 7], dá licença. O verde da bandeira que a tia ensinou aquele dia, o que significa o verde da bandeira? Quem se lembra?

Criança 4: O Palmeiras?

Profª.: Não, o verde da bandeira nacional, o que significa... As matas, né. As matas, as florestas do Brasil, o Brasil é cheio de matas e de florestas. Então o verde representa as matas e as florestas, e o amarelo da bandeira, o que que representa, quem sabe?

Criança 8: O sol.

Profª.: O amarelo é o ouro né, o ouro do Brasil. E o azul da bandeira, aquele círculo que a bandeira tem. O que que representa o azul da bandeira? (Criança 9 chora e a professora coloca-a sentada no colo). Que cor que é o azul, o céu né, o céu. E a faixinha branca, o que representa a faixinha branca? A paz né. O branco é a cor da paz, né! (fala para a criança 9 "eu já vou ligar já, já pra mamãe, vou falar pra tia Regina ligar já!").

Profª.: E as estrelinhas da bandeira? Cada estrelinha é um Estado do Brasil. Quem sabe qual Estado que a gente mora?

Criança 2: Araraquara!

Profª. 1: Araraquara é a cidade, Estado de ... São ... Paulo, né. Então tem a estrelinha do Estado de São Paulo. Onde sua vó mora, V. [Criança 4]? Não é no Mato Grosso?

Criança 4 balança a cabeça negativamente.

Profª. 1: É no Mato Grosso, né?

Criança 4: É.

Profª. 1: É, a vó do V. mora no Mato Grosso, tem a estrelinha do Mato Grosso também, tem a estrelinha do Rio de Janeiro...

Criança 4: A minha vó tem um cachorrão desse tamanho (abre os braços horizontalmente) e tem uma boca enorme. Ele morde todo dia na minha perna!

Criança 10: O tia, a empregada da minha mãe tem um cachorrinho bebê!

Profª. 1: Filhotinho, né! Então olha, amanhã quando a gente for na salinha...

Criança 10: O cachorro dela tem uma bola pra mordê!

Profª. 1: Ouve aqui, amanhã quando a gente for na salinha, a tia vai levar a bandeira lá na sala, vou pendurar lá no varal e aí nós vamos montar a bandeira, ta! Pegar uma cor, pintar cada parte da bandeira e vamos montar, que domingo é o dia da bandeira, ta bom! Como domingo não tem aula, vocês vão levar para casa a bandeirinha, o trabalhinho. É pra mostrar pra mamãe, vamos fazer bem bonito!

Criança 2: Mas domingo eu vô na chácara...

Profª. 1: Ta bom, agora vamos ficar bonitinho que a tia vai contar estorinha.

Durante este evento, depreende-se que a professora recorre à representação simbólica da bandeira nacional e aos significados sócio-culturais atribuídos aos seus componentes utilizando, para tanto, conteúdos escolares e familiares com o objetivo de envolver as crianças na atividade que parece desconexa e de difícil compreensão para as mesmas que, na grande maioria, apresentam-se alheias ao que ocorre ou demonstram comportamento perturbador, como o choro, ou ainda respondem de modo desarticulado às questões da professora.

Poucas crianças engajam-se na atividade e, ainda assim, inserem conteúdos verbais de socialização desconectados à proposta inicial, ou respondem equivocadamente, sendo que a professora, embora responsiva às crianças, não utiliza os assuntos levantados por elas para desencadear novas discussões e atividades.

Observa-se a riqueza desse evento, no que diz respeito às condições de socialização que proporcionam (*-riam!*), enquanto um momento de trocas interativas particularmente determinantes para o desenvolvimento, na medida em que a recepção e transmissão de mensagem, sobretudo verbais, são características de um modo educativo intenso e essencial ao desenvolvimento infantil, segundo Bondioli (2004), no estudo que analisa as verbalizações de criança de três anos.

Essas respostas desarticuladas em relação ao que pergunta levam a professora a indagar e responder logo em seguida, a fim de evitar novas ocorrências dessa natureza. No entanto, esse comportamento da professora pode ser analisado à luz das pontuações de Angotti (2001, p. 62) acerca do “hábito de monólogo” que os profissionais da educação desenvolvem, na medida em que não esperam pelas elaborações dos alunos e respondem sempre a seus próprios questionamentos, “reforçando a idéia de que só o professor sabe”.

Complementando a análise sobre o comportamento da professora de iniciar a interação por contatos verbais, bem como o conteúdo dos mesmos, a

dimensão por ora focalizada aborda as estratégias utilizadas pela professora, observadas durante as verbalizações que ocorrem ao longo do ano letivo.

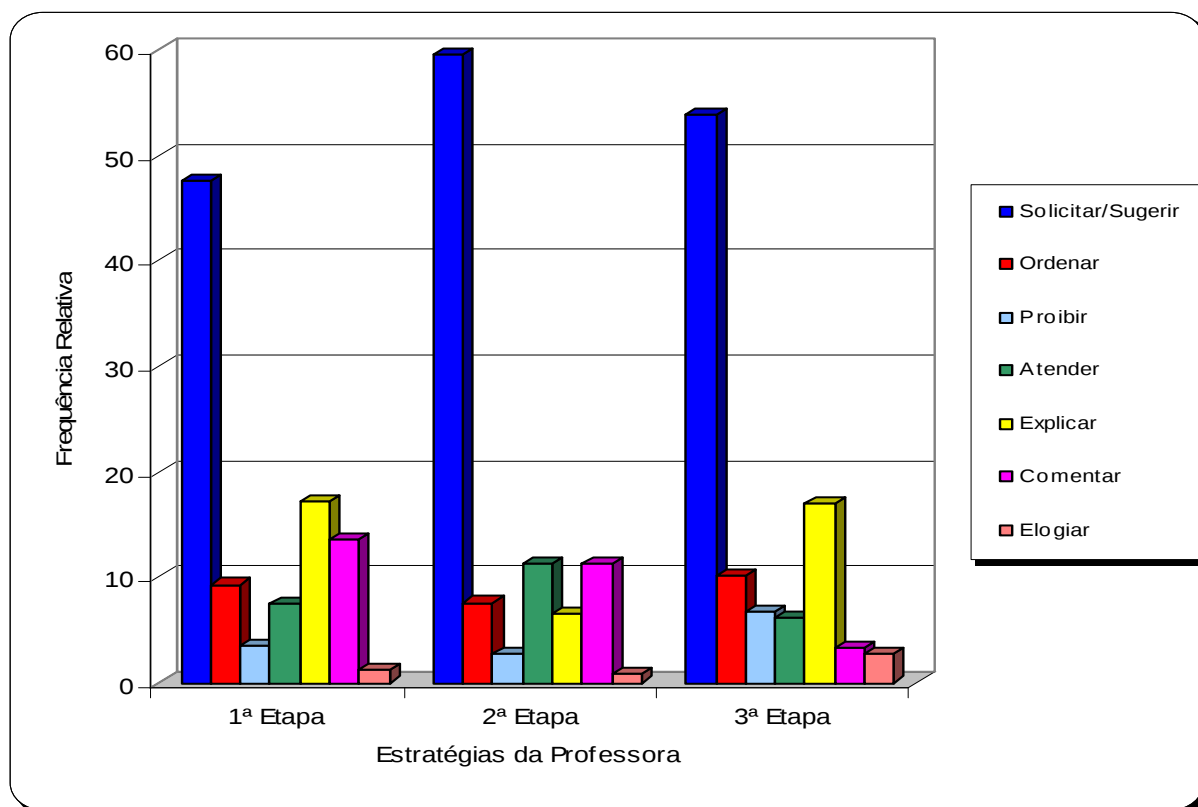


Figura 5 – Frequência das Estratégias da Professora para Contato Verbal.

Como se observa na Figura 5, a estratégia predominante da professora é a *solicitação* de atenção e de ajuda na execução de alguma tarefa ou a *sugestão* de atividades a serem realizadas pelo grupo todo, apresentando um padrão ao longo do estudo, com um aumento na 2ª etapa de observação, em que a professora solicita ainda mais a atenção das crianças durante a realização das atividades. Nesta etapa, são freqüentes solicitações e sugestões do tipo “vamos sentando aqui na escadinha, vai fazer xixi quem está com vontade!”, “vamos, tomando aguinha todo mundo!”, o que se comprova com o aumento significativo das atividades de rotina, abordadas anteriormente.

Observam-se verbalizações dessa natureza ao longo do estudo, acrescidas de *explicações* sobre as atividades subseqüentes, estratégia de frequência similar nas 1ª e 3ª etapas, com o significativo decréscimo na 2ª etapa de observação, possivelmente pelo emprego mais expressivo de solicitações, como

visto acima, embora *atenda* mais nesse período, quando comparado aos demais momentos do estudo.

Basicamente, as estratégias de solicitar e explicar destinam-se ao grupo de crianças, articulando a interação e dirigindo-se às crianças de sua turma ao mesmo tempo e à ninguém em particular, caracterizando o que Lordelo e Carvalho (1999) chamaram de comunicação coletiva.

Na mesma medida, depreende-se que as estratégias *atender*, *ordenar*, *proibir*, *comentar* e *elogiar* são frequentemente destinadas a crianças específicas durante os episódios, raramente envolvendo o grupo todo.

Com base na Figura 5, observa-se que a professora apresenta um padrão de utilização de tais estratégias, embora *proíba* um pouco mais na 3ª etapa, enquanto *comenta* significativamente menos nesse momento da pesquisa e apresente um sutil aumento na estratégia de *elogiar* os comportamentos e/ou atividades das crianças, maneira pouco freqüente da professora se relacionar com as crianças de três anos.

No entanto, uma situação observada durante a 3ª etapa merece ser reproduzida na medida em que ilustra as categorias elencadas neste estudo e por ora analisadas. Embora focalize um evento distante da realidade sócio-cultural brasileira, as iniciativas da professora demonstram um cuidado para inserir esse acontecimento, veiculado pela mídia e presente no contexto escolar, nas experiências de vida das crianças, visto que sua presença não pode ser negada.

Profª. 1: Olha aqui ó, hoje é o dia das bruxas, ta vendo, olha os morcegos. Vem vê aqui ó, o morcego, a abóbora, os fantasmínhas, olha aqui a árvore ó! (Crianças observam o painel na parede).

Criança 1: É assombrada tia?

Profª. 1: Isso, muito bem, olha aqui as bruxinhas voando, ó o morceguinho lá voando, olha aqui a teia de aranha, ó a aranha aqui na teia, estão vendo? Do que a bruxinha gosta?

Criança 2: De morcego.

Profª. 1: De morcego, que mais?

Criança 3: De aranha.

Profª. 1: De aranha, que mais?

Criança 3: De fantasma.

Criança 4: De minhoca.

Profª. 1: De cobra, né, de esqueleto, olha lá! E a vassoura, porque a bruxa usa vassoura?

Criança 4: Pra voar.

Profª. 1: Pra voar, é o veículo das bruxas. Mas existe bruxa de verdade?

Crianças: Não.

Profª. 1: Não, só nas estórias.

Criança 5: E na parede!

Prof^a. 1: Na parede, mas não pode por a mão. Sem por a mão. Tira a mãozinha!

As estratégias observadas e categorizadas nesta pesquisa permitem depreender que a professora em questão *chama a atenção* das crianças para situações experienciadas ou inovadoras, para atividades a serem realizadas ou anteriormente executadas, *atendendo* as suas indagações de uma maneira muito particular, mas atenciosa e responsivamente, esclarecendo seus *comentários*, ampliando e (re)definindo seus contextos imediatos ou remotos através de *explicações*, construindo conceitos e valores para e com as crianças, buscando, formar, como afirma Oliveira (2005), uma comunidade de aprendizes curiosos.

- Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato

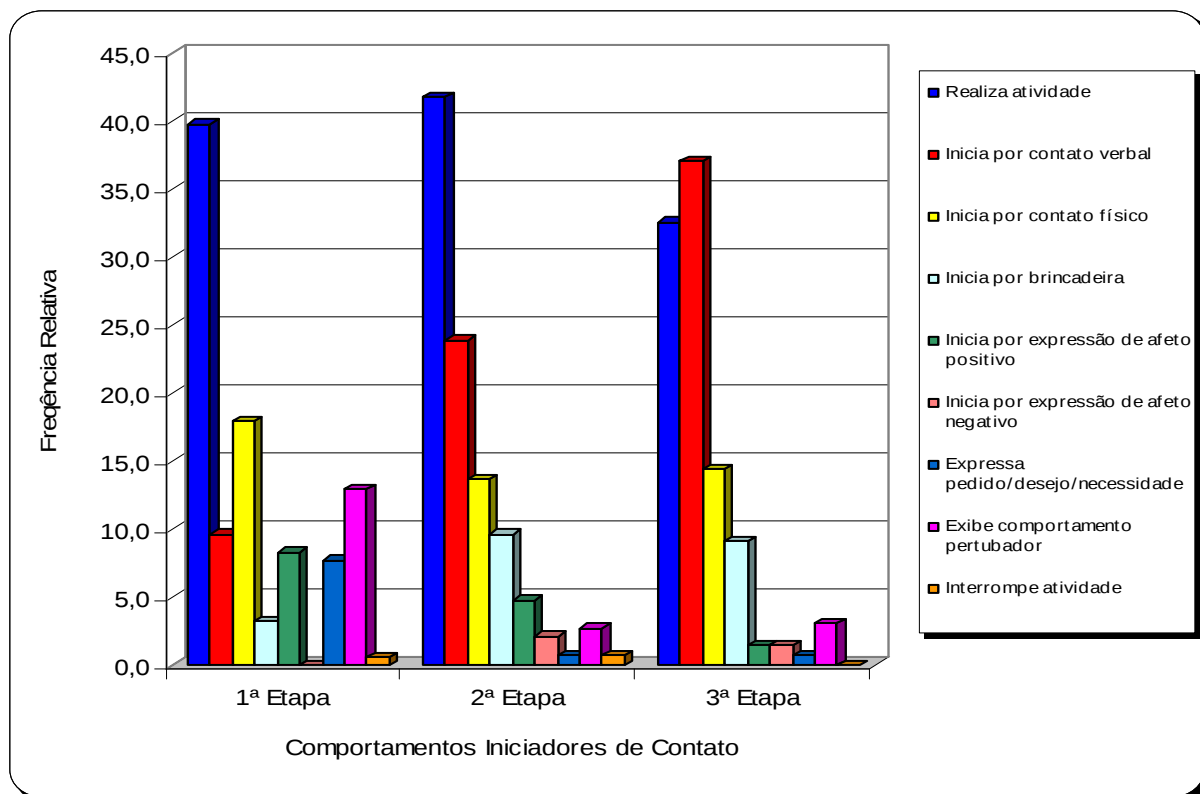


Figura 6 – Frequência dos Comportamentos Infantis Iniciadores de Contato.

Como vislumbrado na Figura 6, a forma preponderante de as crianças iniciarem contato é por *realização de atividades*, geralmente proposta pela professora, com um decréscimo na 3ª etapa do estudo, momento em que apresenta um aumento significativo o comportamento infantil de iniciar contato por *verbalizações*.

A iniciativa de estabelecer contato por *expressão de afeto positivo* apresenta uma acentuada diminuição ao longo do estudo, sendo mais freqüente na 1ª etapa quando as crianças também buscam maior aproximação física, especialmente em relação à professora, possivelmente por coincidir com o período de adaptação. Não há valores significativos de *expressão infantil de afeto negativo* iniciando contato ao longo do estudo.

O *contato físico* continua sendo utilizado como iniciativa para a interação no decorrer do ano letivo, podendo-se perceber que o foco do comportamento refere-se também às crianças do grupo, além da professora.

A categoria *iniciar por meio de contato físico* evidencia a presença conjunta da *iniciativa de interação por brincadeiras*, ou seja, enquanto propõe brincadeiras entre si, as crianças aproximam-se fisicamente umas das outras, especialmente durante as 2ª e 3ª etapas.

É interessante perceber que *interrompem as atividades* desenvolvidas em apenas um episódio em cada uma das 1ª e 2ª etapas da pesquisa. Por outro lado, exibem *comportamentos perturbadores* significativamente freqüentes na 1ª etapa do estudo, expressos através de choros e gritos, acompanhados da *expressão de pedido ou necessidade*, referindo-se nesse momento à figura materna. No entanto, passado o período de adaptação, as trocas interativas não são mais acompanhadas de comportamentos perturbadores dessa natureza, sendo que a freqüência dessa iniciativa de contato, mesmo baixa na 2ª e 3ª etapas, refere-se à ausência de sincronia entre o pedido da professora e o desejo da criança, quando, por exemplo, esta quer guardar o “chiclete” mastigado na mochila e a professora não permite.

Semelhante ao critério metodológico adotado na apresentação dos comportamentos da professora iniciadores de contato, analisar-se-á os conteúdos das verbalizações das crianças de forma integrada à presente discussão, seguida pelas estratégias infantis para contato verbal.

O conteúdo das verbalizações (Figura 7) apresenta um padrão irregular, uma vez que os *conteúdos escolares* são mais freqüentes na 1ª etapa em relação aos demais, coincidentemente com os dados da professora, embora diminua acentuadamente no decorrer das etapas subseqüentes.

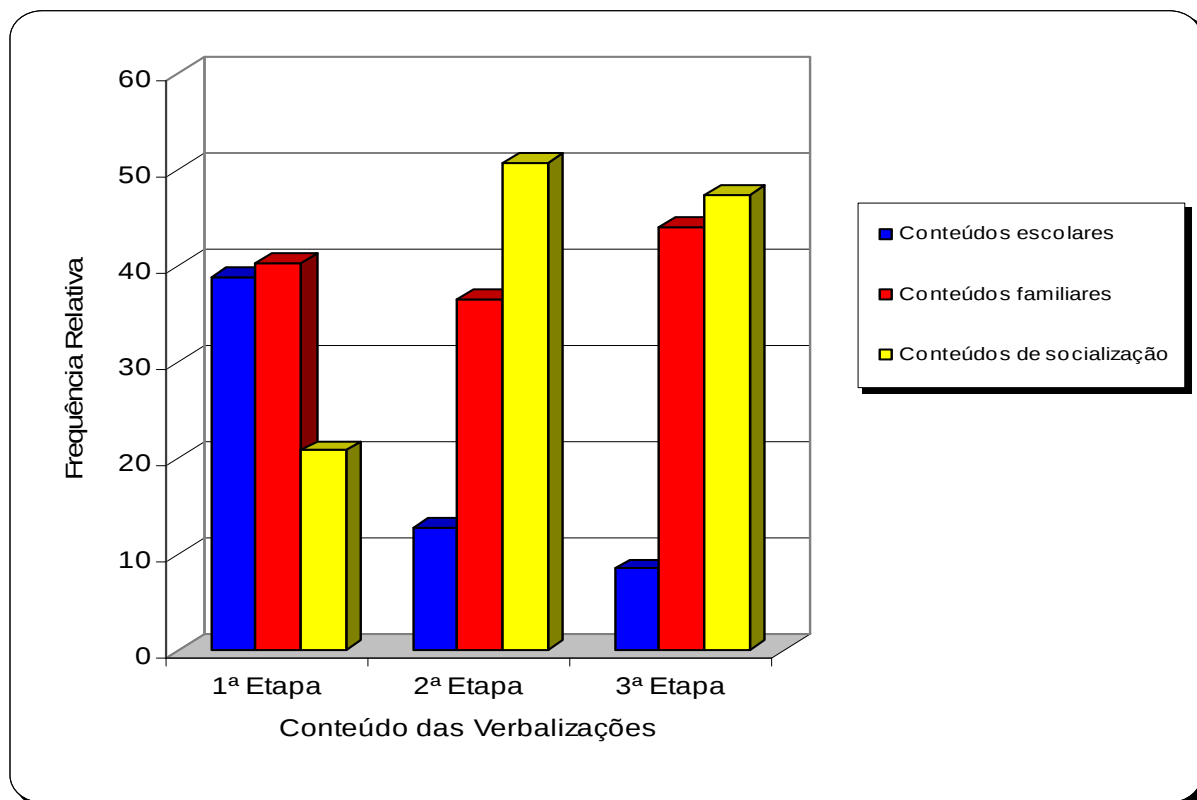


Figura 7 – Frequência do Conteúdo das Verbalizações Iniciadas pela Criança.

É interessante perceber que os *conteúdos familiares* são utilizados expressivamente pelas crianças, sempre se pautando nos acontecimentos do ambiente da família para iniciarem os contatos ou, ainda, incluindo a figura materna na brincadeira ou conversa entre as crianças e/ou com a professora, como evidencia as seguintes transcrições:

Criança 1 aproxima-se de duas crianças e diz “eu tenho um amiguinho, ... que não é você, ele tem um nenê que é minino, ele chama...cocô.”
 Criança 2 e criança 3 riem.
 Criança 4 aproxima-se do grupo e diz “minha mãe, ela chama...cocô!”
 Criança 1, 2 e 3 riem
 Criança 1: “minha mãe chama cocô de baleia”
 Criança 1, 2, 3 e 4 riem
 Criança 4: “minha mãe chama cocô de xixi”
 Crianças 1, 2, 3 e 4 riem.
 Criança 1 observa professora caminhando e corre atrás dela.
 Criança 2, 3 e 4 seguem-na.

Criança aproxima-se da professora e mostra um brinquedo a ela, dizendo “minha mãe compô pa bincá na areia.”

Vale ressaltar que, durante a 1ª etapa, as crianças incluem a família frequentemente nas iniciativas de contato verbal, especialmente com a professora, visto que pedem a presença da mãe e/ou pai constantemente.

Professora e crianças cantam na sala de recursos. Criança levanta-se e aproxima-se da professora dizendo “minha mãe não vai chega?”

Após a entrada, criança segura na mão da professora e olha em direção ao portão. Grita e chora dizendo “aí meu Deus, meu pai, paiê!”

A família aparece como recurso para a criança compreender o que se pede durante atividades iniciadas pela professora, como se evidencia no relato a seguir que, para além da iniciativa do adulto de evocar situações e eventos não presentes no contexto imediato, como já abordado em análises anteriores, destaca-se a variedade de temas apresentados pela criança ao responder à professora, ancorados em objetos, pessoas e eventos disponíveis em contexto familiar.

Profª.: “Olha aqui ó, agora nós vamos ver o que a gente faz todo dia. O que que a gente faz todo dia, A.C., o que você faz todo dia?”

Criança: “Eu brinco.”

Profª.: “Que mais?”

Criança: “Eu brinco de lego com a minha irmã.”

Profª.: “Que mais você faz todo dia?”

Criança: “Eu, eu ajudo a minha mãe cuidá da minha irmã, que lá no hospital nasceu a minha irmã da barriga da minha mãe.”

Profª.: “Isso mesmo, você ajuda a mamãe cuidar da irmãzinha.”

Criança: “E eu monto lego de carrinho, eu monto carro bem grande. O tia, sabia que eu andei de bicicleta hoje e daí eu caí na motoca, eu machuquei. Eu fiquei em pé...” (ergue o braço e mostra machucado)

Profª.: “Nossa, machucou mesmo.”

Na 2ª etapa, a preponderância das verbalizações iniciadoras de contato tendo como conteúdo assuntos de *socialização* encontra respaldo nas verbalizações da professora, uma vez que criança e adulto iniciam o contato falando sobre a “festa junina”, ocorrência de machucados, brinquedos que dispõem, dentre outros temas de natureza similar.

Ainda analisando de forma conjunta, observa-se que as crianças, ao iniciarem uma interação por contatos verbais, seja conteúdo escolar, familiar e/ou de socialização, utilizam estratégias que se coadunam com os dados apresentados até o momento (Figura 8).

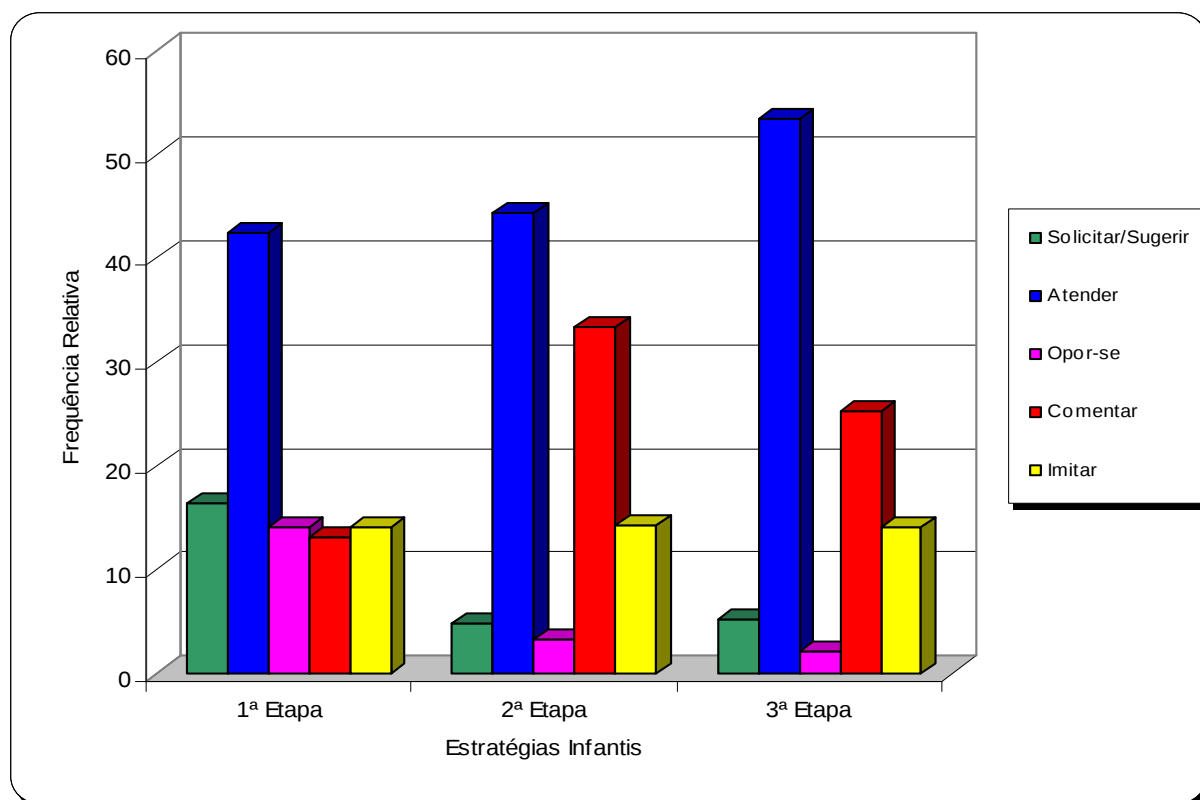


Figura 8 – Frequência das Estratégias Infantis para Contato Verbal.

A estratégia infantil predominante durante os contatos verbais caracteriza-se pela emissão de *respostas* congruentes aos pedidos da professora especialmente, embora as crianças também atendam às solicitações de seus pares, demonstrando um padrão na frequência desta categoria ao longo do estudo.

Na sequência, a categoria *comentar* aparece como uma estratégia bastante utilizada pelas crianças que conversam com seus pares e professora, recorrendo a observações referentes a atividades experienciadas ou esperadas, basicamente, seguida pela *imitação*, que apresenta frequências similares ao longo das etapas.

Observa-se que as crianças *solicitam* e *se opõem* em frequências mais expressivas durante a 1ª etapa, que se caracteriza pelo período de adaptação à instituição de educação infantil, o que pode ser corroborado pelos frequentes pedidos da figura materna e constantes recusas à participação nas atividades proporcionadas pela professora, como se evidencia pela situação transcrita abaixo:

Criança chora com o dedo na boca e diz: eu quero a minha mãe.
Profª. 1: Vamos brincar um pouquinho?
Criança: Não, não, não quero! Mamãe...

A partir dos dados apresentados nesta análise conjunta das dimensões conteúdos de verbalização e estratégias infantis para contato verbal, emergem diversos fatores que merecem uma discussão.

Depreende-se que as crianças realizam as atividades em proporção equivalente às sugestões e solicitações da professora; no entanto, as crianças também propõem atividades, sobretudo aos seus pares, relacionadas a brincadeiras que envolvem o espaço físico do CER, o próprio corpo e o corpo do outro, desencadeadas por convites gestuais ou verbais, como revelam os comportamentos iniciadores de contato categorizados nesta pesquisa.

As propostas infantis por brincadeiras demonstram as possibilidades que a atividade lúdica tem de proporcionar à criança uma autonomia buscada e construída nos relacionamentos com seus pares e com o adulto (FELIPE, 1998), sendo que a disponibilidade de interações com coetâneos constitui-se uma experiência rica e promotora de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, como enfatizam Lordelo (2002) e Lordelo e Carvalho (2003).

O estudo apresentado por Lordelo (2002) analisa os efeitos da experiência de creche sobre seus usuários e salienta a importância das brincadeiras, e do convívio entre crianças da mesma idade, para o processo de desenvolvimento infantil proporcionado pelo ambiente coletivo de educação. Na mesma medida, Lordelo e Carvalho (2003) discutem a necessidade de estes contextos enfatizarem e aproveitarem as possibilidades de brincadeiras criadas pelas próprias crianças, visto que elas não precisam ter momentos específicos e destinados para atividades lúdicas, pois estas sempre acontecem e, quando o contexto não as propicia, as crianças as inventam.

Durante a brincadeira, de acordo com Oliveira (2005), as crianças acionam a memória, evocando situações e pessoas não presentes na situação, mas que constituem a base para o estabelecimento da atividade, bem como sua condução, o que pode ser observado nos dados apresentados nesta pesquisa, uma vez que as crianças propõem brincadeiras, ou conversas informais, tendo como elementos desencadeadores e condutores eventos, pessoas e objetos evocados de contextos escolares, mas sobretudo familiares ou sócio-culturais.

Com relação às estratégias utilizadas pelas crianças, as observações revelam uma diversidade de repertórios e formas empregadas durante os contatos verbais, o que pode ser justificado pelo intenso desenvolvimento na linguagem que ocorre por volta dos três anos, e seguintes, marcados por uma expressiva produção verbal no tocante à aquisição de novas palavras e significados, como demonstram Oliver et al. (2002), na pesquisa em que avaliam as habilidades verbais de crianças de três anos a partir de protocolos de análise, tomando por base os relatos familiares acerca das produções lingüísticas infantis; os autores concluem que os pais tendem a relatar que as crianças não apresentam um desenvolvimento verbal satisfatório e desejado, embora a análise demonstre que crianças de três anos apresentam um padrão progressivo e bastante expressivo em suas elaborações verbais. Este dado fornece indicativos que explicam a crescente freqüência das iniciativas infantis de contato por verbalizações observadas na presente pesquisa.

Discussões referentes às características das pessoas envolvidas nas relações, dos contextos imediatos e remotos e processos proximais observados durante uma dimensão temporal, de acordo com a perspectiva bioecológica, serão apresentados posteriormente.

- Modalidades de Gestão

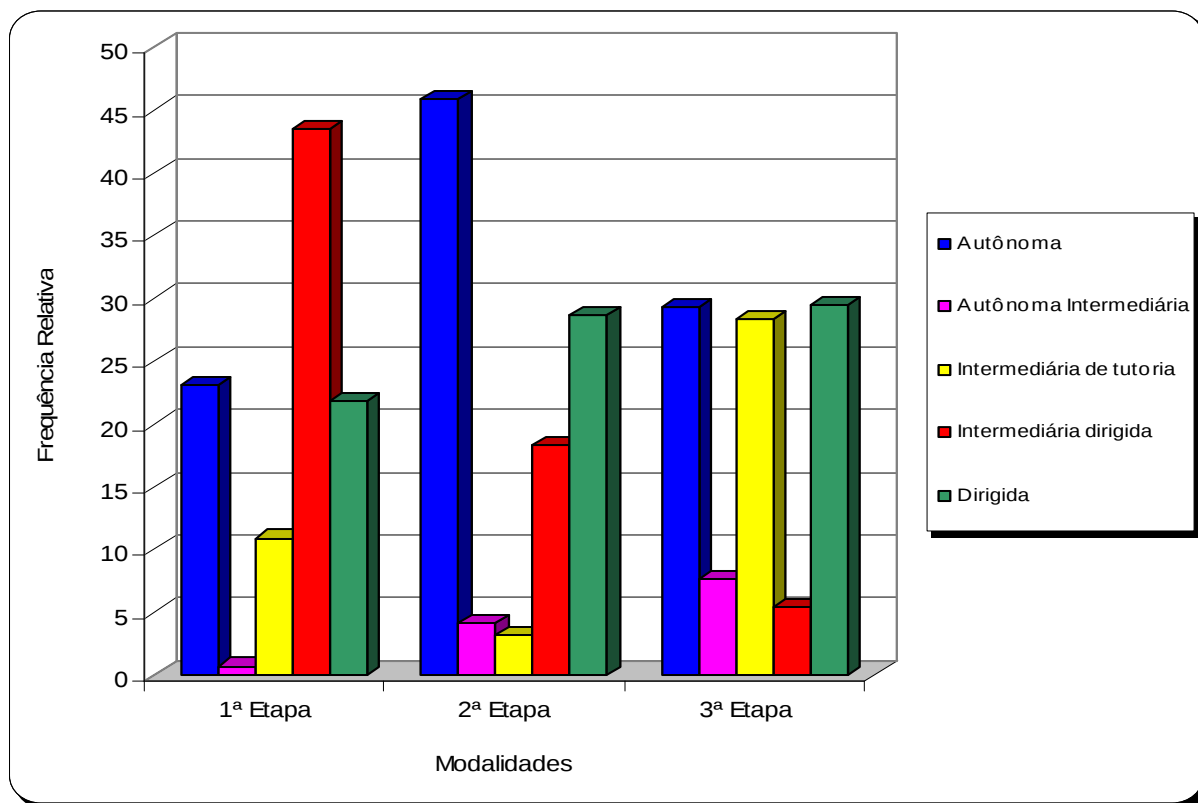


Figura 9 – Frequência das Modalidades de Gestão da Professora.

Apreende-se das observações que a modalidade de gestão *autônoma* é a forma mais utilizada pela professora para a condução das atividades, supervisionando o desenvolvimento das mesmas e delas participando apenas com intervenções pontuais e observações relacionadas às atividades desenvolvidas pelas crianças, indicando o grau limitado de intervenção do adulto na situação e o nível acentuado de liberdade de decisão e de organização concedida às crianças, especialmente durante a 2ª etapa do estudo, em que há o predomínio de atividades de rotina.

A modalidade *intermediária dirigida* mostra-se mais expressiva na 1ª etapa, embora apresente padrões decrescentes nas 2ª e 3ª etapas do estudo, demonstrando que a turma de crianças gerencia a atividade que realiza de maneira autônoma enquanto a professora dirige-se para poucas crianças, a fim de corrigi-las ou atendê-las de acordo com as solicitações cada vez mais esparsas.

Seguindo as modalidades de gestão mais freqüentes no estudo, observa-se que a professora apresenta um padrão regular de gestão *dirigida*, interrompendo as atividades realizadas pela criança através da apresentação de outra tarefa, atraindo a atenção infantil para si ou para o que será desenvolvido.

No entanto, é inexpressiva a modalidade *autônoma intermediária* em que o professor permite que as crianças escolham a atividade, interagindo com um pequeno grupo apenas. Apreende-se que ela interage em pequenos grupos de forma intermediária dirigida ou relaciona-se com o grupo todo, ora de forma dirigida, ora de forma autônoma, o que pode ser corroborado com a pesquisa de Ferrari (2004) acerca das modalidades de gestão efetivadas; dentre os apontamentos da autora advindos do estudo desenvolvido em um contexto de ensino fundamental, ressalta-se a ocorrência da modalidade autônoma vinculada, sobretudo, às atividades de higiene pessoal. Embora a pesquisa de Ferrari (2004) e o presente estudo focalizem crianças de diferentes faixas etária e contextos, os dados se assemelham especialmente no que se refere à possibilidade da gestão da professora estar subordinada à atividade realizada pela turma.

- Espaços utilizados na instituição de Educação Infantil

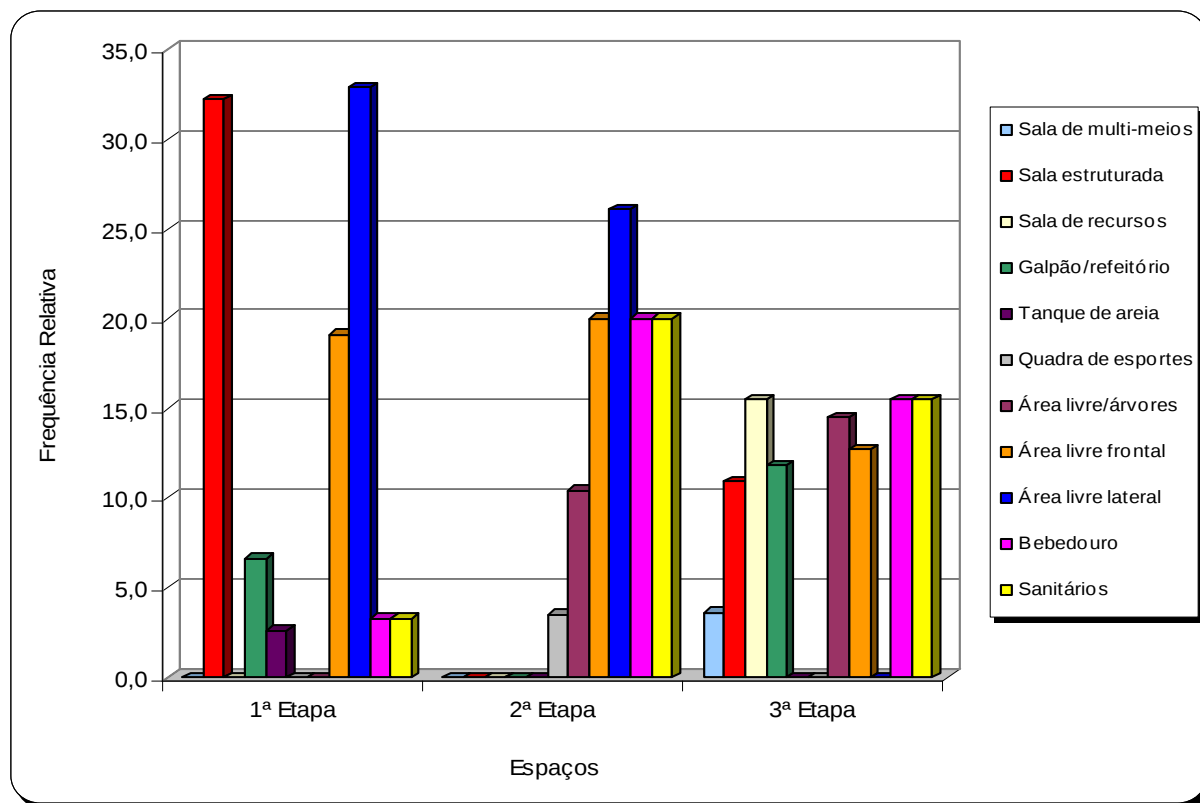


Figura 10 – Frequência dos Espaços Utilizados.

Observa-se a diversidade de ambientes freqüentados por esta turma durante as etapas do estudo, em função dos espaços disponíveis na instituição. Como caracterizado no presente trabalho, o CER dispõe de espaços que, de acordo com os recursos que possuem, são divididos para a execução de diferentes atividades e são utilizados por meio de um rodízio realizado entre as diferentes turmas atendidas na instituição de educação infantil.

Sendo assim, não há um padrão de utilização de espaços no CER, demonstrando a presença do sistema de rodízio. Pode-se perceber que os espaços caracterizados por *área livre frontal*, *bebedouro* e *sanitários* são ocupados pela turma no decorrer do estudo, alterando-se somente a freqüência relativa da utilização destes aparatos físicos, possivelmente em função das atividades de rotina realizadas no decorrer do dia-a-dia da instituição, como analisado anteriormente.

Além desses ambientes, a professora ocupa a *área livre lateral* durante as 1ª e 2ª etapas de observação, local onde acontece a saída das crianças, portanto, mais um espaço utilizado em função das atividades desenvolvidas.

A *sala estruturada*, utilizada pela turma durante as 1ª e 3ª etapas, suscita uma discussão no que diz respeito à função atribuída a ela. Nesse espaço, percebe-se que a professora enfatiza a disciplina e o silêncio, pois frequentemente verbaliza frases do tipo:

Agora ouve a tia, ó, agora quietinhos. Depois brinca, agora vamos ficar quietinhos na salinha!

Vamos fazer silêncio aqui na salinha, vamos deixar pra conversar quando a gente estiver lá fora no parquinho!

Além disso, procura manter as crianças sentadas nas mesinhas durante a realização da atividade, enfatizando que esse espaço define os comportamentos e as tarefas a serem cumpridas, ficando o lúdico, ou mesmo interações por contato verbal, destinado às áreas livres ou de parque.

A esse respeito, Carvalho, Alves e Gomes (2005), no estudo que analisa as relações existentes entre o contexto das instituições de educação infantil e o comportamento de brincar das crianças, enfatizam que os educadores concebem a instituição como um contexto que precisa apresentar momentos e espaços de estudo, de seriedade e de realização de tarefas e momentos e espaços em que se brinca, sendo que os dois não se configuram como interdependentes. Nesse sentido, os autores enfatizam a necessidade de os profissionais da educação infantil (re)avaliarem suas práticas e concepções na medida em que trabalham com crianças que têm por característica a brincadeira como componente intrínseco a suas vivências, sendo que essa distinção entre lugar e hora para se brincar é inconcebível para elas.

A “sala de aula” configura-se como um desses espaços de formalização excessiva, com atividades que visam controlar o comportamento infantil, como aponta Angotti (2001), o que pode ser observado nesta pesquisa, mediante as freqüentes interpelações da professora nesse sentido, enquanto utilizam a sala estruturada, espaço em que a professora, basicamente, inicia contato por incentivo à interrupção da atividade, como focalizada em dimensão anterior.

Os demais espaços do CER, mesmo que apareçam apenas uma vez ao longo das observações, como *tanque de areia*, *quadra de esportes* e *sala de multi-*

meios, têm um papel fundamental na definição e no desenvolvimento das atividades realizadas no decorrer do estudo, o que se coaduna com os dados da pesquisa de Galdabino (2004), ao focalizar as atividades desenvolvidas em cada espaço da instituição em função do tempo dispendido para cada uma delas; a autora ressalta que, em contextos de educação infantil, há espaços que se configuram como preferenciais, em detrimento de outros, sendo que os mesmos podem orientar a proposta e condução das atividades, como por exemplo, contar histórias em espaços de área livre ou salas com o canto da biblioteca, como na presente pesquisa.

O espaço é um componente de destaque nas instituições educacionais, sendo analisado enquanto contexto que favorece o desenvolvimento infantil ao influenciar a maneira como as crianças se relacionam e interagem com ele e com as demais pessoas presentes no mesmo (SAGER et al., 2003).

As pesquisas desenvolvidas por Carvalho e Rubiano (2001) e Carvalho e Padovani (200) têm demonstrado que o arranjo espacial traz influências diretas sobre os agrupamentos das crianças na educação infantil, além de enfatizarem que a organização do ambiente, aliado a outros componentes, proporciona a promoção da identidade pessoal, do desenvolvimento de competências, de oportunidades para o crescimento através da exploração sensório-motora, de sensação de segurança e confiança.

Os dados da presente pesquisa revelam que os espaços são utilizados em função do rodízio elaborado pela instituição – para atender as demandas das diferentes turmas de crianças que freqüentam a instituição – e da rotina estruturada enquanto eixo norteador do trabalho realizado no CER, o que vem ao encontro dos apontamentos de Carvalho e Rubiano (2001), no estudo que analisa a forma como os profissionais organizam e utilizam os espaços disponíveis na instituição.

- Agrupamentos da turma

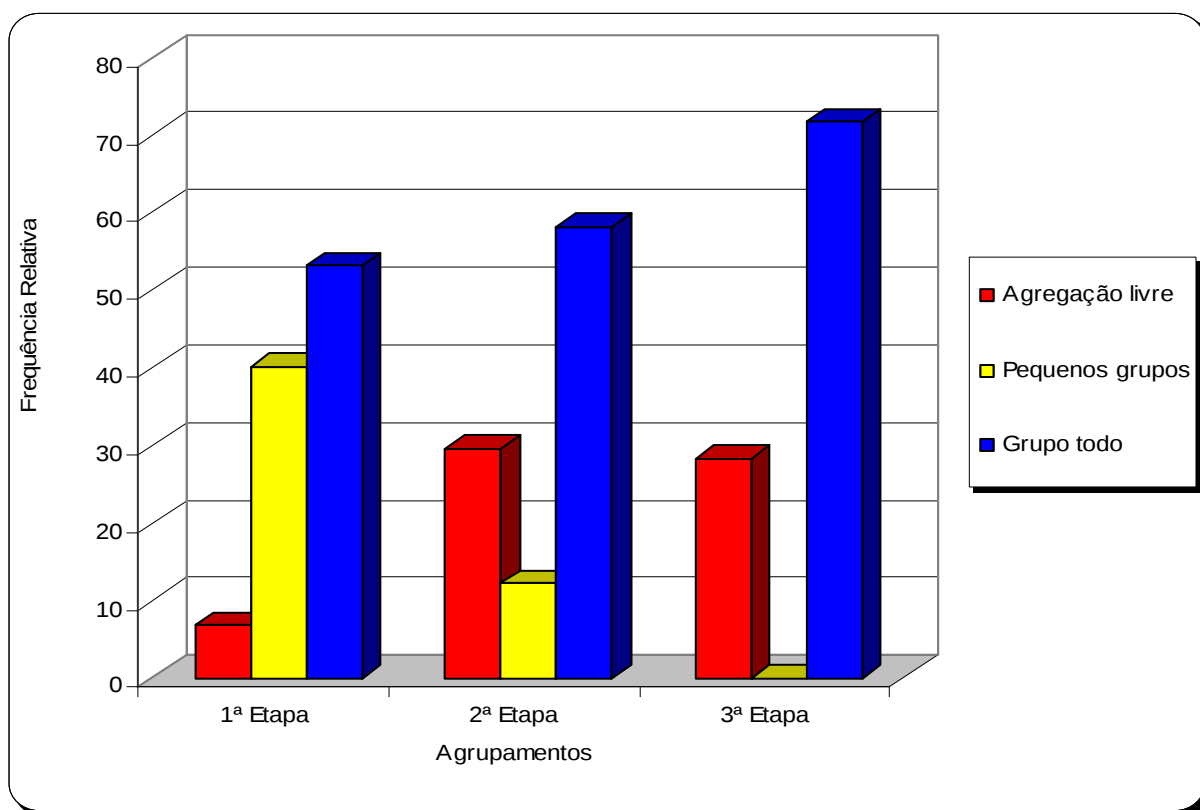


Figura 11 – Frequência dos Agrupamentos.

Observa-se que as crianças desta turma agrupam-se de forma pré-estabelecida pela professora, pois a categoria denominada grupo todo é freqüente no decorrer das etapas de observação e de maneira mais expressiva na 3ª etapa, quando inexistem atividades desenvolvidas em pequenos grupos, embora este tipo de agrupamento tenha sido freqüente na 1ª etapa, possivelmente vinculada ao espaço da sala estruturada.

No entanto, percebe-se que a agregação livre está presente ao longo do estudo, demonstrando um padrão durante as atividades realizadas na 2ª e 3ª etapas deste, possivelmente em função da modalidade de gestão – autônoma – utilizada pela professora.

As formas de agrupamentos da turma foram focalizadas no estudo por demonstrarem as modalidades sociais de desenvolvimento das atividades, ou seja, demonstram as formas que as crianças e o adulto se agrupam para representar suas ações ao longo das atividades desenvolvidas (BONDIOLI, 2004).

Os dados encontrados nas dimensões anteriores corroboram o que por ora se apresenta no tocante aos agrupamentos observados, visto que a professora utiliza estratégias de contato verbal direcionadas ao grupo, apresenta um padrão na frequência das modalidades de gestão Autônoma e Dirigida, envolvendo, similarmemente, a turma de crianças como um todo, enquanto inicia os contatos prioritariamente por meio de verbalizações e de incentivos a participação infantil nas atividades propostas, especialmente de rotinas, nos diferentes espaços disponíveis na instituição.

Esta modalidade de agrupamento pode ser questionada quanto à riqueza de trocas sociais entre as crianças, como sugere Gariboldi (2004), Dornelles e Horn (1998) e Carvalho e Padovani (2000), uma vez que os agrupamentos com poucos elementos facilitam às crianças uma proximidade física necessária para a estruturação das brincadeiras, desenvolvendo, portanto, atividades em conjunto enquanto prestam atenção umas nas outras.

Na presente pesquisa, observa-se os pequenos agrupamentos enquanto as crianças se agregam livremente, como uma iniciativa infantil que pode ser guiada pela afinidade ou seletividade, como aponta Carvalho e Padovani (2000), indicando que a amizade entre as crianças favorece as interações prolongadas e recíprocas.

Os dados coletados, orientados pelos objetivos da pesquisa, não fornecem condições para que análises dessa natureza sejam realizadas. O que se percebe entre as crianças, entretanto, é a ocorrência de propostas de brincadeiras direcionadas a seus pares enquanto estão livremente agrupadas, sugerindo a busca de envolvimento, além da iniciativa de contato por meio de proximidade física, como foi abordado anteriormente, revelando que as crianças procuram agrupamentos com poucos elementos quando há disponibilidade para isso.

- Qualidade dos Episódios Interativos

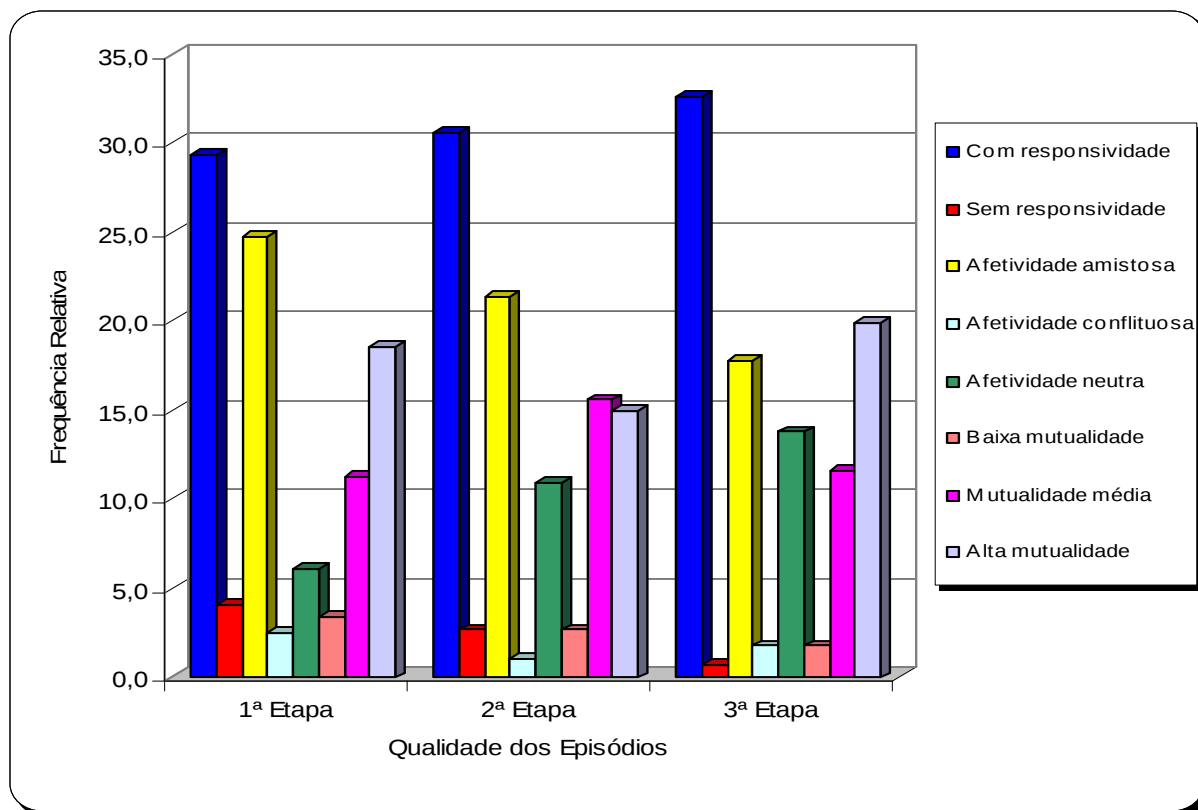


Figura 12 – Frequência da Qualidade dos Episódios Interativos.

A qualidade dos episódios interativos foi analisada e será descrita de forma conjunta a todos os participantes envolvidos, uma vez que pressupõe a existência de influências mútuas e bidirecionais, como alerta Bronfenbrenner e Morris (1998), ao criticarem os modelos de pesquisa que focalizam comportamentos dos membros da interação de forma isolada.

De forma geral, depreende-se que a qualidade dos episódios interativos apresenta predominância de níveis positivos, uma vez que as interações são permeadas por afetividade *amistosa* e *neutra*, que sugere tranquilidade, o que se coaduna com a alta frequência de *comportamentos congruentes às iniciativas de interação* dos membros da relação, embora apareçam episódios caracterizados como *sem responsividade*.

Os parceiros parecem engajar-se em trocas comportamentais recíprocas e mutuamente recompensadoras, evidenciando as contribuições dos membros para a

qualidade da interação, o que se observa pelo predomínio de *mutualidade média* e *alta*.

As relações construídas pelos sujeitos observados na presente pesquisa baseiam-se em aspectos positivos, como analisados acima, sendo que a *responsividade* e a *alta mutualidade* apresentam um padrão progressivo na frequência relativa, sugerindo que a qualidade da interação torna-se mais positiva e consistente ao longo do tempo em que os parceiros estabelecem relações interpessoais, consoante aos apontamentos de Howes, Phillipsen, Peisner-Feinberg (2000), no estudo que analisa a consistência das percepções das professoras de educação infantil acerca das relações que estabelecem com as crianças.

No entanto, a *afetividade neutra* e *conflituosa* aumentam em uma proporção inversa à responsividade, sugerindo que as emissões de comportamento estabelecem cadeias de interação congruentes, embora possam expressar descontentamento entre os pares. A esse respeito, Portugal (2001) enfatiza a necessidade de se prestar atenção aos sentimentos das pessoas envolvidas em uma interação, pois ser responsivo e disponível exige aprendizagem constante, na medida em que não é algo natural; para a autora, não é possível se apresentar como responsivo o tempo todo, especialmente ao adulto que trabalha com crianças pequenas.

A importância da qualidade das relações interpessoais na educação infantil é salientada por Howes, Phillipsen, Peisner-Feinberg (2000) e Silver et al. (2005), ao discutirem, mediante dados de pesquisa, que as crianças tendem a estabelecer padrões de relacionamento, seja no contexto familiar ou (e sobretudo) fora dele, a partir do modelo que recebem e vivenciam durante as primeiras experiências de interação, especialmente durante as relações com a professora de jardim de infância, que podem manter, incentivar, reduzir ou desencadear comportamentos que avaliam como positivos ou não.

Na mesma medida, Colwell e Lindsey (2003) enfatizam que a qualidade das interações entre professor e crianças influencia as percepções e relações que estas estabelecem com seus pares, promovendo afetividade e atitudes mais positivas (ou não!), no contexto da educação infantil, visto que o adulto é o parceiro mais experiente e pode promover (ou interromper) a interação criança-criança, norteado por suas crenças e valores sócio-culturais.

- Participantes dos Episódios

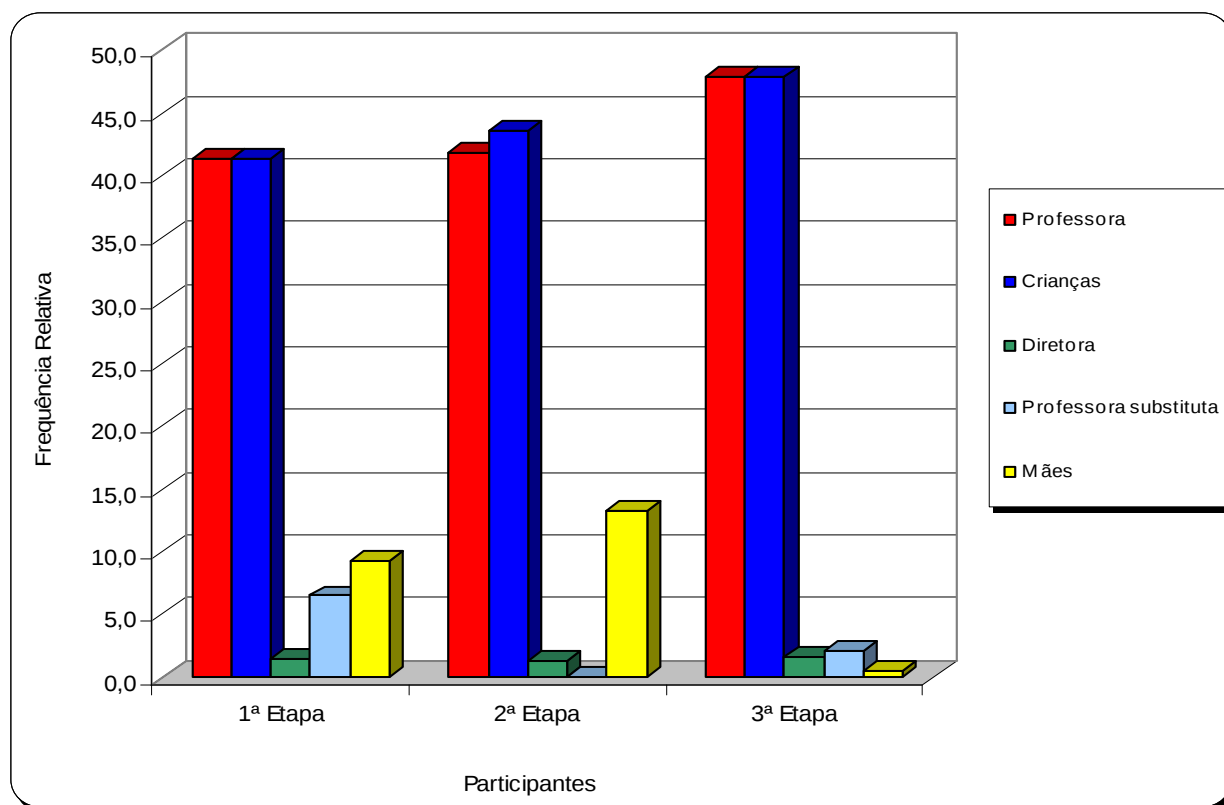


Figura 13 – Frequência dos Participantes dos Episódios.

Para esta análise, considerou-se como participantes a professora e as crianças da turma de três anos presentes nas situações observadas; a diferença entre a frequência de crianças e da professora na 2ª etapa refere-se aos cinco episódios em que a professora se afastou da turma, dirigindo-se até o interior do CER a pedido de uma mãe, no momento da saída.

Durante essa ocorrência, as crianças foram supervisionadas pela mãe que solicitou a ausência da professora, oferecendo-se para “olhar” as crianças, como demonstra a transcrição.

Mãe aproxima-se da criança, beija-a, vira-se para a professora e pergunta: “O Carla, você pegou?”

Professora: “Ai, esqueci, peraí que eu já pego!” vira-se para as crianças que estão sentadas e diz: “Espera a tia, hein, ninguém sai daqui!”

Mãe: “Pode deixar que eu olho!”

Crianças observam a mãe.

Professora retorna e entrega o convite da festa junina para a mãe.

Na 1ª etapa, observa-se a presença da professora substituta que participa, embora de maneira não freqüente, apoiando a professora da turma durante o período de adaptação, o mesmo não ocorrendo na 2ª etapa e de forma inexpressiva na 3ª.

No entanto, a diretora mantém a freqüência, mesmo baixa, ao longo do ano letivo. A presença desta profissional junto à turma suscita uma discussão no tocante às características da relação que estabelece com as crianças.

Durante a 1ª etapa, a diretora encaminha as crianças, que se recusam a entrar, até a professora e tranqüiliza-as informando que irá telefonar para as mães (que ainda estão no portão!), ou ainda, convidando-as para acompanhá-la até a sua sala, como no excerto selecionado e transcrito abaixo:

Diretora entra segurando duas crianças pelas mãos. Pára ao lado da professora, observa uma criança que chora e diz "o paixão, calma que eu já vou ligar, a tia está chegando agora, vamos subir lá comigo, vem!"

É interessante perceber que a presença da diretora desperta a atenção das crianças, mesmo que ela esteja próxima à turma de três anos, mas conversando com outra professora da instituição, ou ainda, apenas passando pelo grupo, como ilustram os seguintes trechos:

Diretora caminha em direção ao galpão, enquanto conversa com a professora substituta. Olha em direção à turma de três anos. Vira-se para a professora substituta.

Criança 1, que está sentada junto às demais e à professora, observa a diretora e grita "Eu quero o papai!"

Criança 2 vira-se rapidamente para a diretora e grita "E eu quero a mamãe!".

Diretora vira-se para as crianças dizendo "Oi bem!"

Professora diz "E eu quero ver um sorriso, cadê o sorriso, mostra o sorriso, deixa eu ver!", dirigindo-se às crianças do grupo.

Diretora observa professora, sorri e caminha.

A atitude responsiva e afetuosa com que a diretora dirige-se às crianças sugere que estas busquem proximidade e contato físico com a profissional, uma vez que, quando se aproxima do grupo, observa-se o movimento de crianças em sua direção, mesmo que sutilmente, por exemplo, quando as crianças encontram-se sentadas no degrau da área livre, de acordo com a sugestão da professora, e parecem "deslizar com os quadris" a fim de alcançarem a diretora. Esta, por sua vez, acaricia, beija e é beijada pelas crianças, como ilustra o seguinte trecho:

Diretora aproxima-se do grupo. Observa crianças. Olha para Criança 1: “Oi jóia, tudo bem?”

Criança 1 balança a cabeça positivamente.

Criança 2 se aproxima, olha diretora.

Diretora: “Oi, paparam tudo?”

Criança 3 aproxima-se.

Diretora: “Oi, onde você estava?”

Criança 3 coloca o dedo na boca e depois aponta para o lugar onde estava sentado.

Diretora inclina-se e passa a mão na barriga das crianças que estão próximas, dizendo “paparam tudo, hein!”

Os dados revelam que a diretora do CER parece representar uma figura de apoio e segurança às crianças, visto que as mesmas buscam-na fisicamente e, mais do que isso, parecem tranquilizar-se em sua presença, possivelmente por ser vista como alguém que pode tornar possível o reencontro entre a criança e sua mãe, ou pai, como os dados revelam. Nesse sentido, esta profissional representa o elo entre os dois contextos de desenvolvimento infantil, na medida em que encaminha os alunos à professora, no interior da instituição, bem como favorece e possibilita a reunião dos pares em contexto familiar.

A diretora é a única profissional responsabilizada pela professora e mães (como será analisado na seqüência) no tocante à permissão para que a criança possa deixar o contexto escolar, quando desejar fazê-lo. Apreende-se dos dados abordados que o papel da diretora evoca percepções, atividades e padrões de relacionamentos consoantes às expectativas associadas ao seu cargo, inclusive nas crianças que vivenciam uma primeira experiência em contexto escolar.

Corroborando o exposto acima, vale ressaltar que a professora dirige-se a esta profissional e solicita que “ligue para a mamãe”, ou ainda, em episódios nos quais se refere à diretora, mesmo que esta não esteja presente fisicamente, para as crianças que estão chorando e pedindo a mãe, reforçando a crença de que essa profissional possibilita que o desejo da criança seja satisfeito, como pode ser ilustrado através dos trechos transcritos abaixo.

Professora fala para a diretora: “o tia Regina, a A. C. está chorando, ó, liga pra mãe dela, tá bom!”

Diretora: “Eu vou ligar já! É da A. C., né, já vou ligar!”

Professora e crianças estão sentadas em círculo cantando.

Criança 1 aproxima-se da professora e diz “eu quero a mamãe!”

Professora: “Eu vou chamar a tia Regina pra ela ligar pra mamãe, ta, agora senta aqui no colo da tia um pouquinho!”

Criança chora no colo da professora, gritando “mamãe, eu quero a mamãe!”

Professora: “a mamãe já vem já, ela foi lá falar com a tia Regina e já vem”

Criança: “mas a mamãe não me espera!”

Professora: “A tia Regina vai conversar com ela!”

A partir dos dados ilustrados pela Figura 13, depreende-se que as mães, embora não apareçam na 3ª etapa, buscam a participação nos momentos de entrada das crianças na instituição de educação infantil, de forma mais expressiva na 2ª etapa, mesmo não se referindo ao período de adaptação.

As mães buscam a professora com maior insistência durante a 2ª etapa – que corresponde ao final do primeiro semestre letivo – a fim de saberem o porquê da criança não desejar frequentar a instituição, sendo que “estava adaptada”. A professora, por sua vez, argumenta que não aconteceu nada no CER que pudesse justificar tais comportamentos infantis. Observa-se que questionamentos dessa natureza são freqüentes durante os momentos de saída das crianças no decorrer dessa etapa da pesquisa, como se evidencia no excerto abaixo.

Mãe aproxima-se da professora, com a criança no colo, e pergunta: “O Carla, aconteceu alguma coisa com ela, ela tá chorando tanto pra vim, já tava tão boa!”

Professora: “Não aconteceu nada não!”

Mãe: “Eu falo que ta chegando a festinha..., tá bom então, tchau!”

Os dados sugerem uma discussão referente à possibilidade de existir um período de adaptação que se prolonga para além do tempo destinado pela instituição a esse processo, na medida em que cada criança apresenta necessidades específicas, bem como um tempo próprio para se adaptar às novas exigências do contexto que passa a frequentar, pois, como salienta Rapoport e Piccinini (2001), as regressões nos comportamentos perturbadores vivenciados durante a adaptação são freqüentes especialmente em momentos anteriores a chegada na instituição.

Enfatizando a importância atribuída à diretora, observa-se que as mães também se referem a ela quando precisam se desvencilhar da criança que recusa em permanecer com a professora e sua turma no contexto escolar, como demonstra o seguinte excerto:

Criança: “não quero entrá, mamãe, quero í com você!”

Mãe: “Vai que eu vô falar com a tia Regina, eu preciso pedir pra ela, vai lá”.
Encaminha a criança até a professora e sai.

Aparecem, portanto, pessoas que interagem com as crianças apenas por momentos muito breves e pontuais no interior da instituição, mas que foram inseridas no estudo a fim de se analisar se cada um deles modifica a organização do episódio selecionado, apenas com sua presença (GALDABINO, 2004), o que revelou a importância atribuída à figura da diretora no cotidiano das relações que se estabelecem na instituição de educação infantil observada.

A presença das mães no interior da instituição sugere a necessidade de uma análise acerca desses momentos em que as participantes do estudo encontram-se no mesmo contexto, o que será abordado no item que se segue.

3.4. Mesossistema família-instituição de educação infantil: concepções relatadas e práticas observadas

O presente item objetiva verificar a relação entre a família e a instituição de educação infantil a partir da integração dos depoimentos das mães, professora e diretora, e das observações realizadas durante o estudo longitudinal.

Elencou-se como eixo norteador desta análise os momentos em que se observa uma relação entre os contextos familiar e escolar de forma direta e explícita, ou seja, os momentos de entrada e saída das crianças do CER, visto que as participantes do estudo podem ser observadas em um mesmo contexto.

Durante a 1ª etapa do estudo, que coincide com o período de adaptação, observa-se que as mães entram no CER acompanhando as crianças até a professora e saem em seguida. No entanto, os comportamentos maternos e infantis são específicos e suscitam uma discussão.

Nota-se que há crianças que se soltam das mãos do adulto e correm ao encontro da professora ou dos “coleguinhas” que já entraram; entretanto, algumas mães, diante desse comportamento infantil, buscam a criança com pedidos de atenção e de despedidas, o que pode ser exemplificado através de freqüentes “olha a mamãe bem, a mamãe tá falando”, “vem falar tchau primeiro”, “dá um beijo na mamãe, né!”

Observando-se as atitudes das mães frente à entrada das crianças no contexto escolar, corroboram-se os dados referentes às percepções das profissionais quanto aos sentimentos maternos de insegurança e ansiedade ao deixarem os filhos e a educação deles sob os cuidados da professora. No momento da entrada, há mães que, embora manifestem o desejo de que as crianças permaneçam na escola, voltam atrás e buscam insistentemente novos contatos com os filhos, até a criança começar a chorar ou demonstrar de alguma forma que a figura materna caracteriza-se por ter uma importância singular em sua vida, em detrimento de qualquer outro adulto presente no cotidiano infantil vivenciado em um novo ambiente, fato que se relaciona às pontuações de Mantovani e Terzi (1998), no estudo acerca do período de adaptação de crianças à creche.

Em contrapartida, observam-se crianças que apresentam dificuldades em se separarem da figura materna, permeando o momento por intenso choro e verbalizações como *“eu quero a minha mãe”*.

Como as mães relatam durante as entrevistas, estão cientes de que não podem permanecer no interior da instituição, justificando que a diretora está presente na mesma, possivelmente impedindo-a de ficar no CER ou voltar para casa levando seu filho consigo, o que não atinge o efeito desejado, pois as crianças continuam chorando e se recusando a permanecerem com a professora, como se evidencia pela transcrição de uma situação ilustrativa.

Mãe, agachada, fala com a criança *“agora vai lá com a tia, vai!”*
 Criança: *“Não, não, eu vô com você!”*
 Mãe: *“Ó, a tia Regina tá aí, hein!”*
 Criança: *“não quero entrá!”*
 Professora aproxima-se e diz *“se você começar a deixar ela lá na frente, ela não vai fazer isso!”*
 Mãe vira-se e deixa a criança chorando com a professora.
 Professora pega criança no colo e diz *“a mamãe vai lá falar com a tia Regina, vamos por a flor no vasinho, vamos ver onde põe a florzinha!”*
 Criança olha vaso e pára de chorar.

Não se observam atitudes da professora que demonstram a utilização de força, obrigando a criança a permanecer em sua companhia, fato relatado pela professora e diretora durante as entrevistas.

A estratégia citada pela professora como solução para o comportamento perturbador da criança – o choro durante a despedida – é relatada por Ana (mãe-fam.3) como um dos fatores determinantes para o sucesso da adaptação da filha, ou seja, esta criança *“deixou de chorar a partir do momento que a mãe parou de entrar”*, segundo o relato materno, o que corrobora a adequação da orientação dada pela profissional para esse caso em específico.

No entanto, a diretora relata durante a entrevista que a mãe precisa assumir uma postura de não mentir para a criança, tampouco sair escondida ou permanecer pelas redondezas da instituição, mas deve adotar a estratégia de explicar a situação para seu filho, transmitindo-lhe segurança. Para tanto, enfatiza que o planejamento da instituição prevê a existência de momentos em que os pais são convidados a visitarem as dependências do CER com a criança, a fim de que *“a dor da separação seja amenizada”*, fato que não se observa durante os momentos selecionados para as observações, tampouco aparece nos relatos da professora e das mães.

Embora não tenha sido relatado pelas profissionais participantes, a diretora assume a função de apoio à professora durante a adaptação, na medida em que se encarrega de trazer as crianças, que eventualmente se recusam a entrar, até o local onde o restante da turma se encontra. Nessa circunstância, observa-se que as crianças não choram enquanto seguras pela mão da diretora, e começam a fazê-lo assim que são soltas e permanecem com as demais crianças e professora.

De acordo com o exposto na análise anterior, a diretora é constantemente citada pela professora como alguém capaz de resolver o problema que causa o choro infantil – a separação da mãe – uma vez que freqüentemente diz às crianças que choram expressões como *“não precisa chorar que a tia Regina já ligou prá mamãe e ela já vem”*.

Depreende-se, como focalizado anteriormente, que a diretora pode representar para as crianças uma segurança de se reencontrarem com as mães, pois, já que é ela quem “telefona” para a família, possivelmente é encarada como a responsável por proporcionar a reunião dos pares separados em decorrência do momento de entrada na instituição – as crianças e suas mães.

O papel da diretora é enfatizado pelas mães de maneira contraditória, visto que algumas relatam a necessidade de a criança teme-la, para ter respeito, ou ainda atribuindo a ela a função de apoio durante o período de adaptação, uma vez que ela encaminha a criança até a professora e telefona para as mães, caso se evidencie necessidade mediante os comportamentos infantis perturbadores, como choro excessivo ou desconforto físico advindo de vômito, diarreia ou dor de barriga, promovendo segurança nas mães ao entreguem os filhos às profissionais da instituição, na medida em que sabem que serão chamadas se necessário.

A diretora salienta, ainda em seu relato, a necessidade de não mentir para a criança, especialmente durante a adaptação; entretanto, como as análises anteriores mostraram, ela assume a tarefa de telefonar para as mães, mesmo que estas se encontrem ainda no portão, sugerindo uma contradição entre o que pede às mães e o que realiza no interior da instituição, visto expressar para a criança uma atitude que não reflete seu comportamento real.

Na realidade, observa-se que é uma estratégia das profissionais para acalmarem os alunos, alcançando o objetivo pretendido, na medida em que as crianças, após expressarem o pedido para a diretora e/ou professora, aceitam

participar das atividades propostas e interagem com o grupo, não demonstrando comportamentos perturbadores na sequência da rotina.

A observação realizada revelou que as mães procuram contato com a diretora independentemente da etapa do estudo, seja durante os momentos de entrada ou saída, corroborando os relatos maternos e da profissional; esses encontros são permeados por expressões de afeto positivo, sugerindo a responsividade da profissional e a importância atribuída a ela pelos representantes das famílias das crianças freqüentes no CER.

Em contrapartida, a diretora não expressa esse sentimento ou percepção durante seu depoimento, salientando apenas que “não tem problemas com os pais”, embora saiba que está exposta a constantes avaliações feitas por estes e pelos funcionários da instituição. O que se evidencia é a ênfase dada à necessidade do reconhecimento – não manifesto – pelas profissionais que trabalham sob sua orientação no CER em relação ao cumprimento de suas atribuições, pois relata que “tudo que faz é pensando nelas, na segurança delas”.

Nesse sentido, é válido ressaltar que as atribuições dos diretores de instituições de educação infantil envolvem a organização do contexto como um todo e, sobretudo, promover a integração entre a escola e a família, comunicando-se com e ouvindo os pais e os professores constantemente, informando as famílias sobre o funcionamento da instituição, amenizando suas expectativas quanto ao desenvolvimento das crianças, especialmente no contexto coletivo, de acordo com Lam (2000). Os dados advindos do presente estudo revelaram que essa profissional tem consciência de suas atribuições, consoantes com o que o autor expõe, bem como procura “realizá-las para o bem de todos”, especialmente da criança, que é o foco do seu trabalho.

No entanto, o autor salienta a dificuldade que envolve a realização dessas tarefas, pois são necessárias habilidades específicas e disposição pessoal para tanto, que precisam ser valorizadas e aperfeiçoadas em quem as demonstra e, aprendidas, quando for o caso (LAM, 2000).

Em momentos que não se referem ao período de adaptação, que nesta pesquisa equivale às 2ª e 3ª etapas de observação, percebe-se, de forma geral, que as mães acompanham as crianças no momento de entrada quando é necessário informar a professora a respeito da utilização de medicamentos, em decorrência de problemas relacionados à saúde infantil, a serem ministrados durante a permanência

da criança no contexto escolar, dados que foram relatados pelas participantes dos contextos familiar e escolar. É válido enfatizar que esse procedimento organizacional da instituição foi salientado como natural e desejável pela professora, ao informar que não poderia receber a criança com a devida atenção, caso precisasse atender as mães, concomitantemente.

Com relação à 2ª etapa do estudo, a frequência com que as mães buscam a professora, como evidenciado na análise anterior, a fim de obterem explicações quanto aos comportamentos perturbadores infantis que voltam a aparecer, sobretudo em contexto familiar, de acordo com os depoimentos maternos, possibilita inferir que esse momento seja caracterizado por constantes episódios de queixas das crianças quanto à frequência no CER, uma vez que a 2ª etapa equivale ao final do primeiro semestre do ano letivo, período em que as crianças vivenciaram intensas mudanças em sua rotina diária com a entrada na instituição de educação infantil.

Ao final desse período, segundo as mães e professora, as crianças apresentam um cansaço e desmotivação para frequentarem o CER. As mães, por sua vez, utilizam a estratégia de incentivarem as crianças com base na “festa junina que está chegando”, o que por vezes não atinge o efeito desejado, pois segundo o relato materno, o choro e a recusa continuam.

Com relação à festa junina, observa-se que a professora enfatiza para as crianças a necessidade de ensaios frequentes, a fim de apresentarem aos pais “a dança bem bonitinha!”. A sequência das apresentações durante o referido evento segue a ordem determinada durante os ensaios e que se baseia na idade infantil, sendo que as primeiras a dançarem são as crianças de três anos. Dessa forma, ensaiam e continuam na quadra assistindo às demais turmas, visto que, durante a comemoração, este será o procedimento adotado pela instituição.

No entanto, sabe-se que a criança de três anos é excessivamente dinâmica, tendo como característica primordial a dificuldade em manter a atenção durante atividades minimamente prolongadas, bem como em seguir instruções o tempo todo, mesmo relacionadas às regras básicas de convivência (ZABALZA, 1998), visto se encontrar necessitada e desejosa de desafios novos e progressivamente mais complexos, como salientam Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (1998). A partir dessas considerações, pode-se inferir que os ensaios prolongados e o tempo de espera (que não foram observados na pesquisa, visto que

a filmagem era interrompida durante o ensaio das demais turmas do CER) durante os mesmos provocam uma desmotivação nas crianças referentes à frequência no CER, pois não se caracterizam por atividades desafiadoras, além de prolongadas.

É interessante observar que as mães, em seus depoimentos, enfatizam que as crianças apresentaram uma dança muito breve e simples e, por esta razão, dançavam junto com as demais turmas, “escondidas no cantinho”, levando à indagação materna referente à possibilidade de a professora estar subestimando a capacidade das crianças, pois “se elas sabem dançar o que os outros dançam, porque o delas foi tão simples?”, corroborando os dados dos autores supracitados no tocante à necessidade de desafios progressivamente mais complexos para as crianças dessa faixa etária.

Com relação aos momentos de saída observados, há de se ressaltar as atitudes da professora no sentido de antecipar o acontecimento às crianças, situando-as no tempo e espaço da instituição, a partir das músicas que envolvem esse momento, como “contar até mamãe entrar” e a “musiquinha da saída”, como abordado anteriormente. Entretanto, a professora geralmente comunica às crianças que a condição necessária para que possam ir embora com as mães é despedir-se dela; durante o relato, a profissional informa que utiliza essa estratégia para garantir a segurança infantil, “controlando quem está recebendo a criança de suas mãos”.

Professora observa crianças sentadas enquanto esperam o portão abrir e diz: “Quando vai embora o que que tem que falá prá tia, tchau, né, ninguém vai embora sem falar tchau, hein, tem que dá tchau prá tia a hora de ir, hein. Vamos ouvir o sino agora, vai bater o sino agora, a mamãe vai entrá. Se não falar tchau, a tia vai ficar muito triste, hein!”

Embora a professora associe a despedida como condição para a saída do contexto escolar, na maioria das vezes, chama as crianças pelo nome e indica onde se encontram as mães ou responsáveis por apanhá-las na instituição, não esperando aproximarem-se da turma, uma vez que as crianças saem correndo em direção aos adultos que as esperam. No entanto, nota-se a ocorrência de episódios em que as crianças levantam-se e caminham até os familiares sem se despedirem. Nos momentos em que isso ocorre, percebe-se que as mães retornam com os filhos e avisam à professora que estão saindo, sugerindo que estão cientes da necessidade da despedida como forma de controle da profissional, visando a segurança infantil.

Durante as etapas de observações realizadas, observa-se que são as mães que buscam contato com a professora durante a saída, dirigindo-se até a profissional e questionando-a acerca da integridade física das crianças e possíveis desentendimentos entre elas, além de questões relativas à alimentação e bem-estar infantil no contexto escolar, como demonstram os trechos que retratam diálogos entre diferentes mães, crianças e professora, em momentos distintos durante a pesquisa.

Mãe aproxima-se da criança, pega-a no colo e dirige-se à professora, perguntando: “A D. bateu nela ontem?”
 Professora observa a mãe e a criança, respondendo: “A D. bate sim, mais eu não vi. Tem que falá prá tia, viu A. C.!”

Mãe aproxima-se da criança, beija-a e pergunta: “Onde você brincou hoje, filho?”
 Criança aponta para tanque de areia: “Lá!”
 Professora observa, sorri e diz: “Tchau!”

Criança corre ao encontro da mãe.
 Professora chama a mãe e diz: “Olha, ele trombou com o amiguinho e ficou vermelhinho aqui!” Mostra testa da criança.
 Mãe olha criança, passa a mão em sua testa e diz: “Acontece!”

Mãe dirige-se à professora, perguntando: “ele comeu, ficou bem?”
 Professora olha mãe e diz: “Ficou bem, viu, brincou, ficou jóia!” Vira-se para a criança e diz: “Fala prá mamãe, ó!”, fazendo sinal de jóia com o dedo polegar.

Os freqüentes questionamentos das mães no tocante à alimentação infantil no interior do CER causam desconforto na professora, conforme seu relato, uma vez que atribui uma função diferenciada à instituição e ao seu trabalho, ultrapassando os momentos de lanche oferecidos às crianças, o que sugere as diferentes expectativas de familiares e profissionais referentes à freqüência em contextos coletivos de educação infantil, como discutido em análises anteriores.

De forma análoga aos depoimentos das mães e das profissionais, o contato diário entre estas representantes da família e a professora efetiva-se especialmente durante a saída das crianças e está condicionado a iniciativas maternas de relacionamento. No mesmo sentido, o contato entre a família e a escola, durante as conversas informais no momento da saída, basicamente se referem à alimentação infantil, integridade física e bem-estar, ou ainda ao desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e lingüísticas, o que foi abordado de forma semelhante na pesquisa de Bonomi (1998), acerca da comunicação entre família e escola.

Os resultados apresentados até o momento foram analisados à luz da literatura que fundamenta o presente estudo. No entanto, a diversidade de informações frente à perspectiva teórica adotada na pesquisa sugere a necessidade de uma discussão que sintetize e promova a integração entre os dados obtidos e a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, situando este trabalho dentro de um modelo de mesossistema que objetiva descrever a inter-relação estabelecida entre a família e a instituição de educação infantil, durante uma experiência de transição normativa, a partir das relações interpessoais, atividades molares e papéis que os atores desempenham ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO 4

A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS CONTEXTOS – FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo objetiva discutir os dados obtidos e analisados ao longo das seções anteriores frente à perspectiva bioecológica que fundamenta esta pesquisa. Devido à complexidade da abordagem proposta por Bronfenbrenner, de acordo com seus apontamentos (BRONFENBRENNER, 1979/96, BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998), nem sempre é possível garantir e abarcar todos os aspectos e requisitos presentes nessa perspectiva em um único estudo, sendo imprescindível que o pesquisador identifique quais puderam ser investigados ou identificados.

Neste tópico da pesquisa, serão destacados os componentes e pressupostos do modelo bioecológico que fornecem subsídios para a compreensão da relação família e instituição de educação infantil no processo de transição das crianças de três anos entre estes contextos. Dessa forma, serão focalizados os núcleos *processo, pessoa, contexto e tempo* – PPCT – no que diz respeito aos seus componentes passíveis de análise a partir dos dados obtidos com o delineamento metodológico desta pesquisa.

Os processos proximais e suas propriedades

*El proceso...
Y que esa experiencia se desarrolla
de una manera donde el camino
plantea y replantea nuevos
significados para vivir.*

Como apresentado no quadro conceitual que fundamenta teoricamente esta pesquisa, os *processos proximais*, noção essencial na abordagem bioecológica, são responsáveis por produzirem o desenvolvimento, uma vez que dizem respeito às formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente. Estas interações envolvem pessoas, símbolos, objetos e atividades do ambiente imediato.

Depreende-se que os processos proximais podem ser identificados nesta pesquisa a partir das relações que se estabelecem entre as mães e as profissionais, entre as professoras e as diretoras, entre estas e as crianças, entre as crianças e seus pares; para além dos comportamentos interativos, analisados através das observações e discutidos frente às dimensões e categorias elaboradas, bem como relatados pelas participantes em seus depoimentos, pois as atividades desenvolvidas em contexto escolar pela professora e sua turma composta por vinte e sete crianças de três anos sugerem também a ocorrência de processos proximais.

A presença dos processos proximais nesta pesquisa pode ser observada a partir dos critérios descritos por Bronfenbrenner e Morris (1998), como os que se seguem.

a. Para que o processo proximal ocorra (e o conseqüente desenvolvimento), o indivíduo deve estar envolvido em uma atividade – nesta pesquisa, as participantes, sobretudo as mães, relatam a ocorrência de atividades que sugerem processos proximais, caracterizando assim, o acesso indireto a esse dado; para além dos depoimentos, apreende-se o engajamento das crianças e profissionais do CER1 durante as atividades observadas na instituição de educação infantil.

b. Para ser efetiva, as atividades precisam acontecer regularmente e em períodos extensos de tempo – o que pode ser associado com o procedimento metodológico

da presente pesquisa, especificamente delineado no estudo de caso, ao pressupor observações ao longo do ano letivo em que as crianças vivenciaram uma transição normativa a partir do ingresso em contexto escolar. As dimensões e categorias estruturadas para a análise das observações indicam as mudanças e continuidades das interações e atividades vivenciadas pela turma em questão, salientando-se a regularidade e extensão com que aconteceram.

c. Devem ser crescentemente mais complexas – nesta pesquisa, a complexidade das atividades (enquanto categoria de análise) desenvolvidas no contexto escolar não puderam ser observadas, visto que se refere a um recorte das situações e eventos que envolvem o CER1 e afirmar que se tornam progressivamente mais complexas seria inferir a existência de uma hierarquia entre elas, ou seja, não é objetivo da pesquisa relatar se as atividades lúdicas são mais complexas do que as atividades de rotina, por exemplo, visto que todas desempenham uma função específica no cotidiano da instituição e, igualmente, para o desenvolvimento infantil. No entanto, as professoras relatam as crescentes conquistas infantis ao longo do ano, especialmente no que se refere às aquisições motoras, sociais e lingüísticas, sugerindo que a participação infantil nas atividades propostas torna-se progressivamente mais efetiva ao longo do ano. Em consonância aos relatos, observa-se a crescente frequência do comportamento infantil de *iniciar contato através de verbalizações* no decorrer das etapas do estudo, seja com a professora, seja com seus pares. Embora não tenha sido objetivo do estudo avaliar o desenvolvimento infantil, os dados oferecem alguns indicadores de que esse processo tenha ocorrido ao longo do tempo de observação desta pesquisa.

d. Para serem efetivos, os processos proximais devem pressupor a reciprocidade nas relações interpessoais – na presente pesquisa, a reciprocidade foi observada durante todo o estudo de caso longitudinal, sendo analisado por meio da dimensão “qualidade dos episódios interativos”, podendo-se concluir que os membros engajam-se em trocas interativas caracterizadas pela responsividade, afetividade amistosa e neutra, além de mutualidade alta e média. Além disso, as profissionais, de forma geral, relatam o estabelecimento de relações recíprocas com as famílias, crianças e equipe de funcionários da instituição, podendo haver dissonâncias dependendo da função que estes desempenham e das expectativas que os

familiares têm sobre a escola. A partir dos depoimentos maternos, a relação estabelecida com a instituição caracteriza-se pela reciprocidade, embora relatem a ocorrência de momentos em que não recebem as informações solicitadas.

e. A fim de que a reciprocidade seja um componente da interação, os objetos e símbolos presentes no contexto imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação dos sujeitos envolvidos – observa-se a freqüente atenção e participação das crianças, professora e diretora durante as atividades focalizadas no estudo, embora ocorram momentos em que os parceiros, sobretudo crianças e professora, manifestam interesses incongruentes, não garantindo uma relação recíproca quando a atenção dos membros interativos apresentam focos diferenciados. No entanto, as profissionais relatam a preocupação pelo bem-estar infantil, utilizando estratégias que promovam o engajamento das crianças nas atividades elaboradas, por meio da atratividade sensorial, emocional e social, como músicas, histórias, desenhos, afetividade positiva, brincadeiras com outras crianças, por exemplo, a fim de garantirem uma relação satisfatória e recíproca. As mães, por sua vez, também enfatizam a necessidade de atividades que despertem a atenção e exploração infantis e que visem uma maior participação e interesse das crianças pela instituição de educação infantil e pelas relações que acontecem no seu interior, como foi salientado nos depoimentos maternos referentes à festa junina.

Depreende-se que os processos proximais podem ser identificados nas observações realizadas no decorrer do estudo, bem como por meio dos depoimentos das representantes dos contextos familiar e escolar participantes. No entanto, há de se ressaltar que eles variam em função das características da pessoa, do contexto, das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo, componentes do modelo bioecológico que serão abordados a seguir

A pessoa e os contextos familiar e escolar

Las Personas...

*Qué precioso sería si las personas
pudiesen percibir que ellas son
personas porque no están solas.*

Componente do modelo bioecológico, o núcleo *pessoa* retrata as características inerentes aos sujeitos e que podem influenciar o aparecimento e o funcionamento dos processos proximais: a partir de suas capacidades para influenciá-los, os atributos da pessoa foram subdivididos em três grupos, quais sejam, disposições, recursos e demandas, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998).

Na presente pesquisa, as características não serão enfatizadas em separado, visto se tratar de delimitações sutis, dificultando a diferenciação entre os conceitos, como sugerem Santana e Koller (2004, p. 116), ao apresentarem a adequação da abordagem ecológica para estudos com crianças e adolescentes em situação de rua, “pois quando se fala em habilidades que são recursos, remete-se imediatamente à herança genética que são as demandas, ou mesmo às tendências individuais (...) que são as disposições.”

Ressalta-se, no entanto, as características específicas de cada profissional participante da pesquisa, especialmente quanto ao temperamento expresso, responsividade, conhecimentos e experiências proporcionadoras de envolvimento com as famílias.

Pode-se depreender que as profissionais apresentam características bem diversas quanto à disponibilidade relatada para participarem de cursos de formação continuada, de valorizarem a equipe de trabalho na instituição e de se relacionarem com as famílias de seus alunos, sendo que este relacionamento sugere a ocorrência de diferentes níveis de envolvimento entre os quatro CERs participantes da pesquisa, a partir da disposição, recurso e demanda de cada uma das professoras e diretoras que representam as instituições de educação infantil.

Há de se ressaltar a idade das crianças focalizadas neste estudo – três anos – como uma característica potencial para influenciar os processos proximais atuantes em seu desenvolvimento, visto que evoca nas professoras sentimentos e

crenças referentes à obediência infantil, possibilidade de atividades tranquilas, lúdicas e simbólicas, mesmo pressupondo um trabalho mais cansativo durante o período de adaptação, de acordo com os relatos das participantes.

A partir da observação, depreende-se que as interações diferenciadas que Carla (profª. 1) estabelece com as crianças podem estar relacionadas a características infantis, ou seja, crianças mais curiosas e comunicativas estão constantemente sendo chamadas pela professora para participarem das atividades propostas, como iniciar ou propor uma música e responder as solicitações que antecedem a narração de histórias, em detrimento de crianças mais tímidas ou apáticas que raramente são solicitadas pela profissional.

Corroborando a importância das características da pessoa como promotoras ou inibidoras de processos proximais, Yunes, Miranda e Cuello (2004), embora enfatizem nesse trabalho crianças e adolescentes institucionalizados em abrigos de diferentes naturezas e funções, salientam as capacidades necessárias aos adultos responsáveis pelo cuidado/educação de crianças e que se referem ao compromisso, responsabilidade, empatia e reconhecimento das necessidades do outro, transcendendo, muitas vezes, a classe social e o grau de escolaridade do educador, mas condizentes as suas características pessoais.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), as características individuais têm poder desenvolvimentalmente instigadores, embora nenhuma delas exerça influência sobre o desenvolvimento de forma isolada.

Os contextos de desenvolvimento infantil

El contexto...

*Y además de no estar solas,
son personas que comparten
una experiencia de vida entre ellas.*

De acordo com a perspectiva bioecológica, o ambiente deve ser compreendido em termos de sistemas que abrangem quatro níveis interdependentes, do mais próximo ao mais remoto, denominados micro-, meso-, exo- e macrossistema.

Microssistemas abordados: família e instituição de educação infantil

Constituídos por padrões de atividades, relações interpessoais e papéis experienciados pelos indivíduos em desenvolvimento em um ambiente com características físicas, sociais, simbólicas e materiais específicas (BRONFENBRENNER, 1979/96), os *microssistemas* referem-se nesta pesquisa aos contextos pelos quais as crianças de três anos passam a transitar cotidianamente – a família e a instituição de educação infantil.

É no contexto microssistêmico que os processos proximais operam produzindo e sustentando o desenvolvimento, dependendo da estrutura e do conteúdo dos mesmos, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), sendo que as interações que ocorrem dentro dos microssistemas são permeadas pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas.

Os *padrões de atividades* – componente do microssistema – referem-se às atividades molares que são compostas por ações contínuas, crescentemente mais complexas, que ocorrem em um dado período e que são reconhecidas e identificadas como significativas e intencionais pelas pessoas envolvidas no ambiente.

Os dados apresentados nesta pesquisa, especialmente no estudo de caso longitudinal, são passíveis de serem analisados enquanto exemplos de atividades molares na medida em que apresentam uma continuidade regular ao longo do ano

letivo e que envolvem a turma de três anos e sua professora. No entanto, como já abordado anteriormente, não é possível afirmar que as atividades molares desenvolvidas pela turma observada tornam-se progressivamente mais complexas.

No entanto, pode-se identificar a extensão das atividades desenvolvidas pelas crianças na medida em que as mães relatam haver uma continuidade entre o que seus filhos aprendem em contexto escolar e que são levadas para o interior da família, ou seja, comportamentos que enfatizam a autonomia infantil trabalhados na instituição pela professora, bem como conceitos aprendidos, exemplos de músicas e de histórias que são transmitidos aos pais como conteúdos das interações, sugerindo uma continuidade regular ao longo do tempo e dos contextos nos quais as crianças estabelecem interações face-a-face.

Na mesma medida, as professoras entrevistadas também relatam a continuidade existente entre o que desenvolvem no contexto escolar e o que a criança realiza em ambiente familiar, a partir dos relatos das mães de seus alunos.

As *relações interpessoais*, enquanto componente do microssistema, ocorrem sempre que uma pessoa presta atenção ao que a outra está realizando ou compartilham as mesmas atividades em um determinado contexto, sendo que a menor unidade de análise de estruturas interpessoais corresponde a uma díade. São propriedades das díades a *reciprocidade*, o *equilíbrio de poder* e a *afetividade*.

Na presente pesquisa, a *reciprocidade* pode ser identificada nas relações que se estabelecem entre as profissionais e as representantes do contexto familiar, de acordo com os depoimentos, visto que as participantes relatam haver uma troca de informações recíprocas.

No entanto, as mães relatam momentos em que desejam obter uma informação específica acerca da criança e não são atendidas como anseiam, mesmo que a professora responda de acordo com os recursos que dispõem – várias mães ao mesmo tempo, impossibilidade de respostas devido ao número de crianças sob sua responsabilidade ou ainda, estratégia para não “prolongar o assunto”, segundo avaliações maternas. As respostas da professora sugerem que as mães coordenem suas atitudes com as da professora, na medida em que podem encerrar a conversa ou questionar de outra forma, como pode ser observado.

Em se tratando das relações estabelecidas entre adultos e crianças, todas as profissionais, sugerem por meio dos relatos, a ocorrência de reciprocidade nas interações com seus alunos. Em relação ao contexto observado, a reciprocidade

está presente no decorrer das etapas e dos episódios de análise, o que pode ser identificado pelas dimensões relativas aos “comportamentos iniciadores de contato”, “estratégias de verbalização” e “qualidade dos episódios interativos”, seja referente às interações entre adulto e crianças ou entre estas e seus pares. Estas mesmas dimensões e categorias servem de base para analisar a ocorrência da *afetividade* nas relações estabelecidas em contexto escolar entre professora-criança e criança-criança. Os depoimentos das participantes sugerem a frequência de comportamentos permeados por afetividade positiva entre mães e filhos, professoras e crianças, diretora e demais funcionários, mães e profissionais.

Já no que concerne ao equilíbrio de poder, vale ressaltar que a pesquisa envolve diretoras, professoras, mães e crianças de três anos, sendo possível atribuir níveis decrescentes de influência de um membro sobre o outro, respectivamente. No entanto, as diretoras relatam estabelecerem uma relação simétrica com as professoras, que por sua vez, retribuem de forma semelhante. A relação que estabelecem com os familiares sugere o mesmo princípio de equilíbrio de poder, diferentemente das professoras que relatam concepções muito particulares, pois enquanto a professora 1 ressalta a assimetria como condição necessária ao relacionamento, as professoras 2 e 3 sugerem que as mães precisam manter-se afastadas, mas não excluem as possibilidades de envolvimento, e a professora 4 coordena suas atitudes aos anseios e expectativas maternas, demonstrando um relacionamento permeado pelo equilíbrio de poder, reciprocidade e afetividade positiva.

Em se tratando das observações realizadas, pode-se depreender que a diretora demonstra um acentuado equilíbrio de poder em favor das crianças, o mesmo sendo observado pela professora em interação com sua turma e nas relações entre elas mesmas, o que pode ser analisado pelas dimensões como “comportamentos iniciadores de contato”, “estratégias de verbalização” e “qualidade dos episódios interativos”. As dimensões “modalidades de gestão” e “agrupamentos” podem sugerir a ocorrência de equilíbrio de poder; no entanto, para que pudessem ser analisadas neste sentido, seria necessário questionar a professora quanto à intenção de suas estratégias e métodos, uma vez que não se pode inferir que a forma de permitir um “agrupamento livre” entre as crianças e/ou a gestão “autônoma” sejam decorrentes das atividades que se desenvolvem ou configurem estratégias

promotoras de autonomia mediante o equilíbrio de poder entre os membros interativos.

Em se tratando dos comportamentos infantis, depreende-se a frequência expressiva de afetividade positiva, reciprocidade e equilíbrio de poder manifestos entre as crianças com seus pares, especialmente durante os episódios de “conteúdos verbais familiares”, sugerindo a ocorrência de díades primárias, pois os membros familiares não se encontram presentes nos eventos observados no contexto escolar, embora continuem influenciando os comportamentos infantis na instituição de educação infantil.

Nesse sentido, a ocorrência do fenômeno chamado de *efeito de segunda ordem* (BRONFENBRENNER, 1979/96) é observada durante a análise dos “conteúdos das verbalizações”, uma vez que se verifica a influência indireta de outras pessoas na interação que se estabelece entre crianças e professora no decorrer de atividade como a “narração de histórias”, “músicas”, “conversas informais”, podendo facilitar a interação e os padrões de atividades em desenvolvimento quando os membros interativos evocam figuras de familiares – mães, irmãos, avós etc. – como estratégias para as “explicações”, “comentários” e/ou “solicitações e sugestões”.

Ainda de acordo com a perspectiva bioecológica, os membros interativos manifestam a criação de “mesossistemas mentais” na medida em que a atividade – molar – que realizam “invocam objetos, pessoas e eventos não concretamente presentes no ambiente imediato” em que se encontram, ou seja, o microsistema da instituição de educação infantil (BRONFENBRENNER, 1979/96, p. 38-9).

Nesse mesmo sentido, depreende-se que as crianças, ao incluírem eventos não presentes e atribuírem significados diferenciados daqueles evocados pela professora, alteram (ou procuram alterar) o meio ambiente imediato em que se encontram, de acordo com suas necessidades e desejos, refletindo, segundo Bronfenbrenner (1979/96), o alcance e a complexidade crescentes do contexto ecológico, percebido através das atividades molares que executam.

Os *papéis* – terceiro elemento do microsistema – representam um conjunto de expectativas, atividades e atitudes esperadas de uma pessoa que ocupa uma posição na sociedade; são estimulados culturalmente e direcionam sua atuação e dos outros presentes na situação.

Desse modo, na presente pesquisa, as relações estabelecidas entre as representantes dos microssistemas abordados estão permeadas pelas expectativas de papéis que envolvem cada uma delas, ou seja, as mães esperam obter das profissionais o atendimento às necessidades integrais das crianças enquanto freqüentam a instituição, sendo informadas quanto ao desenvolvimento infantil sempre que solicitado. As profissionais, por seu turno, esperam que as mães cumpram as funções destinadas às famílias, como ensino de valores morais, regras de convivência e, sobretudo, limites. Todas esperam que as crianças se desenvolvam satisfatoriamente, pois a função destinada à infância refere-se ao crescimento e aprendizagens constantes, através da brincadeira.

No entanto, a observação que envolve Regina (diret^a 1) merece uma discussão quanto à função desta profissional no contexto escolar, que pode ser explicada em termos das expectativas e do papel que representa na ecologia da instituição de educação infantil (BRONFENBRENNER, 1979/96), ou seja, esta profissional ocupa a posição de direção da instituição e, conseqüentemente, detém a autonomia necessária para tomar decisões quanto ao funcionamento escolar. Embora com afetividade e responsividade perceptíveis, mantém relações dessa natureza, na medida em que, no presente estudo, é a responsável por autorizar e possibilitar a saída da criança do contexto escolar e subseqüente reencontro com a figura materna.

Por não estar em contato permanente com a turma observada, a diretora pode ser caracterizada como *o outro significativo* que atua através de seu sistema de crenças e valores, possibilitando e mantendo relações recíprocas e afetivas com as crianças, consideradas pessoas em desenvolvimento, como apresenta Bronfenbrenner (1995a).

De acordo com a perspectiva bioecológica, o desenvolvimento humano é facilitado pelo envolvimento das pessoas em uma interação – originando padrões de relação bidirecional que se tornam gradativamente mais complexos em função das atividades recíprocas que se realizam e das relações afetivas estabelecidas de maneira duradoura, havendo um equilíbrio de poder alternado em favor da pessoa em desenvolvimento – e é ampliado em função do número de ambientes distintos nos quais participa.

Mesossistema família e instituição de educação infantil

O mesossistema compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento está inserida e participa ativamente, representando nesta pesquisa, as relações estabelecidas entre a família e a instituição de educação infantil.

A interconexão entre os sistemas, que Bronfenbrenner (1979/96) denomina de transição ecológica e que ocorre sempre que se altera a posição da pessoa no ambiente ecológico como resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos, pode ser identificada nesta pesquisa que se insere em um período de transição da criança de três anos que vivencia uma alteração de papel – de filho para aluno – e de contexto – do familiar para o escolar. Sendo assim, a inserção da criança de três anos em mais de um ambiente, além da família, permite que ela estabeleça uma rede de relações diferenciadas e amplie seus papéis, o mesmo ocorrendo com os membros familiares, sobretudo aqueles que vivenciam pela primeira vez a transição de contextos de suas crianças.

Nessa medida, a transição ecológica é considerada por Bronfenbrenner (1979/96) tanto produto como produtor de processos proximais, influenciando todos os níveis do contexto humano e caracterizando uma forma de se compreender a denominada ecologia do desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (1979/96) propõe quatro tipos de interconexões possíveis entre a família e a instituição escolar, que podem ser identificados na presente pesquisa.

a. Participação multiambiente, que se refere à forma mais elementar de relação e ocorre neste estudo quando a criança de três anos passa a participar ativamente dos dois contextos, estabelecendo vínculos primários e criando rede de relações diretas ou de primeira ordem, pressupondo, também, vínculos entre os familiares e os representantes do contexto escolar, como aqueles que ocorrem durante as reuniões, contatos rotineiros de entrada e saída, comemorações e festividades, eventos esporádicos como palestras, de acordo com os relatos das participantes desta pesquisa.

b. Ligação indireta, que ocorre quando a mesma pessoa – como mães e profissionais – não participa ativamente dos dois ambientes, mas estabelece uma

conexão entre eles através de outra pessoa que funciona como vínculo intermediário – as crianças, caracterizando a ocorrência de efeitos de segunda ordem, na medida em que os familiares participam indiretamente das relações estabelecidas entre professora e crianças, bem como a professora influencia as interações da mãe com seu filho, como apontam os relatos e as observações.

c. Comunicações interambientes, que compreendem as mensagens que um ambiente transmite intencionalmente para outro, podendo ser, nesta pesquisa, através de mensagens escritas – os bilhetes que a escola manda à família convidando-a, geralmente para reuniões ou festividades, ou pelas mães que estabelecem uma rede social sobre os eventos na instituição de educação infantil.

d. Conhecimento interambiente, que se refere às informações que um contexto dispõe a respeito do outro por meio de fontes externas aos ambientes envolvidos, que podem ser sugeridas na presente pesquisa pelas informações e expectativas que existem em um ambiente em relação ao outro, como as mães que relatam o desejo por matricular as crianças no CER em específico, por “ouvirem falar bem dele”, além das profissionais que relatam as expectativas dos pais pela instituição como espaço para brincadeiras e socialização.

Apesar da ocorrência destas formas de relacionamento entre as famílias e as instituições de educação infantil, há de se ressaltar a influência de outros ambientes externos sobre as interações estabelecidas entre os contextos.

Exossistema e suas influências nos microssistemas analisados

Compreendendo os sistemas em que as pessoas em desenvolvimento não participam ativamente em interações face-a-face, mas cujos acontecimentos afetam ou são afetados pelo ambiente onde o indivíduo desenvolve se encontra, o exossistema pode ser caracterizado pelo mercado de trabalho, meios de comunicação, órgãos e políticas públicas locais, nacionais e internacionais, redes sociais, dentre outros.

Nesta pesquisa, o exossistema e suas influências podem ser identificados a partir dos relatos das participantes, como a mãe que trabalha o dia todo e optou

por matricular a criança em período parcial no CER por dispor de uma rede social de apoio caracterizada pela avó materna.

Em se tratando das profissionais, depreende-se a influência da Secretaria Municipal de Educação sobre o trabalho a ser desenvolvido na instituição, geralmente sentido pelas professoras como determinações que não favorecem o fazer pedagógico, visto que o número de crianças (trinta e dois) estipulado pela Secretaria dificulta as relações interpessoais necessárias ao cuidado e educação de crianças pequenas, além das datas comemorativas que caracterizam o calendário elaborado pelos profissionais do referido órgão municipal, serem vistas pelas participantes como não condizentes aos interesses e habilidades de crianças de três anos, o que pode ser corroborado pela observação realizada durante a explicação da atividade que envolve o “dia da bandeira nacional”, transcrita neste estudo.

Em contrapartida, referem-se ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – enquanto um documento elaborado por órgãos representantes de políticas públicas educacionais em âmbito nacional – como um material que busca aliar a teoria à prática, encarado, portanto, de uma maneira positiva.

As diretoras também expressam que as atribuições impostas pela Secretaria de Educação Municipal sobrecarregam-nas e dificultam a execução de um trabalho pedagógico no interior da instituição com todos os profissionais, familiares e crianças, que representam o objetivo central da instituição. Além disso, as diretoras relatam não se sentirem valorizadas pela Secretaria, tampouco terem seus desempenhos reconhecidos positivamente.

Os valores e crenças acerca da educação infantil, embora sejam influenciados e influenciam as políticas públicas e os meios de comunicação de massa, dentre outros fatores intervenientes, serão focalizados no item que se segue.

Macrossistema: as crenças e valores presentes na relação

Nível mais abrangente da perspectiva ecológica, o macrossistema engloba os sistemas de crenças e valores de uma cultura ou subcultura que prevalecem no mundo de desenvolvimento da pessoa, como aponta Bronfenbrenner (1989).

Nesta pesquisa, identifica-se a presença de crenças e valores ao longo dos depoimentos das participantes, seja do contexto escolar ou familiar.

Depreende-se que as formas como as profissionais encaram a relação que se estabelece com as famílias, bem como as expectativas e concepções quanto ao papel que desempenham, ao papel da mãe e da criança e práticas que relatam e que puderam ser identificadas no estudo de caso refletem seus valores e crenças referentes ao trabalho que realizam nas instituições de educação infantil.

Na mesma medida, as mães relatam suas expectativas e concepções da instituição de educação infantil refletindo as crenças que detém acerca desse contexto e os valores atribuídos ao cuidado/educação desempenhados em ambiente não familiar.

De acordo com Bronfenbrenner (1995b), incluir as crenças e os comportamentos correspondentes em um mesmo estudo aumenta o seu poder explicativo. Dessa forma, os valores atribuídos pelas participantes ao relacionamento estabelecido entre as famílias e as instituições de educação infantil influenciam nas formas como essa relação pode ser definida e levada a efeito.

Com base nisso, depreende-se que a relação estabelecida entre os contextos familiar e escolar pode variar em intensidade, tipo e níveis, de acordo com as crenças e valores, concepções e expectativas de seus representantes.

Assim, as profissionais do CER1 parecem apresentar expressiva responsividade com as crianças, mas conhecimentos restritos nas formas de envolvimento com as famílias, especialmente em relação à professora – que enfatiza a necessidade de uma relação assimétrica, não desejando que os familiares encarem a instituição apenas como espaço para brincadeiras e alimentação – e à diretora – que, para não se comprometer, decide que falará pouco durante as reuniões com os pais, embora saliente que a família tem acesso ao contexto escolar sempre que necessitar. Relata a necessidade de orientação aos familiares quanto à conduta adequada com a criança durante o período de adaptação, partindo da crença de que os pais possam eventualmente omitir aos filhos que se ausentarão do contexto escolar tão logo ele entre, o que pode prejudicá-los durante esse momento inicial de frequência em contexto escolar.

Durante as observações, observa-se que a diretora representa o elo entre os contextos familiar e escolar, sugerindo que o seu relato não demonstra a importância de seu papel na ecologia da instituição.

As crianças engajam-se em atividades propostas pela professora e pelos pares de interação, evidenciando trocas recíprocas e mutuamente

recompensadoras, embora mereça destaque a 2ª etapa do estudo pela sua especificidade, pois se observa o predomínio de atividades de rotina, de solicitações da professora, de gestão autônoma, afetividade neutra e mutualidade média, além de frequência mais expressiva das mães no interior do CER, questionando a professora sobre a dificuldade novamente expressa pela criança em permanecer na instituição. Estes dados podem ser explicados à luz dos valores atribuídos à festa junina que coincide com esta etapa do estudo, visto ser um momento do ano letivo caracterizado por constantes ensaios e preparações para a comemoração iminente, o que pode ser desgastante e pouco motivador para as crianças. Esses dados sugerem, também, que a professora espera que as crianças já estejam adaptadas nesse período, agindo a partir desta pré-concepção, embora os comportamentos infantis denotem uma continuidade no processo de adaptação iniciado quando do ingresso infantil em contexto escolar.

As mães, por sua vez, apresentam iniciativas de contato com a professora, questionando-a quanto ao bem-estar infantil, integridade física e alimentação, na maioria das vezes, sugerindo que atribuem valores à instituição referentes a um espaço onde a criança vai brincar e ser cuidada por uma profissional, embora aprendam e se desenvolvam.

Já as professoras dos CERs 2 e 3 relatam um envolvimento com as crianças permeados pela responsividade, embora se relacionem com as famílias de maneira a inibir os contatos possíveis entre os contextos, pois acreditam que a presença materna atrapalhe o trabalho que precisa ser desenvolvido. As diretoras revelam conceber o CER como espaço que acolhe as crianças enquanto as mães precisam trabalhar, propondo eventos que possam motivá-las a participarem da instituição que seu filho frequenta, não encontrando eco nas disposições maternas, seja pela ausência durante os eventos, seja pela presença masculina, fortemente valorizada, em substituição à figura materna. É interessante perceber que não se relatam alternativas de envolvimento familiar propostas pelas famílias, embora as diretoras salientem a ciência do trabalho materno que restringe os horários de disponibilidade desta representante do contexto familiar.

No entanto, as profissionais do CER4 relatam a valorização da participação familiar no contexto da educação infantil, sugerindo a articulação existente entre suas práticas e concepções referentes ao relacionamento, bem como aos representantes da família. Depreende-se que, tanto a diretora quanto a

professora salientam a necessidade de a mãe, sobretudo, sentir-se segura e confiante com a instituição onde deixará seu filho, a fim de facilitar o processo de adaptação e o convívio entre todos ao longo do ano escolar. A partir desta concepção, a instituição promove situações favorecedoras de envolvimento familiar e, nessa medida, por não encarar como momentos isolados, a relação entre os contextos pode acontecer sempre que houver manifestação de necessidades – infantis, maternas ou profissionais.

Cronossistema e o espaço-tempo das relações entre os contextos

El tiempo...

*El tiempo? Creo que sea un rico aliado,
pero también es un controlador sin
complacencia. Por lo tanto,
no dudes del tiempo.*

O quarto componente do modelo bioecológico refere-se ao tempo e permite analisar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida sobre o desenvolvimento da pessoa.

A forma mais simples de cronossistema caracteriza-se por uma transição de vida – normativa e não normativa – que na presente pesquisa caracteriza-se pelo ingresso de crianças de três anos em instituição de educação infantil, denominada por transição normativa.

O cronossistema é analisado em níveis no modelo bioecológico, a fim de permitir a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998).

a. Microtempo, que se refere às continuidades e descontinuidades observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais, o que pode ser identificado nesta pesquisa a partir das atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil durante cada observação realizada, por exemplo durante a narração de uma história, explicação de conceitos e atividades que seriam desenvolvidas pela turma, envolvida em interações recíprocas em uma base de tempo regular.

b. Mesotempo, que retrata a periodicidade dos eventos entre grandes intervalos de tempo, compreendendo dias, semanas e meses, sendo que os efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados de desenvolvimento – nesta pesquisa, as observações realizadas no decorrer de um ano letivo evidenciam a presença do mesotempo, além de os relatos maternos evidenciarem mudanças e continuidades no relacionamento mãe-criança e nos comportamentos infantis após o ingresso em contexto escolar.

c. Macrotempo, que abarca as expectativas e os eventos em processo de mudança social, ao longo das gerações, bem como a forma como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida, como pode ser acessado nesta pesquisa a partir dos relatos maternos referentes a infância das mães e as continuidades e mudanças que podem ser identificadas em relação à infância de seu filho de três anos na atualidade, inclusive no que tange à importância da televisão e das brincadeiras, as concepções, expectativas das profissionais construídas ao longo de sua atuação na educação infantil, as mudanças que envolvem as políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos, por exemplo.

A partir dessas considerações, buscou-se abordar os construtos do modelo bioecológico do desenvolvimento humano no que se refere às categorias de análise contempladas nesta pesquisa. Dessa forma, o modelo proposto por Bronfenbrenner e seus colaboradores abarcam o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo. As pessoas referem-se aos participantes desta pesquisa – mães, professora, diretoras e crianças – que estabelecem relações entre si e trazem para o contexto suas características pessoais, valores, crenças, expectativas e papéis desempenhados, inicialmente em função dos processos proximais estabelecidos nos padrões de interação entre essas pessoas e os contextos de desenvolvimento. Processos que ocorrem no tempo e espaço das relações interpessoais e das atividades em que se engajam continuamente, enquanto vivenciam constantes transições, enquanto vivem e se desenvolvem, sempre.

La vida...

Ah! La vida es todo ello...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento em que se faz necessário tecer algumas considerações finais sobre o trabalho após a descrição e análise dos dados, permitidas pelo referencial teórico adotado, há de se salientar as contribuições e limitações proporcionadas pelo presente estudo.

A pesquisa, situada em um modelo de mesossistema, tem por objetivo geral descrever e analisar a relação entre os microssistemas – instituição de educação infantil e família de crianças de três anos, a partir da visão de mães, professoras e diretora, tendo como referência uma transição ecológica normativa, bem como analisar as mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Vale ressaltar que os objetivos – geral e específicos – foram atingidos na sua totalidade.

Realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico sobre a temática a ser pesquisada a fim de se verificar as contribuições e limitações dos estudos realizados em âmbito nacional e internacional, podendo-se concluir que o tema tem sido amplamente abordado. Contudo, são escassos os estudos que abarquem a natureza das relações que se efetivam entre os sistemas familiar e escolar a partir da visão de seus representantes mais diretamente envolvidos no processo de transição de contextos, vivenciado pela criança, sobretudo no que se refere a estudos que analisam as relações interpessoais estabelecidas no interior da instituição de educação infantil enquanto um contexto que possibilita a observação de profissionais, familiares e crianças.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa por proporcionar uma visão mais ampliada das inter-relações estabelecidas entre os contextos escolar e familiar, bem como possibilitar uma análise das relações interpessoais e das atividades que envolvem o cotidiano da instituição de educação infantil responsável pela criança que vivencia o processo de transição para este contexto.

Pressupõe-se que a perspectiva teórica não apenas orienta o olhar do pesquisador, mas primordialmente põe a análise dos dados em evidência. Sendo assim, norteado pelo modelo bioecológico do desenvolvimento, elegeu-se, como instrumentos metodológicos, a entrevista semi-estruturada dirigida às mães,

diretoras e professoras de instituições de educação infantil, e a observação do cotidiano escolar que envolve a turma de três anos, ao longo de um ano letivo em três diferentes momentos, caracterizando um estudo longitudinal.

A esse respeito, deve-se salientar que, apesar de as observações terem sido realizadas em apenas um ano letivo e em momentos específicos do mesmo, este tempo mostrou-se adequado por possibilitar a análise das mudanças e continuidades nas atividades e relações estabelecidas no contexto escolar, tendo por base o processo de transição normativa vivenciado especificamente no primeiro ano em que a criança passa a freqüentar uma instituição educacional coletiva.

Ainda com relação ao método, evidenciou-se a relevância de dividir o conjunto de informações em dois estudos distintos, embora complementares no que diz respeito a uma das instituições participantes. Dessa forma, a presente pesquisa apresenta em um primeiro momento o estudo que focaliza as expectativas e concepções de diretoras e professoras de diferentes contextos escolares, a partir de seus relatos; em seguida, apresenta-se o estudo de caso efetivado em uma das instituições de educação infantil participantes, visto que as observações foram realizadas na mesma e as mães participantes tinham seus filhos matriculados nesta escola.

Este delineamento da pesquisa proporcionou uma análise mais completa dos dados obtidos, garantindo que a pesquisa atendesse seus objetivos e possibilitando novas indagações acadêmico-científicas.

Conclui-se com o primeiro estudo a existência de padrões de relacionamento diferenciados entre as instituições de educação infantil participantes, norteados pelas características pessoais, crenças e valores dos profissionais, especialmente das diretoras, que assumem diferentes papéis no estabelecimento das relações interpessoais com seus pares, familiares e crianças. As profissionais ressaltam de forma expressiva a necessidade de a família confiar no trabalho desenvolvido pela instituição, embora não apresentem alternativas favorecedoras para isso, com exceção de uma das instituições participantes.

O segundo estudo, caracterizado pelo estudo de caso, possibilitou a construção de um sistema de análise com base em dimensões e categorias relativas às atividades desenvolvidas pela professora e sua turma de crianças de três anos, além dos momentos de transição das atividades; comportamentos iniciadores de contato, conteúdos das verbalizações e estratégias para o contato verbal da

professora e das crianças; modalidades de gestão da professora; espaços utilizados; agrupamentos; qualidade dos episódios e participantes dos mesmos.

A fim de garantir a confiabilidade do sistema de análise proposto, realizaram-se testes de acordo entre observadores, bem como intra-observador. Considera-se aceitáveis os índices obtidos pelos testes, embora se reconheça que o índice de acordo intra-observador tenha apresentado valores inferiores aos obtidos entre observadores em algumas categorias.

Os resultados obtidos demonstram que a professora e a turma de crianças de três anos envolvem-se em atividades de rotina em uma frequência mais expressiva na 2ª etapa de observação, seguida por atividades lúdicas e didáticas. O foco das atividades é alterado por meio de transição direta, preferencialmente, através de solicitações ou sugestões da professora.

Depreende-se que esta profissional inicia os episódios prioritariamente por contato verbal com conteúdos escolares, utilizando como estratégias mais frequentes a solicitação e explicação, embora se evidencie maior frequência de conteúdos familiares durante a 1ª etapa do estudo, que coincide com o período de adaptação.

As crianças, que embora não tenham sido entrevistadas por questões metodológicas, tendo em vista a idade precoce das mesmas e o crescente processo de aquisição da linguagem que vivenciam, são focalizadas durante as observações e as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar são analisadas em dimensões conjuntas com a professora, tendo em vista o caráter bidirecional das interações, bem como em categorias específicas aos comportamentos infantis. Dessa forma, depreende-se que as crianças realizam as atividades propostas e buscam contato verbal, em frequências crescentes ao longo de estudo, atendendo as sugestões da professora, embora comentem e imitem expressivamente, sendo que as verbalizações apresentam, especialmente, conteúdos familiares e de socialização.

Os espaços da instituição são utilizados pelo sistema de rodízio e a professora, que demonstra uma modalidade de gestão prioritariamente autônoma, promove agrupamentos que envolvem todas as crianças, sendo a qualidade dos episódios interativos caracterizada pela afetividade amistosa e neutra, responsividade e mutualidade alta e média.

Os dados de observação corroboram os relatos das mães no que se referem aos momentos e formas de relação com a escola, bem como das profissionais. No entanto, o papel da diretora enquanto favorecedora da inter-relação entre os contextos de desenvolvimento da criança de três anos não é enfatizado durante os depoimentos das representantes da instituição de educação infantil, embora apareçam nos relatos maternos, mas se revela especialmente durante as observações, demonstrando a relevância da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados durante a pesquisa.

Diferentes expectativas entre as mães e profissionais ficam evidenciadas quando se referem ao contexto escolar, embora concordem quanto às funções familiares. Os momentos de relação que se evidenciam no estudo de caso sugerem que é a instituição que os define, embora as mães busquem contato rotineiro com a professora de acordo com as necessidades impostas pela criança que transita entre os dois contextos.

Os dados obtidos sugerem a existência de um período de adaptação que se prolonga para além do tempo determinado pela instituição, merecendo investimento em pesquisas futuras, visto que não foi abordado na sua complexidade por não constituir em objetivo da mesma. A adaptação das crianças aparece neste estudo enquanto uma oportunidade de envolvimento mais expressivo entre os contextos, além de caracterizar a 1ª etapa de coleta de dados de observação da pesquisa que por ora se apresenta.

Ainda em relação às limitações, o número reduzido de instituições de educação infantil não possibilitam uma generalização quanto à natureza da relação que se estabelece entre as famílias e os CERs do município de Araraquara.

Nesse sentido, a ausência de observações nos CER 2, 3 e 4, bem como de entrevistas com mães representantes das famílias que têm filhos freqüentes nas respectivas instituições, não permite uma análise mais profícua dos dados, semelhante ao delineamento de pesquisa referente ao CER 1. Essa exigência se faz pertinente visto que o papel da diretora 1, por exemplo, revela-se pelas observações e não pelos relatos obtidos das participantes, e as diferentes expectativas entre os contextos podem ser salientadas mediante os relatos maternos.

Com relação às observações realizadas, salienta-se que a determinação do tempo de filmagem, imposto pelos objetivos iniciais do estudo, limitam as possibilidades de análise dos dados, especialmente no tocante à verificação da

complexidade progressiva das atividades molares realizadas na instituição de educação infantil. A partir do referencial teórico, poderia ter sido analisado o desenvolvimento infantil, caso as quatro crianças cujas mães participaram do estudo pudessem ter sido identificadas durante as observações, enriquecendo o trabalho delineado no CER 1.

Os resultados da presente pesquisa sugerem encaminhamentos futuros, visto que o processo de construção do conhecimento científico é contínuo e as respostas encontradas, provisórias.

Verifica-se a necessidade de estudos que abarquem a triangulação dos dados a partir de entrevistas, observações e análise do desenvolvimento infantil, sugeridos pelas limitações da presente pesquisa.

Depreende-se a validade de investigações que focalizem as continuidades e mudanças nas relações interpessoais estabelecidas no contexto familiar para outros ambientes que a criança passa a frequentar durante o processo de transição normativa, especialmente em instituições de educação infantil.

No mesmo sentido, sugere-se a efetivação de pesquisas que analisem as possíveis relações entre os padrões e qualidade dos episódios interativos estabelecidos entre a criança e o professor e os estabelecidos entre as crianças e seus pares.

Observações realizadas em contexto familiar durante o processo de transição normativa, a fim de se verificar as possíveis alterações decorrentes do ingresso em ambiente de educação coletivo nas relações entre mãe e criança, também podem ser empreendidas em pesquisas futuras.

Outro ponto que pode ser salientado enquanto encaminhamento possível refere-se à forma de análise das categorias elencadas neste estudo, por exemplo, analisar o cotidiano de instituições de educação infantil a partir das atividades desenvolvidas, ou seja, durante uma determinada atividade, quais os comportamentos mais frequentes da professora e das crianças, bem como estratégias e conteúdos de verbalização, momentos de transição, modalidade de gestão, agrupamentos e qualidade dos episódios interativos, sugerindo-se que as atividades desenvolvidas norteiam as relações estabelecidas no contexto escolar e os papéis desempenhados pelos participantes.

A presente pesquisa sugere, ainda, a necessidade de iniciativas de formação continuada aos profissionais da educação infantil que abarque a relação

entre o contexto escolar e o familiar, valorizando as estratégias construídas pela instituição, como as relatadas por Isabel e Vânia (diret^a 4 e prof^a. 4, respectivamente). A necessidade de formações dessa natureza se faz premente na medida em que as profissionais tendem a perceber que a relação baseada na confiança da família em relação aos educadores configura-se como algo natural, não sendo enfatizada como construção sócio-cultural por pessoas reais imbuídas de crenças e valores, características pessoais consolidadas em um tempo histórico, embora vivenciado de forma particular.

A relação entre os contextos familiar e escolar precisa ser analisada, pensada e vivida a partir dos Processos, Pessoas, demais Contextos e Tempo, de acordo com a perspectiva proposta por Bronfenbrenner; sugere-se, portanto, a formação de profissionais baseada nesta abordagem teórica de desenvolvimento. Depreende-se que, a partir da compreensão desses núcleos, é possível se pensar na esfera das práticas e das políticas públicas que assegurem comportamentos, informações, situações, espaços, tempos, crenças, expectativas, (re)conhecimento e concepções que apóiem atividades proporcionadoras de participação da comunidade e, conseqüentemente, das famílias em relação aos contextos escolares.

Ressalta-se a necessidade de se avançar em pesquisas que forneça indicativos de como se processa a inter-relação entre estas instituições a fim de se viabilizar estratégias que garantam essa relação, mas sobretudo, que proporcione contextos de educação para as crianças que sejam estimuladores e desafiadores, promotores do desenvolvimento infantil efetivo e acolhedores, que favoreçam às crianças a inserção em microssistemas diferentes e a vivência de mesossistemas que realmente retratem um movimento recíproco entre os contextos.

Quanto às contribuições da pesquisa, salienta-se a identificação dos construtos do modelo bioecológico com base nos dados obtidos e analisados, indicando-se a pertinência desta abordagem em estudos que focalizem a relação família-escola e o processo do desenvolvimento infantil a partir das relações, atividades e papéis desempenhados pelos participantes dos contextos.

Salienta-se a proposta de análise das atividades e relações que se estabelecem no contexto de educação infantil a partir das dimensões e categorias elaboradas na presente pesquisa, podendo orientar, inclusive, os cursos de formação dos professores, por ora sugerido. O sistema de análise elaborado mostrou-se como um instrumento pertinente aos estudos realizados em instituições

de educação infantil, na medida em que abarca, a partir dos dados obtidos por esta pesquisa, os elementos observáveis em contexto educacional coletivo.

A presente pesquisa fornece, dessa forma, indicações propiciadoras de reflexão e de continuidade de estudos, não se pretendendo apontar soluções, tampouco modelos de relação família-escola. Muito há de se pesquisar nesse sentido; este trabalho apenas oferece mais inquietações

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. C. L. A. et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, v.8, n. esp., p.11-20, 2003.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M.R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.51-68.

ANOLLI, L.; MANTOVANI, S. Além da creche: o tempo para as famílias. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.277-301.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil*, 1999(versão preliminar).

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil (Centros de Educação e Recreação)*, 2000.

ARLAQUE, P. C.; WAGNER, A. Valores da família e da escola a respeito da socialização do pré-escolar. *Educação*, Porto Alegre, n.37, p.135-48, 1999.

ASSIS, R. Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, vol. 2, p.65-76, 1998.

ASSMAR, E. M. L. et al. Premissas Histórico-socioculturais sobre a família brasileira em função do sexo e da idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.1, p.89-96, 2000.

BAKER, A. J. L. et al. Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, v.99, n.4, p.367-80, 1999.

BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 1, p.56-69, 2006.

BARRETO, A M. R. F. Situação Atual de Educação Infantil no Brasil. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, vol. 2, p.23-33, 1998.

BERGER, E. H. Parent Involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal*, v.91, n.3, p.209-19, 1991.

BERGONNIER-DUPUY, G. Stratégie éducative du pere et construction de l'Intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 3, p. 371-9, 1997.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.18, n. 1, p. 1-21, 2002. (Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 05 out. 2003)

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.106, p.191-216, 1999.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. *Temas em Psicologia*, n. 3, p.43-57, 1995.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação das crianças. *Temas em Psicologia*, n.3, p.33-49, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.135-57.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; FISCHMANN, R. (Org.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: EDUSP, 2001. p.79-93.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. e DIAS da SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n 2, p.60-9, 1992.

BILAC, E. D. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p. 29-38.

BONDIOLI, A. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-29.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.13-37.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.161-71.

BRANTLINGER, E. et al. Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, v.71, n.2, p.195-207, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Parecer 22/98. Brasília, 1998b. (Disponível em < <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc> >. Acesso em 05 maio. 2002).

BRINK, M. B. Involving parents in Early Childhood Assessment: perspectives from an Early Intervention Instructor. *Early Childhood Education Journal*, v.29, n.4, p.251-257, 2002.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, v.22, n.6, p.723-42, 1986.

BRONFENBRENNER, U. Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*, v.6, p.187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P. M.; ELDER, G. H.; LÜSCHER, K. (Org.). *Examining lives in context*. Washington: American Psychological Association, v. 1. 1995a. p. 619-47.

BRONFENBRENNER, U. Bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In: MOEN, P. M., ELDER, G. H.; LÜSCHER, K. (Org.). *Examining lives in context*. Washington: American Psychological Association, v. 1. 1995b. p. 599-618.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U., ALVAREZ, W. F., HENDERSON Jr., C. R. Working and Watching: Maternal Employment Status and Parents' Perceptions of Their Three-Year-Old Children. *Child Development*, 55, p.1362-378, 1984.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, v.101, n 4, p.568-86, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org. Série); LERNER, R. M. (Org. Volume). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. New York: John Wiley; Sons, v.1. 1998. p. 993-1027.

BRUCKMAN, M.; BLANTON, P. W. Welfare-to-work single mothers' perspectives on parent involvement in Head Start; implications for parent-teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal*, v.30, n.3, p.145-150, 2003.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e Educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 217-26, 2005.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: _____.(Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.13-21.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.143-55, 2000.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p. 41-58, 2004.

CARVALHO, M. I. C.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creche. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 5, n. 2, 2000. (Disponível em< www.scielo.br >. Acesso em 05 out.2003)

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M.R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.107-30.

COCHRAN, M.; DEAN, C. Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, v.91, n.3, p.261-69, 1991.

COLWELL, M.; LINDSEY, E. W. Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, v.173, n. 2-3, p.249-58, 2003.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação – uma introdução*. São Paulo: Edicon, 1986. p. 27-56.

D'AVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação e Sociedade*, v.19, n.62, p. 31-61, 1998.

DESSEN, M. A. Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; Brasília, v.10, n.2, p.213-20, 1994.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., A. L.. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p.113-31.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., A. L.. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p.132-51.

DORNELLES, L. V. HORN, M. G. S. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, C. M. (Org.). *O educador de todo dia: convivendo com crianças de zero a seis anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 19-25.

ELTINK, C.F. O processo de adaptação de cinco bebês numa creche. In: *Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia*, 1, Ribeirão Preto. Livro de Resumos..., 1998. p.47-49.

EMILIANI, F.; MOLINARI, L. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.88-95.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, v.2, p.95-108, 1998.

FELIPE, J. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, C. M. (Org.). *O educador de todo dia: convivendo com crianças de zero a seis anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-17.

FERRARI, M. O dia-a-dia educativo na escola elementar. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 105-19.

FERREIRA, F.I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001. p.63-77.

FLEITH, D. S.; COSTA Jr., A. L. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., A. L. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.37-49.

FONI, A. A programação. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.88-95.

FORMOSINHO, J.; SARMENTO, T. A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática do prolongamento de horário. *Revista Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora, p. 7-28, 2000.

FOOT, H. et al. Parental participation and partnership in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*, v. 10, n. 1, p. 5-19, 2002.

GALBODA-LIYANAGE, K. C. et al. Time budgets of the mothers of pre-school children: an analysis of mother-child joint activities. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 21, p.273-83, 2003.

GALDABINO, E. O dia-a-dia educativo na creche. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-42.

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-103.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.7-22, 1994.

GOMES, J. V. Relações Família e Escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Idéias*, n.16, p.84-92, 1993.

GOMES, J. V. Socialização Primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.54-61, 1994.

GOMES, J. V. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.61-71.

GOMES, A. J. S.; RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p.119-25, 2004.

GONZÁLEZ-TORNARÍA, M. L. Desarrollo personal y familia. *Educación*, Porto Alegre, n.43, p.59-72, 2001.

GREENWOOD, G. E.; HICKMAN C. W. Research and practice in parent involvement: implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, v.91, n.3, p.279-88, 1991.

GRIFFITH, J. The relation of school structure and social environment to parent involvement In Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, v.99, n.1, p.53-80, 1998.

HOMEM, L. F. Das fragilidades e ambigüidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: investigação e práticas*, Porto, n.1, p. 61-83, 2001.

HOWES, C.; PHILLIPSEN, L. C.; PEISNER-FEINBERG, E. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, v. 38, n. 2, p.113-32, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, G. A.; KAERCHER, G. E. S.; CUNHA, S. R. V. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, C. M. (Org.). *O educador de todo dia: convivendo com crianças de zero a seis anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 31-69.

KUHLMANN Jr. M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LAM, M. S. The gentle art of listening: skills for developing family-administrator relationships in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, v.27, n.4, p.267-73, 2000.

LINHARES, M. B. M. et al. Mediação materna como processo de promoção e proteção do desenvolvimento da criança nascida prematura. In: MARTURANO, E. M. et al. (Org.). *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP, 2004. p. 39-74.

LINO, D. O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 96-136..

LOLLATO, S. O. Família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1ª série do ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado*, UNESP, Araraquara, 2000.

LORDELO, E. R.; FONSECA, A. L.; ARAÚJO, M. L. V. B. Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.13, n.1, p.73-80, 2000.

LORDELO, E. R. "Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde": creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M.; KOLLER, S. (Org.). *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. São Paulo:

Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 75-95.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 173-89, 1999.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.62-8, 1994.

MALVEZZI, M.R. Histórico e perspectivas do projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, v.2, p.17-22, 1998.

MANTOVANI, S.; TERZI, N. A inserção. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.88-95.

MANZINI-COVRE, M. L. A família, o “feminino”, a cidadania e a subjetividade. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.105-22.

MARCONDES, K. H. B. A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada. *Dissertação*. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, 2006.

MARTINEZ, C. M. S. Da família à escola: ingresso de crianças de um a três anos em novo contexto de socialização. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MCBRIDE, B. A.; BAE, J. H.; BLATCHFORD, K. Family-school-community partnerships in rural Prek at-risk programs. *Journal of Early Childhood Reserch*, v. 1, n. 1, p.49-72, 2003.

MELCHIORI, L. E. e BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.17, n.3, p.1-16, 2002. (Disponível em < www.scielo.br >. Acesso em 05 out.2003)

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.51-60.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOVICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-61.

MILLER, A.; BLACK, L. Does support for home-school behaviour plans exist within teacher and pupil cultures? *Educational Psychology in Practice*, v.17, n.3, p.245-61, 2001.

MORAES, M. L. Q. Infância e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.23-30, 1994.

MORO, C. S.; GOMIDE, P. I. C. O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche. *Paidéia*, v.13, n. 26, p.171-80, 2003.

MULSOW, G. Desarrollo humano: educación y familia. *Educação*, Porto Alegre, n.43, p.73-8, 2001.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-103.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, v.20, n.1, p.9-25, 1995.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n.14/15, p.91-103, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 51-91.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001a. p.80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001b. p.104-23.

OLIVEIRA, M. C. Família, escola e participação. *Educação*, Porto Alegre, v.22, n.37, p.151-76, 1999.

OLIVEIRA, Z.M.R. Estrutura e funcionamento de Instituições de educação Infantil. In: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, v.2, p.87-93, 1998.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVER, B. et al. The validity of parent-based assessment of cognitive abilities in three-year olds. *Early Child Development and Care*, v. 172, n. 4, p. 337-48, 2002.

PAQUETTE, D. Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, n.47, p. 193-219, 2004.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n.3, p. 431-42, 2005.

PEREIRA-SILVA, N. L. Famílias de crianças com e sem Síndrome de Down: um estudo comparativo das relações familiares. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.109-24.

PORTUGAL, G. Educação de bebês em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: investigação e práticas*, Porto, n.1, p. 85-106, 2001.

POOLE, C. How to involve families in the classroom. *Early Childhood Today*, v. 15, n. 4, p. 26-7, 2001. (Disponível em <<http://search.epnet.com>> Acesso em 5 out.2003)

RAMEY, S. L. et al. Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *The Elementary School Journal*, v.98, n.4, p.311-27, 1998.

RAMEY, S. L.; RAMEY, C. T. The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators and communities. *The Elementary School Journal*, v.98, n.4, p.293-95, 1998.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O Ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), p.81-95, 2001.

RIMM-KAUFMAN, S. E.; Pianta, R. C. Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, v.28, n.3, p.426-38, 1999.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira bem sucedida. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). *Família e casa: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. p.122-37.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.73-88.

ROMANELLI, G. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias. *Paidéia*, Ribeirão Preto, p.123-36, fev/ago 1998.

SAGER, F. et al. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 1, p.203-15, 2003.

SAMBRANO, T. M. Trocas Interativas entre mãe-criança com atraso de desenvolvimento: um estudo de variáveis relevantes. *Relatório de Aperfeiçoamento/ Pesquisa não publicado*, CNPq, 1999.

SANTANA, J. P.; KOLLER, S. H. Introdução à abordagem ecológica de desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, S. (Org.). *Ecologia de desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 109-119.

SARACHO, O. N. Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, v. 172, n. 1, p.23-34, 2002.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.39-49.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SCHAEFER, E. S. Goals for parent and future-parent education: research on parental beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, v.91, n.3, p.239-47, 1991.

SEEFELDT, C et al. T. Former Head Start parents' characteristics, perception of school climate, and involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, v. 98, n.4, p.339-49, 1998.

SIGOLO, S. R. R. L. Análise da interação mãe-criança com atraso de desenvolvimento no segundo ano de vida. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo, 1994.

SIGOLO, S. R. R. L.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Análises de dados de interação mãe-criança: construção de sistemas de categorias. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 87-118.

SIGOLO, S. R. R. L.; LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). *Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia*. Araraquara: FCL / Laboratório Editorial, 2001. p.37-65.

SILVER, R. B. et al. Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, v. 43, p. 39-60, 2005.

SIMIONATO-TOZO, S. M. P.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Paidéia*, Ribeirão Preto, p.137-50, fev/ago 1998.

SMREKAR, C.; COHEN-VOGEL, L. The voices of parents: rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, v. 76, n.2, p.75-100, 2001.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.

SZYMANSKI, H. Teorias e “Teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3.ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p.23-7.

SZYMANSKI, H. Educação para Família: uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira sobre crescimento e desenvolvimento humano*, São Paulo, 6(1), p.34-9, 1994.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2001.

ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. *Paidéia*, n.14/15, p.63-73, 1998.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-43.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

WAGNER, A. et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.21, n.2, p. 181-6, 2005.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEECE, P. D. Using literature to support prereading strategies. *Early Childhood Education Journal*, v.30, n.3, p.181-86, 2003.

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. (Org.). *Ecologia de desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 197-218.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista Dirigido às Diretoras

1. DADOS PESSOAIS

Nome, idade, composição familiar (casada/solteira, filhos, rede de apoio).

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como foi a escolha da profissão.

Curso, local, ano de formação.

Faz cursos de reciclagem?

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo é diretora?

Gosta de ser diretora?

Sente-se valorizada em seu trabalho?

4. ADAPTAÇÃO

Descrição da diretora:

Pensando neste último ano, qual foi a prática da escola para promover a adaptação das crianças; o que a escola/diretora fez?

Neste momento, quais são as preocupações da escola?

Proposta do C.E.R.:

O que a escola procurou prover neste momento para a criança e para a mãe (família)?

Existe uma proposta de adaptação?

Julgamento da diretora:

Na sua opinião, quais são as preocupações por parte da família, o que a família quer para a criança de 3 anos?

Você tem uma avaliação no sentido de ser melhor ou pior para a criança a permanência da mãe nos primeiros dias?

5. COMUNICAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Descrição da diretora:

Em que momentos acontecem encontros com a família, como são os encontros, que objetivos têm?

Pensando no último ano, conte quais situações família e escola estiveram em interação/participação?

Há reuniões? Quais os propósitos, temas específicos, como é feita, que tipo de orientação é dada para que aconteça, qual postura dos pais?

Além das reuniões, existem outras formas de contato com a família?

Proposta do C.E.R.:

E a proposta da rede, está contemplada aí? Que orientações a Secretaria Municipal de Educação oferece para que se realize a comunicação?

Julgamento da diretora:

Na sua avaliação, o que você considera que os pais conhecem:

- da estrutura, do funcionamento do C.E.R.;
- da concepção de trabalho do C.E.R.;
- dos funcionários;
- da conduta em caso de emergência.

6. EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO C.E.R.

Descrição da diretora:

Perfil das famílias: quem são estes pais?

Há diferenças de valores/problemas/divergências?

Julgamento da diretora:

O que as famílias buscam no C.E.R. para as crianças de 3 anos?

7. O COTIDIANO

Proposta do C.E.R.:

Quais são as orientações dadas aos professores para o período de adaptação em relação aos pais?

Existem dificuldades encontradas no seu trabalho: em relação à orientação aos professores;
em relação às famílias.

Descrição da diretora:

No seu relacionamento com as famílias, durante o processo de adaptação, quais são as suas perspectivas e suas dificuldades?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Dirigido às Professoras

1. DADOS PESSOAIS

Nome, idade, composição familiar (casada/solteira, filhos, rede de apoio).

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como foi a escolha profissional.

Curso, local, ano de formação.

Faz cursos de reciclagem? Acrescenta alguma coisa para sua atuação?

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo dá aula para a faixa etária de três anos?

Tem preferência por esta faixa etária? Porque?

Teve opção de escolher o C.E.R. e a faixa etária?

Gosta de dar aula para a pré-escola? O que considera como aspectos positivos da profissão? E aspectos negativos?

Sente-se valorizada em seu trabalho? (dentro e fora da escola)

4. ESTRUTURA ESCOLAR

As leis determinadas pela Secretaria Municipal da Educação são compatíveis com o cotidiano escolar?

Em relação à proposta pedagógica da Secretaria, o que pensa? (é possível fazer aplicação? E em relação aos RCNs?)

5. RELACIONAMENTOS NO INTERIOR DA ESCOLA

Como é o relacionamento entre: os professores, a direção, os funcionários. Tem queixas neste sentido?

6. OS PRIMEIROS DIAS DE AULA/ RELACIONAMENTOS COM A FAMÍLIA

Como foi o primeiro dia de aula?

Como recebe as crianças?

Como é o trabalho neste período; quais atividades desenvolve?

As crianças da pesquisa tiveram problemas em se adaptar?

Qual é a orientação que você recebe da escola para o período de adaptação: quanto às crianças, quanto às famílias, quanto às atividades?

Como são realizadas estas orientações? Há um momento estruturador para estas orientações?

O que você acha que contribui para a criança se adaptar na escola? (o que facilita e o que dificulta a adaptação)

Existe alguma proposta da escola para a família no período de adaptação? (mães ficam junto, irmãos participam deste processo, ...)

E a respeito do tempo de adaptação das crianças? (pouco/suficiente)

Na relação cotidiana que se estabelece com a família, o que você percebe que difere na comunicação da mãe cuja criança e ela estão adaptadas e naquelas cuja criança e mãe não estão adaptadas? Dá para perceber na conversa de entrada e saída o tipo de fala de uma “mãe adaptada” e o da “mãe não adaptada”?

E sobre o tempo de permanência da mãe na escola? A presença da mãe interfere no seu trabalho?

Durante as reuniões, as mães participam? De que forma? E as mães das crianças da pesquisa, participam?

Costuma conversar com os pais das crianças fora de momentos de reunião? Em que situação? Eles procuram você para conversar? Por quais motivos?

Acredita que os pais podem auxiliar o trabalho da escola? De que forma?

Acredita que os pais atrapalham o trabalho da escola? De que forma?

Qual o papel dos pais na educação das crianças? (família)

Qual o papel da escola na educação das crianças?

Cabe à escola ou à família educar as crianças?

Acredita que exista conflitos entre a educação dada pelos pais e a educação dada pela escola às crianças? (há discordância entre os pais e professores)

De que forma os pais podem colaborar com a escola para que o trabalho do professor seja efetivo?

O que pensa sobre a família de hoje? (as famílias que você tem contato através dos alunos)

Se você pudesse dar um recado às mães sobre o momento de entrada da criança pequena na escola, qual seria?

7. AVALIAÇÃO

Avaliar: o período de adaptação de forma geral.

A relação que se estabelece com as famílias (tranquila, se são difíceis, ...).

8. CRIANÇAS DA PESQUISA

Faça uma breve descrição sobre os alunos que participaram da pesquisa.

Você conhece as famílias destes alunos? Como eles são?

Como é o relacionamento entre as crianças (de modo geral e especialmente em relação as crianças da pesquisa).

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista Dirigido às Mães

1º MOMENTO

1. HISTÓRIA DAS MÃES - INFÂNCIA

Brinquedos e brincadeiras.

Companhia e local.

Valores: permissividades e restrições.

Primeiros julgamentos e avaliações sobre a própria infância.

2. VIDA ESCOLAR DAS MÃES

Ingresso: pré escola/escola (companheiros, atividades, locais).

Relação pais e mestres: processo de comunicação.

Adolescência e a escola.

Grau de escolaridade: atividades e motivos.

Escolha profissional.

3. CASAMENTO E NASCIMENTO DOS FILHOS

Nascimento da(s) criança(s) e as atividades nos primeiros meses: histórias de relacionamento com a criança durante a gravidez e o nascimento; cuidados e apego.

4. A ESCOLA NA VIDA DA CRIANÇA

A decisão pela colocação da criança na escola: motivos.

O movimento inicial: como optaram pela escola.

Com quem dialogaram sobre o assunto.

Qual aspecto que priorizavam na escola, o que buscavam.

Como foram os contatos iniciais na escola.

O primeiro dia: descrição.

Os primeiros dias: lembranças.

Quais as expectativas dos pais, ou seja, como achavam que iria se dar o cruzamento da visão que tinham da escola com o perfil da criança.

5. A ADAPTAÇÃO

O que facilitou a adaptação.

O que dificultou a adaptação.

Descrição do processo se necessário.

6. QUESTÕES AVALIATIVAS

O que acham de a criança ingressar desde pequena na escola hoje?

Acham que a criança se beneficiaria mais se ficasse em casa?

Qual (ais) as condições que julgam ser mais adequadas para a criança na fase de seu filho?

O que você acha de algumas das opções que os pais têm hoje, com deixar a criança em casa com a mãe, babá ou empregada, com os avós ou ainda freqüentar escolas?

O que você acha que a infância de hoje de seu filho difere da sua experiência de infância?

Há um julgamento no sentido de sentir a sua infância ou a dele melhor ou pior, e em qual aspecto.

7. ROTINA ATUAL

Incluindo alimentação, sono, saúde e higiene, além de diversas atividades.

8. QUESTÕES DIVERSAS

Componentes maternos: Momento presente de desenvolvimento, relacionamentos, planos, motivações e sentimentos. Rede de apoio: cuidados com a criança. Relacionamento com a professora.

Componentes infantis: História de apego com a mãe, experiência prévia de separação e reunião. Experiências prévias sociais em ambientes familiares e estranhos. Estabelecimento e rompimento de ligações. Relações afetivas dentro da família, com parentes, irmãos e outros. Saúde física e psicológica: temperamento, motivações, sentimentos, saúde.

2º MOMENTO

1. EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Como acreditam que deve ser a educação da criança?

Qual o papel dos pais na educação da criança?

Os pais conversam com a criança?

Há valores que consideram importante passar para a criança?

Quem toma mais atitude em relação à criança?

Quando a criança faz algo errado, o que fazem?

Tem alguma brincadeira que não permitem?

Qual o papel da escola na educação da criança?

Acredita que possa haver conflitos em relação ao que a escola deve passar para as crianças e o que os pais devem transmitir a ela (acha que a educação da escola pode prejudicar ou auxiliar na educação que a criança tem na família)?

Os pais conversam entre si como deve ser a educação infantil?

2. A CRIANÇA NA ESCOLA

A criança fala sobre o que acontece na escola? O que ele fala sobre a professora, coleguinhas, diretora – qual a imagem que a criança passa da escola para os pais?

Como é a relação da criança com os colegas da escola?

De que modo os pais têm acompanhado a vida escolar do filho?

O que vocês acham da escola?

O que vocês acham da professora? (do jeito com as crianças, das atividades que propõe, ...)

O que a professora fala sobre seu filho?

Como vê a relação da professora com a criança?

Participa das reuniões da escola? Como foram as reuniões? (o que falaram, concordam ou discordam, tem críticas/sugestões)

Conversam com outras mães sobre o que acontece na escola? Sobre o que conversam?

A escola tem passado algum tipo de valor para a criança que os pais não concordam? O que?

Os pais estão satisfeitos em relação à escola do filho? Tem algum fator que a escola “deixa a desejar”?

Nota alguma diferença no comportamento da criança? Descreva a criança após a entrada no C.E.R. (mudou alguma coisa depois disto?)

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Pós Informação¹

Nome da Pesquisa: “As inter-relações entre escola e família no início do processo de escolarização”

Pesquisador Responsável: Taciana Mirna Sambrano.

Informações sobre a pesquisa: O projeto tem como objetivo geral descrever e analisar a inter-relação estabelecida entre a família e a instituição de educação infantil durante a primeira experiência de transição vivenciada pela criança, a partir da visão de mães, professoras e diretoras, enfatizando as relações interpessoais, atividades e os papéis de cada um – inclusive das crianças – ao longo do ano letivo. Como técnicas metodológicas, utilizar-se-ão entrevistas dirigidas às mães, à professora e à diretora do Centro de Educação e Recreação que criança frequenta, além de filmagens realizadas no interior da instituição, divididas em etapas ao longo do ano escolar.

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a nossa privacidade; c) de ter liberdade de recusar a participar em qualquer momento da pesquisa.

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

¹ Este documento foi adaptado para as diretoras e professoras dos diferentes CERs, acrescentando-se as informações relativas às participantes e respectivas instituições, como função, nome e endereço do CER.

APÊNDICE E

ANÁLISE DA FREQUÊNCIA RELATIVA DAS CATEGORIAS POR ETAPA DO ESTUDO

ETAPA DO ESTUDO: Primeira

I. ATIVIDADES

ATIVIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Rotina	17	24	29	70	38,9%
Atividades didáticas	14	9	5	28	15,5%
Atividades lúdicas	10	10	5	25	13,9%
Atividades organizacionais	33	3	11	47	26,2%
Conversa informal	5	-	5	10	5,5%
TOTAL	79	46	55	180	100%

II. MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

TRANSIÇÃO	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Direta	9	7	6	22	88%
Interrupção da atividade	1	1	1	3	12%
Dissolução do grupo	-	-	-	-	-
TOTAL	10	8	7	25	100%

III. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – PROFESSORA

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	11	2	5	18	6,7%
Incentiva C realizar atividade	20	9	22	51	18,8%
Incentiva C interromper atividade	4	1	2	7	2,6%
Realiza tarefa junto	10	11	4	25	9,2%
Posiciona C para atividade	5	6	3	14	5,2%
Inicia através contato físico	11	16	21	48	17,8%
Inicia através contato verbal	25	27	30	82	30,4%
Inicia através expressão afeto positivo	4	3	10	17	6,3%
Inicia através expressão afeto negativo	-	-	1	1	0,4%
Interrompe atividade de C	4	1	2	7	2,6%
TOTAL	94	76	100	270	100%

IV. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELA PROFESSORA

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	43	20	32	95	53,1%
Através conteúdos familiares	21	20	11	52	29,1%
Através conteúdos de socialização	14	8	10	32	17,8%
TOTAL	78	48	53	179	100%

V. ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	40	33	35	108	47,6%
Ordenar	16	2	3	21	9,3%
Proibir	6	-	2	8	3,5%
Atender	1	9	7	17	7,5%
Explicar	10	15	14	39	17,2%
Comentar	10	6	15	31	13,6%
Elogiar	-	1	2	3	1,3%
TOTAL	83	66	78	227	100%

VI. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – CRIANÇAS

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	24	15	23	62	39,8%
Inicia através contato verbal	4	4	7	15	9,6%
Inicia através contato físico	3	12	13	28	17,9%
Inicia através brincadeira	3	-	2	5	3,2%
Inicia através expressão afeto positivo	3	5	5	13	8,3%
Inicia através expressão afeto negativo	-	-	-	-	-
Expressa pedido/desejo/necessidade	3	4	5	12	7,7%
Exibe comportamento perturbador	7	3	10	20	12,9%
Interrompe atividade	-	1	-	1	0,6%
TOTAL	47	44	65	156	100%

VII. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELAS CRIANÇAS

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	10	6	12	28	38,9%
Através conteúdos familiares	5	11	13	29	40,3%
Através conteúdos de socialização	6	6	3	15	20,8%
TOTAL	21	23	28	72	100%

VIII. ESTRATÉGIAS INFANTIS PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	3	6	6	15	16,3%
Atender	15	7	17	39	42,4%
Opor-se	6	1	6	13	14,1%
Comentar	1	6	5	12	13,1%
Imitar	5	6	2	13	14,1%
TOTAL	30	26	36	92	100%

IX. MODALIDADES DE GESTÃO

MODALIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Autônoma	10	12	12	34	23,1%
Autônoma intermediária	1	-	-	1	0,7%
Intermediária de tutoria	3	13	-	16	10,9%
Intermediária dirigida	24	17	23	64	43,5%
Dirigida	19	1	12	32	21,8%
TOTAL	57	43	47	147	100%

X. ESPAÇOS

ESPAÇOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Sala de multi meios	-	-	-	-	-
Sala estruturada	20	13	16	49	32,2%
Sala de recursos	-	-	-	-	-
Galpão/ Refeitório	3	5	2	10	6,6%
Tanque de areia	4	-	-	4	2,6%
Quadra de esportes	-	-	-	-	-
Área livre árvores	-	-	-	-	-
Área livre parte frontal	6	11	12	29	19,1%
Área livre lateral	24	14	12	50	32,9%
Bebedouro	-	-	5	5	3,3%
Sanitários	-	-	5	5	3,3%
TOTAL	57	33	52	152	100%

XI. AGRUPAMENTOS

AGRUPAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Agregação livre	4	-	6	10	6,8%
Esquema pequeno grupo	19	15	25	59	40,1%
Esquema grupo todo	34	28	16	78	53,1%
TOTAL	57	43	47	147	100%

XII. QUALIDADE DOS EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

QUALIDADE	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
1. RESPONSIVIDADE					
Com Responsividade	45	41	43	129	29,3%
Sem Responsividade	12	2	4	18	4,1%
2. AFETIVIDADE					
Amistosa	26	43	40	109	24,7%
Conflituosa	10	-	1	11	2,5%
Neutra	21	-	6	27	6,1%
3. MUTUALIDADE					
Baixa	4	2	9	15	3,4%
Média	27	6	17	50	11,3%
Alta	26	35	21	82	18,6%
TOTAL	171	129	141	441	100%

XIII. PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Professora	57	43	47	147	41,4%
Crianças	57	43	47	147	41,4%
Diretora	1	3	1	5	1,4%
Professora substituta	16	7	-	23	6,5%
Mães	12	11	10	33	9,3%
TOTAL	143	107	105	355	100%

ANÁLISE DA FREQUÊNCIA RELATIVA DAS CATEGORIAS POR ETAPA DO ESTUDO

ETAPA DO ESTUDO: Segunda

I. ATIVIDADES

ATIVIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Rotina	26	28	12	66	64,7%
Atividades didáticas	-	2	1	3	2,9%
Atividades lúdicas	4	6	13	23	22,6%
Atividades organizacionais	2	-	2	4	3,9%
Conversa informal	4	2	-	6	5,9%
TOTAL	36	38	28	102	100%

II. MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

TRANSIÇÃO	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Direta	7	4	3	14	87,5%
Interrupção da atividade	-	-	2	2	12,5%
Dissolução do grupo	-	-	-	-	-
TOTAL	7	4	5	16	100%

III. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – PROFESSORA

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	8	4	5	17	10,3%
Incentiva C realizar atividade	9	7	7	23	13,7%
Incentiva C interromper atividade	3	2	2	7	4,2%
Realiza tarefa junto	5	7	14	26	15,7%
Posiciona C para atividade	2	1	1	4	2,4%
Inicia através contato físico	7	5	5	17	10,4%
Inicia através contato verbal	20	20	20	60	36,1%
Inicia através expressão afeto positivo	4	1	2	7	4,2%
Inicia através expressão afeto negativo	-	-	1	1	0,6%
Interrompe atividade de C	2	1	1	4	2,4%
TOTAL	60	48	58	166	100%

IV. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELA PROFESSORA

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	7	7	12	26	29,2%
Através conteúdos familiares	5	9	3	17	19,1%
Através conteúdos de socialização	19	12	15	46	51,7%
TOTAL	31	28	30	89	100%

V. ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	20	21	22	63	59,5%
Ordenar	2	5	1	8	7,6%
Proibir	2	-	1	3	2,8%
Atender	7	5	-	12	11,3%
Explicar	2	3	2	7	6,6%
Comentar	5	5	2	12	11,3%
Elogiar	1	-	-	1	0,9%
TOTAL	39	39	28	106	100%

VI. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – CRIANÇAS

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	30	15	16	61	41,8%
Inicia através contato verbal	8	3	24	35	23,9%
Inicia através contato físico	5	5	10	20	13,7%
Inicia através brincadeira	5	3	6	14	9,6%
Inicia através expressão afeto positivo	2	3	2	7	4,8%
Inicia através expressão afeto negativo	-	2	1	3	2,1%
Expressa pedido/desejo/necessidade	-	-	1	1	0,7%
Exibe comportamento perturbador	-	2	2	4	2,7%
Interrompe atividade	1	-	-	1	0,7%
TOTAL	51	33	62	146	100%

VII. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELAS CRIANÇAS

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	-	5	3	8	12,7%
Através conteúdos familiares	7	9	7	23	36,5%
Através conteúdos de socialização	9	7	16	32	50,8%
TOTAL	16	21	26	63	100%

VIII. ESTRATÉGIAS INFANTIS PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	3	-	-	3	4,8%
Atender	8	7	13	28	44,4%
Opor-se	1	1	-	2	3,2%
Comentar	7	5	9	21	33,3%
Imitar	5	4	-	9	14,3%
TOTAL	24	17	22	63	100%

IX. MODALIDADES DE GESTÃO

MODALIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Autônoma	27	10	8	45	45,9%
Autônoma intermediária	4	-	-	4	4,1%
Intermediária de tutoria	1	2	-	3	3,1%
Intermediária dirigida	2	12	4	18	18,3%
Dirigida	5	6	17	28	28,6%
TOTAL	39	30	29	98	100%

X. ESPAÇOS

ESPAÇOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Sala de multi meios	-	-	-	-	-
Sala estruturada	-	-	-	-	-
Sala de recursos	-	-	-	-	-
Galpão/ Refeitório	-	-	-	-	-
Tanque de areia	-	-	-	-	-
Quadra de esportes	4	-	-	4	3,5%
Área livre árvores	-	-	12	12	10,4%
Área livre parte frontal	11	8	4	23	20,0%
Área livre lateral	15	15	-	30	26,1%
Bebedouro	9	7	7	23	20,0%
Sanitários	9	7	7	23	20,0%
TOTAL	48	37	30	115	100%

XI. AGRUPAMENTOS

AGRUPAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Agregação livre	7	11	11	29	29,6%
Esquema pequeno grupo	10	2	-	12	12,2%
Esquema grupo todo	22	17	18	57	58,2%
TOTAL	39	30	29	98	100%

XII. QUALIDADE DOS EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

QUALIDADE	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
1. RESPONSIVIDADE					
Com Responsividade	33	29	28	90	30,6%
Sem Responsividade	6	1	1	8	2,7%
2. AFETIVIDADE					
Amistosa	24	18	21	63	21,4%
Conflituosa	1	1	1	3	1,1%
Neutra	14	11	7	32	10,9%
3. MUTUALIDADE					
Baixa	4	1	3	8	2,7%
Média	19	14	13	46	15,6%
Alta	16	15	13	44	15,0%
TOTAL	117	90	87	294	100%

XIII. PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Professora	35	30	29	94	41,8%
Crianças	39	30	29	98	43,6%
Diretora	3	-	-	3	1,3%
Professora substituta	-	-	-	-	-
Mães	17	12	1	30	13,3%
TOTAL	94	72	59	225	100%

ANÁLISE DA FREQUÊNCIA RELATIVA DAS CATEGORIAS POR ETAPA DO ESTUDO

ETAPA DO ESTUDO: Terceira

I. ATIVIDADES

ATIVIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Rotina	8	8	11	27	30,7%
Atividades didáticas	8	1	8	17	19,3%
Atividades lúdicas	10	5	8	23	26,2%
Atividades organizacionais	2	4	1	7	7,9%
Conversa informal	4	10	-	14	15,9%
TOTAL	32	28	28	88	100%

II. MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

TRANSIÇÃO	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Direta	4	6	5	15	75,0%
Interrupção da atividade	1	1	2	4	20,0%
Dissolução do grupo	-	-	1	1	5,0%
TOTAL	5	7	8	20	100%

III. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – PROFESSORA

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	1	1	2	4	2,0%
Incentiva C realizar atividade	15	20	21	56	28,7%
Incentiva C interromper atividade	6	4	3	13	6,7%
Realiza tarefa junto	7	5	10	22	11,3%
Posiciona C para atividade	-	-	1	1	0,5%
Inicia através contato físico	6	3	3	12	6,2%
Inicia através contato verbal	23	30	22	75	38,5%
Inicia através expressão afeto positivo	1	3	1	5	2,6%
Inicia através expressão afeto negativo	-	2	1	3	1,5%
Interrompe atividade de C	3	-	1	4	2,0%
TOTAL	62	68	65	195	100%

IV. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELA PROFESSORA

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	13	14	18	45	43,7%
Através conteúdos familiares	1	13	7	21	20,4%
Através conteúdos de socialização	17	6	14	37	35,9%
TOTAL	31	33	39	103	100%

V. ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	26	29	24	79	53,8%
Ordenar	3	5	7	15	10,2%
Proibir	2	4	4	10	6,8%
Atender	2	2	5	9	6,1%
Explicar	13	2	10	25	17,0%
Comentar	1	1	3	5	3,4%
Elogiar	1	2	1	4	2,7%
TOTAL	48	45	54	147	100%

VI. COMPORTAMENTOS INICIADORES DE CONTATO – CRIANÇAS

COMPORTAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Realiza atividade	12	17	14	43	32,6%
Inicia através contato verbal	13	18	18	49	37,1%
Inicia através contato físico	9	4	6	19	14,4%
Inicia através brincadeira	6	3	3	12	9,1%
Inicia através expressão afeto positivo	-	1	1	2	1,5%
Inicia através expressão afeto negativo	-	1	1	2	1,5%
Expressa pedido/desejo/necessidade	-	-	1	1	0,7%
Exibe comportamento perturbador	1	2	1	4	3,1%
Interrompe atividade	-	-	-	-	-
TOTAL	41	45	44	132	100%

VII. CONTEÚDO DAS VERBALIZAÇÕES INICIADAS PELAS CRIANÇAS

CATEGORIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Através conteúdos escolares	1	1	3	5	8,5%
Através conteúdos familiares	4	11	11	26	44,1%
Através conteúdos de socialização	11	6	11	28	47,4%
TOTAL	16	18	25	59	100%

VIII. ESTRATÉGIAS INFANTIS PARA CONTATO VERBAL

ESTRATÉGIAS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Solicitar/Sugerir	-	2	3	5	5,1%
Atender	14	21	18	53	53,5%
Opor-se	-	2	-	2	2,1%
Comentar	5	13	7	25	25,2%
Imitar	4	3	7	14	14,1%
TOTAL	23	41	35	99	100%

IX. MODALIDADES DE GESTÃO

MODALIDADES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Autônoma	10	9	8	27	29,3%
Autônoma intermediária	5	-	2	7	7,6%
Intermediária de tutoria	9	15	2	26	28,3%
Intermediária dirigida	1	3	1	5	5,4%
Dirigida	6	4	17	27	29,4%
TOTAL	31	31	30	92	100%

X. ESPAÇOS

ESPAÇOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Sala de multi meios	-	-	4	4	3,6%
Sala estruturada	-	-	12	12	10,9%
Sala de recursos	-	17	-	17	15,5%
Galpão/ Refeitório	6	4	3	13	11,8%
Tanque de areia	-	-	-	-	-
Quadra de esportes	-	-	-	-	-
Área livre árvores	16	-	-	16	14,5%
Área livre parte frontal	4	3	7	14	12,7%
Área livre lateral	-	-	-	-	-
Bebedouro	6	7	4	17	15,5%
Sanitários	6	7	4	17	15,5%
TOTAL	38	38	34	110	100%

XI. AGRUPAMENTOS

AGRUPAMENTOS	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Agregação livre	9	7	10	26	28,3%
Esquema pequeno grupo	-	-	-	-	-
Esquema grupo todo	22	24	20	66	71,7%
TOTAL	31	31	30	92	100%

XII. QUALIDADE DOS EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

QUALIDADE	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
1. RESPONSIVIDADE					
Com Responsividade	31	29	30	90	32,6%
Sem Responsividade	-	2	-	2	0,7%
2. AFETIVIDADE					
Amistosa	27	12	10	49	17,8%
Conflituosa	2	2	1	5	1,8%
Neutra	2	17	19	38	13,8%
3. MUTUALIDADE					
Baixa	1	2	2	5	1,8%
Média	15	13	4	32	11,6%
Alta	15	16	24	55	19,9%
TOTAL	93	93	90	276	100%

XIII. PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	Total Episódios	Frequência relativa
Professora	31	31	30	92	47,9%
Crianças	31	31	30	92	47,9%
Diretora	1	-	2	3	1,6%
Professora substituta	-	-	4	4	2,1%
Mães	-	1	-	1	0,5%
TOTAL	63	63	66	192	100%