

CRISTIANE MARIA LENZI BEIRA

PAIS NA CRECHE: O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE

PUC-CAMPINAS

2006

CRISTIANE MARIA LENZI BEIRA

PAIS NA CRECHE: O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane M. de Freitas Tonelloto

PUC – CAMPINAS

2006

CRISTIANE MARIA LENZI BEIRA

PAIS NA CRECHE: O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE

Campinas, 03 de Fevereiro de 2006.

Banca Examinadora

Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Júnior

Dra. Maria Cristina Rodrigues de Azevedo Joly

PUC – CAMPINAS

2006

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
DEDICATÓRIA	viii
AGRADECIMENTOS	ix
APRESENTAÇÃO	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. Concepção de infância	2
2. História da Família: aspectos relevantes	20
3. A creche como instituição destinada ao cuidado da infância	24
4. Creche e Família	31
OBJETIVOS	46
MÉTODO	48
1. Situação	49
2. Projeto Pais no SEPI	50
3. Participantes	52
4. Material	53
5. Procedimento	54
RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de escolaridade dos participantes	52
Figura 2 – N° de anos de matrícula dos filhos dos participantes	53

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi (2006) *Participação de pais na creche: O que se ensina e o que se aprende*. Dissertação de mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (130 p).

RESUMO

A família e a creche encerram institutos de notável importância no contexto de desenvolvimento infantil. Neste sentido, é de extrema relevância que haja sintonia entre as oportunidades por ambas oferecidas, para que a educação da criança seja abrangente e otimizada. Com base nestas afirmativas, o estudo aqui proposto teve por objetivo principal a avaliação de um programa de participação de mães e pais em uma instituição educacional em benefício do desenvolvimento da criança. Para que este propósito fosse atingido, os membros participantes do projeto “Pais no SEPI” foram entrevistados e suas respostas analisadas qualitativamente, adotando-se, como método de avaliação, o exame por categorias, destacadamente. Os pontos cuja ênfase apresentaram maior realce, considerando-se os resultados obtidos, foram os seguintes: a necessidade demonstrada pelos participantes em receberem apoio pessoal; manifestação de expectativas pessoais, antes de seu papel como mãe ou pai; valorização da oportunidade de desenvolver habilidades, bem como de discutir sobre diversos assuntos do seu dia-a-dia e a possibilidade de vislumbrarem novas chances de mudanças em sua vida, decorrentes das novas experiências vividas. Observou-se que o atendimento dos pais propiciou que, tanto direta como indiretamente, o relacionamento com os filhos fosse abordado e re-significado em muitas ocasiões.

Palavras-chave: família, desenvolvimento infantil, relação família-escola.

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi (2006) *Participation of the parents in a day care center: What is taught and what is learnt*. Master's Degree Thesis. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (130 p).

ABSTRACT

The family and the day care center are notably important institutions for children's development. That's why it is extremely relevant that the opportunities for both child and parents are well-balanced in order to optimize the child's education. Based on these statements, this study proposes as its main objective, the evaluation of a program with the participation of mothers and fathers in an educational institution for the benefit of the child's development. In order to fulfill this task, the participants in the parents SEPI project were interviewed. Their answers were closely analysed and the highlighted exam categories were used as a method of evaluation. The topics, which presented high distinction taking into considerations the results obtained, were the following: demonstration of personal expectations before performing the father and mother role, the value of skill development opportunities as well as the discussion about various day to day matters and also the possibilities to look forward to opportunities to change their lives resulting from these new experiences. It was observed that the parents presence helped both directly and indirectly in the improvement of the relationship with their children. It also had shown a significant improvement in many cases.

Key words: Family, child development, family-school relationship.

Aos meus pais **Dulcinéia** e **Paulo**, que são
modelos nos quais eu busco inspiração.

Ao **Jorge** por me impulsionar a lutar pelos meus
sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelas tantas *portas* que tem aberto em minha vida;

Agradeço também a algumas pessoas que participaram comigo desta conquista:

- ◆ Aos meus pais, verdadeiros mestres em educação;
- ◆ Ao meu querido Jorge, pela dedicação, carinho, paciência e orientação;
- ◆ Aos meus filhos, pela paciência, colaboração e por colorirem minha vida;
- ◆ À professora. Dra. Josiane Maria de Freitas Tonelloto, por investir em terrenos nunca antes semeados, por acreditar na colheita futura próspera e por ser constantemente envolvida com os projetos que abraça.
- ◆ Aos meus irmãos e, certamente, orientadores: Paulo, Sandro e Luciano;
- ◆ Ao Núcleo Educacional SEPI, pela disponibilidade em cooperar.
- ◆ À Sra. Ana Maria V. Beira, por tudo o que ela representa para o Núcleo Educacional SEPI.
- ◆ À Ana Lúcia, por acreditar e participar do desenvolvimento da pesquisa, de forma tão incentivadora;
- ◆ Aos participantes, que foram sempre prestativos e atenciosos;
- ◆ Aos professores Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Jr e Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira, pelas importantes contribuições no exame de qualificação;

- ♦ À professora Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira, por atender ao meu pedido para presidir a banca de defesa, dando-me um exemplo de solidariedade e generosidade;
- ♦ À professora Dra. Maria Cristina Rodrigues de Azevedo Joly, pelo profissionalismo, atenção e relevantes considerações dedicadas à dissertação;
- ♦ Ao professor Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi, pela participação em todas as fases do desenvolvimento da dissertação e pelas orientações tão bem acolhidas;
- ♦ À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por me fazer perceber o quanto é importante estarmos sempre preparados para os desafios da vida.

Ser homem é precisamente ser responsável. É sentir vergonha diante da miséria, mesmo quando ela não parece ter qualquer relação com você. É ter orgulho de uma vitória dos companheiros. É sentir, ao colocar a sua pedra, que você está contribuindo para construir o mundo.

Saint-Exupéry, 2002.

APRESENTAÇÃO

Desde que ingressei no mercado de trabalho, tenho me dedicado à aplicação da análise de sistemas na área administrativa empresarial. Porém, há alguns anos, venho empregando parte de meu tempo em trabalho realizado em um núcleo educacional, envolvido com a empresa da qual faço parte, como analista de sistemas.

Atualmente, a referida instituição atende aproximadamente 500 crianças, compreendidas na faixa etária de 1 a 14 anos, proporcionando educação integral voltada ao desenvolvimento da prática da cidadania.

Aos poucos fui me identificando com a área da educação e, mais recentemente, acabei dispondo de meu tempo, quase que exclusivamente, ao trabalho com as crianças da entidade.

Um dos projetos com o qual me envolvi está relacionado a crianças com dificuldades de aprendizagem e, ao propor-me a auxiliá-las, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o complexo processo de desenvolvimento que caracteriza a infância. O trabalho desenvolvido consistia em estimulá-las, por meio de recursos de multimídia, sob a forma de jogos e atividades e, assim, garantir, principalmente, a motivação necessária para aprendizagem.

Com o projeto progredindo, profissionais da creche levantaram uma hipótese relacionada com o aprendizado de determinadas crianças. Em síntese, suscitaram a possibilidade de obtenção de maiores e mais positivos efeitos para a relação desenvolvimento-aprendizagem, caso se viabilizasse a participação e colaboração da família na rotina das crianças na instituição, bem como no acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Um dos fatores que contribuíram para a mencionada hipótese foi o fato de que, enquanto algumas crianças demonstravam interesse e sentiam-se motivadas com as atividades, conseguindo, conseqüentemente, avançar rapidamente, outras não se mostravam tão empenhadas, como se não acreditassem no valor daquele trabalho.

Conforme o meu relacionamento com aquelas crianças foi se tornando mais próximo, pude conhecer cada uma delas e conversar sobre sua vida fora da creche. As crianças – para as quais as atividades não despertavam tanto interesse – sempre faziam comentários, não muito construtivos, com relação à família, ou seja, os próprios familiares desacreditavam que o esforço da mesma fosse lhe trazer benefícios realmente mensuráveis. Pareciam adeptos de uma idéia fatalista, como se o futuro daquele ser já estivesse determinado, malogrando qualquer tentativa de esforço contrário.

Um desses casos aconteceu quando uma menina dizia que não podia fazer a tarefa, porque não tinha lápis. Não obstante prontamente sanada a falta do material, no dia seguinte, voltava ela novamente sem o lápis, dizendo que sua mãe o havia dado para sua irmãzinha brincar, a qual, por sua vez, acabou estragando ou quebrando-o. A narração da criança causava a impressão de que em sua casa, o *lápis* (a tarefa, o aprender, o estudar) não era tão importante quanto estávamos lhe dizendo ser.

Dessa forma, sobreveio a necessidade de aproximar a instituição da família, com o intuito de envolvê-la no processo de desenvolvimento da criança, levando-a a identificar atitudes construtivas a serem empreendidas, bem como outras não construtivas, que deveriam ser evitadas.

Após a decisão de abrir as portas da instituição aos pais, incentivando-os, mesmo, a se envolverem com o Núcleo Educacional, procurei suporte na literatura para que pudesse me nortear para o planejamento do programa que se iniciava. Mas minha surpresa foi verificar a escassez de pesquisas sobre pais e instituição, especialmente creches.

Ao mesmo tempo em que esse assunto parece ser essencial, paradoxalmente é pouco abordado, ou seja, mesmo em se admitindo a importância da participação dos pais na educação da criança, a frequência com que tal relação é investigada e publicada é insatisfatória.

Diante dessa dificuldade, mais incentivo tive ao propor esta pesquisa, a fim de criar caminhos para aqueles, que como eu, sentem necessidade de desenvolver um trabalho que facilite o fortalecimento das ligações entre a família e as instituições escolares. Além disso, penso que a proposta pode contribuir para o aprimoramento das metas estabelecidas, bem como para a avaliação dos seus resultados.

A seguir será feita uma revisão da literatura, aqui denominada como Introdução. Dados a respeito de como, quando e com quem o estudo feito, encontram-se disponíveis em Método e como parte final seguem relatados os resultados obtidos, bem como sua discussão e algumas considerações.

INTRODUÇÃO

1. Concepção de infância

O normal é ver as crianças como aquelas que precisam ser ensinadas, seres inacabados que , à semelhança do Pinóquio, só se tornam pessoas de carne e osso depois de serem submetidos às nossas artimanhas pedagógicas.

Rubem Alves, 2003a.

A etimologia da palavra infância, segundo o dicionário Houaiss, tem origem no latim – *infantia,ae*, que significa dificuldade ou incapacidade de falar; mudez; ou de outra constituição também do latim – *infans,ántis*: que não fala. Portanto, obtém-se a noção de infância como qualidade do não falar e, como a infância não fala, acaba não ocupando o lugar merecido na história. Por não poder gritar, exprimir suas necessidades e características, a criança é obrigada a aceitar a desconsideração que por ela vem sendo nutrida.

Dessa forma silente é que a infância foi vista e tratada por um longo período da humanidade. Como o infante não falava por si, falaram por ele e sobre ele, primeiro descrevendo-o como um adulto em miniatura, vestido, inclusive, como tal, depois como a *tabula rasa*, pronta para ser moldada e, mais tarde, como um ser já determinado pela sua carga genética. Finalmente, à infância foi dada a devida importância: pesquisas e estudos vêm sendo desenvolvidos para se entender melhor essa fase pela qual todo ser humano passa.

Assim como a criança, a mulher também não teve voz por quase toda a história da humanidade e a conquista alcançada pelas mulheres quanto ao seu

reconhecimento e, conseqüentemente, a igualdade de direitos é muito recente. Platão (427-347 a.C.), porém, já defendia essa idéia, dizendo que as mulheres tinham a mesma razão que os homens, bastando para isso que recebessem a mesma formação deles. O seu maior interesse não estava em lutar pela igualdade de sexos, mas aprimorar os cuidados dispensados às crianças. Ele foi o primeiro filósofo a defender a criação de jardins-de-infância e semi-internatos públicos, pois acreditava que a educação infantil era importante demais para ser deixada a cargo do indivíduo, no caso, a mulher-mãe, cuja responsabilidade deveria ser coadjuvada pelo Estado (Gaarder, 1995).

Ainda na história antiga, encontram-se evidências acerca do valor dado à educação das crianças. Ao se analisar uma época bastante remota no tempo, como por exemplo, a civilização grega, no período de 1.100 a 500 a.C., nota-se o interesse em proporcionar uma educação formal à infância masculina e livre, com a existência de escolas, onde era propiciado o ensino básico, com o objetivo de permitir ao futuro adulto o conhecimento de algum ofício. Nessas escolas, freqüentadas somente pelos meninos – as meninas também aprendiam a ler e algumas outras poucas atividades, mas em casa – os alunos aprendiam a ler, escrever, fazer contas com o ábaco, tocar lira, cantar, dançar, recitar poesias, além de poderem se exercitar no ginásio. Aos quinze anos, o garoto terminava a escola e podia escolher um ofício para se tornar aprendiz e garantir um trabalho no futuro. É preciso ressaltar, no entanto, que somente uma certa faixa da população podia ter acesso às escolas – as famílias mais abastadas e tradicionais (Crosher, 2002; Peris, Vergés, 1999).

Avançando cronologicamente na história da humanidade, encontra-se, no século II d.C., entre os romanos e gregos, a existência de casos freqüentes de enjeitamento do próprio filho que, no seu nascimento, somente seria considerado parte da família, se o pai o recebesse, com um gesto simbólico, tomando-o do chão onde havia sido colocado pela parteira e manifestando seu reconhecimento. Caso contrário, o recém-nascido seria exposto diante da casa ou num monturo para quem quisesse acolhê-lo.

A criança parecia passar por uma espécie de seleção e caso não se enquadrasse em critérios subjetivos de seu pai, poderia, naturalmente, ser expurgada do seu quase futuro lar.

As possíveis razões que levavam o pai a tomar a decisão desfavorável à criança talvez fossem a miséria – não poder alimentar mais um membro da família; a preferência de um número reduzido de rebentos, a fim de garantir recursos para todos; e disputas testamentárias.

Já os egípcios, germanos e judeus não compartilhavam dessa bizarra tradição e criavam todas suas crianças, não enjeitando nenhuma delas.

Com relação à escolarização, o povo romano comum, apesar de não ser considerado letrado como aqueles privilegiados das classes altas que eram educados por preceptores, podia contar com professores disponíveis nas cidades e nos burgos. Estes que lhe ensinavam rudimentos da escrita, para que pudesse ter controle sobre operações do dia a dia como fazer contas, escrever uma carta simples, etc.

A escola era freqüentada por uma parte considerável das crianças romanas, até completarem 12 anos. As salas de aula eram mistas, ou seja,

meninos e meninas recebiam a mesma oportunidade. Isto ocorria pelo menos até essa fase de suas vidas, porque, a partir desse momento, somente o menino e de família abastada é que podia continuar o processo de educação.

O principal objetivo da educação era preparar o menino para a vida, no sentido de adornar seu espírito, instruí-lo na arte retórica, enfim, formar um homem de prestígio.

A principal diferença entre os romanos e os gregos é que a educação destes últimos focalizava o esporte quase com a mesma importância que as matérias literárias (Veyne, 2004).

No século V d.C., por exemplo, a educação formal era praticamente inexistente no local onde hoje é a Inglaterra, que foi invadido e tomado pelos saxões, que permaneceram naquelas terras por 600 anos. Esse povo, que viveu numa época de muitas dificuldades (escassez de recursos), dedicava sua vida a procurar meios de sobrevivência, pois dependia de sua agricultura. Os mosteiros eram os únicos lugares que oportunizavam o aprendizado da leitura e escrita, já que não havia escolas. Poucos meninos eram mandados para esses mosteiros e seus instrutores eram os próprios monges. As regras imputadas às crianças eram muito severas. Os livros eram confeccionados pelos monges e se apoiavam nos Evangelhos (Triggs, 2000).

Franco Jr. (2004) relatou que, em fins do século VIII, em muitos momentos e em muitos locais, a fome e a mortalidade eram muito acentuadas, a ponto de precisarem lutar intensamente para garantir meios de sobrevivência. Para equilibrarem o contingente populacional em relação aos recursos existentes, acabavam controlando, também, a natalidade. Devido a isso e ao

fato de as crianças serem muito frágeis num tempo tão difícil, em que as próprias mães sacrificavam, muitas vezes, os recém-nascidos, para terem menos bocas para alimentar, apenas 2% da população camponesa era infantil.

Entre os romanos, nos séculos VII e VIII, a realidade era oposta. A necessidade de aumentar a taxa de natalidade e diminuir a de mortalidade, conduziu a sociedade romana a favorecer a procriação. Para isso, muitas passaram a ser cobradas em casos de assassinato de jovem em idade de procriar, de violência contra mulher grávida e abortos (sendo a multa maior se o feto fosse do sexo masculino).

Com o desenvolvimento da civilização e a melhoria das condições de vida, ou seja, quando o ser humano pôde se interessar pelo intelecto, pela cultura e sua promoção, fazendo parte, então, de uma sociedade um pouco mais civilizada, não se observou a revalorização da infância, como era de se esperar. Constatam-se que as crianças desfrutavam de pouca consideração, não sendo representadas, por exemplo, nos mais variados trabalhos artísticos, como se efetivamente não existissem. As poucas pinturas existentes, por volta do século XII, que retratam figuras infantis, possuíam certas características em comum: as crianças eram reproduzidas como verdadeiros homens, porém numa escala menor, como se fossem miniaturas destes (Marcilio, 2003).

Assim, confirma-se que a infância era desconhecida ou desvalorizada, entendida como um período de espera, de transição para o real, o verdadeiro, o que tem valor, ou seja, a fase adulta. Por isso não merecia grandes preocupações e observações. A voz de Platão, cobrando maior atenção à fase infantil, não era sequer ouvida.

Ainda nos tempos da Idade Média, costumava ser comum, também, o fato de crianças não serem criadas pela mãe, mas por pessoas que eram encarregadas desse trabalho. Eram famílias abastadas que contratavam amas para cuidarem de seus filhos, que muitas vezes eram levados, enquanto recebiam tais cuidados, para viverem com as suas tutoras, deixando seu próprio lar, o que demonstra a pouca importância que a própria família lhes dedicava (Santana, 1998). Roncière (2004) relata que três em cada quatro bebês toscanos passavam os seus primeiros meses longe de casa e que 53% deles não eram retomados de suas amas de leite, senão após os 18 meses.

Na Europa Ocidental, segundo Gélis (2004), entre os séculos XV e XVI, havia uma forte preocupação com a preservação da vida das crianças pois esse era o meio encontrado para a continuação das linhagens, que eram extremamente valorizadas e não podiam ser quebradas em hipótese nenhuma. Devido a isso, a fecundidade do casal era prioritária e a mulher era vista como responsável maior pela procriação, já que dela dependiam o nascimento, a amamentação e os cuidados do bebê.

O sentido simbólico da fecundidade era forte e vários artefatos, como árvores fecundantes, pedras de fecundidade, etc, eram utilizados para garantir o ciclo da linhagem.

Como consequência da forte valorização da linhagem, o olhar para a infância se tornou mais protetor. A criança era amamentada pela própria mãe e educada, até os dois ou três anos, pelos pais. Depois desse período, iniciava uma educação pública, mas ainda predominava, por alguns anos, o ensinamento dos pais.

O simbolismo foi marcante nesse período e denota a tentativa de se garantir a sobrevivência e desenvolvimento do bebê. Vários rituais eram adotados, como o batismo, que era entendido como uma oportunidade de se assegurar a qualidade dos sentidos do bebê; ou, para se garantir que a criança não fosse gaga ou muda, os seus padrinhos deveriam se beijar sob o sino, ao sair da igreja.

O aprendizado da criança acabava sendo estimulado dentro de casa, apesar de não ser com esse propósito, por meio da relação da criança com seus brinquedos ou com outras crianças de várias idades. Com sete ou oito anos, o menino passava a acompanhar o pai e a menina aprendia, com sua mãe, seu futuro papel de mulher. Tais aprendizados, com seus tutores, tinham por finalidade *fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os revezes da sorte* (Gélis, 2004, p. 315).

Nas elites sociais do Renascimento surgiu uma nova relação entre adulto e criança, mas o que parece ser uma demonstração de afetividade e de cuidados, na realidade era uma forte vontade de se preservar a vida da criança.

Nesse tempo já se encontravam advertências médicas quanto à necessidade de se amamentar o bebê. Comentava-se, entre o povo, que a própria mãe deveria amamentar seu filho, sob justificativas não procedentes, como *o alimento transmite a natureza e sua própria identidade não corre o risco de ser afetada por uma 'transfusão' que concerne tanto o corpo como o espírito* (Gélis, 2004, p. 320). Tanto a prática de optar por uma nutriz, quanto a

de amamentar seu próprio bebê, eram disseminadas na Europa Ocidental nesse período.

Uma das conseqüências observadas com relação à mudança de postura dos pais para com a infância foi o aparecimento de uma *nova criança*, segundo as pessoas da época narravam, sem compreender o porquê, que *ela é mais esperta, mais madura* ou *as crianças de hoje são mais sagazes* (Gélis, 2004, p. 322).

Ao mesmo tempo em que um broto de afetividade apareceu na relação entre pais e filhos, algumas recomendações são encontradas quanto ao perigo do mimo excessivo que poderia vir a ser a causa de muitas fraquezas. Este era o pensamento da época, justamente por não conseguirem entender o mecanismo das relações sociais de maneira integral.

Então, para não se permitir que os pais estragassem seus filhos, com tantos beijos, o poder político e religioso assumiu a educação infantil.

Por outro lado, um fato bastante discrepante com relação ao narrado anteriormente, e muito comum na época, era o abandono de crianças por parte de seus próprios pais, que as levavam e as deixavam em lugares como bosques, caminhos, portas de igrejas, etc. Casos como esses passaram a se tornar freqüentes. Criou-se, inclusive, na Europa, um sistema que acolhia esses abandonados: a roda de expostos. Essa instituição, criada no século XII, proporcionava uma assistência caritativa e permitia que os pais que quisessem abandonar seu filho, pudessem fazê-lo ali, sem que ninguém tivesse conhecimento. Dessa forma, a criança ficava protegida dos perigos de ser abandonada em qualquer outro lugar. Também entre os toscanos surgiu a

necessidade da criação de asilos para receberem os abandonados, devido ao grande número de crianças deixadas por suas famílias (Roncière, 2004).

Esse sistema de acolhimento de crianças abandonadas também foi criado no Brasil no início da colonização e perdurou até a década de 50. No período de 1738 a 1821, essa instituição brasileira, localizada no Rio de Janeiro, acolheu 8.713 crianças. Havia, ainda, uma roda de expostos na Bahia e outra em Recife (Marcilio, 2003).

A falta de conhecimento própria da época, quando o ser humano ainda vivia mais intensamente sob influência de seus instintos que propriamente do intelecto, certamente é a explicação que se pode dar para o descaso com que a infância era tratada. As informações a respeito da criança eram superficiais e elas, até o século XVII, ainda eram vistas como adultos menores, mais fracos e menos inteligentes (Papalia & Olds, 2000).

Ramos (2002) relatou inúmeros casos ocorridos no século XVI em embarcações marítimas portuguesas. Costumeiramente eram encontradas crianças trabalhando a bordo, ora porque a situação de miséria da época levava os próprios pais a alistarem seus filhos voluntariamente em naus portuguesas, ora porque a Coroa enviava crianças órfãs às suas colônias.

Na embarcação, a criança, geralmente entre 12 e 14 anos, sofria todo tipo de dificuldades. Era encarregada de trabalhos pesados, recebia uma alimentação precária, sofria sérias punições quando desobedecesse às ordens, e se via obrigada a se submeter a atentados ao pudor, por parte, inclusive, de altos oficiais. Difícil de explicar o fato de que até mesmo a criança que estivesse a bordo como passageira, também corria perigo de submissão a

maus tratos, o que dá mostras de quanto insignificante era a representação da figura infantil naquela época.

A taxa de mortalidade entre essas crianças era muito alta, explicada pelo tratamento recebido. Nos momentos de perigo, era comum não se preocuparem com os menores e, os próprios pais, quando embarcados com seus filhos, não os protegiam como hoje se faz. Era freqüente as crianças caírem da embarcação e serem deixadas para trás. Nos naufrágios, eram esquecidas, não recebiam ajuda e praticamente nunca havia crianças entre os sobreviventes.

Fatos como o freqüente abandono de crianças, o desrespeito com que eram tratadas nas embarcações portuguesas, reforçam a idéia de que a infância não era vista com valor, mas como forma de exploração por parte do mundo adulto. Nota-se, então, que na história da humanidade, houve predominância da ignorância em relação ao que realmente representa a infância.

No século XIX, ainda se nota a falta de esclarecimento dos responsáveis pela criança, quanto à caracterização da infância e educação. Existem relatos nos quais se percebe que a criança brasileira, em várias situações, era criada, e amamentada por escravas, confirmando, pois, a fragilidade com que esse período da vida era interpretado. As mães, desde o momento do nascimento dos filhos, passavam a incumbência da maternidade para a escrava da casa. Depois, quando a criança crescia, era novamente entregue aos cuidados de terceiros: a escola, que passava a ser responsável por ela. No Brasil, em

1857, havia 2.452 escolas, sendo 765 particulares e 1.687 públicas, e 82.243 crianças, de ambos os sexos, que recebiam educação formal (Leite, 2003).

A criança que vivia tais situações, de serem praticamente criadas por terceiros, praticamente, não desenvolvia vínculo afetivo com os pais e não raras vezes, acabava se ligando aos seus negros educadores, tornando-se naturalmente parecida com seus mestres, devido ao convívio tão estreito. Tal semelhança se dava em todos os sentidos, inclusive no moral.

Na idade adulta, quando já podiam freqüentar a Universidade, era comum as famílias mais cultas despacharem os filhos para serem educados fora. Agora o destino era, provavelmente, a Europa.

Quanto à qualidade da educação, no Brasil colonial, a noção de boa educação envolvia rígida disciplina e implicava castigos físicos e tradicionais palmadas. Os padres jesuítas é que apresentaram esse modelo de educação aos indígenas, que se horrorizaram, pois desconheciam o ato de bater em crianças. Para os jesuítas isto era uma forma de amor (Priore, 2002).

A maior preocupação ou meta a ser alcançada pelos educadores da época, consistia em adestrar as crianças, preparando-as para assumir responsabilidades. Priore (2002) afirmou que:

há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos da sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania (p. 105).

Conclui-se, então, que na medida em que o progresso ampliou a visão da infância, como a conscientização da necessidade de se oferecer educação formal às crianças, de lhes poupar trabalhos forçados, de lhes garantir proteção, a idéia de educação não abrangia a afetividade e o desenvolvimento

emocional sadio. O melhor a ser disponibilizado à infância era a disciplina, conseguida à custa de rígidas regras.

A partir do século XIX é que se começou a voltar a atenção para o desenvolvimento infantil e o quanto ele está ligado à vida adulta de uma pessoa. Devido a isso, vários questionamentos vêm sendo elaborados: com quem a criança deve ficar para ser educada? Qual o melhor método de se promover a educação?

Mudanças progressivas no que concerne ao tratamento despendido à criança podem ser observadas, inclusive nas leis que aos poucos vão estabelecendo parâmetros que incentivam a educação e o desenvolvimento infantil.

Depois da 1ª Guerra Mundial, por exemplo, foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança, na Conferência de Genebra, em 1921. No Brasil, em 1927, foi editado um Código de Menores, no qual constava a proibição do trabalho de crianças de até 12 anos. Outros documentos mais recentes também foram decisivos quanto ao reconhecimento dos direitos da criança: a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1969); a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), conforme apresenta Didonet (2001).

Iniciou-se, assim, um processo de modificação da visão sobre a infância, mas que até hoje, ainda, encontra muita resistência para se concretizar. Infelizmente, a qualidade de não falar, pertencente ao infante, o obriga a viver a exploração, sem oportunidade de escolha.

Se por um lado a lei favorece a infância, por outro, a realidade não permite escolha e assim sendo, muito alto é, nos tempos hodiernos, o índice de exploração infantil.

A PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio de 1995 registrou cerca de 581,3 mil crianças entre cinco e nove anos de idade trabalhando. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, o contingente dos que trabalhavam representou 3,3 milhões de crianças (Secretaria de Comunicação de Governo da Presidência da República, 1998; Rizzini, 2002).

Felizmente esse índice de trabalho infantil vem declinando progressivamente; porém, ainda está muito longe de ser compreensível e aceitável. Entre os anos de 1992 e 2001, o percentual de crianças entre cinco e 17 anos de idade ocupadas, passou de 19,6% para 12,7% (IBGE, PNAD 2001). Em 2002, a PNAD mostrou que 4.188.552 crianças entre cinco e 17 anos ainda estavam trabalhando.

Um fator que certamente está contribuindo para o aumento da freqüência escolar e conseqüentemente para a diminuição do trabalho infantil é a obrigatoriedade escolar, sob as penas da lei, caso o responsável pela criança não a matricule na rede escolar.

Constata-se, pois, que o ser humano finalmente se deu conta de que a saúde da pessoa crescida foi estabelecida no decorrer da infância e ressalta-se, inclusive, o fato de que os alicerces para o sucesso desse desenvolvimento se iniciam no modo como a mãe se relacionou com o indivíduo bebê, nas suas primeiras semanas ou meses de vida (Winnicott, 1982).

Hoje já se sabe que muitos diferentes aspectos do “eu” influenciam no desenvolvimento: aspectos físico, cognitivo e psico-social e, por isso, a preocupação com a infância deve abranger todas as áreas do desenvolvimento.

O progresso da ciência e o aparecimento de profissões como serviço social, psicologia, pedagogia, medicina higienista, pediatria, também modificaram muito a forma de se olhar para a infância. Percebeu-se que as carências afetivas, culturais e cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A fase de zero a seis anos merece um olhar mais comprometido, pois é fundamental para que a criança consiga explorar ao máximo suas potencialidades. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Muito antes da idade escolar, a criança, ao se relacionar com quem está ao seu redor, aprende a falar, assimila nomes de objetos, desenvolve habilidades ao imitar um comportamento de alguém, etc.

O meio ambiente ao qual a criança está ligada e as relações estabelecidas entre ela e as pessoas que a cercam, passaram a ser considerados no que se refere ao desenvolvimento infantil, constatando-se, inclusive, que são pontos fundamentais para que a criança desenvolva o máximo de suas potencialidades.

Apesar de a literatura apontar a existência de fatores genéticos que podem influenciar o comportamento do ser humano, observa-se que no seu círculo de relações mais íntimo, a criança recebe intensamente a influência da

família e isso parece contribuir para que adote comportamentos semelhantes aos dos familiares próximos. Assim sendo, a participação ou responsabilidade da família no desenvolvimento da criança é irrefutável. As relações, então, que a criança estabelece com pessoa fora de seu círculo mais íntimo, são baseadas no modelo elaborado por ela a partir de suas experiências com os adultos mais próximos.

Segundo Luria (1990), quando a criança experimenta situações de relacionamentos sociais, ela desenvolve, paulatinamente, um complexo sistema lingüístico, que a leva a modificar comportamentos, propor novos problemas, criar novas formas de atividade consciente. Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança repensa sua relação com os objetos; reestrutura seu comportamento e avalia o comportamento dos outros; desenvolve novas respostas emocionais. Toda essa transformação vivenciada, leva a criança uma reorganização do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade.

Vigotski (2003) explicou que a linguagem surge, a princípio, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam, mas que depois, quando ela consegue estabelecer a conversação em fala interior, a linguagem passa a organizar o pensamento da criança.

A emoção também está intimamente ligada ao desenvolvimento infantil, influenciando-o. Henri Wallon afirmou que a emoção de um indivíduo se nutre do efeito que causa no outro e assim sendo, as relações sociais são propulsoras do desenvolvimento cognitivo e fundamentais para o desenvolvimento infantil (Dantas, 1992).

Encontramos em Bronfenbrenner (2002) *que o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra* (p. 5), ou seja, a estrutura mais simples é o ser humano – indivíduo que por sua vez encontra-se envolvido por uma estrutura secundária, normalmente o ambiente familiar, com o qual se relaciona, influencia-o e por ele é influenciado. Sucessivamente, notam-se outras estruturas das quais o mesmo indivíduo também tem uma determinada participação.

Então, pode-se dizer que uma pessoa participa de diversos ambientes: familiar, social, profissional, etc. Alterações em um deles pode, provavelmente, influenciar o indivíduo, mesmo que não esteja ali presente naquele determinado momento.

Assim sendo, ao se analisar o contexto de desenvolvimento da criança, encontram-se freqüentemente os seguintes ambientes dos quais ela participa: familiar, escolar, social dentre outros. Segundo Bonfenbrenner (2002),

a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro (p. 7).

Conclui-se, portanto, que a ligação e comunicação entre ambientes dos quais a criança participa é fator preponderante a ser buscado por aqueles que se interessam por propiciar melhores condições para o desenvolvimento infantil.

Bronfenbrenner (2002) mesmo dá um exemplo quando escreveu que *a capacidade de uma criança de aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família* (p.. 5).

Com relação às características de cada ambiente e levando-se em conta que é ele, ambiente, um fator de interferência no desenvolvimento infantil, conclui-se da necessidade de torná-lo o mais apropriado para o bom andamento da relação criança x ambiente. No caso da escola ou creche, Bronfenbrenner (2002) propôs o seguinte:

Hipótese 15: Um meio ambiente institucional tende a ser mais prejudicial para o desenvolvimento da criança com a seguinte combinação de circunstâncias: o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidadora-criança numa variedade de atividades, e o ambiente físico restringe as oportunidades de locomoção e contém poucos objetos para a criança utilizar em atividade espontânea (p. 112).

Por outro lado, o autor também sugeriu que:

Hipótese 17: Os efeitos desenvolvimentalmente retardantes da institucionalização podem ser evitados ou revertidos colocando-se a criança num meio ambiente com as seguintes características: um ambiente físico que ofereça oportunidades de locomoção e contenha objetos que a criança pode utilizar em atividades espontâneas, a disponibilidade de cuidadoras que interagem com a criança numa variedade de atividades e a disponibilidade de uma figura materna a quem a criança possa desenvolver um apego sólido (p. 113).

Além da preocupação que se deve ter em promover ambientes facilitadores do desenvolvimento, seja na escola por meio de conscientização dos profissionais sobre a importância de se buscar enquadrar a instituição nos requisitos vistos nas hipóteses anteriores, seja no lar, utilizando-se, por exemplo, de programas de parcerias entre escola e família para reflexão, discussão e aconselhamento, quando for o caso, é primordial a criação de alianças entre os ambientes, que facilitem a troca de informações, a fim de que se esclareçam dúvidas, cumpram expectativas, etc.

Em outras palavras, a fisiologia da criança, por si só, não pode garantir o desenvolvimento infantil. O meio ambiente e as relações que com ele a criança

estabelece, inclusive com os adultos próximos a ela, com o contato com objetos, situações, etc, influenciam seu desenvolvimento.

2. História da Família: aspectos relevantes

*Os pais são os arcos de onde os filhos, como
flechas vivas, são lançados para o futuro.*

Kahlil Gibran apud Teixeira, 2004.

Segundo Basseda & cols (1996), a família, como sistema, possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente. Porém, analisando a história da família por meio das artes deixadas desde os tempos mais antigos, nota-se que durante o século XII, a personagem central comumente abordada, não era a família. A figura predominantemente representada nas telas dos pintores, era a masculina, simbolizando ora o senhor das terras, ora o serviçal, ora o nobre envolvido pela sua fortuna, ora o camponês descansando entre as flores. Mas o que era comum nessas cenas é a presença solitária do homem. Não apareciam nem mulher, nem crianças, apenas o ser masculino. O foco estava fixado no homem e nas relações que lhe diziam respeito. Ele não era mostrado como esse ser que deveria colaborar com a função de favorecer a adaptação de sua família no contexto ao qual ela pertencia. A definição de Basseda & cols, então, somente pôde ser aplicada ao conceito de família, muito recentemente.

Com o avanço do tempo, pôde-se notar o aparecimento de cenas expressadas pelas artes, nos quais a figura feminina destaca-se, aos poucos, perto do homem, que ainda é o ponto central. Os artistas passam a explorar

situações românticas e o casal, progressivamente, vai ganhando espaço, sem predominância de um sobre o outro.

Somente por volta do século XVI é que a família passou a ser tão valorizada a ponto de ser representada pelas artes. Nesta época, então, encontram-se cenas em que os filhos aparecem perto do senhor da terra, enquanto este supervisiona o trabalho dos camponeses. O casal romântico, por sua vez, cede lugar às cenas familiares, geralmente campestres.

No período seguinte, a cidade e os movimentos das ruas, feiras, festas populares também passaram a ter seu espaço nas telas artísticas, mas não a vida familiar privada e, situações de dentro de casa eram raramente abordadas.

Finalmente uma nova personagem passou a ganhar destaque individual: a criança. Nesse período ela começou a ser percebida, a fazer parte da história. A partir do século XVII, a família passou a ocupar um espaço muito grande nas representações artísticas e as cenas mais variadas passam a ser reproduzidas: pais e filhos em volta da lareira; mãe brincando com seu filho, etc (Ariès, 1981).

Portanto, com essa análise iconográfica, pode-se concluir que a representação familiar somente passou a ser valorizada a ponto de ser retratada pelas artes, a partir do século XVI, não alimentando, porém, um sentimento existencial profundo entre pais e filhos; era uma realidade moral e social, mais do que sentimental.

A família, nessa época, dividia-se em dois tipos: a família e a linhagem. A família compreendia os seres que residiam juntos: algumas vezes vários

casais, outras em que o casal aceitava os filhos que não tinham seus próprios bens ou até sobrinhos solteiros. A linhagem se estendia a todos os descendentes de um mesmo ancestral.

As famílias tradicionalistas do século XIX foram produtos dessa concepção de linhagem da Idade Média, que, porém, aos poucos, foi enfraquecendo suas relações e acabou não impedindo sua divisão. A família conjugal moderna seria a evolução da família medieval.

De qualquer forma, a estrutura familiar sempre teve como figura central o pai. É a ele que cabiam funções como manutenção do lar, tomada de decisão, estabelecimento de regras, entre outras. Não havia uma equivalência entre o papel do pai e o da mãe. A figura masculina se sobrepunha à feminina, que chegava até a ser educada para obedecer ao marido.

Porém, atualmente, a estrutura familiar vem sendo alterada devido ao aumento das separações entre marido e mulher. É muito freqüente, hoje, a mulher ser o adulto responsável pela família. No início da década passada, a proporção de mulheres que se declaravam como referência das famílias era da ordem de 22%, chegando a quase 29% em 2002. Conforme mostra a pesquisa feita pelo IBGE, PNAD (2002), há uma estimativa de 14,6 milhões de famílias brasileiras, cuja pessoa de referência é do sexo feminino. Dentre os domicílios pesquisados, 28,4% deles são de responsabilidade feminina e dentre estes, 88,5% das mulheres não possuem cônjuge. Das 22.923.228 crianças de zero a seis anos de idade residentes em domicílios brasileiros pesquisados pelo IBGE em 2000, 4.089.701 pertencem a domicílios de responsabilidade de mulheres, ou seja, cerca de 17,8% do total. Assim sendo, verifica-se a necessidade de

uma estrutura educacional que contemple o desenvolvimento da criança desde o nascimento, para que a mulher possa, tranqüilamente, ter tempo disponível para procurar meios de promover a manutenção da família.

3. A creche como instituição destinada ao cuidado da infância

O amor faz nascer os pensamentos que levam até o objeto amado. É assim que acontece com os verdadeiros educadores: eles descobrem um jeito de chegar até as crianças.

Rubem Alves, 2003b.

Por volta do ano de 1.770 surgiu a primeira idéia de creche – um sistema com objetivo específico de cuidar da infância. Isso ocorreu na aldeia de Ban de la Roche, França, quando um pastor de ovelhas residente no campo resolveu cuidar das crianças da aldeia enquanto as mulheres estavam no trabalho (Santana, 1998).

Kuhlmann (2001) também relatou esse fato, porém, com algumas diversidades, descrevendo uma instituição surgida em 1769, na paróquia rural francesa, Ban-de-la-Roche, com o nome de *escola de principiantes* ou *escola de tricotar*. Nela eram abrigadas crianças de zero a seis anos de idade, com o intuito de fazer com que elas perdessem os maus hábitos, apreendessem os conceitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc, conhecessem letras, soletrassem, pronunciassem bem as palavras e adquirissem as primeiras noções de moral e religião.

Entre os séculos XVIII e XIX, em Yverdon, Suíça, também foi estabelecida, por Pestalozzi, uma instituição para crianças com mais de sete anos. Na mesma época, na Escócia, foi fundada uma escola que recebia os alunos desde que pudessem andar, até os 25 anos de idade. Em Londres, em

1818, foi criada uma instituição para crianças pobres, de dois a onze anos de idade.

Em 1826, na França, foram criadas salas de asilos, concebidas sob uma perspectiva de promover cuidados, educação moral e intelectual às crianças, cujas mães iniciavam seu trabalho fora de casa, em decorrência da revolução industrial.

Eugène Marbeau, em 1844, criou a *creche*, para atender bebês até os três anos de idade e tinha uma proposta de garantir à criança uma condição favorável para seu bom desenvolvimento, sugerindo, inclusive, que seria preferível, em termos educacionais, à própria casa.

A creche também apareceu em Portugal, alguns anos depois e se julgou com a função de fornecer às crianças, tanto os cuidados corporais, como alimentação e higiene, quanto a educação formal, conduzindo a criança para ser um cidadão e preparando-a para a vida na sociedade.

Então, segundo Kuhlmann (2001), a creche em seu princípio, não pretendia oferecer serviços apenas assistenciais, mas se preocupava com a educação e formação do ser humano que se desenvolvia sob sua responsabilidade.

No Rio de Janeiro, em 1875, foi fundado o primeiro jardim-de-infância privado do país. Pouco mais tarde, Kuhlmann (2001) narrou a viagem realizada, em 1883, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública (brasileiro) a alguns países da Europa, a fim de obter informações sobre o jardim-de-infância e outras instituições ali presentes.

Dentre as conclusões do Inspetor, destaca-se o fato de que as casas que se propunham a abrigar a infância, geralmente se destinavam a acolher e cuidar de filhos de operários, oferecendo-lhes uma assistência caritativa e sem envolvimento pedagógico. O autor afirmou também que tais instituições raramente eram gratuitas e que a maioria exigia uma contribuição mensal. Aqueles que não pudessem colaborar financeiramente, acabavam procurando asilos, que mais se preocupavam em criar, nas crianças, a religiosidade. Parece, então, que, segundo a narração feita pelo Inspetor, as instituições não estavam conseguindo cumprir o que se propunham (Kuhlmann, 2001).

Historicamente, admite-se que os asilos e creches destinavam-se a abrigar crianças pobres e ofereciam apenas a assistência básica, enquanto que os jardins-de-infância abrigavam os filhos daqueles que podiam pagar pela educação, que se afirmava ser mais pedagógica. Esse trabalho restringia-se aos cuidados básicos, sem nenhuma preocupação com desenvolvimento, apenas com sobrevivência. Até esse momento, ninguém parecia acreditar que o desenvolvimento infantil influenciaria tanto a vida de um indivíduo. Esse período que o ser humano atravessa enquanto é criança era visto como um tempo de espera, sem grandes finalidades, até que o garoto se tornasse um homem ou a menina, uma mulher, quando, então, iniciariam sua vida.

Segundo Haddad (2002), no primeiro período, a creche ainda era um lugar que proporcionava os cuidados básicos: saúde, higiene e proteção – uma visão assistencialista. Era constante sua vinculação à pobreza, ao abandono e às sociedades de proteção à infância. Não era vista como uma instituição permanente, mas um recurso que visava moralizar a vida das famílias

atendidas, numa relação de favor, mostrando-lhes sua incapacidade de lidar com os filhos.

Nessa visão observa-se que a existência da creche era uma medida paliativa, utilizada por aqueles que não podiam escolher, ou seja, a creche não era um substituto eficaz da família, mas apenas a melhor opção para determinados casos.

Com o tempo, muitas creches particulares foram criadas por mulheres de condições abastadas que deixavam seu lar para proporcionar cuidados aos filhos de famílias carentes. As creches eram, então, utilizadas por um grupo social carente. Era considerada uma instituição emergencial, que promovia um serviço de pouca qualidade, com precários recursos, baseada no voluntariado, sem legislação específica, proporcionando favores que não podiam ser questionados.

No Brasil, apesar de ainda ser comum a existência de creches em funcionamento com os padrões acima descritos, Haddad (2002) afirmou que, nos últimos anos, a função da creche sofreu uma mudança que a distancia da instituição assistencialista.

Um exemplo de melhoria nessa área é a inclusão da creche no sistema educativo, determinando *o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos* (artigo 208, inciso IV). Essa conquista se deve às reivindicações feitas por movimentos populares, representantes dos conselhos da condição feminina, comunidades acadêmicas e profissionais de programas pré-escolares.

A partir daí, a necessidade da criança vem sendo vista com prioridade, ou seja, o foco de interesse na criação de creches não está mais na mãe trabalhadora, mas voltado para a educação de crianças dessa faixa etária, que precisam ter seu desenvolvimento geral garantido.

A estruturação da creche, então, precisa ser completa, de modo que, em seu ambiente, a criança disponha de situações, atividades e relações interpessoais que lhe proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades (Didonet, 2001; Mamede, 2001; Carmo, 2004).

De qualquer forma, fica cada vez mais clara a real necessidade em não mais se admitir essa visão estreita de que garantir a segurança e suprir as necessidades básicas das crianças seja o mínimo que uma instituição como a creche deve oferecer aos seus atendidos.

Ao se voltar o olhar, então, para a criança pequena, verifica-se que ela precisa ser vista como um ser humano com alto potencial de desenvolvimento. Vigotski (2003) elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida, pelo autor, como sendo a:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

É necessário, então, considerar-se o potencial de desenvolvimento da infância e para isso, o modelo de educação adotado em uma instituição como a creche, deve ser analisado detalhadamente, observando-se que dele depende a formação do ser humano favorecido pelo processo. As pessoas envolvidas com a criança precisam ser conscientizadas quanto a esse fator, ou seja, a existência de funções, na criança, que ainda não amadureceram, e que, de

acordo com a forma como forem trabalhadas pelos profissionais responsáveis por ela, poderão se transformar de *brotos* para *frutos*.

Assim sendo, a instituição que se compromete a acolher a infância precisa buscar compreender quais os melhores caminhos para conduzir o desenvolvimento infantil; precisa saber o quanto fundamental é, para o desenvolvimento da criança, um ambiente que contenha recursos necessários para que seja otimizado o desenvolvimento. É de se esperar, portanto, de uma creche, a consciência que a faça entender e valorizar o mecanismo do desenvolvimento infantil, a fim de que ela seja sua propulsora e nunca limitadora.

Porém, a realidade dificulta muito essa transformação esperada para o sistema de creches. A escassez de recursos acaba conduzindo o sistema a uma certa padronização em termos de horários, ou seja, o estabelecimento de um cronograma diário no qual é especificado o momento do banho, da alimentação, da brincadeira, das atividades livres, etc, limitando a oportunidade de escolha individual.

Então, mesmo sabendo da importância de se levar em conta a realidade da criança, procurando proporcionar a ela uma atenção individual, na verdade, esse procedimento acaba sendo impossibilitado pelas condições financeiras.

Outro ponto bastante comum e que pode comprometer o trabalho necessário para um bom desenvolvimento da criança é a motivação dos profissionais que estão ao seu redor. A falta recursos financeiros, de recursos pedagógicos para um bom trabalho, de valorização profissional, entre outros fatores, fazem com que o profissional se sinta desmotivado.

O censo demográfico 2000, feito pelo IBGE, mostrou que de 168.726.624 pessoas residentes em domicílios particulares, 53.157.256 freqüentavam creche ou escola. Entre estes, 38.945.650 pessoas possuíam rendimento nominal mensal familiar *per capita* entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos. Essa realidade expõe o quanto importante é a creche na vida dessas famílias com precária situação financeira, precisando da instituição para auxiliá-los na formação de suas crianças.

4. Creche e Família

Eduque a criança e não será necessário punir o homem..

Pitágoras apud Teixeira, 2004.

Cada família tem suas particularidades e possui uma estrutura, com normas que dirigem o modo de seus membros se inter-relacionarem e se relacionarem com o mundo exterior. Tais normas regulamentam o funcionamento da família e costumam ser rígidas o suficiente para garantir sua conservação.

Porém, como muitos fatores influenciam a família, é comum ela se deparar com dificuldades que a levam a passar por transformações que a ajudam a se adaptar às novas circunstâncias.

Uma dessas adaptações pode ocorrer quando os filhos iniciam uma vida em outra instituição fora da família, por exemplo, a creche. Algumas tensões, dúvidas ou questionamentos podem aparecer. Se esse processo não for bem conduzido, o resultado pode ser prejudicial, tanto para a creche, quanto para a família. Então, é preciso uma boa administração da participação da família na creche para que maiores conflitos não sejam gerados.

Veríssimo e Fonseca (2003) pesquisaram nove educadoras e sete coordenadoras de três creches de uma Universidade Pública, do município de São Paulo, procurando investigar como esses profissionais interpretam seu papel no contexto da creche, sua relação com as crianças, o que é educar e cuidar, entre outros aspectos. Os sujeitos concluíram que a atenção requerida pela criança precisa ser afetuosa e promover seu bem-estar físico, social e

afetivo, lembrando que as diferenças precisam ser levadas em consideração. Apontaram também que os procedimentos não podem ser mecânicos e necessitam ser baseados no respeito pela infância. Argumentaram que as características particulares da cultura à qual a criança pertence devem ser consideradas e, para isso, há necessidade de um contato aprofundado com a família. Tal contato permite o conhecimento de valores, atitudes do ambiente familiar, além de promover a oportunidade de os pais discutirem seus medos, expectativas e necessidades com relação à creche e aos seus filhos.

Assim sendo, vê-se, por parte dos profissionais envolvidos no nessa pesquisa, a intenção de se estabelecer um vínculo entre escola ou creche e família. Como o objetivo central dessa relação é a criança, ambos os lados envolvidos no processo de desenvolvimento da mesma precisam se propor a alimentar um diálogo franco e aberto, sem críticas negativas, exigências, cobrança e acusações. Porém, isso não é o que costuma acontecer. Muitas vezes existem reclamações, tanto da família com relação à creche, quanto o inverso.

Carmo (2004) realizou uma pesquisa em uma creche comunitária envolvendo, como sujeitos, 71 familiares das crianças atendidas e 12 educadoras trabalhadoras da creche. Alguns pontos constatados em seus resultados são:

- ♦ 36,6% dos sujeitos consideraram satisfatório o atendimento dispensado às crianças da creche e alguns dos motivos descritos como justificativas para esse apontamento foram a atenção e carinho das funcionárias em relação à criança; alimentação adequada e de

boa qualidade; ensino de boa qualidade na pré-escola; socialização da criança; atividades desenvolvidas; responsabilidade e atenção dos profissionais.

- ♦ 87,3% dos sujeitos relataram que participam pouco da rotina da creche e que gostariam de estreitar esse relacionamento com o pessoal da instituição. Sugeriram, inclusive, que deveria haver reuniões com maior frequência.
- ♦ Algumas observações foram feitas, pelos sujeitos da pesquisa, em que ressaltam o fato de a falta de comunicação com a creche ter favorecido o surgimento de sentimentos negativos com relação aos profissionais da instituição.
- ♦ Os sujeitos demonstraram ter apreciado as ações / intervenções educativas realizadas e afirmaram que a creche se transformou num *espaço aberto, dinâmico e inovador*.
- ♦ A necessidade de se reconhecer o desenvolvimento humano como uma tarefa que deve ser assumida de forma conjunta entre família e instituição escolar. Para isso, é preciso um reposicionamento da creche perante as famílias, respeitando suas necessidades e permitindo que exponham suas opiniões e sugestões.

Para Didonet (2001), há situações de isolamento entre família e instituição que algumas vezes são provocadas pela família, quando se propõe a deixar a criança na porta da instituição e pegá-la da mesma forma, sem buscar entender a filosofia de trabalho ali empregada e, muitas vezes, sem nem mesmo conhecer o profissional responsável pelo seu filho. Em outros

casos o isolamento é resultado da falta de interesse por parte da instituição em procurar ter uma mínima interação, não se propondo mesmo a ouvir a família, identificar seus valores, atitudes e expectativas.

Muitos efeitos positivos podem ser gerados, com um possível estreitamento na ligação entre entidade escolar e família, com relação ao desenvolvimento da criança: aumento no rendimento escolar, redução dos problemas de comportamento, atitude mais positiva dos pais em relação à escola e a si mesmos, melhoria no relacionamento entre pais e filhos, progresso da criança com relação a avaliações e deveres de casa, maior possibilidade de alcançar a educação de nível superior, entre outros. (Cavalcante, 1998; Nord, 1999; Epstein, 2001).

Nunes e Vilarinho (2001) buscando essa aproximação na relação entre família e escola e, levando em conta a dificuldade de tempo disponível, por parte dos pais, resolveram criar um elo com outros membros familiares, que se tornaram os participantes da pesquisa: os avós.

Houve uma preocupação de esclarecer os participantes que não estariam substituindo os pais, mas servindo de elemento facilitador para a ligação entre família e escola.

A instituição pesquisada, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, foi criada legalmente em 1996 e passou a funcionar em 1997. Originou-se de uma sociedade formada por três mulheres.

Na educação infantil atuavam cinco professoras e o currículo seguido era algo diferenciado por abranger o ensino de idiomas, práticas de laboratório, oficinas de arte e música, entre outros.

Em 2000 atendia 79 alunos, filhos de profissionais liberais, funcionários públicos, técnicos de nível médio, etc.

Os participantes tinham idades entre 50 e 76 anos, sendo seis do sexo masculino e 17 do feminino.

Uma primeira reunião serviu para apresentações e compreensão dos anseios e preocupações dos avós. Para isso, os participantes preencheram um questionário, que foi posteriormente tabulado e apresentado numa futura reunião, quando todos concordaram em estabelecer o plano de ação do grupo: reuniões semanais durante quatro meses, e a partir daí, estas passariam a ser quinzenais.

Os resultados obtidos ultrapassaram as expectativas e pode-se destacar: o resgate de tradições e costumes já perdidos, como comidas e remédios retirados da horta da vovó e do vovô; criação do *Jornal dos Avós*; montagem do museu de objetos do tempo da vovó e do vovô; participação no planejamento escolar, como contadores de histórias, planejadores de festas, etc.

Ao se sentirem valorizados e apoiados, os avós assumiram o compromisso de ajudar os netos de forma ativa, trazendo resultados positivos para toda a família.

A aproximação entre os membros familiares e o resgate de momentos de conversas dentro da família, também foram destaque, além do fato de que os pais reivindicaram um espaço maior na escola, por concordarem sobre os benefícios decorrentes dessa aproximação.

As professoras reconheceram a valorização de tais encontros, percebendo-os como um importante elo integrador do eixo família-escola.

Alguns fatores que podem favorecer a aproximação entre família e escola é o trabalho em equipe, promovendo juntos atividades relacionadas à aprendizagem e participando mutuamente de projetos voltados para o bem estar das crianças (Swick 1997).

Para isso, é indispensável o estabelecimento de papéis para os pais e professores envolvidos no trabalho em equipe. As estratégias estabelecidas para o fortalecimento desse pacto entre família e escola baseiam-se em necessidades e interesses dos pais bem como as expectativas por parte dos profissionais da escola. A estreita comunicação entre família e escola, a participação dos pais nas decisões escolares, os programas educativos para os familiares, promovem uma participação colaborativa entre pais e professores que buscam apoiar a criança.

Silva, Del Prette e Del Prette (2000), em sua pesquisa, analisaram um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com um grupo de pais (quatro casais de funcionários de uma universidade pública, com filhos com idade entre dois a quinze anos).

O estudo mostrou que interações satisfatórias e educativas entre pais e filhos requerem um conjunto de habilidades sociais, tais como: leitura do ambiente; iniciar e manter conversações; adequar a própria fala à compreensão do filho; expressar amor, afeto; controlar as próprias emoções negativas; manter consistência nos métodos educativos; dar ordens curtas e claras; respeitar opiniões e direitos dos filhos; entre outras.

O THS foi realizado em dez sessões, duas vezes por semana. Na primeira e última sessão foram realizadas avaliações pré e pós-treinamento.

Alguns sujeitos declararam que depois do treinamento superaram a dificuldade de controlar sentimentos e expressar opiniões. Outros passaram a conseguir estabelecer limites para os filhos. Uma das mães relatou que sua compreensão sobre os filhos aumentou e as conversas passaram a ser mais freqüentes. Metade do grupo superou, com o THS, conflitos conjugais.

De uma forma geral, *na primeira avaliação, houve mais referências negativas aos filhos, vistos como desobedientes/rebeldes, reprovadores, agressivos, consumistas e menos referências positivas* (p. 210).

O casal que persistiu com a mesma opinião depois do THS, foi também o casal que teve pouca assiduidade às sessões e, portanto, não se pode concluir que seja uma falha do programa.

Os pais perceberam que algumas habilidades adquiridas com o THS são fundamentais para a harmonia familiar, como:

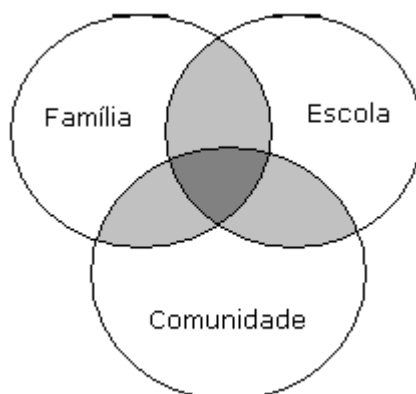
expressar sentimentos positivos e negativos; refletir sobre a prática educativa; dialogar; observar os próprios comportamentos e dos filhos; incentivar os comportamentos adequados; resolver problemas; reconhecer os próprios erros e aumentar a resistência à frustração (p. 213).

Desse modo, fica claro que o desenvolvimento de uma parceria entre instituição escolar e família poderia produzir resultados que, certamente, influenciam positivamente em diversas áreas: familiar, educacional e até mesmo individual, referindo-se a todos envolvidos no processo.

Mas por que o estabelecimento de uma relação entre família e instituição é comumente dificultado? Talvez a freqüente falta de proximidade entre família e creche faça com que os responsáveis pela criança em casa não se sintam à

vontade para admitir algum comportamento da criança considerado impróprio, ou seja, a família não consegue se abrir durante uma conversa. Ao agir assim provocam nos educadores da creche envolvidos com a criança, um sentimento de descaso, ou de não querer assumir o problema, estes acabam, então, fazendo seu julgamento da situação de acordo com seu ponto de vista. E com isso, todos perdem, principalmente, a criança.

Epstein (2001) reproduziu graficamente os ambientes família, escola e comunidade, na forma de três esferas que se interseccionam, como mostra a figura a seguir:



A autora relatou a existência de *forças* (experiência, filosofia e práticas) de cada organização (família, escola e comunidade), que podem tanto conduzir as esferas para intersecções cada vez maiores, o que significa uma congruência de interesses e opiniões ou melhoria na intercomunicação, como podem afastá-las, caso não haja uma forte ligação entre elas.

Quando uma criança entra na escola, as duas esferas – família e escola – começam a se interseccionarem. O máximo de intersecção ocorre quando essas duas organizações operam como verdadeiros parceiros, com freqüentes esforços de cooperação e clara comunicação na relação pais e professores.

A autora relata, ainda, que professores que freqüentemente envolvem as famílias na educação das crianças, julgam os familiares mais positivamente e tendem a estereotipar menos as famílias (p. 45).

Bhering e De Nez (2002), em sua pesquisa, que envolveu 33 pais de crianças de zero a seis anos de idade, freqüentadoras de uma creche de iniciativa voluntária de Itajaí, SC, além de sete professoras e oito atendentes, concluíram que as expectativas e responsabilidades dos pais, professoras e atendentes não demonstraram uma tendência a um envolvimento ativo (parceria). O despreparo dos envolvidos e as falhas de comunicação dificultaram a troca de informação sobre a criança. Com relação às responsabilidades, notaram uma conduta ofensiva por parte da creche e defensiva por parte dos pais. Porém, no que se refere ao bem estar das crianças, as opiniões se complementaram, demonstrando, inclusive, uma preocupação com o futuro delas.

A comunicação entre entidade escolar e família é muito dificultada, conforme apontam Cavalcante (1998), Bhering e De Nez (2002) e Carmo (2004), muitas vezes por insensibilidade de alguns profissionais pela situação familiar da criança, acabando, dessa forma, intimidando os pais. Outras vezes, tais profissionais fazem questão de utilizar terminologias ou jargões ao se referirem aos pais, dificultando a compreensão da linguagem. Outro fator descrito é o costume de se culpar os pais pelos problemas da criança, particularmente, se a família é de baixa renda ou pertence a uma minoria étnica ou social.

Uma pesquisa realizada com profissionais da área da educação que seguiam uma abordagem comumente recorrida – o envolvimento dos pais na aprendizagem – tem descritas em seus resultados, as práticas de ensino e atitudes profissionais de, aproximadamente, 3.700 professores de escolas elementares públicas em mais de 600 escolas em 16 dos 24 distritos escolares em Maryland. Em 15 distritos que colaboraram plenamente com o projeto, a resposta foi de 73% de professores selecionados como participantes voluntários do estudo.

O estudo também contou com informações de mais de 600 diretores de escolas elementares, que responderam a um questionário sobre programas de envolvimento de pais na escola.

O questionário dos professores solicitava informações sobre o que os participantes pensavam em relação a estratégias de envolvimento de pais na escola. A pesquisa focalizou 14 técnicas específicas de como os professores poderiam encorajar a participação dos pais nas atividades de aprendizagem de seus filhos.

Os resultados indicaram uma visão muito positiva das estratégias de ensino com orientação dos pais.

A via de comunicação entre professores e pais existente e, comumente encontrada, é aquela em que ambos somente se encontram em reuniões periódicas e previstas pelo cronograma anual; além disso, mantém contato a distância por meio de bilhetes, assinaturas de boletins, vistos de tarefas, etc.

As respostas encontradas na pesquisa sugerem que muitos professores acreditam que um maior envolvimento dos pais seria um fator importante para

se atingir os objetivos da relação ensino e aprendizagem. Por outro lado, muitos professores não sabem como iniciar um trabalho para esse fim. Alguns itens do questionário dos professores ilustram essa realidade:

- ♦ A maioria não acredita na afirmação de que o envolvimento dos pais não é resposta para problemas da escola, pois a escola deve resolver sozinha seus problemas.
- ♦ A maioria acredita que pode apenas sugerir aos pais os modos de trabalharem com seus filhos os deveres escolares, mas não têm como influenciá-los a assim proceder.
- ♦ Grande parte concorda com a afirmação de que, na realidade, é muito pedir aos pais que, depois de um dia cheio de trabalho, orientem seus filhos na tarefa.
- ♦ Praticamente todos concordam que se os pais participassem mais da rotina da sala de aula, eles certamente empregariam um esforço maior para ajudar as crianças em casa.

Resumindo, pode-se concluir que, nesse caso, a maioria dos professores sente que o envolvimento com os pais é um importante fator na solução de problemas escolares e a maior participação na sala de aula melhorará a assistência fornecida em casa, às crianças, quanto aos deveres escolares.

Por outro lado, verificou-se na pesquisa que metade dos participantes tinha dúvidas do sucesso dessa aproximação pais e escola, no que se refere à atividade de aprendizagem em casa. Isso não é de se estranhar, visto que os

professores não foram preparados para lidar com a relação pais na escola (Epstein, 2001).

Quando não há uma ligação saudável entre família e instituição, geralmente se encontra insatisfação e reclamações das duas partes. Quando um lado desconhece o que se passa com o outro, é natural que acabem se perdendo em pré-julgamentos, na maioria das vezes, precipitados e incoerentes.

A postura, por parte da família, de total gratidão e reconhecimento cego pelo serviço prestado pela creche à criança, mesmo sem ter idéia alguma de que tipo de serviço está sendo tratado, também pode influenciar negativamente o relacionamento creche-família, como apontaram Bhering e De Nez (2002) em seus estudos.

Nesse caso, não existem questionamentos, críticas ou reclamações, mas uma certa passividade e submissão por parte da família com relação à instituição. Isso se dá quando a família conclui que, por não pagar, não tem direito de exigir nada e, como precisa de alguém que cuide da criança enquanto os membros da família trabalham, prefere não se envolver, aceitando o que a creche lhe oferece, sem questionar.

De qualquer forma, observa-se que ora é a família que é tida como elemento comprometedor da relação família e escola, ora essa situação é explicada pelo fato dos profissionais da instituição não estarem preparados para assumir uma postura condizente com a aproximação proposta.

Ainda um outro ponto que pode prejudicar essa relação creche-família é o fato de que

a mulher é ensinada, desde pequena, a valorizar a maternidade e o cuidado dos filhos, como funções essenciais para que ela se complete como mulher. Após o nascimento do bebê, é em geral a mãe quem vai acompanhar e zelar pelo seu crescimento e desenvolvimento sadio (Oliveira & Cols, 1992, p. 114).

Carmo (2004), em sua pesquisa, observou que a mãe, muitas vezes, sente-se incompetente ou incapacitada para desempenhar esse papel. Sente-se culpada por deixar seu filho numa creche e, ao mesmo tempo, reage negativamente com relação à instituição, por meio de queixas e ataques verbais. Por outro lado, a presença da mãe dentro da instituição pode ser encarada, pelos profissionais da creche, como uma ameaça. Tais situações podem, então, provocar conflitos na relação família e instituição.

Essa postura adotada pela mulher tem origem, no Brasil, no conceito de família patriarcal, criado desde o início de nossa colonização. Nesse sistema o *chefe da família ou do grupo de parentes cuidava dos negócios e tinha, por princípio, preservar a linhagem e a honra familiar, procurando exercer sua autoridade sobre a mulher, filhos e demais dependentes sob sua influência (Samara, 1998, p. 12).*

Esse modelo de estrutura familiar necessariamente enfatizava a autoridade do marido, relegando à esposa um papel mais restrito ao âmbito da família. As mulheres depois de casadas passavam da tutela do pai para a do marido, cuidando dos filhos e da casa no desempenho da função doméstica que lhes estava reservada (Samara, 1998, p. 14).

Bem mais tarde, na segunda metade do século XIX é que a mulher começou a desempenhar outras funções *avulsas*, como a de doceira, costureira, engomadeira, rendeira, etc.

Assim sendo, a mulher carregou um fardo de submissão por muito tempo, acreditando ser somente responsabilidade sua a criação dos filhos e

ainda, sob a ordem do marido. É muito recente o seu papel de colaboradora do marido, em que ambos têm igual responsabilidade pela família.

Então, pelo fato de a mulher ter esse passado tradicional de submissão, ela acaba, ainda, se sentindo a única responsável pelo andamento da casa e pelo bom desenvolvimento do filho e reluta ao precisar colocá-lo numa creche, porque não se sente totalmente segura ou encara essa situação como insuficiência de seu papel como mãe. Na maioria das vezes a própria instituição contribui com esse processo quando não lhe transmite a confiança necessária, talvez simplesmente por não ser aberta.

Lefèvre (s/d) afirmou que:

a mãe que trabalha não consegue ver e viver, de forma integrada, seus papéis sociais – de mãe, de mulher e de trabalhadora – experimentando, ao contrário, sentimentos desagregadores e conflitivos já que não consegue ser, por inteiro, nem mãe, nem trabalhadora, nem mulher ou companheira. Por outro lado, apenas e simplesmente por ter decidido colocar seu filho sob os cuidados da instituição, é também vista, freqüentemente, pelo funcionário, como negligente em relação a seu papel de mãe;

Somente a partir de 1892 é que a legislação passou a reconhecer a igualdade dos cônjuges no casamento, no usufruto dos bens e na partilha. Até aí, *os encargos do matrimônio, na parte referente à manutenção do casal e proteção dos bens, cabiam, portanto, ao homem. A essa proteção deveria a esposa responder com obediência* (Samara, 1998, p. 60).

Dessa forma, é de vital importância que se procure estabelecer vínculos sólidos entre as instituições centrais na vida de uma criança: creche/escola e família. Para isso, tanto a creche quanto a escola não podem se satisfazer em saber o que acontece com a criança apenas dentro da instituição. É preciso ver a criança como um ser social que traz consigo o lar, os amigos e a sociedade (Cavalcante, 1998). Assim, não há como se separar os contextos em que a

criança vive e estipular responsabilidades isoladas. Quem assumir a educação da criança precisa ter consciência de que o universo a ser analisado, investigado e interferido está além da creche, chegando inclusive aos pais e familiares.

Carmo (2004) afirmou que *torna-se imperativo que a creche seja reconhecida pelas mães e educadoras, como uma instituição onde as famílias podem dividir a responsabilidade do cuidado e educação de seus filhos....*

A autora também faz a seguinte observação, nos resultados de sua pesquisa:

pais e educadores são igualmente responsáveis pela vida comunitária da creche, cooperando e planejando o cuidado e educação da criança, para que a creche possa ser uma nova dimensão do próprio lar da criança e onde ela receba um atendimento integral, complementando a ação da família e da comunidade.

Considerando-se todos os apontamentos feitos até aqui, estabeleceu-se, como objetivos deste estudo:

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Avaliar a participação dos pais no projeto Pais no SEPI, segundo a opinião dos freqüentadores da instituição.

Objetivos Específicos

- Caracterizar os pais participantes do projeto Pais no SEPI;
- Analisar os motivos que levaram os pais a participarem do projeto Pais no SEPI.

MÉTODO

1. Situação

Essa pesquisa foi realizada no Núcleo Educacional SEPI (Serviço Espírita de Proteção à Infância) – localizado na cidade de Amparo, estado de São Paulo, que possui 60.404 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE , Censo 2000.

Os habitantes de Amparo com 10 anos ou mais de idade possuem rendimento nominal médio de R\$ 751,35, sendo que, nesse universo, as mulheres possuem rendimento nominal médio de R\$ 513,96. Existem 3.359 pessoas com 10 anos ou mais de idade, sem instrução ou com menos de um ano de estudo. No ano de 2003, foram feitas 8.715 matrículas no Ensino Fundamental, sendo que 5.401 na escola pública estadual, 1.665 na escola pública municipal e 1.649 na escola privada (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Educacional 2003).

A instituição atende atualmente cerca de 500 menores, com idade entre 11 meses e 14 anos e 11 meses, no período das 7:00 às 17:00 horas, de segunda a sexta-feira. Conta com um quadro de 36 funcionários: uma Coordenadora Pedagógica; uma Fonoaudióloga; 12 Professoras; três Auxiliares de Desenvolvimento; uma Psicóloga; uma Instrutora de Datilografia; uma Assistente de Secretaria; uma Nutricionista; três Cozinheiras; três Ajudantes de Cozinha; sete Serviços Gerais; uma Lavadeira e Passadeira, além de uma equipe de 20 voluntárias, que ministram cursos variados, tais como Dança, Música, Desenho e Pintura, Iniciação às artes; Inglês, Capoeira, Teatro, Redação, Informática, etc.

É localizada numa área de 5.215 m², com um total de área construída de 1.820 m². A instituição possui instalações amplas e com ótimas condições de bem-estar. Sua missão é: *Educar crianças e adolescentes para prática da cidadania, propiciando-lhes condições para que se desenvolvam de forma global, considerando suas capacidades físicas, intelectuais e morais.*

2. Projeto Pais no SEPI

A instituição tem criado uma série de projetos, ao longo dos últimos cinco anos, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento infantil dos atendidos. Na medida em que os projetos passaram a ser executados, percebeu-se a necessidade de se estreitar as relações entre família e instituição. Em 2004, surgiu a oportunidade de se promover uma atividade direcionada aos pais e, para isso, foi necessária uma sondagem da família para saber se haveria interesse de sua parte.

Inicialmente, fez-se um convite a todas as famílias que possuíam filhos na instituição, totalizando 220 famílias. Foi solicitado que os pais respondessem a um questionário para se tomar conhecimento de suas expectativas relacionadas à instituição e à educação de seus filhos. Do total de convites feitos, retornaram 163 questionários respondidos.

Dentre os itens investigados, podem ser destacados: o interesse dos pais em conhecer o trabalho desenvolvido na instituição, a intenção dos pais em participarem de possíveis conversas (reuniões) sobre a educação de seus filhos e o interesse dos pais em virem à instituição periodicamente para

aprenderem algo novo. Os resultados foram tabulados e se encontram disponíveis no Anexo 1.

Constatada a grande motivação dos pais em responder o questionário e, pelo teor das respostas, elaborou-se um projeto, que passou a ser permanente, para viabilizar a participação e aproximação dos pais junto à instituição, cuja descrição detalhada se encontra no Anexo 2.

A partir do interesse dos pais e mães foram formados, inicialmente, seis grupos. Posteriormente, devido à demanda, houve a criação de novos grupos, ficando o projeto assim constituído: dois grupos de bordado, dois de costura, três de informática, dois de culinária, e um de coral, com número médio de seis participantes por grupo.

Além do interesse pela aquisição de novas habilidades manifestado pelos pais e mães e que motivou a formação de grupos, oportunizou-se conversas com o facilitador do grupo sobre diversos assuntos relacionados à educação.

As reuniões foram agendadas de acordo com a possibilidade de atendimento da instituição. Assim sendo, somente foram criados grupos em horários de funcionamento do SEPI, resultando no atendimento de 46 pais/mães. É importante ressaltar que a disponibilidade de vagas em todos os cursos é superior à demanda, talvez, justamente, em virtude da restrição do horário por parte da instituição.

3. Participantes

Dos 46 pais e mães freqüentadores do projeto Pais no SEPI convidados a participar voluntariamente da presente pesquisa, 22 se prontificaram a fazê-lo, sendo 21 do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 23 e 46 anos, ficando a média em 33 anos de idade.

Como se pode observar na Figura 1, o nível de escolaridade está concentrado em dois principais grupos: 40,9% no ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e 40,9% no ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

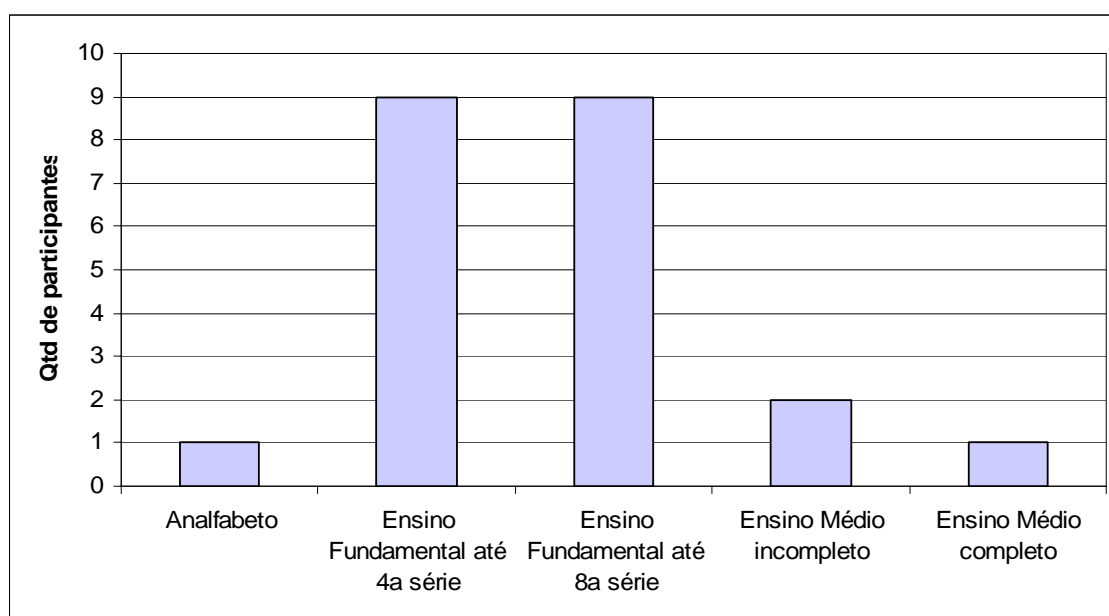


Figura 1 – Nível de escolaridade dos participantes

No que se refere à ocupação principal de cada participante, verificou-se que 45,5% deles são empregadas domésticas/diaristas; 13,6% estão desempregados e, aproximadamente, 22% possuem empregos com registro, como balconista, vigia, operadora de caixa e auxiliar de produção.

A maioria dos participantes (45,5%) possui entre dois e três filhos matriculados na instituição. Outros 40,9% possuem apenas um filho matriculado. Quanto ao tempo de matrícula das crianças no SEPI, a Figura 2

mostra que apesar de a maioria (54,5%) se enquadrar entre um e quatro anos, quase metade (45,5%) é atendida pela instituição há mais de cinco anos.

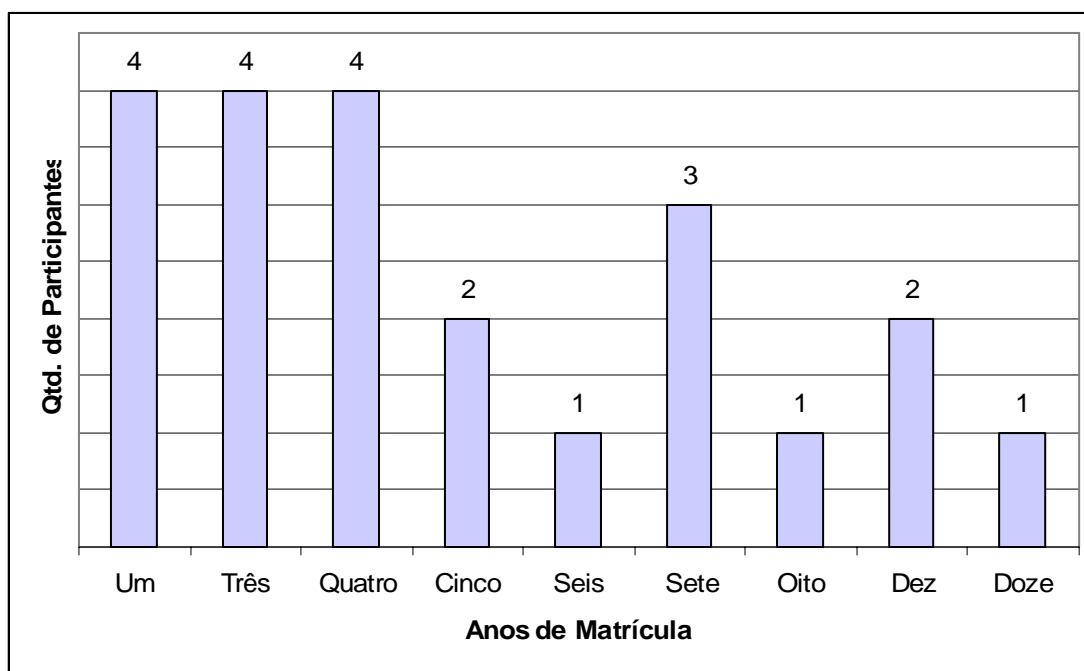


Figura 2 – N° de anos de matrícula dos filhos dos participantes

4. Material

- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* – termo assinado pelos pais concordando em participar da pesquisa; contém, também, informações sobre as propostas da pesquisa, incluindo detalhes sobre as formas de participação e não obrigatoriedade da mesma (Anexo 3);
- *Ficha de identificação dos pais* – constituída especialmente para esta pesquisa com a finalidade de conhecer e caracterizar os participantes. Os dados constituintes desta ficha foram: nome; idade; escolaridade; profissão; tempo de matrícula do filho na instituição (Anexo 4);

- *Questionário de avaliação de participação* – composto por oito questões abertas com a finalidade de sondar o interesse dos pais em conhecer o trabalho desenvolvido pela instituição, saber qual o tipo de participação dos pais na vida escolar dos filhos e entender a opinião e expectativa dos mesmos sobre o que é educação. Foi adaptado e ampliado a partir do questionário de sondagem inicial utilizado no Projeto Pais no SEPI (Anexo 5).

5. Procedimento

Inicialmente a proposta de pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que, após apreciação, aprovou o projeto, sob o protocolo 038/05.

Em seguida foi estabelecido um contato com os participantes do projeto Pais no SEPI, a fim de se abordar o interesse no desenvolvimento da presente pesquisa e verificar sua intenção de participação. Houve uma explicação sobre os objetivos da mesma e suas possíveis implicações para o relacionamento instituição e família. Por fim, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que aqueles que se mostrassem interessados, pudessem oficializar sua participação.

Foram realizadas entrevistas ao longo de dois meses, concomitantemente às reuniões do projeto. No momento da entrevista que foi áudio-gravada e única para cada participante, individualmente, era também preenchida a ficha de identificação dos pais (Anexo 3).

Ao terminar a coleta de dados teve início a fase de análise e discussão dos resultados, que foi realizada por meio de análise qualitativa por ser este o tipo de análise mais apropriado aos dados coletados, na busca de compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Descreveu-se desta forma, o que foi dito, como foi dito, quem disse e quais os significados do que foi dito (Stake, 1983; Bardin, 1994).

Realizada a análise de categorias, foi possível garantir um conjunto de informações que possibilitou conferir sentido às expressões utilizadas em cada questão. Inicialmente, os dados foram codificados, definindo-se para cada uma das questões aspectos envolvidos e não envolvidos, que originaram as categorias a serem analisadas.

Foram examinadas todas as questões, uma a uma, e foram obtidos os principais indicadores para análise das respostas. As análises foram estruturadas, possibilitando que o texto de relato fosse fluído e contínuo com a finalidade de não prejudicar o entendimento do leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados na presente pesquisa, de origem exclusivamente qualitativa, serão apresentados a seguir, obedecendo-se a ordem segundo a qual foram dispostos no questionário que orientou a entrevista com os participantes.

Dentre as 163 famílias que responderam ao questionário para sondagem das expectativas com relação à sua aproximação da instituição, 161 se mostraram interessadas. Porém, o número de freqüentadores do projeto Pais no SEPI foi de 46, ou seja, apenas 28,5%.

O grupo de participantes do projeto Pais no SEPI é composto de mães e pais que se mostraram particularmente interessados em estreitar sua ligação com a instituição, visto que aceitaram os dias e horários estabelecidos, mesmo não sendo os de sua preferência. Muitos, inclusive, precisaram reestruturar suas atividades diárias para que pudessem participar do projeto a eles proposto.

Esse grupo parece ter se caracterizado pela busca constante de melhoria e para tanto, aberto aos desafios da nova proposta, além de se apresentar como bastante participativo. Essas características devem, sem dúvida, ser consideradas ao se analisar as respostas obtidas.

Carmo (2004) também encontrou, entre os sujeitos de sua pesquisa, o interesse em participar de reuniões mais freqüentes, ou seja, de se envolverem mais proximamente com a instituição.

Uma nova sondagem, então, a fim de se compreender os motivos que não levaram outros pais a se interessarem pelo projeto Pais no SEPI, talvez, fosse interessante para a reavaliação desse trabalho e, conseqüentemente, a

proposição de modificações ou adaptações de acordo com os resultados. Alguns depoimentos dos não-participantes foram colhidos desde que o projeto teve início e, parece que um dos fatores mais críticos que justifica a não participação de alguma mãe ou pai seja horário pré-estabelecido, pois que não podem deixar seu trabalho para estarem na instituição.

Os participantes da pesquisa são relativamente jovens (idade média de 33 anos). O nível de instrução, porém, é baixo: nove dos 22 participantes estudaram até a quarta série e outros nove não concluíram a oitava série do ensino fundamental. Provavelmente, isso se reflita na falta de repertório dos participantes ao buscarem palavras e expressões, durante as entrevistas, quando tentavam explicar o que é educação ou o que a instituição representa em suas vidas.

A maioria do grupo participante da pesquisa é do sexo feminino (somente um dos 23 é do sexo masculino). A figura materna ainda parece assumir a total responsabilidade pela educação dos filhos, conforme relata Oliveira e col., 1992: *Após o nascimento do bebê, é em geral a mãe quem vai acompanhar e zelar pelo seu crescimento e desenvolvimento sadio.*

Um dos fatores que deve ser considerado ao se avaliar essa relação entre mãe e educação é o fato de que, geralmente, o trabalho do pai não lhe dá a flexibilidade de horários para poder se dedicar a essa tarefa. Porém, o que se percebe também na rotina diária de uma instituição escolar é que o problema é realmente mais cultural e o pai ainda não busca essa aproximação com determinação.

Assim sendo, o que acontece, desde o Brasil colonial até os dias atuais, é que cabe à mulher o acompanhamento escolar e educacional de seus filhos, parecendo perpetuar essa relação (Samara, 1998).

Um dos aspectos salientados pela pesquisa feita pelo IBGE em 2000, mostra que 28,4% das famílias brasileiras têm como único adulto mantenedor da casa a mulher/mãe. Porém, no caso desse grupo pesquisado, apesar de a mãe ser mais presente na vida educacional de seu filho, ela não é a única responsável pelo lar.

A – Resultados obtidos por meio da utilização do questionário.

Todas as respostas obtidas nas entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com a atribuição de categorias. Este procedimento é comum na análise qualitativa que busca oferecer ao pesquisador, por meio de dados colhidos, garantia de um conjunto de informações capazes de conferir sentido ao que se está estudando (Stake, 1983; Bardin, 1994).

A primeira questão refere-se à **representação que a família tem da instituição**. As representações mais frequentes foram a da instituição como **promotora da aprendizagem e educação das crianças**. Do número total de mães e pais entrevistados, dez afirmaram ser esta a representatividade da instituição, o que se pode notar na íntegra das falas de alguns participantes:

É muito importante pra mim e para meus filhos porque ajuda na educação das crianças:

...representa muito, é muito bom e ajuda bastante, né, porque aqui... nossa... a criança aprende tanta coisa... .

...é uma educação para as crianças, né, muito boa mesmo....

Representa tudo, uma grande ajuda, uma escola que tem tudo de bom para os meus filhos.

Educação, aprender, eles aprendem bastante coisa, eles gostam...

A referência ao **desenvolvimento infantil** esteve presente na fala de três participantes. Para quatro participantes o SEPI é um **local que dá prazer e é agradável**, baseados na impressão que colheram de seus filhos, como:

...meu filho vem, participa, ele adora...

...A E. já tá chateada porque ano que vem já não pode mais vir, então o SEPI prá mim é tudo.

A **representação da instituição como confiável** apareceu na fala de outras quatro mães como se observa em:

...é um segundo lar, tem confiança, é? Muito mais do que uma creche e sim um lugar de muita confiança.

...aqui é uma creche que a gente sabe que pode confiar.

É comum mães e pais apresentarem certo sentimento de insegurança e dúvida quanto ao local onde deixam seus filhos enquanto trabalham. Porém, no caso desses participantes parece não haver tal sentimento, pois suas afirmações são repletas de palavras e expressões, muitas vezes repetitivas, que expressam confiança.

Em nenhum caso houve, então, incerteza nas respostas e isso se deve, talvez, ao tempo de existência da instituição na comunidade, sendo já conhecida entre os habitantes.

Outro fator que pode explicar essa assertividade dos participantes é o tempo que as mães e os pais têm de contato com o SEPI, já que grande parte deles se encontra ligada à instituição há muitos anos, conhecendo assim a forma de tratamento empregada às crianças e adolescentes.

Carmo (2004), nos resultados de sua pesquisa, assinalou que 36,6% de seus participantes responderam que não possuíam nenhum sentimento negativo com relação à assistência prestada pela creche aos seus filhos, classificando o atendimento como satisfatório. Percebe-se, então, certa congruência de opinião ao se comparar a visão dos participantes daquela pesquisa, com relação à creche que acolhe seus filhos, e os participantes da presente pesquisa.

Alguns outros sentimentos foram, ainda, representados nessa questão, como a **tranqüilidade dos pais** ao deixarem seus filhos, como se nota, por exemplo, na seguinte fala:

Cuida bem dos meus filhos para que eu possa trabalhar tranqüila.

Algumas outras afirmações foram observadas, com relação à instituição, como sendo um **lugar onde as crianças brincam e crescem; onde têm atividades.**

A **qualidade no cuidado dispensado às crianças** foi abordada por três participantes e a **oportunidade que o SEPI oferece aos pais e mães**, com o projeto Pais no SEPI, teve destaque na fala de três participantes, entendendo esse trabalho como uma *chance de promoção pessoal*.

Vale salientar a existência de uma grande dificuldade de expressão por parte das mães e pais participantes da pesquisa. Em muitos momentos tinha-

se a impressão de que eles não encontravam palavras para descrever o que gostariam. Então são encontradas, nas respostas, expressões como:

O SEPI representa muito; O SEPI é muito importante; é tudo de bom; grandes coisas; maravilha; é tudo, é muito bom; é ótimo.

Frases como estas estiveram presentes na fala de 19 dos 23 participantes, mostrando a valorização das mães e pais quanto ao apoio recebido da instituição para execução de sua missão.

Diante das respostas dos participantes quanto à representação da instituição em suas vidas, conclui-se que realmente a noção de creche como instituição assistencialista não se aplica nesse caso. Esse modelo pode ser usado, inclusive, como prova de que, como observado em Haddad (2002), no Brasil, nos últimos anos, as expectativas sobre a função da creche sofreram uma mudança. Tais expectativas saíram dos moldes encontrados num primeiro momento, quando a creche ainda era um lugar que proporcionava somente os cuidados básicos como saúde, higiene e proteção, e era vinculada à pobreza, ao abandono e às sociedades de proteção à infância.

Como consequência dessa visão mais abrangente, a instituição não foi destacada como provedora da sobrevivência, parecendo demonstrar que essa preocupação já nem mesmo é cogitada ao se definir um serviço de qualidade, mas como recurso mínimo de atendimento. Assim, quando os participantes são interpelados quanto ao que lhes representa a instituição, suas expectativas se focalizam na educação de seus filhos.

Outro fator que pode ter colaborado para que os participantes nem mesmo citem a instituição como um local em que se alimenta e protege os

menores, é o tempo de convivência da família com a instituição. Essa aproximação sólida e constante faz com que conheçam mais detalhadamente o trabalho lá desenvolvido e concluam que existem outras áreas mais importantes no desenvolvimento infantil do que o atendimento assistencialista.

A segunda questão abordada na entrevista referiu-se ao **conhecimento por parte das mães e pais sobre a rotina diária de seus filhos na instituição**. De uma forma geral, eles acham que o tempo de uma criança no SEPI divide-se em atividades relacionadas à educação formal e informal, à saúde e ao esporte.

A maior parte das respostas concentrou-se na **educação** como atividade principal da instituição. Essa visão pode ser observada nas seguintes falas:

A F. faz a tarefa da escola aqui”.

...na creche, pelo menos, ele aprende mais coisa, além da escola, ele aprende lá na creche, e é bom, né, faz bem...

Ele tem a hora da tarefa, o reforço escolar, computação e jogos.

Elas fazem atividades diferentes da escola, tem regras..”.

Brincam, recebem educação, estudam.

Uma das formas de estimular a criança e, conseqüentemente, educá-la é propiciar-lhe oportunidades de **brincar**. Esse fator também foi abordado em 11 respostas como ponto positivo da instituição, como se nota nas falas dos participantes:

Ela fala que brinca bastante.

...elas passam brincando, com o desenvolvimento certinho.

Ela brinca, né, ela brinca muito.

“Eles falam que participam de brincadeiras...”.

Dentre os participantes, 10 enfocaram a importância que julgam ter os **cursos oferecidos pela instituição**. Tais cursos fazem parte de um projeto chamado Cidadão do Amanhã que visa a estimulação do aprendizado de novas habilidades, por meio de oficinas, como artesanato, bordado, capoeira, coral, culinária, dança, desenho, informática, iniciação às artes, marcenaria, música, pintura, pré-digitação e teatro. Esse trabalho foi bastante comentado e valorizado na entrevista, como se verifica:

A F. fala prá mim que ela tá na capoeira e no bordado... O R. é a mesma coisa”.

Na sexta-feira ela tem o bordado, né... e ela tá falando que quer informática....

Olha, eles falam tudo, o curso que fazem, né, e prá eles é uma maravilha, pelo menos ela adora, né....

A J. fala que faz curso, dança, ela queria fazer artesanato e computação ela já fez.

...faz cursos também: dois na marcenaria, um faz capoeira e também computação.

... conheço um pouco do trabalho com os cursos.

A oportunidade de participar de oficinas que transmitam novas habilidades às crianças é fator que certamente influenciará seu futuro, pois a clientela atendida pela instituição é desfavorecida economicamente e, por conseguinte, não pode dispor de recursos financeiros que lhes favoreça tal aprendizado. Vale ressaltar que, mesmo que tivessem mais recursos,

certamente existem outras preocupações, como a saúde, por exemplo, que teria prioridade de uso.

Assim sendo, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido pelo SEPI propicia a promoção do ser humano criança, que poderá se colocar no futuro mercado de trabalho com melhores condições de concorrência.

Cinco participantes relataram que as **aulas de cidadania** são muito importantes para a educação das crianças, como se pode observar nas falas abaixo. Essas aulas referem-se a um projeto desenvolvido pela instituição, que trata da educação para a cidadania, quando os alunos têm a oportunidade de discutir temas relacionados a valores morais, boas maneiras, entre outros.

Ele gosta muito das aulas de cidadania, ele chega todo feliz falando: mãe, hoje teve cidadania....

Tem aula de cidadania, que eu acho muito bom....

Como ela aprendeu a pedir licença? Na creche!.

Ela gosta muito das aulas de cidadania, ela gosta muito.

O resultado observado com as aulas sobre a educação para a cidadania é uma criança mais crítica e reflexiva. Esse processo acaba influenciando também a família, pois a criança leva suas novas considerações para o lar e discute com seus familiares a respeito do que acredita.

Quando uma mãe percebe que seu filho agora pede licença e, inclusive, valoriza tal proceder, e, por outro lado, dá-se conta de que ele não aprendeu isso em sua casa, ela, naturalmente, pode se questionar quanto aos seus costumes e chegar, mesmo, a reavaliá-los.

Desse modo percebe-se que, ao se trabalhar com o repertório da criança, conseqüentemente, está-se trabalhando também com o repertório da família.

A **alimentação adequada** recebida na instituição foi mencionada na fala de quatro participantes, como se pode notar:

...comem, se alimentam na hora certa....

Gosta muito da alimentação, ela tá sempre dizendo, né, que a alimentação aqui é muito boa....

Algumas outras afirmações foram feitas, pelos participantes, mas apareceram uma única vez, quanto à rotina das crianças na instituição, como **recebem atenção das professoras, participam de programas de saúde, podem se relacionar e praticam esportes.**

Como se pôde observar nas respostas da primeira questão, os participantes entendem a instituição como promotora da educação e esse papel atribuído ao SEPI vem sendo cumprido, já que se pode verificar nas falas das mães e pais na segunda questão que, realmente, o tempo que as crianças passam na instituição é, na maior parte, empregado em atividades relacionadas à educação.

O SEPI parece estar atendendo às expectativas das famílias quanto ao atendimento oferecido e a instituição deverá, inclusive, se pautar nesses depoimentos para a estruturação de seus futuros planos, pois assim continuará oferecendo um serviço que atenda progressivamente as reais necessidades da clientela.

A questão número três da entrevista está relacionada à **sua participação em reuniões marcadas pela instituição.**

Dentre os 22 entrevistados apenas dois afirmaram não comparecerem às reuniões agendadas pelo SEPI. Isso mostra o quanto importante é, para eles, a sua participação em tais reuniões.

A conscientização que os participantes mostraram ter quanto à necessidade de participarem regularmente das reuniões pode ser observada na forma como argumentam, reforçando o fato de sempre comparecerem. Eles fazem questão de dizer que nunca faltaram, como se nota nas seguintes falas:

Eu nunca faltei. Eu gosto de vir em todas as reuniões. Quando não posso vir, eu mando meu irmão.

Tô vindo certinho, sim... eu adoro vir e não vou deixar de vir”.

Eu não faltei em nenhuma e tá fazendo muito bem prá mim....

Freqüento e gosto de freqüentar, porque isso tem ajudado muito no meu crescimento interior, tem sido muito bom prá mim, tenho aprendido bastante, né, e acho importante acompanhar o dia-a-dia da minha filha, como ela vive e trazer, às vezes, algum problema que precisa a gente saber, né? Eu acho que isso é muito importante.

Talvez como a característica desse grupo seja receptividade e disponibilidade para se melhorar, os participantes conseguiram usufruir de todas as possibilidades para seu crescimento, aproveitando até mesmo o conteúdo abordado nas reuniões para refletir e se modificar, como no caso da fala anterior, em que a mãe cita que as reuniões a ajudaram no seu crescimento interior.

Outro ponto interessante para ser analisado foi a preocupação em garantir a presença de, pelo menos, um membro da família na reunião, ou seja, quando a mãe não tem possibilidade de estar presente, ela providencia outra pessoa que a substitua. Isso mostra sua preocupação e valorização desse encontro da família com a instituição.

Por outro lado, observa-se que o padrão de reuniões comumente encontrado em outras instituições educacionais não possui um apelo convidativo, ou seja, não facilita o comparecimento das mães e pais às reuniões, pois normalmente o assunto em questão são as falhas do filho: mau comportamento, notas baixas, etc. Muitas vezes não há sequer um assunto a ser refletido e discutido. Elogios, então, são raríssimos, mesmo em relação aos alunos sobre os quais não se têm queixas.

Uma outra consideração deve se feita: a maioria das pessoas que costuma vir às reuniões é do sexo feminino, ou seja, as mães. Mais uma vez percebe-se que à mãe cabe a responsabilidade pela educação de seus filhos. Estes achados confirmam as afirmações de Oliveira e cols. (1992) e de Samara (1998) no que diz respeito à afirmação de que a figura feminina, historicamente, sempre esteve relacionada ao papel de cuidadora do lar e da criação dos filhos, enquanto que ao homem sempre coube a manutenção do lar.

O assunto relacionado à questão número quatro é a **definição, por parte dos entrevistados, sobre educação.**

Nesse caso, como ocorreu também na primeira questão, observou-se a falta de repertório ou vocabulário para elaborarem uma definição de educação.

Frases como: *É tudo, É importante; Vem em primeiro lugar; Quem não tem educação não tem nada; É muita coisa; É tudo de bom*, foram observadas na fala de 19 dos 23 participantes. Porém, essas afirmações demonstram também a vontade de expressar o quanto importante é a educação para eles.

O fator principal na educação, na visão dos participantes, é o **relacionamento com o outro**. Nas respostas foram observadas 45 afirmações referentes a esse assunto. As frases que mais se destacaram definiram a educação como saber se comportar e conviver; ter respeito pelo outro, como se nota nas falas:

É respeitar os mais velhos, os amiguinhos.

É ser educado com as pessoas, né, mais velhas....

Educação prá mim, prá começar é ensinar minha filha a respeitar o próximo, né?.

Educar é ajudar a ir pelo caminho certo.

Comportamento, bom comportamento.

É falar prá não brigar, não bater nos outros, não responder pras pessoas.

A educação como possibilidade de **aquisição intelectual** (instrução), obteve destaque na fala de seis participantes. Observou-se que isto ocorreu de maneira bastante superficial, sem que os participantes justificassem ou complementassem sua resposta, como se verifica:

É o estudo, é o principal.

É ensinar a se desenvolver... querer aprender coisas diferentes.

É ver seu filho indo bem na escola.

Além da dificuldade de expressão verbal dos participantes, é possível que as respostas retratem a baixa expectativa em relação à continuidade de estudos dos filhos. Assim, a educação é vista mais como meio de garantir boas relações do que como meio de adquirir instrução, conhecimentos.

Destaque-se, ainda, que há um privilégio da educação informal, o que pode, inclusive, ser ratificado pelas respostas às questões 1 e 2, já que o estudar não foi um aspecto tão valorizado.

Na questão número cinco, os participantes opinaram a respeito da figura **responsável pela educação de seus filhos**.

A instituição familiar foi evidenciada, por 11 participantes, como única ou principal responsável pela educação das crianças, como se observa nas falas:

Eu acho que, em primeiro lugar, é na família, né, eu acho que, em primeiro lugar é na família porque se na família que ele mais convive, se não tem lá, num outro lugar é que não vai encontrar. Tem que ensinar a educação, ensinar os limites é em casa, né, porque num outro lugar só não aprende.

Eu acho que é da família, né, dos pais, na verdade... e apesar que acaba sendo mais da mãe do que do pai, né... essa responsabilidade, mas na minha opinião é mesmo da família, dos pais.

Na minha opinião, né, é, sabe, dos pais. O exemplo vem do berço....

A pessoa principal sou eu, né, eu e meu marido, mas acredito que tem o complemento da escola e do SEPI, no caso, em conjunto.

E agora? Acho que é eu e depois a creche, a escola.

Eu acho que é a família. A creche e a escola ajudam, mas o principal é a família.

Outra grande parte (dez participantes) afirmou ser a educação responsabilidade de todos aqueles que, de alguma forma, envolvem-se com a criança regularmente, ou seja, tanto a família, quanto a escola e a creche têm participação nesse processo e respondem por isso. Tais considerações ratificam a afirmação de Carmo (2004) ao abordar esse aspecto da responsabilidade educacional. Algumas falas dos participantes da presente pesquisa podem ser vislumbradas a seguir:

Eu acho que eu tenho, mas eu acho que na escola também deve ter, na creche, né, porque eu tô lá, trabalhando, não sei o que tá acontecendo; eu acho que a professora tem que educar também eles; quem fica aqui com eles, né?.

Eu acho que as três coisas porque nem um momento o que ele tá fazendo lá na escola a professora tem que corrigir, porque tá errado, e se tiver fazendo aqui na creche é as daqui que vão ter que corrigir. E em casa, infelizmente sou eu. Então ele precisa das três, de forma que as três combina, né, porque cada uma tem que ensinar tudo coisas boas.

É essa aliança toda, né. Eu acho que é uma aliança...

Eu acho que todos nós juntos.

Os três juntos são responsáveis pela educação tanto a família, quanto a escola e a creche.

Nota-se nas falas supracitadas uma grande preocupação dos participantes quanto à conduta dos profissionais responsáveis pelos seus filhos, seja na escola ou no SEPI, a quem eles depositam o ônus de educar, corrigir e ensinar. Os participantes demonstraram expectativas quanto a essa

aliança, buscando confiar que ela cumpra seu papel com relação à educação infantil. Eles mostraram que necessitam das outras instituições (escola e SEPI) para a educação de seus filhos.

Pesquisas como a de Veríssimo e Fonseca (2003) trouxeram afirmações semelhantes às acima descritas ao concluírem que, para as educadoras da creche que pesquisaram, é importante a presença da ligação afetiva entre as mesmas e as crianças. Além disto, destacaram a importância do respeito pelos valores e cultura da criança, por parte dos profissionais envolvidos com a infância. Dessa forma, percebe-se que a preocupação com o cuidar da criança é algo buscado, pelo menos intencionalmente, por todos os que com ela convivem. Também Epstein (2001) fez observações semelhantes ao descrever que os professores acreditam que um maior envolvimento entre família e escola seja um fator importante para a aprendizagem.

É importante frisar que a instituição que acolhe crianças, no caso o SEPI, mantenha um olhar sempre direcionado a essas expectativas manifestadas pelos pais e mães, procurando oferecer um serviço de qualidade e que proporcione condições de se atingir a missão de co-educadora. Vale ressaltar as dificuldades que uma instituição encontra ao buscar desempenhar esse papel, numa realidade como a brasileira atual, quando recursos básicos são escassos.

Nas respostas a essa questão, somente um dos participantes defendeu a idéia de que a responsabilidade pela educação é inteiramente da escola/creche.

Ah, eu acho que na maior parte é a creche, porque eles fica a semana inteira, né, e eu fico somente em final de semana com eles.

Com base em tais afirmações, percebe-se que os participantes têm consciência de sua responsabilidade na educação de seus filhos. Mesmo acreditando que outras instituições como a escola ou a creche participam desse processo, eles assumem a maior parte desse trabalho.

Essa postura do grupo talvez seja um dos fatores que os levou a buscar a aproximação com a instituição, pois, desta forma, teriam oportunidades de facilitar esse compromisso, seja pelo esclarecimento, com as discussões de textos, seja pela proximidade física mesmo do ambiente que envolve seus filhos durante o dia.

A sexta questão era referente ao fato de **as mães e pais conhecerem a educadora de seus filhos no SEPI e sobre o contato mantido com ela**. Quase todos conheciam as respectivas monitoras de seus filhos, porém 16 participantes (72,7%) afirmaram não terem contato freqüente com elas, como se pode verificar nas falas:

Eu conheço, mas só que não sei o nome dela. Eu venho aqui, se acontece alguma coisa....

Então, eu vi ela uma vez só, né. Hoje que eu ia conversar com ela.

Sei, não sei falar por nome, mas eu conheço todas.

Conheço, mas tenho pouco contato.

Conheço, mas não lembro o nome... mas não costumo conversar com elas não.

Alguns fatores podem ser avaliados para se compreender esse alto número de mães e pais que têm pouco contato com as educadoras, como a dificuldade das mães e pais em conciliar o horário do trabalho com o horário de seus filhos na instituição. Nota-se, por exemplo, na fala das participantes tal dificuldade:

Agora que eu tô trabalhando, chegar atrasada no serviço, a patroa fica olhando o relógio, né, bem. Fica difícil, né.

Não, é muito difícil, por causa do meu serviço, né.

Outro aspecto que deve ser levado em conta é que esse mecanismo de aproximação entre família e instituição foi criado recentemente pelo SEPI e, percebe-se que os participantes, anteriormente, não vislumbravam motivos ou necessidades de procurarem a instituição.

Embora Cavalcante (1998) e Bhering e De Nez (2002) afirmem que a dificuldade da comunicação entre família e escola pode ser causada pela insensibilidade de profissionais da instituição, que utilizam, inclusive, jargões ao se referirem aos pais, os dados dessa pesquisa não confirmaram tal afirmação. Em nenhum momento a instituição utilizou qualquer processo de intimidação, discriminação ou atribuição de culpa.

Talvez os apontamentos feitos por Bhering e De Nez (2002) quanto à postura de gratidão e reconhecimento pelo serviço que a instituição presta às famílias as induzam a não questionar o atendimento e até mesmo demonstrar total confiança na instituição e isso, certamente, pode dificultar o relacionamento com a família.

Somente quatro participantes afirmaram possuir uma relação mais próxima com as monitoras de seus filhos, conversando freqüentemente com elas sobre o desenvolvimento das crianças:

Aqui eu pego a M. com a D. e pergunto prá D.: D., a M.... como que ela tá?

Conheço a professora, converso sempre perguntando como ela tá se comportando...

Eu venho direto conversar com ela, eu venho pegar ele na sala então eu já aproveito e já converso.

A professora do L. é a D. e a do L. é a M. Tenho contato com elas direto.

Ao se discutir sobre a quinta questão, os participantes demonstraram muita preocupação com a educação que outras instituições oferecem aos seus filhos, abordando, inclusive, a responsabilidade que cada uma tem nesse processo de educação infantil.

Por outro lado, nas respostas dessa questão, apenas 18,2% dos participantes mantinham contato com as educadoras de seus filhos no SEPI. Outros 72,7% dos entrevistados sabiam, praticamente, somente o nome das educadoras.

Então, como se explica essa ambivalência de sentimentos? Por que os participantes não se aproximam daqueles que são seus colaboradores na educação de seus filhos? Como eles conseguem conviver com a idéia de que nem sabem quais personalidades ficam com seus filhos boa parte do dia?

Talvez a confiança na instituição explique tal proceder e os participantes julguem ser somente dela a responsabilidade de cuidar do relacionamento

educadora e criança. Por outro lado, pode ser que seja cômodo para as mães e pais atribuírem essa função para a instituição.

Houve dois casos em que o participante afirmou nem mesmo conhecer a monitora de seu filho, como se nota em:

Ah, agora, no momento não estou sabendo..

Não, é muito difícil, por causa do meu serviço, né.

A pergunta seguinte referia-se à **relação da mãe, pai ou responsável com a professora da escola** freqüentada pela criança.

As respostas puderam ser categorizadas em dois aspectos principais. Nove dentre 22 participantes conheciam as professoras de seus filhos, porém não estabeleciam contato freqüente com elas, encontrando-se, apenas, nas reuniões periódicas de pais.

Alguns exemplos desses relatos podem ser observados em:

Eu conheço, mas não muito, no dia da reunião eu vou, eu conheço ela, é muito legal, né.

Sei quem é, eu participei da reunião. Não tenho contato com ela, só em reunião.

Conheço, tenho contato em reuniões de pais.

Da escola, sim, mas não tenho contato não. Malemá, eu pego eles na porta da escola quando eu vou e nas reuniões também, né, quando eu vou eu converso assim mais ou menos, mas não tem assim aquela, sabe?

Outros oito participantes relataram que conheciam a professora e falavam com ela freqüentemente, ou seja, não esperavam apenas as ocasiões de reuniões agendadas, mas procuravam estabelecer contato de outras

formas, principalmente, nos momentos de levar e buscar a criança na escola, como se nota nas seguintes falas:

Conheço. Eu pergunto sempre... assim... Porque a M., eu espero ela entrar na escola, né, daí eu converso com ela (professora)... eu pergunto: Como ela (filha) tá.

Na escola também. Eu gosto de uma vez por semana perguntar porque daí ele vai sentir a presença da mãe, tanto ele quanto os outros dois, né, porque eu acho que na reunião, muitas vezes na reunião a criança não tá presente, então ela não tem certeza que a mãe tá ali mesmo....

Conheço. De 15 em 15 dias, eu levo o Alex uns 15 minutinhos antes e converso.

Toda vez que eu pego ele, eu pego na mão dela.

Na classe da J. eu fui até assistir a aula, porque a classe tava dando muito trabalho prá professora.

Também não lembro o nome, mas quase toda terça eu converso com elas.

Apenas dois participantes afirmaram nem sequer saber quem é a professora de seus filhos na escola:

Da escola também (referia-se à questão anterior, quando disse que não conhecia a educadora do SEPI: Não, é muito difícil, por causa do meu serviço, né).

Não, porque eles não me dão trabalho.

Em alguns relatos pôde-se perceber que a concepção dos participantes quanto ao relacionamento ideal com professores são os contatos nas reuniões

de pais. As mães e pais pareceram acreditar que a sua presença em todas as reuniões escolares seria o máximo que poderiam oferecer para a aproximação com a escola, como se verifica na seguinte resposta:

Na escola também eu vou em todas as reuniões prá ver como ele tá indo, o que faz, o que deixa de fazer, porque eu tenho que correr atrás do que tá certo e errado, por enquanto, né? Prá poder ter uma noção do que ele faz.

Nesse caso nota-se que o participante descreveu o fato de *ir a todas as reuniões* como *correr atrás do que se deve*, ou seja, fazer o máximo que se pode e como se isto fosse suficiente para garantir sucesso.

Um outro comentário feito pelas mães e pais com relação a esse assunto foi a associação que costumam fazer entre falar com a professora e o mau comportamento da criança. Parece existir uma crença comum entre eles de que o fato de uma mãe ou pai precisar ter contato mais freqüente com a professora de seu filho deve ocorrer apenas na presença de queixas de comportamento ou acadêmicas.

Pode-se ter uma noção desse pensamento nas seguintes falas:

Da escola eu conheço até demais, por causa do comportamento dele lá.

Eu conheço, mas não muito, no dia da reunião eu vou, eu conheço ela, é muito legal, né. Nunca foi bilhete, reclamação deles, eu vou, nem que for um pouquinho só, eu passo lá, falo que vou trabalhar, né, e assino.

Não, porque eles não me dão trabalho.

Conheço, eu vou direto na reunião, perguntar como que tá, como que não tá. Na classe da J. eu fui até assistir a aula, porque a classe tava dando muito trabalho prá professora.

Observou-se que a maioria dos participantes em nenhum momento sequer cogitou da importância do estabelecimento de uma maior aproximação sua com as professoras de seus filhos, de modo que a criança não conviva em dois ambientes totalmente distintos, mas em contextos que se interseccionam e que possuem valores correspondentes. Essas afirmações estão de acordo com o que traz Bronfenbrenner (1996), ao afirmar que é importante, para o desenvolvimento infantil, a aproximação e a existência de relação entre os vários ambientes dos quais a criança faz parte.

De forma mais abrangente, um participante conseguiu ampliar o significado e as implicações que a aproximação entre família e escola poderia promover para o desenvolvimento da criança:

“Na escola também. Eu gosto de uma vez por semana perguntar porque daí ele vai sentir a presença da mãe, tanto ele quanto os outros dois, né, porque eu acho que na reunião, muitas vezes na reunião a criança não tá presente, então ela não tem certeza que a mãe tá ali mesmo... porque a minha mãe, quando eu era criança, algumas vezes ela não podia ir, e eu ficava triste, então eu gosto de ir para que a criança saiba que tá presente, não só imaginar, mas ver que tá presente, eu acho que é importante isso”.

Percebe-se, nessa resposta, que o participante sente a importância do relacionamento entre mães, pais e professores. Mesmo não tendo fundamentado tal sentimento, ele demonstrou crer na potencialidade do vínculo família e instituição escolar.

Na questão número oito, os participantes responderam **o que achavam mais importante na educação de seus filhos**. Dez participantes afirmaram

que os valores morais são o fator mais importante na educação, conforme se observa nas seguintes falas:

O que eu corrijo bastante em casa é o jeitinho dela falar, não responder... então essa educação ali... de respeito... eu acho isso muito importante, eu acho que elas tem que ter... senão, não dá, essa é a parte que eu mais peso.

O mais importante eu acho que é o respeito, acho que é o respeito dela... de um para com os outros, mesmo com os coleguinhas dela que sejam da mesma idade dela eu quero que na educação dela ela aprenda isso: a respeitar.

É não brigar, não responder pros outros.

Aprender a fazer o que é certo.

O importante na educação dos meus filhos é eles saberem distinguir o certo do errado e saber até onde eles podem ir com o limite deles.

Assim se confirma a idéia de priorização da educação informal à formal. Conforme foi observado na quarta questão, grande parte dos participantes não entende a educação como aquisição intelectual, mas como aprimoramento do comportamento social. Somente quatro participantes expressaram a importância do estudo e aprendizagem na educação, como se nota em:

Estudo, principalmente, porque se não tiver estudo, também não tem nada.

... ler e escrever e ir bem na escola.

Quero que eles estudem muito e tenham um bom emprego.

Nas respostas também se observou a dificuldade de expressão dos participantes. Um deles ficou, literalmente, sem responder. Três deles não foram capazes de definir o que era mais importante na educação e, simplesmente, responderam que *tudo* era importante. Outros cinco tentaram se evadir dela. Tais depoimentos são vistos nas seguintes falas:

Agora você me pegou.

Acho que tá completo até aqui.

Eu, ela tá aqui... a gente tá fazendo o melhor prá ela... daqui uns 15 anos que ela vai começar a querer saber o que fazer no futuro.

É muito importante para o futuro, não adianta ser bom profissional sem educação, ela vem em primeiro lugar.

A participação das mães e pais na vida escolar dos filhos foi objeto da nona questão. A grande maioria dos participantes (15) respondeu que participam da vida escolar das crianças acompanhando os cadernos, as tarefas, fazendo perguntas freqüentes e conversando com as professoras. Alguns exemplos podem ser observados:

Eles chegam e a primeira coisa que eu pergunto, eu peço para eles trazerem o caderno prá mim ver...

Sempre estou ouvindo ele, sempre corrigindo os cadernos....

Sempre, vejo o caderno quase todos os dias, dificilmente... algum dia ele esquece o caderno na escola, mas, o dia que não esquece, chega em casa e eu já quero saber.

Participo perguntando prá ela o que ela tem aprendido....

Sim, perguntando o que ele aprendeu, o como foi o dia dele na creche e na escola.

Sei. Eu faço à tarde e da L. eu entro lá na escola, assisto aula junto, converso com a professora, converso com a diretora.

Sim. Acompanhando cadernos, ajudando a fazer tarefas e participando de reuniões.

Esses participantes pareceram compreender a necessidade de acompanhar proximamente o desenvolvimento de seus filhos na escola. Eles ressaltaram a importância de *ver o caderno*, ou seja, de confirmar que as atividades estavam sendo feitas.

Por outro lado, cinco participantes também afirmavam, como se observa nas falas abaixo, participarem da vida escolar de seus filhos, porém explicavam que para isso, apenas se utilizavam das reuniões escolares periódicas.

Sim. Vou na escola e converso com a professora e converso com eles.

Participo, vou em todas as reuniões.

Vou na escola, na reunião, converso com a professora, elas nunca deram trabalho prá mim, tiram nota boa....

Aqui também se verifica a relação que o participante estabeleceu entre queixas escolares e a necessidade de acompanhar a vida escolar. Para ele, somente seria necessária sua participação na vida escolar de seus filhos, caso eles apresentassem algum tipo de problema relacionado às atividades escolares.

Nessa resposta se observa o quão longe esse participante está de compreender, por exemplo, que a sua atenção e incentivo promoverão a

melhoria da auto-estima da criança, além de lhe mostrar que essa atividade é importante, deve ser valorizada e levada a sério.

Nessa outra resposta *Olho o caderno só para ver se fizeram alguma coisa, mas não leio nada*, o participante demonstra sua preocupação com a obrigação que a criança tem de cumprir o programa estabelecido pela escola, sem se importar com o sentido que isso tenha para seu filho e sem dar atenção para o conteúdo que está sendo trabalhado. Em outras palavras, o enfoque principal está relacionado à quantidade, preterindo-se a qualidade.

Um único participante afirmou que não participa da vida escolar de seu filho por não saber ler e escrever. Mas será que não existe uma forma de se acompanhar as atividades escolares de uma criança, utilizando-se outros meios, sem ser a leitura da tarefa, por exemplo? Outros participantes relataram que procuravam saber da vida escolar de seus filhos por meio de conversas com as crianças, professoras, etc.

Um outro participante se referiu a esse assunto, explicando que verifica o desenvolvimento escolar de seu filho pelas notas, aplicando-lhe uma punição, como *...ela ia no Hopi Hari, agora não vai mais. Dói, ter que ser mãe, mas ela tem que saber que ela perdeu alguma coisa*. Também nesse caso, vale salientar a necessidade de um trabalho que promova a conscientização do que significa acompanhar a vida escolar dos filhos e de como se pode executar essa tarefa. Talvez seja uma boa temática a ser discutida nos grupos do projeto Pais no SEPI.

A questão número 10 referiu-se aos encontros promovidos pelo projeto Pais no SEPI e buscou entender se **tais reuniões promoveram algo de bom**

para os participantes e, em caso afirmativo, o que promoveram. Dentre os 22 participantes, 15 ressaltaram o fato de poderem aprender algo nos encontros. Algumas vezes, eles se referiram a aprender uma habilidade, outras vezes quiseram dizer que aprenderam a conviver com outras pessoas; ou ainda, nem mesmo souberam definir o que aprenderam. Esses relatos podem ser observados em algumas falas:

Nossa... prá mim tem sim, o que a gente aprende... eu mesma não sabia fazer o crochê.

Sim. Aprendia a fazer muita coisa, não sabia cozinhar e agora consigo fazer muita coisa na cozinha, meu marido está muito contente porque é ele quem cozinha desde que me casei.

... quando vai chegando o dia e a hora eu fico já com aquela ansiedade de vim, né, de aprender. Hoje eu quero vim, eu quero aprender, né .

Ah, acho que sim, né, porque aprender, né, faz bem....

Aprendo bastante coisa.

Sim. Aprendo a fazer as coisas para os meus filhos.

Um registro muito interessante e que certamente nem foi vislumbrado pela instituição ao criar o projeto Pais no SEPI reporta-se ao fato de que as oficinas disponibilizadas nos encontros proporcionaram novas oportunidades de crescimento profissional, como se verifica a seguir:

Nossa, muito. Até eu tava comentando que prá mim ficou difícil, eu queria ter aprendido o que essa mocinha aí aprendeu e que abriu uma lojinha, não por ela ter abrido uma loja, mas queria ter aprendido mais, mas prá mim

não deu porque eu fiquei 1 mês, mais ou menos, levando ela na Unicamp, até descobrir e agora tá em tratamento.

Sim. Esse curso mesmo da informática caiu do céu. Na loja onde eu trabalho, eu tô querendo crescer lá dentro e a minha patroa tá me dando a maior força prá isso, e o que faltava prá mim é esse curso, e aí veio o curso da creche, prá mim é ótimo, é maravilhoso.

Acho que tem. Aprendi muita coisa, tô fazendo, tô vendendo, tô ensinando outras pessoas.

Nesse último relato, além do projeto ter propiciado meios de o participante adquirir nova forma de incrementar seu orçamento, permitiu-lhe experimentar a função de promotor do ensinamento e de agente multiplicador, quando ele relatou que passou a ensinar outras pessoas. Certamente, essa vivência o influencia em muitos aspectos, principalmente na auto-estima.

Os textos discutidos pelos grupos durante os encontros também tiveram destaque nas respostas de oito participantes que demonstraram uma alta valorização do conteúdo discutido, como se observa nas falas:

... Os textos ajudam bastante. Às vezes uma palavra muda a vida da gente.

Foi bom as palestras, a gente aprende muita coisa, que a gente é mãe e nem todo mundo é perfeito, então a gente também como mãe também ensina coisa pro filho que não é aquilo que é prá ensinar. Eu to precisando parar de falar não pro meu filho, porque eu to falando muito não prá ele.

... tem bastante as mensagens que ajuda bem.

... Os textos me ajudam no papel de mãe.

... E o texto que ela fala é muito bom, os conselhos que ela dá.

Ainda que com propósito diferente, o estudo proposto por Silva, Del Prette e Del Prette (2000) sobre habilidades sociais desenvolvidas num grupo de pais, também registrou que os pais, depois do treinamento do qual participaram, perceberam-se mais compreensíveis com seus filhos e aptos a estabelecerem limites. Isto esclarece que a interferência com a pessoa/adulto influencia a relação do mesmo com os filhos.

Um dos participantes, inclusive, relatou que levava o texto para outra comunidade, demonstrando o grau de importância que associava ao texto: *... A gente vai vivendo e aprendendo, né, com aqueles textos, eu achei muito legal. Até um dia eu levei prá minha patroa também, ela leu lá e falou assim: deixa esse aqui que eu vou levar lá onde ela vai, lá, numa APAE, para ler para os velhinhos. Ela tem uma reunião todas quarta-feira, ela copia e leva.*

Outros dois faziam questão de dizer, também manifestando valorização, que guardavam todos os textos, desde o início do projeto. Alguns exemplos desses comentários podem ser verificados nas seguintes respostas:

... Eu gosto muito dos textos, eu guardo todos.

... Os textos, até, do ano passado eu tenho tudo guardado, porque quando o Luis aprender a ler, eu vou dar prá ele ler, prá ele ver que eu participei.

Um aspecto bastante relevante observado nas respostas está relacionado à auto-estima das mães e pais, como se pode notar nas falas de dois participantes:

... a minha filha quanto mais ela vê eu fazendo mais ela tem se orgulhado daquilo, ela pergunta prá mim o que eu tenho aprendido aqui... e isso prá mim é uma valorização, é um carinho que tem demonstrado prá mãe, né, prá nós, né, a valorização da gente como mulher, como ser humano....

... Faz bem, eu to me sentindo importante... Se você fica em casa, você não tem aquele valor, você se sente menosprezada, que é o dia-a-dia... aquela rotina.. agora, quando você faz um outro lado, daí você vê que você pode crescer, né, você tem bastante coisa prá fazer, né, é muito bom.

Os encontros também despertaram, nos participantes, a sensação de descontração, pois, segundo quatro deles, são momentos de relaxamento e de diversão. Esses relatos podem ser vistos nas seguintes respostas:

Eu gosto de vir aqui, parece que relaxa a gente, parece uma terapia que a gente tá fazendo ali....

Ah, eu amo isso aqui... mas eu procuro participar de tudo que eu posso e tô adorando. Tem que reservar um tempinho prá casa, mas se pudesse mais... ficar a semana toda, eu ficava.

Sim, eu gosto... chega o dia, chega a hora, é gostoso... a gente se ajunta, conversa, né, eu gosto...

É muito bom. A gente se diverte.

A última pergunta feita aos participantes referiu-se à sua opinião quanto ao desenvolvimento do projeto Pais no SEPI, no sentido de procurar uma avaliação do que se tem vivido ao longo das reuniões. Eles descreveram os **pontos positivos e os negativos** observados durante o desencadeamento do projeto.

Como já descrito em questões anteriores (primeira, quarta, quinta e oitava), a dificuldade de expressão também apareceu nessas respostas. Oito participantes utilizaram frases como *tudo bem* ou *tudo certinho* para explicar que aprovavam o trabalho, porém não eram capazes de justificar suas respostas, como se nota:

Olha, minha filha, eu acho que prá mim foi tudo legal, tudo correto, certinho...

Ai... eu tô gostando de tudo... o negativo eu não achei ainda, prá mim tá tudo me fazendo bem....

Todos os pontos são positivos, tudo o que é oferecido é muito bom...

É tudo maravilhoso.

A oportunidade de participar de reuniões nas quais foram oferecidas oficinas em que as mães e pais desenvolveram alguma habilidade foi bastante valorizada como ponto positivo do trabalho. Oito participantes citaram os cursos de artesanato, bordado, costura, informática ou coral como fatores importantes para seu crescimento pessoal.

Em algumas respostas notou-se, inclusive, que o participante entendia como oportunidade única sua participação em tais cursos, visto que, segundo ele, não dispunham de recursos financeiros suficientes para arcar com as despesas geradas por este tipo de atividade, em outros locais especializados.

Esses relatos podem ser analisados nas seguintes falas:

Gostei muito do bordado e eu vou voltar a fazer, eu sinto dentro de mim mesmo, menina, eu aprendi a fazer aquela toalinha, o ponto cruz.

É uma coisa prá ajudar a gente na parte profissional... tudo.

O profissional... ali... aprender a costurar, é materialmente, né, isso daí só vai ajudar a gente não esquecer do dinheiro, suponhamos assim... uma forma assim, mas o que a gente precisa mesmo que eu acho que principalmente, que a gente não tem, né...

Tem amiga minha que colocou criança aqui, não por necessidade, mas pelo curso. Você veja a necessidade. E aonde vai encontrar uma chance dessa igual a SEPI?

Nessa última resposta percebeu-se claramente o quanto a família tem expectativa de apoio para que seja capaz de transformar sua vida. Assim sendo, a instituição que acolhe a criança, certamente acolhe a família e contribui para que essas expectativas sejam satisfeitas, justamente por ser um núcleo educacional e por contar com recursos humanos que permitem tal realização.

Nos resultados da pesquisa feita por Veríssimo e Fonseca (2003) com educadoras de uma determinada creche, observou-se que as participantes apresentavam preocupação com a necessidade de se estreitar os vínculos com a família, no sentido de proporcionar às mães e pais a oportunidade de discutirem seus medos, expectativas e necessidades. No caso da presente pesquisa, foi possível verificar que realmente as mães e pais possuem muitas expectativas e necessidades que podem ser supridas pela instituição. E que apenas um trabalho direcionado às famílias possibilita que esse objetivo possa ser satisfeito.

Os textos discutidos nas reuniões também foram citados por cinco participantes como pontos positivos do programa. Existiram relatos, inclusive,

em que diziam que levavam os textos para outros locais ou outras pessoas para que pudessem, também, usufruir o conteúdo apresentado naquela reunião.

Um ponto positivo é o que tem sido lido em todos os finais das aulas... os textos são sementinhas que são plantadas dentro de nós, são textos que eu tenho passado para outras pessoas e tem ajudado muito.

Os textos ajudam a gente.

Eu gosto de escutar os textos e de conversar.

Um dos resultados esperados pela instituição ao implementar o projeto Pais no SEPI foi a melhoria da relação entre pais e filhos; porém, dentre os pontos positivos ressaltados pelos participantes, somente em dois casos houve referência a esse aspecto, como se pode verificar em:

O trabalho que estão fazendo com os pais é uma boa influência pros filhos; estar aqui é um apoio para eles.

Até prá gente saber mais sobre o filho, saber sobre o que o filho faz, a gente fica sabendo mais... igual eu, mesmo, porque eu não venho aqui, né, porque ele vem no transporte, então eu acho que já ajudou bastante, né.

Durante as discussões realizadas nos grupos, percebeu-se que a carência pessoal de muitos participantes era tamanha, que antes de cogitarem melhorar sua relação com seus filhos, eles precisavam de meios que lhes permitissem melhorar a si próprios, ou seja, aumentarem sua auto-estima, suprirem suas dúvidas, trocarem experiências de relacionamento com seu cônjuge, entre outros. Dois participantes explicitaram essa carência, admitindo

que as reuniões lhes promoveram recursos para superarem dificuldades, como depressões. Um desses relatos pode ser observado na seguinte fala:

...porque eu tô... meio depressiva, mesmo, até amanhã eu tenho psicóloga marcada, to meio depressiva, aí eu tava meio desanimada, falei: acho que não vou ir, não, acho que eu vou abandonar... aí, falei: não, eu vou até o fim, não vou abandonar, e hoje eu não tava bem, não... eu preciso melhorar porque eu preciso ir, aí eu falei: não, eu vou até o fim, e depois que passar por este (curso) eu quero continuar fazendo (outro curso) aqui na creche... Quando eu to depressiva, eu não quero, eu não gosto de ficar sozinha, sabe... parece que faz tão bem, ficar conversando com alguém, já ajuda. Porque eu sou assim: quando eu to triste eu não quero ficar sozinha, tem gente que quer ficar sozinha, eu não, não quero ficar sozinha, quero ficar com alguém.

... eu já não tou me estressando tanto... eu já tou me sentindo mais... até a D. (mediadora) tá me ajudando muito... conversar com ela, prá mim ta fazendo muito bem...

Assim, como se observou no caso dos participantes do projeto Pais no SEPI, Nunes e Vilarinho (2001) nos resultados de sua pesquisa, também relataram que os participantes (família) sentiram-se apoiados e valorizados, produzindo resultados benéficos para toda a família.

Em um dos relatos, o participante afirmou que suas expectativas haviam sido satisfeitas, pois acreditava que esses encontros seriam *chatos*, mas ao freqüentar as reuniões, surpreendeu-se e acabou *adorando*. Um outro participante relatou como ponto positivo desse projeto o fato da família poder

conviver e conversar com outras pessoas, ampliando a qualidade dos relacionamentos interpessoais.

Uma grande valorização desse projeto foi observada pois, em onze respostas, os participantes fizeram questão de salientar que não encontravam nenhum ponto negativo, como se pode observar a seguir:

Adorei tudo. Aqui não tem nada negativo, prá mim, se continuar assim, né...

... o negativo eu não achei ainda, prá mim tá tudo me fazendo bem...

Eu não vi nada não

Negativo, prá mim não tem nenhum, porque tudo o que eles fala, tudo o que ensina é tudo coisas boa, como que vai ter ponto negativo?

Não tenho achado nenhum...

Não vi nenhum não.

Não encontro pontos negativos.

Em seis casos os participantes relacionaram os pontos negativos, mas em suas respostas percebe-se que antes de serem críticas, são sugestões ou, até mesmo, pedidos e expectativas, como se nota nas falas:

Eu queria que a costura ensinasse a cortar e não só costurar.

Não encontro pontos negativos, somente não poder participar de informática, pois tenho pouco estudo.

Acho que é muito pouco tempo de aula, né, poderia ser mais tempo.

Acho que poderia ser uma hora a mais, né, porque o que ele fala hoje aqui, só na próxima quinta...

Eu acho que é muito pouco tempo, precisava mais.

Ao dizer que o tempo dos encontros poderia ser prolongado, os participantes demonstraram estar satisfeitos com as reuniões e que, inclusive, gostariam de ter outras chances de poder estar ali por mais tempo, usufruindo de tudo o que lhes é oferecido. Desta forma, não se sabe se este seria um ponto negativo ou a expressão de uma necessidade apenas, desejo de prolongar bons momentos vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento infantil, certamente, está a chave para a transformação social, visto que os valores da sociedade são compostos pelos seres humanos que a formam. Para uma reestruturação de tais valores de modo a produzir melhores resultados sociais do que os que hoje são vistos, faz-se necessária uma maior atenção à formação dos futuros cidadãos.

Nesse processo, então, que envolve a criança, muitas instituições têm participação e, por consequência, responsabilidade. O papel de entidade promotora da educação não está mais restrito à família, já que a criança também frequenta a escola boa parte do tempo. Mas, no caso da primeira infância, como as mães atualmente têm a real necessidade de sair de casa para trabalhar, a criança também costuma frequentar creches, além da escola.

Assim sendo, as instituições que participam do desenvolvimento infantil precisam estar preparadas para compreender a grandeza desse trabalho, provendo todos os recursos necessários para que esse processo ocorra de maneira efetiva e completa.

No caso específico da creche, que atende a criança no auge do seu desenvolvimento, é preciso um cuidado mais intenso em cada uma das áreas – motora, cognitiva, neurológica e social – a fim de se oportunizar o alcance do nível de desenvolvimento potencial, quando a criança foi capaz de atingir o máximo do seu potencial (Vigotski 2003). É nesse período que o ser humano inicia seu processo de independência, adquirindo valores básicos, despertando para o desenvolvimento da linguagem, entrando em contato com regras e limites, estabelecendo a censura, etc. Por isso, a responsabilidade da

instituição que se compromete em orientar essa fase da infância é muito grande.

As relações que a criança desenvolve com os adultos e seus pares são essenciais para seu bom desenvolvimento. Vigotski (2003) propôs que a comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam a levará a estruturar a linguagem que, posteriormente, a auxiliará na organização do seu pensamento. Luria (1990) relatou que as situações de relacionamentos sociais vivenciadas pela criança permitem que ela desenvolva um complexo sistema lingüístico que a conduzirá a modificar comportamentos. Este autor também propôs que toda a relação que a criança experimenta, seja com os adultos ao seu redor ou até mesmo com os objetos que a cercam, possibilita-lhe uma reorganização do pensamento.

Desse modo, fica evidente a seriedade com que o processo de desenvolvimento infantil e todos os contextos que o englobam necessitam propiciar condições mínimas para o sucesso, principalmente, no que se refere aos relacionamentos entre a criança e aqueles que a cercam.

A creche, conforme descreveu Mamede (2001), é um dos ambientes freqüentados pela criança e deve permitir-lhe vivenciar relações interpessoais a fim de lhe oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades.

Várias pesquisas apontam como resultados, a preocupação que se tem com o estabelecimento de relações afetivas sadias entre a criança e adultos que com ela convivem, inclusive os educadores das instituições educacionais, e também entre a criança e seus pares. Outro aspecto que tem recebido

bastante destaque, refere-se à necessidade do respeito à cultura da criança e seus valores familiares.

Percebe-se, então, uma congruência de opiniões dos mais variados e diferentes pontos de vista, quando o assunto é sobre o relacionamento entre criança e outras pessoas e o quanto isso influenciará no seu desenvolvimento.

No caso da instituição pesquisada, o SEPI, o trabalho desenvolvido é fruto de um ideal que um grupo de pessoas vem buscando há mais de 30 anos. Os profissionais envolvidos parecem conviver com uma constante busca pela melhoria, não demonstrando, sob nenhum aspecto, acomodação. O comprometimento com a educação infantil é algo que se sente no convívio diário. A cada momento, parece existir um novo recomeço, quando idéias brotam constantemente, planos são idealizados e projetos são estruturados. Tudo com a única finalidade de atender da melhor forma possível a infância.

O foco principal do trabalho nessa instituição, então, é a criança, mas com a consciência de que todos os outros ambientes por ela freqüentados precisam ser considerados. Foi assim que o SEPI adotou esse recente projeto envolvendo os pais, pois entende que, para se atender à criança, é preciso se aproximar da família, a qual naturalmente vem com a criança para a instituição, seja em seus valores e cultura ou medos e ansiedades, seja, na sua subjetividade.

A proposta inicial do projeto era que os pais discutissem, principalmente o comportamento, educação e desenvolvimento dos seus filhos, já que esses assuntos foram os mais destacados no questionário de sondagem do interesse dos pais. Porém, as conversas, nos encontros, tomaram novos rumos e

acabaram se voltando para o participante como indivíduo, com suas necessidades, desejos e dúvidas. Isso talvez seja um alerta sobre a grande necessidade de apoio pessoal que os participantes sentem.

Desse modo, fica clara a necessidade de se olhar mais atentamente para esse aspecto que envolve mãe e pai como indivíduos, antes de tratá-los como responsáveis pela criança acolhida. Assim, surge uma sugestão à instituição de buscar promover outras oportunidades e situações em que as mães e pais possam falar mais, ainda que seja nas próprias reuniões do projeto. Eles têm muita necessidade de falar de si e, isso, certamente, repercutirá no seu relacionamento com a criança.

No decorrer das entrevistas, em muitos momentos pôde-se observar que o projeto Pais no SEPI era tido como ponto de referência, pelos participantes, quando buscavam meios para melhorar as condições de vida. Percebeu-se, assim, que a instituição pode também desempenhar o papel de mediadora no processo de recolocação profissional dos membros da família das crianças atendidas. Talvez, abrir-lhes espaço para que possam expressar suas dúvidas, necessidades e expectativas quanto à sua vida profissional e, dessa forma, oferecer-lhes cursos específicos, palestras direcionadas, ou outras formas de orientação.

Ao mesmo tempo em que os participantes demonstraram grande valorização do projeto, sentiram-se também valorizados, pois identificavam oportunidades oferecidas para melhorarem seu papel de cidadão. As mães, inclusive, apresentaram vários relatos em que demonstraram a recuperação da confiança em si. Quando descobriram sua capacidade de aprender algo novo,

sentiram-se valorizadas como mulher, com a oportunidade de falar e ser ouvida, de expressar suas vontades, desejos, medos e questionamentos.

Uma das formas pelas quais foi possível notar o quanto esse projeto modificou a vida dos participantes transparece na visão que as crianças têm sobre os pontos negativos das reuniões, pois o único ponto levantado referiu-se aos horários, que eram curtos, segundo a vivência que as mães e pais puderam ter durante os encontros. Cabe, então, à instituição uma reavaliação dos horários oferecidos, de modo a aumentar o tempo das reuniões ou duplicá-las, além de buscar, também, contemplar aqueles que não puderam dispor do seu tempo nas tardes de segunda a sexta-feira.

Outro fator que, certamente, indica o quanto esse projeto foi bem recebido pelos participantes está relacionado aos textos discutidos, pois houve alguns relatos que mostraram o grau de importância atribuído a tais discussões, como por exemplo, o caso em que o participante levava os textos para outra comunidade para ser trabalhado com um outro grupo de mães.

A presente pesquisa possibilitou uma avaliação processual do projeto Pais no SEPI, tanto em nível geral, quanto detalhado. A cada encontro ou entrevista pôde-se observar o andamento do projeto, o comprometimento da equipe da instituição, as impressões dos participantes e, ao final do levantamento dos dados, foi possível serem analisados os aspectos positivos e negativos de forma global. A cada informação nova, discutia-se exaustivamente até que ações corretivas fossem elaboradas, ou propostas de mudanças futuras fossem estabelecidas.

A oportunidade de entrar na intimidade familiar, com o desenvolvimento deste trabalho, conhecendo os valores de cada família e o detalhamento de sua realidade, promoveu nesta Autora um convite à reavaliação daquilo que se costuma julgar reais necessidades. O que realmente é imprescindível para se afirmar que se vive bem? O que se considera dificuldade não é criação do próprio sujeito, pela escolha de vida tem feito? Qual o papel de cada um perante uma sociedade carente de informações, de apoio social?

Outro aspecto que pôde-se observar, refere-se à falta de preparo dos órgãos competentes que, certamente, deveriam promover meios de atender à instituição família, oferecendo apoio às diversas áreas de dificuldades habituais. A mulher, ao se deparar com a função da maternidade, não dispõe de elementos facilitadores que a auxiliem nesse papel, como programas sobre *como educar*, por exemplo.

Como ocorre em todo relacionamento que se inicia, houveram, da parte desta Autora, expectativas e pré-julgamentos quanto ao grupo pesquisado. Com o desenrolar do processo, constatou-se que, quanto mais próximo da vida do outro, mais compreensão se desenvolve perante suas escolhas e atitudes.

Muitas vezes, ao se imaginar quais são as necessidades do outro e quais medidas devem ser tomadas, age-se como donos da verdade, esquecendo-se que somente o tempo e a convivência podem permitir a dedução do que virá ajudar ou não as pessoas.

Esta Autora aprendeu, nesse processo, com os dois lados envolvidos na pesquisa – a instituição e seus profissionais e as mães e pais participantes do projeto Pais no SEPI. Aprendeu a vibrar com o trabalho, a ter paixão por aquilo

que faz, a acreditar que se pode colaborar com a transformação social, a não desistir, a ver a importância de se crer na vida, a prestar atenção nas pequenas coisas.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil. Creches – Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Alencar, E. M. L. S. (1982). *A Criança na Família e na Sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alves, R. (2003a). *A alegria de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Alves, R. (2003b). *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Verus Editora.
- Aranha, M. L. A. R. (2002). *Desenvolvimento Infantil na Creche*. São Paulo: Loyola.
- Arantes, V. A. (2003). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Bardin, L. (1994) *Análise do conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., Vilella, M. (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bastos, A. B. B. I. (1995). *Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Becker, H.J., Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teachers practices. *Elementary School Journal* 1(83,) 85 – 102.

- Bhering, E., De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73. ISSN 0102-3772.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. Publicado originalmente em 1996.
- Campos, M. M., Rosemberg, F., Ferreira, I. M. (2001). *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Carmo, T. M. D. (2004). *Pesquisa-ação na relação creche-cuidador familiar em uma instituição comunitária*. Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP.
- Carvalho, M. C. B. (2003). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez.
- Casey, J. (1992). *A História da Família*. São Paulo: Ática.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 156-160.
- Contamine, P. (2004). Séculos XIV–XV. Em Ariès, P. e Duby, G., *História da vida privada, 2: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Corrêa, M., Freitas, M. C. (org) (2003). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Crosher, J. (2002). *Os gregos*. Tradutor: Carla Zaccaria. São Paulo: Melhoramentos.
- Dantas, H. (1992) A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. Em La Taille, Y., Oliveira, M. K., Dantas, H, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, 18(73), 11-27.
- Edwards, P. A. (2004). *Children's literacy development: making it happen through school, family, and community involvement*. Boston: Pearson Education.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Engels, F. (2002). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Centauro.
- Epstein, J. L.(2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Espinosa, L. M. (1995). La participacion de los Padres en los Programas Preescolares. *Eric Digests*. Recuperado em 10 de Dezembro, 2004
- Franco Júnior, H. (2004). *A Idade Média. Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense.

Gaarder, J. (1995). *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*.

Tradução João Azenha Jr. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gélis, J. (2004). A individualização da criança. Em Ariès, P. e Chartier, R., *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.

Guzzo, R. S. L., Prette, Z. A. P. D. (org) (2003). *Psicologia Escolar e Educacional – Saúde e Qualidade de Vida*. Campinas, SP: Alínea.

Haddad, L. (2002). *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). *Censo demográfico 2000*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). *Síntese de indicadores sociais 2003: Família*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). *Síntese de indicadores sociais 2003: Trabalho de crianças e adolescentes*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

- Kaloustian, S. M. (org) (2004). *Família Brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.
- Kuhlmann, M. Jr., (2001). O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. Em Monarcha, C. (org), *Educação da Infância Brasileira 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lefrève, F (s/d). *A importância da creche para o processo de inserção social e para o ingresso da criança na cultura*. Disponível em <http://www.fsp.usp.br/LEFEVRE.HTM>. Recuperado em 28 de Setembro de 2005.
- Leite, M. L. M. (2003). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. Em Freitas, M. C. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Levin, H. M., Beldield, C. R. (2002). Families as Contractual Partners in Education. *Occasional Paper*. Recuperado em 10 de Dezembro, 2004.
- Luria, A.R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*. Tradutor: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone.
- Maimoni, E. H., Bortone, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 37-48.

- Mamede, M. M. (2001). Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa na creche. *Em Aberto*, 18(73), 41-53.
- Marcilio, M. L. (2003). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. Em Freitas, M. C. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Moles, O. C. (1997). Reaching all families: *The Federal Initiative in Family-School Partnerships*. Recuperado em 10 de Dezembro, 2004.
- Nord, C. W. (1999). Participación de los padres en las escuelas. *Eric Digests*. Recuperado em 10 de dezembro, 2004.
- Nucci, E. P. (1997). Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2 e 3), 23-28.
- Nunes, D. G., Vilarinho, L. R. G. (2001). “Família possível” na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 21-29.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., Ferreira, M. C. (1992). *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Peris, C., Vergés, G. (1999). *Viajando através da História. A Antiguidade (Grécia e Roma)*. São Paulo: Scipione.

- Petrini, J. C. (2003). *Pós-modernidade e Família: Um itinerário de compreensão*. Bauru, SP: EDUSC.
- Pinsky, J. (2003). *As Primeiras Civilizações*. São Paulo: Contexto.
- Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., Vilella, M. (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Priore, M. (2002). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Ramos, F. P. (2002). A história trágico-marítma das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. Em Priore, M. (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Raport, A., Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicol. Reflex. Crit.*, 17(1), 81-95. ISSN 0102-7972.
- Régia, V., Sampaio, C. (1994) *Creche. Atividades desenvolvidas com a criança*. Rio de Janeiro: Editora Brasileira de Medicina Ltda.
- Rizzini, I. (2002). Pequenos trabalhadores do Brasil. Em Priore, M. (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Roncière, C. de La. (2004). A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. Em Ariès, P. e Duby, G., *História da vida privada, 2: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Rouche, M. (2004). *Alta Idade Média ocidental*. Em Ariès, P. e Duby, G., *História da vida privada: Do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saint-Exupéry, A. (2002). *Felicidade, amor e amizade: a sabedoria na obra de Antoine de Saint-Exupéry*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Samara, E. M. (1998). *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- Sanches, E. C. (2003). *Creche. Realidade e Ambigüidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santana, J. S. S. (1998). *A creche sob a ótica da criança*. Feira de Santana: UEFS.
- Saud, L. F. (2003). *Comportamento social na escola: manifestação de capacidades e dificuldades*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas-SP.
- Secretaria de Comunicação de Governo da Presidência da República (1998). *Trabalho infantil no Brasil: Questões e Políticas*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/TRABIN.HTM. Recuperado em 28 de Setembro de 2005
- Silva, A. T. B., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.

- Stake, R. E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, 7, 5-14.
- Swick, K. J. (1997). Los Pactos entre Padre y Maestros. *Eric Digests*. Recuperado em 10 de dezembro, 2004.
- Teixeira, N. C. (2004). *Grandes citações sobre família*. Belo Horizonte, MG: Editora Leitura.
- Tessier, R. (1994). Dimensiones ecológicas de la familia: la situación social de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*, XII(1).
- Tizzei, R. P. (2003). *Olhar sobre a criança: congruências e discrepâncias entre pais e teóricos sobre o desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Triggs, T. D. (2000). *Os Saxões*. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. São Paulo: Melhoramentos.
- Verissimo, M. L. O. R., Fonseca, R. M. G. S. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 11(1), 28-35. ISSN 0104-1169.
- Veyne, P. (2004). O Império Romano. Em Ariès, P. e Duby, G., *História da vida privada: Do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Vigotski, L. S. (2003). *A formação Social da Mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.R. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone.

Winnicott, D. W. (1982). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC.

Winnicott, D. W. (1993). *A família e o desenvolvimento individual*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

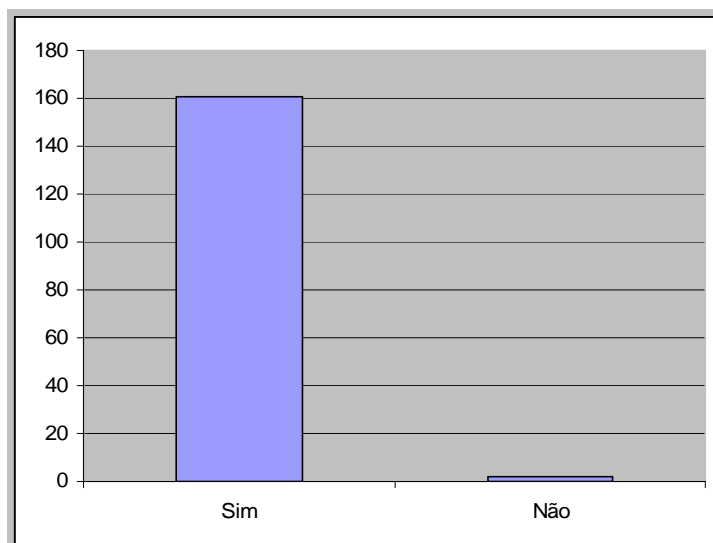
ANEXO 1

Segue abaixo síntese de dados coletados em maio de 2004, que originou o Projeto Pais no SEPI. O questionário foi enviado ao domicílio dos pais por intermédio de seus filhos e respondido por 163 deles.

1) Você acha importante conhecer melhor o trabalho no SEPI?

Sim

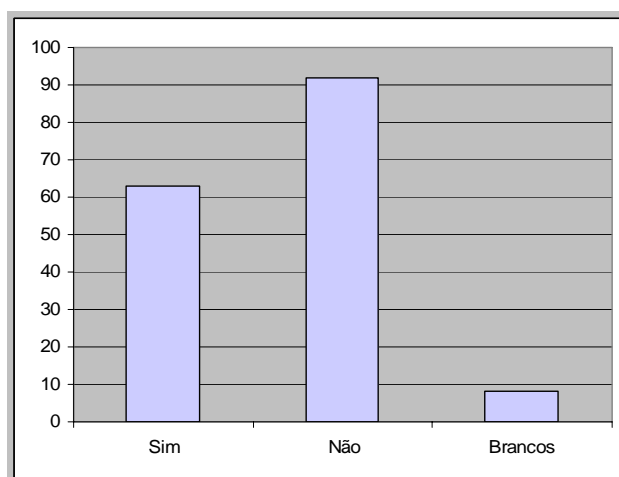
Não



2) Você sabe como o SEPI trabalha para o desenvolvimento de seu filho?

Sim

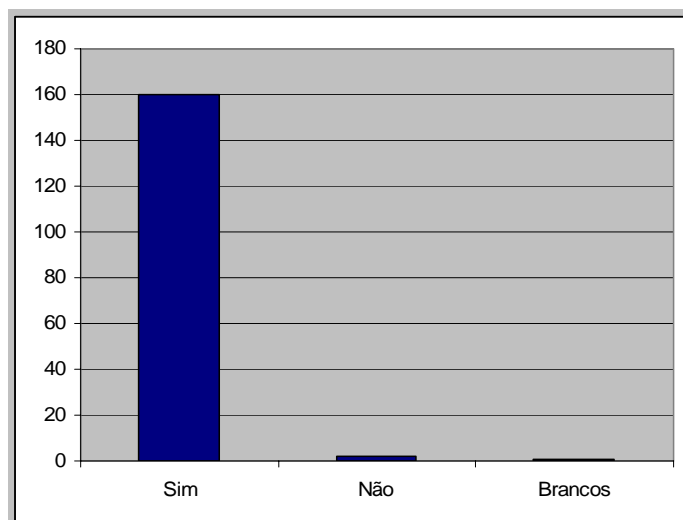
Não



3) Você tem interesse em participar de conversas sobre a educação de seu filho?

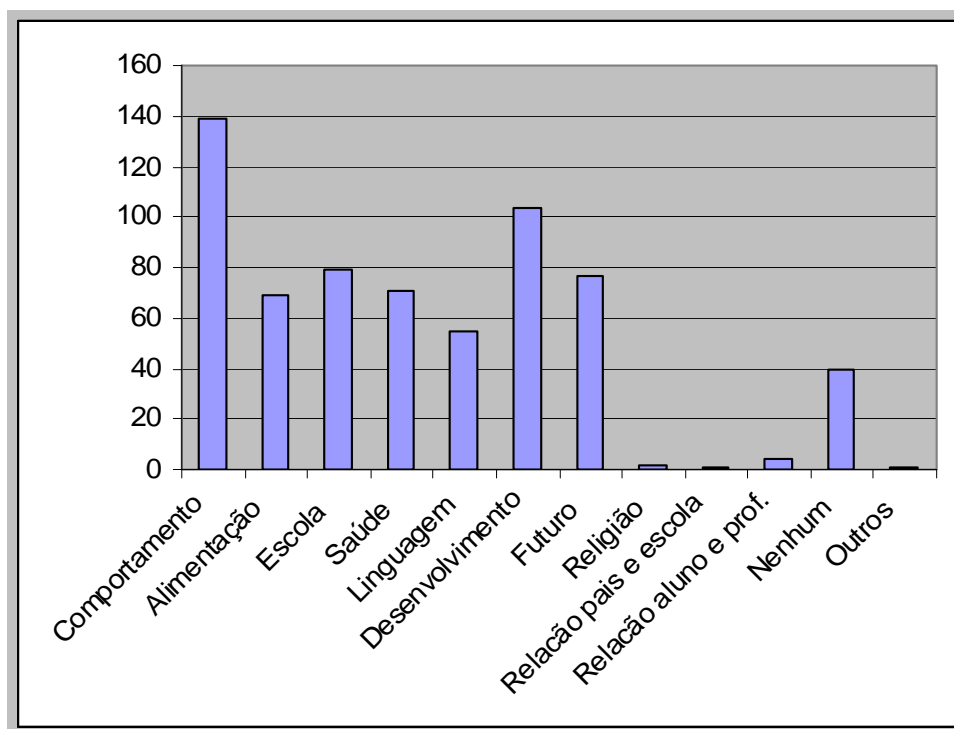
Sim

Não



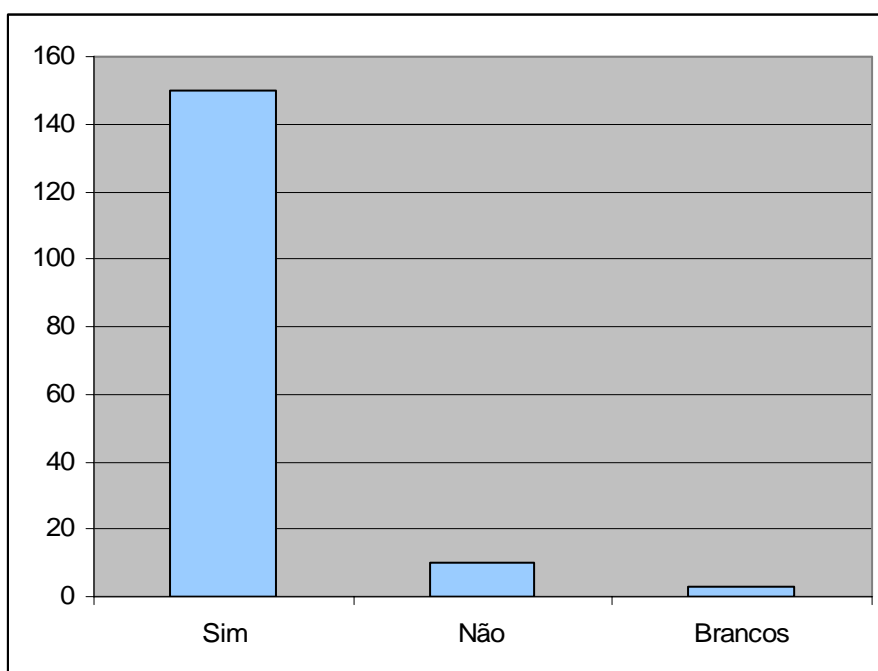
4) Com relação ao seu filho, você gostaria de conversar sobre:

- Alimentação Comportamento Desenvolvimento
 Escola Futuro Linguagem
 Relacionamento alunos x professoras Religião
 Relacionamento pais x escola Saúde
 Outros



5) Você gostaria de participar de grupos onde possa aprender algo novo?

- Sim Não



6) O que você gostaria de aprender?

Bordado

Costura

Culinária

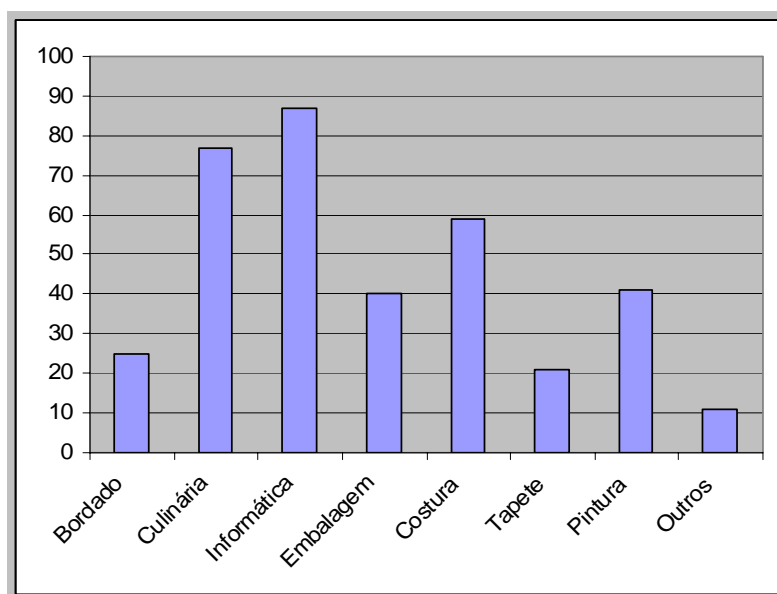
Embalagem

Informática

Pintura

Tapete

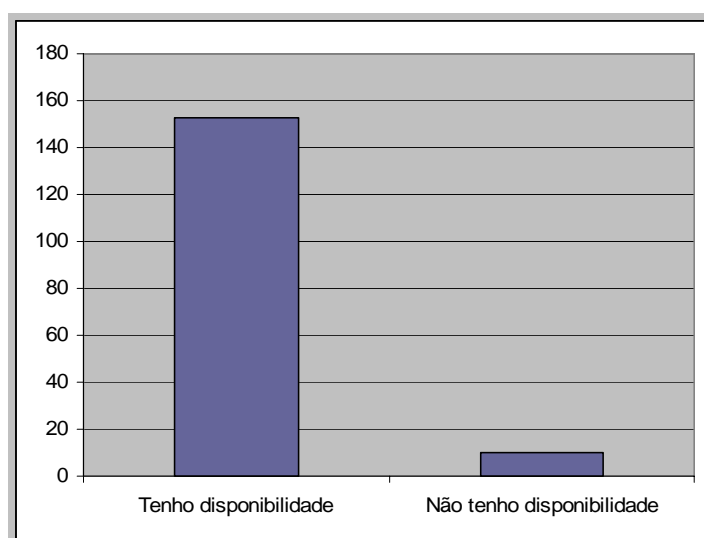
Outros



7) Você teria disponibilidade de horário para participar de reuniões no SEPI?

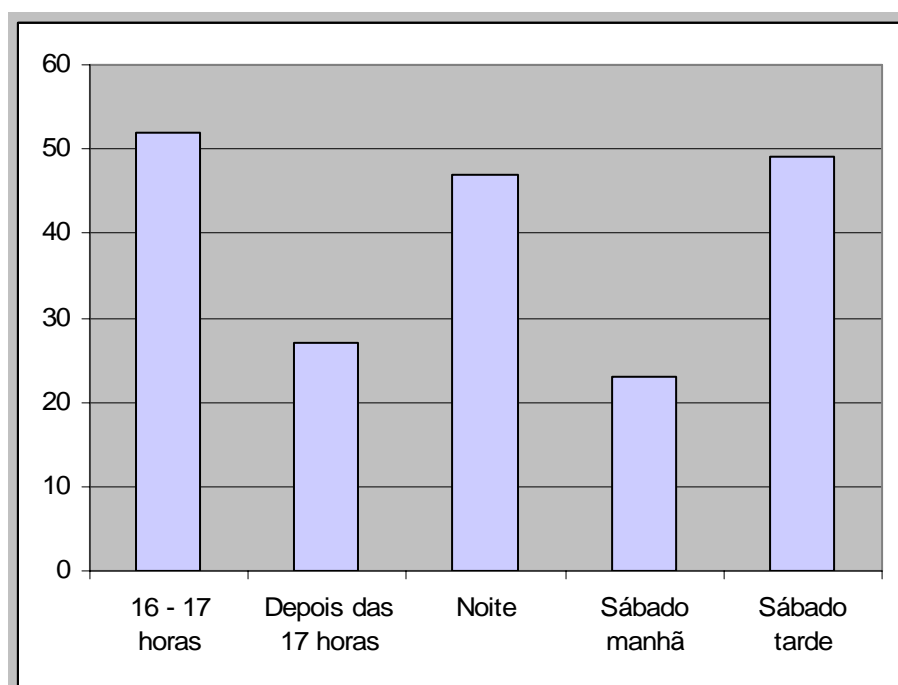
Sim

Não



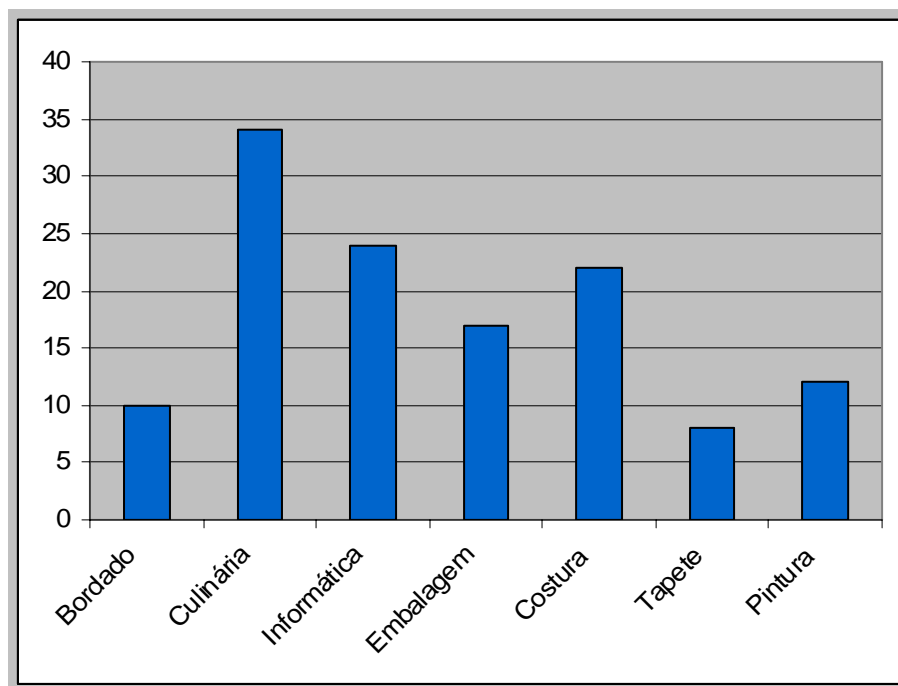
8) Qual a sua disponibilidade de horário para participar de reuniões no SEPI?

- 16 e 17 horas Depois das 17 horas Noite
 Sábado (manhã) Sábado (tarde)



9) Se as reuniões fossem ministradas no período das 16 às 17 horas, você se interessaria em aprender:

- Bordado Costura Culinária
 Embalagem Informática Pintura
 Tapete



ANEXO 2

PROJETO PAIS NO SEPI

É inegável a importância da manutenção da boa qualidade nas relações mantidas entre escola e família em prol do desenvolvimento integral da criança. Essas relações devem assim, incluir as necessárias trocas de informações sobre a criança, não devendo, no entanto, restringir-se a isto.

A criação de mecanismos que aproximam pais da escola ainda é incipiente no Brasil. Embora a necessidade de parceria seja muito discutida na literatura educacional, a falta de práticas eficazes e documentadas tem dificultado a implementação das mesmas.

Pais e escola são parceiros no acompanhamento do desenvolvimento e educação das crianças. Quanto maiores as oportunidades de diálogo entre escola e família, maiores as chances da criança ser beneficiada, pois o entrosamento favorece a reflexão contínua das práticas adotadas no lar e fora dele.

O presente projeto originou-se da necessidade sentida pelo Núcleo Educacional SEPI de criação de um canal de comunicação eficaz com as famílias de crianças atendidas. A experiência de atendimento familiar, adquirida em 30 anos de atuação permitiu que se estruturasse um trabalho abrangente no sentido de oportunizar educação continuada dos pais, visando melhorar a qualidade de desenvolvimento de seus filhos.

A partir da definição desse propósito foram criados cursos de formação na área de informática, trabalhos manuais e culturais como meio de estabelecer contato com as famílias. Para os encontros planejados, decidiu-se eleger um texto, gerador de uma discussão, como meio de atingir os objetivos propostos.

OBJETIVOS

Geral

- ♦ Desenvolver um programa de orientação formal e informal a famílias das crianças atendidas.

Específicos

- ♦ Oferecer oportunidade de educação continuada à famílias de crianças atendidas;
- ♦ Apoiar o desempenho do papel dos pais enquanto educadores;
- ♦ Discutir temas relativos à educação e desenvolvimento da criança.

METODOLOGIA

Participantes

O número médio de participantes é de seis por grupo, de ambos os sexos, conforme inscrição previamente feita e obedecendo-se horários estabelecidos pela instituição.

Recursos materiais

A instituição se responsabiliza pelos recursos materiais utilizados em cada curso oferecido, não gerando qualquer tipo de ônus para a família.

Recursos físicos

Todas as atividades serão desenvolvidas nas dependências da instituição, em ambientes apropriados e com disponibilidade para tal.

Recursos humanos

Os grupos oferecidos pelo Projeto Pais no SEPI são os abaixo relacionados:

Curso	Mediador	Dia da Semana	Horário
Bordado	D.	Segunda-feira	16:00 – 17:00
Costura	R.	Segunda-feira	16:00 – 17:00
Bordado e Artesanato	A.	Terça-feira	16:00 – 17:00
Informática	J.	Quarta-feira	16:00 – 17:00
Informática	J.	Quinta-feira	16:00 – 17:00
Informática	J.	Sexta-feira	16:00 – 17:00
Culinária	E.	Quinta-feira	15:00 – 16:00
Culinária	E.	Quinta-feira	16:00 – 17:00

Cada mediador recebe, semanalmente, uma pasta com a lista de chamada de seu grupo e o texto a ser trabalhado em cada reunião. Cabe ao mediador o estabelecimento do momento em que será abordado o tema escolhido e a forma com que fará a discussão com o seu grupo. Cada mediador deverá anotar todas as informações que julgar importante ser debatida, posteriormente, com a coordenadora pedagógica.

Na primeira reunião com o grupo, o mediador deverá explicar o a proposta do trabalho, bem como as regras necessárias para o bom andamento dos cursos.

1. O horário de entrada será das 15:55 às 16:00 horas.
2. Duas faltas consecutivas, sem justificativa, ocasionarão o desligamento do participante, que poderá se inscrever futuramente em nova turma.
3. É expressamente proibido fumar no SEPI.
4. Os banheiros que poderão ser utilizados são os do prédio de cima.
5. A sala utilizada deverá ser deixada em ordem.

TEMAS PARA 2005

- ◆ Diferentes limites para diferentes faixas etárias.
- ◆ O Amor.
- ◆ Ensinando limites.
- ◆ Nunca por bagatelas – Cólera.
- ◆ A difícil arte de dizer “não” aos filhos.
- ◆ Gratidão.
- ◆ Tentativa de controlar os outros.
- ◆ Um simples gesto – Solidariedade.
- ◆ É de pequeno que se torce o pepino.
- ◆ As profissões de minha mãe.
- ◆ Na prática.
- ◆ Elevação pelo trabalho.
- ◆ Sua escolha.

- ◆ A colaboração – Via de duas mãos.
- ◆ Porque os pais insultam as crianças.
- ◆ Humildade.
- ◆ Cure seus medos para garantir a comunicação.
- ◆ A felicidade não está pronta.
- ◆ O treinamento da emoção que os pais deveriam propiciar aos filhos.
- ◆ Um grande homem.
- ◆ A questão da auto-estima.
- ◆ Para ajudar as crianças a estarem confortáveis com a raiva.
- ◆ Oportunidades aproveitadas.
- ◆ Ensinando integridade num mundo corrupto.
- ◆ Dar a volta por cima – Esforço e Perseverança.
- ◆ Adolescente e tatuagem.
- ◆ Onde a felicidade mora?
- ◆ Más companhias.
- ◆ A esperança nunca morre.
- ◆ E a cervejinha sempre nas mãos dos pais?
- ◆ Lei do Retorno – Causa e Efeito.
- ◆ Graça x Verdade.
- ◆ A arte de resolver conflitos.
- ◆ Alguns exemplos de como usar o relacionamento para resolver problemas.

- ◆ A paz nasce no lar.
- ◆ Natal com Jesus.

RESULTADOS ESPERADOS

1. Desenvolvimento de atividades reflexivas em relação à educação.
2. Melhoria da relação instituição / família.
3. Melhoria da relação entre pais e filhos.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Eu, Cristiane Maria Lenzi Beira, aluna do programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas realizarei uma pesquisa com pais de crianças atendidas pelo Núcleo Educacional SEPI (Amparo/SP) durante o ano de 2005, com a finalidade de avaliar a eficácia de um programa de participação de pais na instituição em benefício do desenvolvimento da criança.

Gostaria, para atingir meus propósitos, de contar com sua colaboração solicitando que participasse respondendo algumas questões referentes ao desenvolvimento de seu filho e sobre a importância que o trabalho realizado pela instituição tem para as famílias atendidas. Informo ainda que as entrevistas serão áudio-gravadas.

Informo que os dados coletados contarão com o sigilo necessário para não permitir a identificação das crianças e de suas respectivas famílias. Solicito a gentileza de caso concorde com a participação, assine esse documento.

Desde já agradeço e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cristiane Maria Lenzi Beira

Fone (19) 3807-8143

Nome:

Número de RG:

Assinatura

Telefone Comitê de Ética em Pesquisa (19) 37298303

ANEXO 4**Ficha de Identificação dos Pais****Participante:****Idade:****Escolaridade:** 1ª a 4ª Série 5ª a 8ª Série 1º ao 3º Colegial

Universitário

Profissão: _____**Ocupação:** _____**Tempo de matrícula do filho(a):**

ANEXO 5**Questionário de avaliação de participação**

1) O que o SEPI representa para sua família?

2) Você sabe o que o seu filho(a) faz no SEPI durante o tempo que passa lá?
O que ele(a) faz?

3) Você costuma freqüentar as reuniões marcadas pela instituição? Com que freqüência?

4) O que é educação para você?

5) Quem é responsável pela educação de seu(sua) filho(a): sua família, a creche ou a escola?

6) Você conhece a educadora de seu(sua) filho(a) na creche? Tem contato com ela?

7) Você conhece a professora de seu(sua) filho(a) na escola? Tem contato com ela?

8) O que você acha mais importante na educação de seu(sua) filho(a)?

9) Você participa da vida escolar do seu filho(a)? Como?

10) Você acha que os encontros propostos no programa que participou fizeram algo de bom para você? O quê?

11) Destaque pontos positivos e negativos do projeto

Positivos _____

Negativos _____
